

# ARTS EDUCA

núm. 10 | enero 2015



Cantar en coro: una maravillosa experiencia | Liderazgo y música: la figura del director | Algunos apuntes sobre la educación vocal y la fonación | De la psicología de la música a la cognición musical: historia de una disciplina ausente en los conservatorios | Entrevista a Pilar Lago | Entrevista a Peter Webster | Pablo Neruda y la Guerra Civil Española: vivencias, relaciones, exilio y enseñanza | MANIFEST EN FAVOR DE LA CULTURA Llegit públicament, el 9 d'Octubre ||

ISSN 2254-0709

### CONSEJO ASESOR CIENTÍFICO

Dra. M<sup>a</sup> Isabel Agut Font  
Conservatorio Superior de Música de  
Castellón

Dra. Patricia Ayala García  
Universidad de Colima (México)

Da. Gloria Baena Soria  
Universidad Autónoma de Barcelona

Dra. Caterina Calderón Garrido  
Universidad de Barcelona

Dr. Román de la Calle  
Universitat de València

Da. Liliana Alicia Chacón Solís  
Universidad de Costa Rica

D. Javier Chávez Velásquez  
Universidad del Desarrollo, Chile

Dr. Vicente Galbis López  
Universitat de València

Dra. M<sup>a</sup> del Carmen Giménez Morte  
Conservatorio Superior de Danza de  
Valencia

Dra. Andrea Giráldez  
Universidad de Valladolid

Dr. Josep Gustems Carnicer  
Universidad de Barcelona

Dra. M<sup>a</sup> Esperanza Jambrina  
Universidad de Extremadura

Da. M<sup>a</sup> Eugenia Moliner Ferrer  
Universidad Roosevelt de Chicago, EEUU

Dra. Beatriz C. Montes  
Conservatorio Superior de Música de  
Salamanca

Dra. Paloma Palau Pellicer  
Universitat Jaume I de Castellón

Dra. M<sup>a</sup> del Carmen Pellicer  
Universitat Jaume I de Castellón

Dr. José María Peñalver Vilar  
Universitat Jaume I de Castellón

Dra. Amparo Porta Navarro  
Universitat Jaume I de Castellón

Dr. Antonio Ripollés Mansilla  
Universitat Jaume I de Castellón

Da. Paula de Solminihac  
Universidad Católica de Chile

Los artículos se dirigirán a la educación artística: música, danza, artes visuales, teatro, etc. Podrán ser propuestas o experiencias educativas, artículos de opinión, investigaciones.



ARTSeduca no se identifica necesariamente con los contenidos de los artículos publicados, que son responsabilidad exclusiva de los autores. Tampoco se responsabiliza de las erratas contenidas en los documentos originales remitidos por los/as autores.

### DIRECCIÓN

Ana M. Vernia Carrasco  
Conservatorio Profesional de Música de La Vall d'Uixó y  
Universitat Jaume I de Castellón

### CONSEJO DE REDACCIÓN

D. Francisco J. Bodí Martínez  
Conservatorio Profesional de Danza José Espadero de Alicante

Dr. Diego Calderón Garrido  
Universidad de Barcelona

D. Daniel Gil Gimeno  
Conservatorio Mestre Montserrat de Vilanova i la Geltrú

D. José Luis Liarte Vázquez  
Coordinador Cefire de Castellón

Da. Estel Marín Cos  
Universidad Autónoma de Barcelona

D. Alejandro Macharowski  
Escuela Superior de Arte y Tecnología (ESAT)

D. Luis Vallés Grau  
Conservatorio Profesional de Música de La Vall d'Uixó

Dr. Marco Antonio de la Ossa Martínez  
C. P. Duque de Ríansares de Tarancón (Cuenca)

### MAQUETACIÓN

Claudia A. Gil

### FOTOGRAFÍA

Claudia A. Gil ©  
Ana M. Vernia ©  
David Hidalgo ©

### COLABORADORES

Matilde Chaves de Tobar  
Jorge García Orozco  
Basilio Fernández Morante  
Salvador Oriola Requena  
Julio C. Llamas Rodríguez

Edita // Ana M. Vernia Carrasco

Lugar de edición // Valencia  
ISSN // 2254-0709

# Sumario

## 8 EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA



- 8 Cantar en coro: una maravillosa experiencia  
**Matilde Chaves de Tobar**
- 16 Liderazgo y música: la figura del director  
**Diego Calderón · Salvador Oriola · Josep Gustems**
- 28 Algunos apuntes sobre la educación vocal y la fonación  
**Julio C. Llamas Rodríguez**

## 38 HISTORIA



- 38 De la psicología de la música a la cognición musical: historia de una disciplina ausente en los conservatorios  
**Basilio Fernández · Jorge G. Orozco**

## 62 ENTREVISTA



- 62 Pilar Lago
- 68 Peter Webster

## 72 MUSICOLOGÍA | TICS



- 72 Pablo Neruda y la Guerra Civil Española: vivencias, relaciones, exilio y enseñanza  
**Marco Antonio de la Ossa Martínez**

## 96 RESEÑA



- 96 *MANIFEST EN FAVOR DE LA CULTURA* Llegit públicament, el 9 d'Octubre.  
**Román de la Calle**

## 100 NOTICIAS | INFORMACIÓN



## Indizaciones



# Editorial

Cuando ARTSEDUCA inició su camino de la mano de un reducido Consejo de Redacción, así como un número no muy grande de Doctores que formaron el Consejo Asesor y Científico, la ilusión de empezar este proyecto se acompañaba de dudas dirigidas a la calidad de la publicación, al crecimiento de los colaboradores, a la firmeza del contenido, pero en todo momento supimos que queríamos una publicación de calidad que atendiera a las demandas e inquietudes del panorama de la Educación Artística, donde la investigación tuviera un papel relevante y además que no supusiera las típicas y tópicas trabas que supone publicar en revistas de impacto, donde la inmediatez de los resultados se pierde por trámites burocráticos y de otra índole.

Después de 10 números, ARTSEDUCA se ha convertido en una publicación seria por su contenido, artística por su continente, de impacto por el Consejo Asesor y Científico, y su Consejo de Redacción, diferente por sus temáticas, práctica por su inmediatez, abierta por su diversidad y coherente por su evaluación.

Hoy nos felicitamos quienes formamos este completo equipo y agradecemos a nuestros colaboradores y lectores su apoyo, sus consejos y valoraciones y les invitamos a seguir escribiendo y difundiendo el conocimiento, porque es obligación ética compartir lo que descubrimos para avanzar, para mejorar y sobretodo, en el panorama artístico actual, para dar a conocer qué significa una Educación sin valores, sin emociones, sin capacidad para aprender a aprender... en definitiva, una Educación con ausencia de ARTE.

Ana M. Vernia  
Directora de ARTSEDUCA



## Matilde Chaves de Tobar

Directora del Coro ARTE MÚSICA  
Escuela Hispánica de Música

# Cantar en coro: una maravillosa experiencia



### Resumen

El presente artículo hace referencia al significado del canto coral, como instrumento social aplicado al servicio de la comunidad, en estas sociedades modernas en las que su cultivo se ha ido incrementando de modo considerable, llegando a ser el vehículo maravilloso, connatural e inmediato de las emociones del ser humano. Se analizarán conceptos basados en la libertad individual y colectiva de hacer música, en este caso "cantar en coro" que cuando se organiza para la consecución de objetivos e ideales comunes, conduce a resultados de armonía en el contexto social y los aspectos educativos de la música, como un hecho fundamental cargado de fuertes contenidos emocionales.

### Palabras Clave

Canto coral · Cantar en coro · Experiencias corales · Coro

### Abstract

This article refers to the meaning of choral singing as a social instrument applied in the service of the community in these modern societies where cultivation has increased considerably, becoming the wonderful, innate and immediate vehicle of human emotions. Based on individual and collective freedom of making music, in this case "sing in chorus" when organized to achieve common goals and ideals of harmony leads to results in the social context and the educational aspects of the concepts will be analyzed music as a fundamental fact loaded strong emotional content.

### Keywords

Choral singing · Singing in choir · Choral experiences · Coro.

Haciendo referencia a la importancia del *canto coral*, tema que considero componente esencial en el desarrollo humano, pienso que es preciso que las instituciones educativas activas, lo consideren importante en su planeación musical curricular ya que permite, de una manera atractiva y entretenida a formar a los niños y jóvenes en la identificación de sí mismos y por ende del grupo. El coro es una expresión musical de profundo contenido social, por obtener su sustancia de la vida misma, condensando en él, el espíritu de una sociedad determinada.

Los coros de aficionados donde generalmente su composición humana está formada por personas de diversa extracción social, que desarrollan diferentes ocupaciones en la vida diaria, aportan una serie de elementos enriquecedores, como: sus experiencias cotidianas, diversidad de pensamiento y gusto por la música, cada uno desde su estado, estudiante, ama de casa, obrero, empleado, comerciante, jubilado y profesional, quie-

nes convocados por la magia del canto coral, llegan a formar una fraternal familia donde se atenúan –cuando no desaparecen– las barreras de la comunicación que la sociedad ha creado artificialmente entre sus miembros.

Vale decir, que la música y en especial el canto coral articulan una conciencia común y el desarrollo armonioso de la personalidad del corista, donde a la par de una irremplazable vivencia artística, se adquieren las bases de un comportamiento social de profundas connotaciones humanísticas. Sentimientos de compañerismo, responsabilidad, solidaridad, respeto al semejante, tolerancia y la incentivación de los hábitos del orden, de la disciplina de conjunto y la constancia, son algunos de los rasgos que se encuentran en la labor coral.

Según la Declaración de los Principios de la Confederación Argentina de coros (1965), que describe elocuentemente el significado socio-cultural del canto coral,



dice: "(...) el cantante es el instrumento insustituible para que las obras corales de todas las épocas y países cobren vida para cumplir su función cultural".<sup>1</sup>

"El canto coral adquiere un elevado sentido social al unir en las agrupaciones corales a seres humanos de diferentes círculos culturales, estratos sociales, ideologías, religiones, razas, sexos y edades".<sup>2</sup>



**Foto 1.** Coro ARTE MÚSICA. Florida de Liébana, Salamanca, España - 08/2014

La persona que procura pertenecer a un coro tiene en mente ante todo un objetivo: cantar con otros, participando en actividades que le permitan expresarse musicalmente, en un contexto de socialización y encuentro.

Situándonos en este contexto formativo, el director puede tomar como punto de partida, la formación musical de los coristas -aunque este proceso sea a veces rechazado en algunos casos-, ya que esto

obliga al corista no alfabetizado musicalmente, a involucrarse en cuestiones inherentes a la Gramática musical y al entendimiento y solvencia del solfeo. Es preciso entonces que el director conozca con claridad el nivel de sus coristas, que crea que todos tienen la posibilidad de desarrollar su inteligencia musical y sobre todo que entienda de qué manera perciben la música.

Los coristas no alfabetizados musicalmente, perciben este arte como una globalidad en la que melodía, armonía, ritmo, instrumentación, textura, color y expresividad son indistinguibles e inseparables. Desde mi experiencia personal, frente a la Dirección del Coro ARTE MÚSICA y a través de estos 10 años de trabajo continuo y sin abrumar con los temas gramaticales y de solfeo, he podido percibir, que paulatinamente, la cercanía y el manejo de las partituras corales, han permitido a los coristas, descubrir y entender todos los elementos musicales mencionados anteriormente desde una perspectiva más individual, que aunados a los aspectos de la agógica y la dinámica, que aparecen en ellas, permiten, la apreciación de la estética de la música y se ha logrado que sean más receptivos y críticos en el mejor sentido de la palabra. Teniendo en cuenta este tipo de valoración, ha sido posible planear estrategias que ayuden al corista a enfocar cada uno

de estos aspectos de la globalidad musical, ponerle nombre y participar en su creación en forma consciente.

## Importancia del canto al unísono

Ahondando en las cuestiones metodológicas y a partir de la primera acción, de canto al unísono, el director puede asumir un proceso que permitirá a los coristas comprender mejor la música que están cantando, logrando la compenetración musical en cuanto a la entonación, afinación, ritmo, timbres y color de las voces. Progresivamente, el trabajo metodológico se deberá ampliar pasando gradualmente por la práctica del canon, el quodlibet, para luego llegar al canto a dos, tres y cuatro voces, con obras relativamente sencillas, llevando al grupo hacia una práctica coral rica en armonía, en expresiones y en una interpretación más interesante de cualquier repertorio coral.

Entre las actividades a realizar progresivamente por el Director de Coro y que permitirán a los coristas lograr el objetivo mencionado, están:



**Foto 3.** Coro Infantil. Escuela Hispánica de Música. Salamanca, España - 2009

bras desconocidas que aparezcan en el mismo o la traducción de texto completo -si está en otro idioma- con el objeto de tener claridad en la expresión que se debe aplicar a la hora de la interpretación, el reconocimiento del fraseo, de la forma de la obra y de sus aspectos rítmicos.



**Foto 2.** Coro ARTE MÚSICA en concierto. Salamanca, España - 05/2014

- El canto al *unísono* y en lo posible con acompañamiento de un instrumento armónico para, contribuye en primer lugar a tomar conciencia de la diferencia de registro entre voces y en segundo lugar, propicia la búsqueda de un canto afinado.

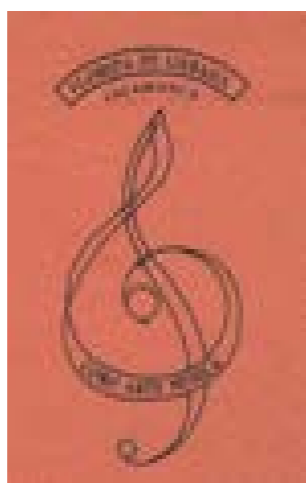
- Lograr el estudio de la forma poética del texto, el hablar rítmicamente el texto, explicar las pala-



- El reconocimiento de la melodía y de su movimiento entre voces, le servirá más adelante para la comprensión de ciertos tipos de armonización.

- La práctica del canon tan beneficiosa en los inicios de la actividad coral, pues permite indiscutiblemente el logro de la independencia vocal, el desarrollo de la memoria auditiva, así como permite que el corista perciba el sentido armónico y por ende el tejido polifónico que está entretejiendo.

- Si un corista presenta dificultades de afinación, será útil desarrollar una tarea especial que le ayude a mover el cuerpo para conectarse rítmicamente con la música, a tomar conciencia de su propia voz, a conectarse con sus dificultades emocionales para el canto y pueda comenzar a reconocer algunos elementos técnico musicales que le serán de suma utilidad para el aprendizaje. Gran variedad de actividades pueden servir para que el corista encuentre su voz, como por ejemplo: el trabajo rítmico con palmas, con sonidos de sílabas, onomatopeyas, etc., el juego del eco, el juego del montañista, el juego de la sirena, saludos y risas en diferentes registros de la voz, etc.



Logo del Coro

En el campo educativo musical infantil, la formación coral desde la infancia es posible y es una alternativa muy actual para la educación integral que tanto los Directivos, como los profesores de música de pre-escolar, de primaria y en especial de Conservatorio, pueden siempre considerar como disciplina importante de sus programas educativos musicales.

De igual manera, en muy significativo saber que la practica coral en todas las personas (pequeños, jóvenes y adultos), es una actividad enriquecedora e importante para mantener su mente activa, para trabajar la memoria ritmo-auditiva; es un punto de encuentro, de sociabilización y de camaradería.

Desde otro punto de vista, la actitud del corista debe ser receptiva desde el momento que inicia la actividad coral. Conocer que la voz humana es el instrumento máspreciado y que con ella puede expresar sentimientos, decir tantas cosas, esto es muy positivo. En nosotros los educadores musicales, esta la responsabilidad de hacer que los niños, jóvenes y adultos, aprecien el valor de la Practica coral. Tanto el compromiso con la actividad, como la actitud positiva y el desempeño vocal y coral, la disciplina de conjunto y el deseo de hacer buena música, irán progresivamente haciendo su trabajo; esta labor es de todos -coristas y directores-.

## El coro y su relación con el medio

Se ha dicho al principio, que el coro es una formación musical de hondo contenido social; este fenómeno se acentúa particularmente en las ciudades y poblaciones pequeñas donde actividades como: la coral, los grupos de baile tradicional, de bordado, gastronomía y/o de cualquier otra actividad que tenga íntima relación con la conservación del patrimonio cultural y tradicional intangible se consideran dinamizadoras de la cultura y del encuentro social entre las gentes.

El proceso interno de asimilación del quehacer musical y coral, nos permite saber las metas que se debe trazar un coro para convertirse en un eficaz elemento de acierto cultural. Utilizar un lenguaje apropiado al medio social al que pertenece, formando un repertorio de obras proporcionado a las posibilidades de los coristas y de captación de los diversos auditorios donde sea requerido.

De esta manera, se cumple con un doble propósito: Facilitar al coro la asimilación y comprensión interna del material en estudio, creando una conciencia auténtica de intereses entre sus integrantes y desde otro punto de vista, transmitir plenamente el mensaje artístico en toda su potencia expresiva, con la seguridad de que serán apreciadas sus intervenciones musicales.

Con el apoyo que el Ayuntamiento de Florida de Liébana – Salamanca en España, ha brindado al Coro, desde su fundación en el año 2004, el grupo coral ha logrado su formación musical y su participación en variados eventos musicales de orden provincial, nacional e internacional, que enriquecen el espíritu, el buen sentido de amistad y compañerismo que los caracteriza. El cantar algunas obras conjuntamente con otros coros, el compartir experiencias musicales, conocer nuevos repertorios corales y departir un rato socialmente, ha sido y será siempre una experiencia única.



Foto 4. El Coro ARTE MÚSICA. Florida de Liébana, Salamanca, España.



La práctica coral puede constituirse en un instrumento de Educación musical y de desarrollo cultural grande, de notable trascendencia y eficacia dentro de una comunidad. El coro de aficionados, debe ser auténtico, disfrutar de la actividad musical, no cantar con un único objetivo competitivo y ser consiente de sus posibilidades artísticas, las cuales vienen dadas de acuerdo a su formación, disciplina de conjunto y años de entrenamiento.

*"No compitas con nadie,  
No tienes que demostrarle nada a nadie  
No tienes que llegar a donde otro llegó  
Solo tienes que superar tus propios límites  
Y ser la mejor versión de ti mismo."*

Tomado de:

[www.pensamientosdelavida.blogspot.com.es](http://www.pensamientosdelavida.blogspot.com.es)

¡¡Qué viva el canto coral!!

## Bibliografía

Aizpurúa, P. (1981). *Teoría del Conjunto Coral: Nociones elementales de cultura coral*. Real Musical.

Gallo, J. A., otros. *El Director de Coro - Manual para la dirección de coros vocacionales*. Ricordi Americana. Buenos Aires - Argentina.

Garmendia, E. y Alvira, P. (1998). *Técnica vocal y Dirección coral para coros no profesionales*. Alpuerto.†

➡ Recibido: 03/09/2014

✓ Aceptado: 17/11/2014





# Liderazgo y música: la figura del director

Diego Calderón ·  
Salvador Oriola ·  
Josep Gustems

Universidad de Barcelona

## Resumen

**El liderazgo es una competencia social ligada estrechamente a la figura del director de una formación musical. En el caso del liderazgo, se trata de una habilidad que se puede desarrollar, al igual que se puede aprender a ser un buen director. En este artículo se realizan una serie de reflexiones que vinculan el liderazgo y la dirección musical, de forma que se establecen y se ejemplifican diferentes tipos de directores musicales y las funciones de estos en el seno de un grupo musical, así como diferentes estilos de liderazgo aplicados a las actividades musicales.**

## Abstract

*Leadership is a social competence linked to the figure of the director of a music group. In the case of leadership, this is a skill you can develop, as you can learn to be a good director. This article presents a series of reflections that link leadership and musical direction, establishing different types of music directors and the functions within a band, as well as different styles of leadership applied to musical activities.*

## Palabras Clave

Liderazgo · Dirección musical · Bandas · Coros · Orquesta · Big Band

## Keywords

Leadership · Conductor · Band · Chorus · Orchestra · Big Band

El liderazgo, los líderes, el lideraje... son palabras tradicionalmente unidas a los ámbitos de economía, empresa, política, ejército, psicología social y organizacional, educación, y, como no, música. Dicha unión se visualiza en una bibliografía específica centrada, en su mayoría, en estudios teóricos que dejan de un lado aspectos prácticos como, por ejemplo, la comunicación verbal y no-verbal. En cualquier caso, la interrelación existente entre las diferentes competencias sitúan al liderazgo como parte primordial de los logros académicos, la innovación, la motivación (Álvarez, 2001) y, en nuestro caso, la práctica instrumental colectiva.

En la citada colectividad hemos de ser conscientes de que todo grupo, sea de la naturaleza que sea, tiende al establecimiento de un líder, ya se trate de un liderazgo individual o compartido. Por tanto, al estudiar el liderazgo se debe hacer referencia tanto al líder, como al grupo y su funcionamiento (Bernal y Gil, 2000) o lo que es lo mismo el director y la orquesta, el solista y el grupo, etc. De la misma forma, tenemos que saber que existe una relación estrecha entre el líder y el éxito de un grupo.

Este artículo, mediante un estudio documental, muestra una serie de analogías entre el papel del líder y el de un director de música, ya sea a través de un liderazgo único o mediante un liderazgo compartido, y analizar los estilos de líderes que podemos encontrar.

## Definición y características de un líder

Todos los estudios de liderazgo parten de la existencia de, como mínimo, una persona que siga a dicho líder y además algún tipo de ritual que lo acredite como tal (Peterson y Seligman, 2004). De esta forma, al situar el liderazgo como una competencia social, podemos afirmar que hablar de liderazgo es hablar de autoridad, integridad, poder, dominio, carisma, ascendencia, asertividad social, influencia, visión y fuerza de personalidad que inspira y tiene habilidad de transformar, anima al grupo a conseguir sus objetivos, procurando unas buenas relaciones interpersonales (Bass, 1985).

En general, los líderes saben enfrentarse a situaciones complejas, resuelven conflictos, toman la palabra en nombre del grupo al que representan, toman la iniciativa en situaciones sociales, saben organizar con efectividad, y se implican en situaciones de emergencia o peligro. Según Goleman (2014), los líderes marcan estrategias, motivan, crean una misión, implantan una cultura.

Homans (1950) considera al líder como la persona que encarna las normas que un grupo concreto valora más, con lo que atrae al resto de la gente y asume el derecho de controlar al grupo. En cualquier caso, al hablar de líder hacemos referencia tanto a la persona que ocupa un puesto de dirección, como a la persona más



influyente de un grupo natural; lo suficientemente humilde para aceptar y asumir la responsabilidad de sus circunstancias, y lo bastante valiente para tomar todas las iniciativas necesarias para afrontar creativamente los retos (Covey, 1997). Todas estas atribuciones son más importantes en aquellas sociedades que fomentan el trabajo colectivo en equipos, frente al individualismo de otras.

En cualquier caso, en la elección de un líder hay una serie de dimensiones personales que parecen determinantes, entre ellas:

⊖ A nivel **verbal**: un líder es el individuo que habitualmente condiciona el tema de las conversaciones, a la vez que es el que más interviene en las mismas.

⊖ **Semejanzas y diferencias** con el resto del grupo: el resto del grupo busca una persona parecida a la mayoría y que mantenga la misma línea de pensamiento y acción, pero que no se a una persona “del montón”.

⊖ **Legitimidad de la autoridad**: más allá de las cualidades que acabamos de describir, el hecho de que una persona tome posesión del papel de líder, o demuestre su legitimidad adjudicándose tal papel, establece su papel de líder siendo aceptado por el resto del grupo como tal.

Además de lo descrito, sabemos el liderazgo es una competencia que puede explicarse mediante diversos factores que correlacionan en su ejecución y cumplimiento. Según Goleman (2014), entre los más relevantes tendríamos:

- Autoconciencia emocional: concordancia de los actos y los propios valores, coherencia, franqueza y capacidad de evaluación realista, motivación por el trabajo, sentido del humor autocrítico, evitan equivocarse al correr riesgos innecesarios, saben pedir ayuda, crean entornos de confianza e imparcialidad.
- Conciencia social:
  - Empatía: consideran detenidamente los sentimientos de los demás en la toma de decisiones.
  - Conciencia organizativa: hacen avanzar a los demás en la dirección deseada en función de objetivos determinados.

- Gestión de las relaciones:
  - Liderazgo inspirador.
  - Influencia: amplio círculo de conocidos y facilidad para encontrar puntos en común con gente de todo tipo, dotes de persuasión.
  - Gestión de los conflictos: evitan peleas internas.
  - Trabajo en equipo y colaboración: logran compenetración para trabajar en equipo y en red: saben escuchar, se sincronizan con los demás, son positivos.
- Autogestión:
  - Autocontrol emocional: reflexivos, no impulsivos
  - Adaptabilidad: comodidad ante los cambios.
  - Capacidad de triunfo: conocen sus capacidades y puntos fuertes y los aprovechan con productividad elevada más allá de las expectativas
  - Actitud positiva.

Diversos estudios nos muestran cómo los líderes suelen ser un poco más altos, más inteligentes, más entusiastas, con más confianza en sí mismos y más participativos que el resto. No existen diferencias respecto al sexo del líder, sólo en lo que respecta a estar más o menos orientados a las relaciones interpersonales (Eagly, Karau y Makhi-jani, 1995). Sin embargo, es imposible predecir y utilizar estas características para seleccionar y preparar a los líderes. Es cierto también que el líder de un grupo tiende a tener más atributos positivos que cualquier otro miembro.

## El liderazgo y el rol del director en música

A pesar de que en todos los ámbitos educativos que hacen referencia al liderazgo, se muestra el papel del director de orquesta de forma ejemplar, curiosamente existen muy pocos estudios que relacionen directamente el liderazgo aplicado a la música. En cualquier caso, no nos cabe duda de que en la práctica musical, sea al nivel que sea, existen contextos en los cuales la existencia de un líder resulta necesaria.

En este sentido, la concepción romántica de considerar que los buenos directores nacen y no se hacen ha sido refutada por múltiples estudios actuales (Varvaigou y Durrant, 2011). Por tanto partimos de la base de que un director, dando por des-





contado una formación académica que lo respalde, ha de adquirir una serie de habilidades para llegar a ser catalogado de “bueno”. Estas habilidades, que de acuerdo con Apfelstadt (1997) se pueden aprender, las podemos clasificar en dos grupos:

a) Habilidades *relacionadas con aspectos musicales* como intuición artística, musicalidad, expresión, técnica, etc.

b) Habilidades *extramusicales*: como por ejemplo confianza, entusiasmo, iniciativa, autoestima, etc.

*A pesar de esto, y de la oferta formativa reglada y estructurada en los conservatorios sobre técnicas de dirección, nos encontramos ante una alarmante ausencia de trabajos de técnicas de grupo, dinamización, comunicación, etc. que se dan por supuestos que forman parte del “talento” personal de cada de los futuros líderes, o en su caso directores.*

Si realizamos un revisión histórica sobre la figura del director, observamos como la figura del director de coro o de orquesta ha sido escasa y de reciente creación. Si nos remitimos a fuentes históricas, el antecedente más remoto sería la llamada **quironomía** utilizada por los Antiguos Egipcios como sistema de visualización y esquematización dirigida de la melodía. Se trataba de unos gestos

al aire (como unas ondas) para mostrar la dirección melódica del canto (Bafnus y Jambrina, 2010).

Posteriormente, en el Imperio Romano, encontramos un método de dirección muy rudimentario pero eficaz: el **scabellum** o lámina metálica insertada en la suela del zapato (a modo de zapato de claqué) con el que daban indicaciones para la entrada de los coros en las representaciones teatrales y musicales (Polo, 2006). Ya en los siglos XVI y XVII fueron los **maestros de coro**, los encargados de enseñar a cantar y ejecutar la música religiosa en las principales catedrales y templos europeos de relieve. Su tradición nos legó el *tactus* y la *respiración bucal exagerada* como recursos para iniciar un canto.

Los grupos instrumentales de música de cámara, palaciega y de danza utilizaban gestos y códigos simples como siguen haciendo en la actualidad, ninguno de sus componentes ejercía ninguna función de dirección. A partir del siglo XVIII, y con el aumento significativo del número de componentes de los grupos instrumentales y vocales, crece la necesidad de coordinar eficazmente la ejecución musical. Será entonces cuando el **clavecinista** (con funciones de Bajo Continuo) situado en una zona bien visible del grupo será el encargado de dar las principales señales con alguna mano (aunque ello signifique dejar momentáneamente de tocar): entradas y finales. Algunos de estos primeros directores señalados decidieron marcar con más ímpetu el *tempo* y el carácter

mediante un bastón (a modo de estandarte del ejército) que sujetado con una mano por el centro del mismo, se movía arriba y abajo señalando el compás (las bandas militares, en los desfiles, aún siguen utilizando este sistema por su cómoda visualización).

Finalmente, el crecimiento progresivo de los componentes en los grupos y el abandono de la función de bajo continuo culminaron con la instauración de la actual figura del director, aunque en grupos de menor número de componentes se siga prescindiendo de tal figura, aunque no de sus funciones, que son ejercidas por algún miembro del conjunto (concertino...) (Gustems y Elgström, 2008).

## Funciones del director

De esta forma, podemos distinguir diversos contextos en los cuales la función del líder recae en la de un único director, tales como la orquesta, la banda, la coral, la big band y el coro góspel. Así pues, y centrándonos en este caso en las funciones de dicho director, hemos de considerar dos situaciones que obligarán, a grandes rasgos, a ejercer distintos roles: en los *ensayos*, y en los *conciertos* (Guy-Kummer, 1989). De esta forma:

- Durante los **ensayos**, el director ejerce funciones de *profesor* a la vez que de director y *conductor* del grupo, propiamente dichas. Entre estas últimas destacáramos:

- Ahorro de tiempo: el uso oportuno de los gestos adecuados a las intenciones técnicas y expresivas del director es un recurso mnemotécnico visual muy eficaz.

- Ahorro de palabras: supone una disminución de la fatiga vocal (importantísimo durante ensayos con un nivel sonoro alto y pensando en el colectivo de maestros –grupo especialmente proclive a las disfunciones vocales-), pues los gestos pueden sustituir a las informaciones orales. De esta forma se establece un doble canal director/músicos y músicos/director. Entre estos agentes se establece un código lleno de significados simbólicos (Gitlin, 2005).

- Expresión de intenciones interpretativas: el análisis previo de las obras debe ser plasmado mediante gestos que faciliten la comprensión intuitiva de los conceptos planteados según el criterio del director. Este análisis de



tipo conceptual debe manifestarse dentro de una estética de gesto para dar una visión artística global de la obra a los participantes. El hecho de que algunos directores prefieran unas obras a otras, en ocasiones se basa en la facilidad en adaptar sus gestos y su estética corporal a un tipo u otro de intenciones expresivas.

- Durante los **conciertos**, el director se transforma en un *mediador* entre el conjunto musical, la obra y el público. Este papel interpretativo en público añade a las consideraciones anteriores el rol de comunicarse con el público mediante la vía gestual. En este sentido, la teatralidad de algunos directores es un gran atractivo para el público, pues transmite mejor sus intenciones y facilita la comprensión de los cambios, actitudes, contrastes... de la obra. En algunas ocasiones, el director incluso debe dirigirse al público para presentar o comentar algún aspecto del concierto, función que se aleja de las habituales de su cometido, y que por lo tanto debe ser tomada en consideración y preparada adecuadamente.

En cualquier caso, y tal como hemos comentado anteriormente, no siempre ni en todas las circunstancias se ha utilizado la función de dirección única, al igual que en la actualidad existen numerosas situaciones que parten de la dirección compartida. Así pues no hay un número ideal o límite para tomar la decisión de tener un director. La práctica en la ejecución y los conciertos será la que fuerce o no dicha necesidad. Por ejemplo, las tunas, rondallas, coblas, grupos cámara (dúos, tríos, cuartetos, quintetos...) mariachi, grupos que cantan las canciones de Pascua, *escolas da samba*, grupos de habaneras, de rock, de jazz... no utilizan director (Gustems y Elgström, 2008), aunque no se prescindan de sus funciones básicas de coordinación. Normalmente uno de los integrantes del grupo toma la función de líder en un sentido práctico: puede ser el cantante, el guitarrista, el batería, el primer violín... Su colocación en el espacio o su dominio sonoro (en el caso, por ejemplo, de la batería) son estratégicas: suelen estar delante, bien visibles, o en un extremo del grupo, de forma que puedan comunicarse con gestos visibles para la mayoría de componentes.

En los ensayos sin director, es necesaria la participación y aporte de ideas de todos los componentes, y por tanto este tipo de ensayos plantea una dinámica muy distinta a cuando el director conduce el ensayo. Por otro lado, para diversas funciones más relativas a la gestión y logística, la función de líder se entiende como algo más que el director, fomentándose el liderazgo compartido en pro del buen funcionamiento del grupo.

## Estilos de liderazgo en música

De la misma forma que están establecidos diversos tipos de líder, podemos establecer diversos tipos de directores, ya sea basándonos en una dirección única o compartida, por lo que una analogía entre unos y otros nos puede ayudar a entender las distintas formas de dirigir y los contextos en los que aplicar cada una de dichas formas. Debemos de tener en cuenta igualmente que la variedad de tipologías ofrecen igualmente variedad de papeles de líderes dentro de un mismo grupo, pudiendo encontrar en un mismo grupo diferentes líderes, pero un solo director, en función a las diversas necesidades organizativas. Así pues, y en base a lo descrito por Goleman (2014), Oriol, Campos e Izquierdo (2011) y Marina (2008), se establecen diferentes modelos de liderazgo y de dirección. Así pues tendríamos:

- El **líder autoritario**, el cual impone sus normas dentro del grupo, las conclusiones y objetivos a los que se han de llegar y cómo hacerlo. Decide rápida y tajantemente. Es necesario en situaciones críticas en las que hay que eliminar el temor y la incertidumbre. Es el papel más ligado al director de música, de forma que una búsqueda de similitudes nos haría pensar en el papel de un director con cierto renombre, invitado por una orquesta profesional para una serie de funciones, gira, grabación, etc. También podemos otorgar este papel al director de un grupo, de

cualquier estilo musical, que realiza muchos conciertos y pocos ensayos. Este rol, por ejemplo, está claramente identificado con el trabajo del director de Big band Duke Ellington, quien hacía los arreglos e incluso los temas pensando en cada uno de los músicos que los iban a interpretar.

- El **líder semiautoritario**, que tiene claro los objetivos que el grupo tiene que conseguir pero deja vía libre hacia su consecución, aunque usa diversos mecanismos para hacer que el grupo decida lo que él quiere, por lo que crea una falsa apariencia de libertad. En esta figura podemos encasillar, por ejemplo, al director de una *Big band* profesional que busca lo mejor de la individualidad de cada solista, dejando a la sección rítmica libertad para acompañar de la forma que dicha sección considere en cada momento; o en el papel de un director de orquesta que deja total libertad en la cadencia al solista.





• El denominado **Laisser Faire**, es el que simplemente deja hacer, desentendiéndose de si lo que el grupo hace está bien o no, y perdiéndose en discusiones que no llevan a la consecución de ningún objetivo. Dicho líder lo podemos encontrar en el papel de un director elegido al azar en el seno de un grupo amateur que disfruta haciendo música juntos, pero necesita la figura de una persona que marque, por ejemplo, los tempos y las diversas entradas.

• El líder **democrático**, es el que marca unos objetivos y la forma de conseguirlos, pero escucha y acompaña al grupo en los cambios y adaptaciones que se producen en la forma de conseguir dichos objetivos. Habitual en las pequeñas formaciones, en las cuales el papel de líder no recae siempre en la misma persona, sino que va rotando en función del momento musical o logístico en el que esté el grupo. También es muy habitual en las de jazz de pocos miembros en las que el director apela a la participación de todos sus miembros para configurar un sonido final (como por ejemplo el cuarteto del aclamado saxofonista Wayne Shorter, quien las únicas indicaciones que ofreció a su cuarteto fueron las de intentar recrear de forma sonora la imagen de *Alien* saliendo de las entrañas de uno de los personajes de la película con ese mismo nombre. De esta forma buscaba un

sonido grupal más allá de las partituras, las cuales eran inexistentes en dicha formación).

• El líder **visionario**, es el más movilizador, el que vende esperanzas. Común en los grupos de música moderna en los que el peso de la búsqueda de conciertos, de local de ensayo, de contratos, etc., recae en una persona a la cual le agrada hacer este tipo de labor.

• El líder **organizador**, es el que establece vías de realización, aprovechando bien los recursos. Habitual tanto en pequeños como en grandes grupos, y relacionado directamente con el gestor buscador de recursos. Por ejemplo, el encargado de seleccionar músicos para una función concreta de una orquesta que se organiza *ad hoc*, o el encargado de la logística de la gira de un grupo. De la misma forma podemos catalogar en esta tipología al profesor de conjunto en una escuela de música que realiza los arreglos de la obra que los alumnos van a interpretar en función de los instrumentistas y los niveles de cada uno de ellos.

• El líder **afiliativo**, centrado en la defensa de las personas y sus emociones por encima de las tareas y objetivos consigue un clima de cooperación y armonía imprescindible cuando hay que limar asperezas. Figura necesaria en el seno de cual-

quier grupo musical, ya sea interna o externa (como es el caso del famoso caso del psicólogo contratado por la banda de rock *Metallica* para hacer de intermediario y apaciguador en los conflictivos ensayos de dicha banda).

• El **coach**, es el que ayuda a identificar los puntos fuertes y débiles vinculados a aspiraciones personales y profesionales, animando a marcarse aspiraciones y un plan para alcanzarlas; delega bien y fomenta el aprendizaje a largo plazo, asumiendo el riesgo del fracaso. Funciona mejor con quienes desean recibir ayuda. En esta tipología podemos imaginarnos al director de orquesta o banda de un conservatorio superior, en el cual la asignatura de conjunto esté planteada como una asignatura anual.

• El líder **ejemplarizante**, es el que establece unos niveles de rendimiento altísimos y los ilustra personalmente. Es la tipología usada, por ejemplo, en escuelas de música donde el profesor busca la motivación vicaria en los inicios instrumentales de los miembros del grupo.

En cualquier caso, tal como hemos comentado, es habitual la existencia de varias de estas tipologías en el seno de una misma agrupación, a pesar de lo cual, a la hora de atribuir características a un director, hemos de buscar una buena com-

binación del liderazgo autoritario con el conciliador. Si buscamos la excelencia, y haciendo una nueva analogía con la empresa, los que líderes/directores que dominan cuatro o más estilos de liderazgo logran mejor clima dentro de la formación musical (especialmente el autoritario, democrático, conciliador y coach).

Según Goleman (2014), la inteligencia emocional es la condición indispensable para ejercer el liderazgo. Sin ella, un individuo puede tener la mejor formación del mundo, una mente aguda y analítica y una enorme abundancia de ideas, pero le faltará la "madera" de gran líder o en nuestro caso, de gran director. El líder hace las veces de guía emocional del grupo respecto a la seguridad y la claridad ante la incertidumbre o la amenaza. En general, cuanto más alta es la categoría laboral de un trabajador "estrella", más capacidades de inteligencia emocional aparecen como motivos de su eficiencia.

## A modo de conclusión

La figura del director en la música está estrechamente ligada al director, a pesar de lo cual, tal como hemos visto, no es una habilidad necesaria únicamente para dicho rol. De esta forma, al hablar de liderazgo compartido, o en su caso, de distribución de labores, tanto de gestión como musicales, resulta una competencia vital a la hora de asegurar el correcto funcionamiento de cualquier formación musical.



En cualquier caso, el liderazgo ha sido estudiado tanto como una habilidad innata como una habilidad adquirida. Muchos líderes han mostrado ya de pequeños algunos rasgos de personalidad bien singulares y que el contexto que han vivido los han desarrollado. A pesar de esto, muchos otros han trabajado desde un prisma competencial para poder llegar a ser grandes líderes.

Conocer las diversas tipologías existentes nos ayudará a conocer nuestros defectos y ser conscientes de lo que nos queda por mejorar. Podemos aprender a ser líderes si así lo creemos necesario, podemos aprender a ser directores si así lo creemos necesario, podemos aprender a ser gestores si así lo creemos necesario... está en nuestras manos.



## Bibliografía

Álvarez, M. (2001). El liderazgo de los procesos de mejora. En I. Cantón (Ed.). *La implantación de la Calidad en los Centros Educativos*. Madrid: Editorial CCS.

Apfelstadt, H. (1997). Applying leadership models in teaching choral conductors. *Choral Journal of the American Choral Directors Association*, 3(8), 23-30.

Bafnus, P., y Jambrina, E. (2010). *Sonido, movimiento, signo: didáctica de la escucha y de la notación musical en la Educación Primaria*. Campo abierto, 29(2), 77-89.

Bass, B.M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. Nueva York: Free press.

Bernal, J.L., y Gil, M.T. (2000). Escuelas aceleradas. *Cuadernos de pedagogía*, 285, 33-39.

Covey, S. (1997). *Los 7 hábitos de la gente altamente efectiva*. Barcelona: Paidós.

Eagly, A.H., Karau, S.J., y Makhijani, M.G. (1995). Gender and effectiveness of leaders: a meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 117, 135-145.

Gitlin, T. (2005). *Enfermos de información*. Barcelona: Paidós

Goleman, D. (2014). *Liderazgo. El poder de la inteligencia emocional*. Barcelona: B de Bolsillo.

Gustems, J., y Elgström, E.. (2008). *Guía práctica para la dirección de grupos vocales e instrumentales*. Barcelona: Graó, Biblioteca de Eufonía.

Guy-Kummer, E. (1989). Algunas cualidades del buen director de coro. *Música y Educación*, 2(1), 463-464.

Homans, G.C. (1950). *The Human Group*. Nueva York: Harcourt, Brace & Company.

Marina, J. A. (2008). *La pasión del poder*. Barcelona: Anagrama.

Oriol, J., Campos, J. M., e Izquierdo, I. (2011). *La direcció d'activitats i entitats de lleure infantil i juvenil*. Barcelona: Claret.

Peterson, Ch., y Seligman, M.E.P. (2004). *Character Strengths and Virtues*. Nueva York: APA.

Polo, D. (2006). El scabellum. *Revista de folklore*, 301, 15-17.

Varvaigou, M., y Durrant, C. (2011). Theoretical perspectives on the education of choral conductors: A suggested framework. *British Journal of Music Education*, 28(3), 325-338.◀

🕒 Recibido: 15/11/2014

✅ Aceptado: 15/12/2014



# Algunos apuntes sobre la educación vocal y fonación

**Julio C. Llamas Rodríguez**

*Profesor de primaria y secundaria. Escritor. Articulista. Musicoterapeuta y profesor de música.*

*[sites.google.com/site/juliocesarllamasrodriguez](http://sites.google.com/site/juliocesarllamasrodriguez)  
[juliollamasrodriguez.blogspot.com](http://juliollamasrodriguez.blogspot.com)  
[juliollamasrodriguez.webnode.es](http://juliollamasrodriguez.webnode.es)*

## Resumen

**Este artículo pretende dar unas pequeñas pinceladas de todo lo relacionado con la respiración y la fonación, así como ofrecer unas pautas para mejorarlas y afianzarlas en los alumnos, docentes y personas en general.**

## Palabras Clave

**Impostación · Habla · Canto · Respiración · Higiene bucal**

## Abstract

*This article gives us a short point of view about breathing and pronunciation, furthermore it helps us how to improve and support them in pupils, teachers and people in general.*

## Keywords

*Speech · Song · Respiration · Oral hygiene*

## Introducción

Mediante la respiración tomamos la energía vital para poder cantar, hablar, tocar diferentes instrumentos musicales y, cómo no, para respirar. Una correcta educación vocal y fonal es fundamental para poseer una buena salud respiratoria y, por ende, de todo el organismo. Oxigenarse bien es básico para nutrir todos los órganos de nuestro cuerpo. Respirar es vida, y sólo hay una buena calidad de vida si se respira correctamente.

## Los 3 niveles de respiración

- 1) Respiración profunda, también llamada diafragmática o abdominal.
- 2) Respiración media, torácica o intercostal.
- 3) Respiración alta, superficial o clavicular.

### 1) Respiración profunda

El diafragma es un músculo que separa el abdomen del tórax y cumple una función puramente respiratoria.

El aire inspirado en profundidad se aloja en las zonas más bajas de los pulmones y obliga al diafragma a su expansión hacia abajo, en un recorrido cuya amplitud máxima es de ocho centímetros más o menos.

Durante la espiración, el diafragma recupera su estado natural: éste presiona sobre la parte inferior de los pulmones, y contribuye al vaciado de los mismos.

Concluidas ambas fases, se inicia un nuevo proceso respiratorio que se repetirá sin solución de continuidad, con una frecuencia de 17 a 19 veces por minuto en estado de relax.

La función del diafragma es similar a la de un pistón del motor de un coche, desplazado dicho pistón a su máximo recorrido con la entrada de aire y contraído con su vaciado.

Es ésta la respiración que se realiza durante el sueño, y podemos tomar consciencia de ella en momentos de relajamiento y estando tendidos. También la observamos en los animales tumbados o dormidos. Igualmente la vemos si imitamos la respiración rápida y entrecortada de un perro después de una carrera.

### 2) Respiración media

Tras el llenado de la parte inferior de los pulmones y la expansión del diafragma contra el abdomen, se produce el llenado de la caja torácica. En esta segunda fase el pecho se dilata y hace las costillas se abran, por decirlo de algún modo, preparando la continuidad hacia la fase clavicular.



### 3) Respiración alta

Se produce la elevación de los hombros en lo que denominamos respiración clavicular. Se trata de la última fase de la respiración y completa la total capacidad de los pulmones después del llenado abdominal y torácico.

### Los articuladores

Yendo desde fuera hacia adentro, los articuladores son los siguientes: labios, lengua, mandíbula inferior, el velo del paladar, laringe (y el hueco que forma al subir y al bajar) y la faringe. Teniendo en cuenta todo esto, podemos hacer diferentes sonidos (vocales y consonantes), así como darle diversos colores al sonido, como claro, oscuro, ancho, estrecho, nasal, gutural, rasgado o ronco.

### La técnica respiratoria

Partiremos de la idea de respiración normal para ir ampliándola y así ir posibilitando su regulación en función de la extensión de la frase musical o del discurso verbal.

#### 1. Inspiración

El llenado de los pulmones debe ser fácil, total y repartido, según el siguiente orden: abdominal, torácico y clavicular.

La inspiración debe realizarse con profundidad, impulsando conscientemente el aire hacia la parte baja de los pulmones (zona abdominal) y sintiendo una distensión total del abdomen y el desplazamiento inferior, por efecto de la misma, del músculo diafragmático.

Al llenado abdominal le sigue el torácico, en el que el pecho se expande y adquiere volumen por efecto de la presión de los pulmones contra las costillas; después le sigue el clavicular, para el que convendrá dotar a los brazos de cierta soltura con el fin de propiciar el llenado total de los pulmones. Todo ello, producido sin solución de continuidad, completa el ciclo inspiratorio.

#### 2. Espiración

Aquí el aire, previamente inspirado, se puede transformar en sonido. Es clave dominar la técnica espiratoria, ya que de ésta depende la buena producción del sonido. El aire espirado debe fluir con lentitud en una columna ascendente desde los pulmones hacia los resonadores craneales y, posteriormente, poder ser expulsado a través de la boca (los labios actuarán como una válvula que regula y corta así su salida). No deberá haber ningún tipo de agarrotamiento ni de rigideces a la hora de echar el aire para emitir y producir correctamente el sonido.

En la fase espiratoria, el vaciado de los pulmones se producirá de forma inversa al llenado; esto es: clavicular, torácico, abdominal.

### Ejercicios respiratorios

Los ejercicios que podemos hacer para ser conscientes y practicar todo lo relacionado con la respiración (inspiración-espiración), así como todo lo que tiene que ver con los músculos que intervienen en este proceso (sobre todo el diafragma), son los que siguen:

- 1) Reproducir la respiración rápida y entrecortada de un perro tras una larga carrera.
- 2) Reproducir la acción de toser.
- 3) Acostados, imitar la respiración que realizamos previa al sueño.
- 4) Realizar la acción de expulsar el aliento para empañar un cristal.

Teniendo en cuenta los ejercicios anteriores, concentraremos nuestra atención en el movimiento muscular situado en el abdomen y en contacto con los pulmones (el diafragma).

Adquirido el conocimiento práctico del músculo diafragmático, podremos ejercitarlo de la siguiente forma:

- 1) Adoptar una posición cómoda y estéticamente correcta.
- 2) Realizar una inspiración profunda con la intención de proyectar

el aire hacia la zona más baja de los pulmones y propiciar su total llenado. Completamos el llenado de la zona torácica y de la clavicular.

3) Retener un poco el aire almacenado.

4) Comenzar la espiración (velocidad de expulsión controlada). Flexión consciente del diafragma en movimiento superior hacia su posición natural, sintiendo cómo su acción transmite presión a los pulmones; y el aire contenido en su interior será expulsado a través de la boca previo paso por los conductos del cuerpo por donde circula, carentes éstos de tensión y rigidez.

Habrá que repetir todo esto de 10 a 12 veces al día con el propósito de:

- 1) Perfeccionar la acción del diafragma.
- 2) Ampliar la capacidad pulmonar.
- 3) Ampliar el tiempo de expulsión.
- 4) Reducir el tiempo de inspiración.
- 5) Aprender a dosificar el aire.
- 6) Dotar de mayor presión al aire expulsado.

Los mareos que a buen seguro vamos a sentir son producidos por el exceso de oxigenación de la sangre que esta respiración lleva implícita. Pero esto es algo pasajero y desaparecerá en cuanto el cuerpo se habitúe a ella con el ejercicio continuado.





Cuando hablamos o cantamos mantenemos una posición de bloqueo, es decir, llenamos los pulmones de aire y lo aguantamos sin soltarlo (notamos cómo se llenan los pulmones y se abren las costillas). Si expulsamos todo el aire, observaremos cómo se aprietan las costillas, es decir, cómo se cierran. Cuando hablamos tenemos que soltar el aire poco a poco.

### Otros ejercicios prácticos de respiración

1) Nos tumbamos con un estuche escolar en el pecho y otro en el estómago (zona del diafragma). Intentamos respirar como cuando estamos a punto de dormir y vemos que el estuche del pecho no se mueve pero el de la barriga (diafragma) sí lo hace. Inspiramos y espiramos fuerte; y luego de forma más relajada.

2) Nos colocamos por parejas y ponemos las manos en los hombros del compañero para que éstos no se muevan durante la respiración y estén sin tensión alguna. Hay que relajar el cuello, la mandíbula y los hombros. La espalda ha de estar siempre recta. Pondremos la mano en el abdomen del compañero o compañera para ver cómo se hincha y se deshincha y así ver el modo en que se cierran las costillas.

3) Ejercicio de lectura: inspiramos, aguantamos el aire y luego leemos. El aire saldrá poco a poco. Tendremos que tener una buena postura con los hom-

bros (relajados y rectos), puestos éstos incluso un poco hacia atrás. El que el cuerpo esté relajado hace que la voz se impone de manera correcta.

Hasta este momento nos hemos centrado en la zona de los pulmones, diafragma, abdomen, etc. Ahora nos centraremos en la zona de las cuerdas vocales; si no hay problemas de nódulos, éstas se abren y se cierran para respirar, hablar, hacer un esfuerzo físico... Al hablar o cantar, las cuerdas vocales se cierran hasta cierto punto, y dejan una pequeña abertura para que se escape un poco el aire, como cuando estiramos la boca de un globo y éste hace el sonido agudo característico.

Cuando sentimos que el diafragma empuja al abdomen hacia abajo, como si se sostuviera sobre algo relativamente duro e igual que si hubiera un tope (vísceras comprimidas), se llama apoyo. Podemos hablar en voz alta o baja, pero sin perder el apoyo, ya que de lo contrario forzaríamos la garganta. No tenemos que subir el diafragma, pues el aire saldrá descontrolado (sube la laringe).

Al cantar una canción, por ejemplo, hay que tener en cuenta las siguientes cuestiones:

- 1) Tener los hombros y la espalda rectos.
- 2) Inspirar y espirar correctamente.
- 3) Mantener el diafragma apoyado en el abdomen.
- 4) No tener tensión en los hombros, el cuello y la mandíbula.

Hay que decir que el falsete sólo se da en los hombres cuando éstos cambian el tono de grave a agudo: las cuerdas vocales se abren sólo hasta la mitad de su recorrido habitual y, por lo tanto, "trabajan" la mitad.

Para que un niño pueda entender de una manera muy clara todo este proceso respiratorio se puede practicar el bostezo (bostezar). Esto hace que descienda la laringe, que





la respiración se haga más profunda, que se expanda la caja torácica y que se baje el diafragma, se suelte la mandíbula, etc. También se moviliza el paladar blando y se coloca la lengua en su sitio; ésta es la posición que debe tener la lengua para pronunciar o entonar las vocales.

## La impostación

Es la colocación de los elementos de articulación (elementos móviles) para la correcta emisión de cualquier sonido.

Los elementos importantes de la impostación son los siguientes:

1) *La eficiencia.*

Disposición de los elementos de articulación con el mínimo esfuerzo para conseguir el máximo rendimiento.

2) *Claridad.*

Si lo que se dice no se entiende bien, entonces no es útil ni cumple su función.

3) *Facilidad y naturalidad.*

Las personas que de forma innata tienen la habilidad de realizar la impostación sin haberla tenido que trabajar en exceso.

4) *No poner obstáculos a la salida del aire.*

Con las vocales no hay grandes impedimentos a la hora de pronunciarlas, pero las consonantes sí que ofrecen mucha mayor resistencia.

Impostación correcta:

- 1) Tendremos que articular correctamente las vocales y las consonantes.
- 2) No abrir en exceso la boca (no hace falta).
- 3) Los músculos o articuladores que no intervienen tienen que estar relajados.
- 4) La impostación no se tiene que ver entorpecida por un exceso de aire.

¿Y cómo sabremos qué cantidad de aire habrá que expulsar? Pues con el apoyo correcto: teniendo el abdomen duro por la presión del diafragma.

Es importante recalcar que cuando se cante habrá que sentir la resonancia por simpatía en las zonas óseas de la cara: el maxilar superior, senos frontales y nasales, etc. Cuanto más sintamos el apoyo, más lo percibiremos en la máscara (resonadores) y viceversa.

### Ejercicio para la impostación

Respiraremos tirando el aire primero con la boca abierta y, después, un poco más obstruida; en esta posición más cerrada (en forma de trompetilla) se controla más el aire (se dosifica mejor), se nota más la presión, se siente más el apoyo (percibimos mejor como se asienta y se apoya el diafragma), dura más el aire y se tiene más conciencia del maxilar inferior. Cuando expulsamos el aire por la boca en forma de o-u, la musculatura abdominal funciona por sí sola. Cuando se expulsa con la boca abierta, hay que forzar un poco dicha musculatura.

## Por qué se produce una mala higiene bucal

- 1) Por un mal funcionamiento. Cantar o hablar por debajo o por encima de los límites (tesitura excesivamente grave o aguda o con un volumen demasiado alto).
- 2) Utilizar una técnica de emisión incorrecta (hablar más grave de lo que uno lo hace habitualmente).
- 3) Incorrecto control respiratorio.
- 4) El ambiente. Si es ruidoso, hace que hablemos más alto y, por tanto, propicia que forcemos la voz.
- 5) El envejecimiento. Con el paso de los años, nuestra voz va cambiando.
- 6) Imagen vocal. Imagen que tenemos de nuestra propia voz, al igual que nuestra imagen física.
- 7) Patologías: alergias, afecciones digestivas, inflamaciones, enfermedades pulmonares, alcohol, tabaco, medicamentos, catarros o gripe.
- 8) Miedo escénico. Esto produce inseguridad, vergüenza o pánico y no se puede cantar bien.



## Algunos problemas que afectan a las cuerdas vocales

♦ *Pólipos*: al friccionarse las cuerdas vocales, se van formando como dos callos y no se cierran bien dichas cuerdas. En realidad, más que dos callos serían como crecimientos de las cuerdas vocales.

♦ *Edema de Reinke*: es la acumulación de suero entre las capas más externas de las cuerdas vocales.

Tanto los pólipos como el edema de Reinke se pueden producir por el tabaco y un exceso de trabajo de las cuerdas vocales; cuando éstas tienen que suplir la presión que no hace el diafragma, entonces se está forzando al cantar o hablar.

También se pueden producir problemas por la hipertonía (los músculos están en tensión incluyendo las cuerdas vocales) e hipotonía (todos los músculos están demasiado relajados).

## Conclusiones

La importancia de respirar bien es innegable, tanto para hablar como para cantar o tocar un instrumento musical. Y es muy importante llevar una vida ordenada.

Es básico que de vez en cuando dejemos de hablar para que repose la voz. Es necesario humedecer la boca si vamos a hablar mucho. Asimismo, se aconseja realizar ejercicio físico para tonificar todos los músculos. Sobre todo habrá que practicar deportes en los que se trabaje el flujo respiratorio continuo.

## Bibliografía

Alió, M. (2005). *Reflexiones sobre la voz*. Madrid: Clivis Publications.

Casado, J.C. y Adrián, J.A. (2002). *La evaluación clínica de la voz. Fundamentos médicos y logopédicos*. Archidona: Aljibe.

Cuart, F. (2004). *La voz como instrumento: palabra y canto*. Villaviciosa de Odón: Real Musical.

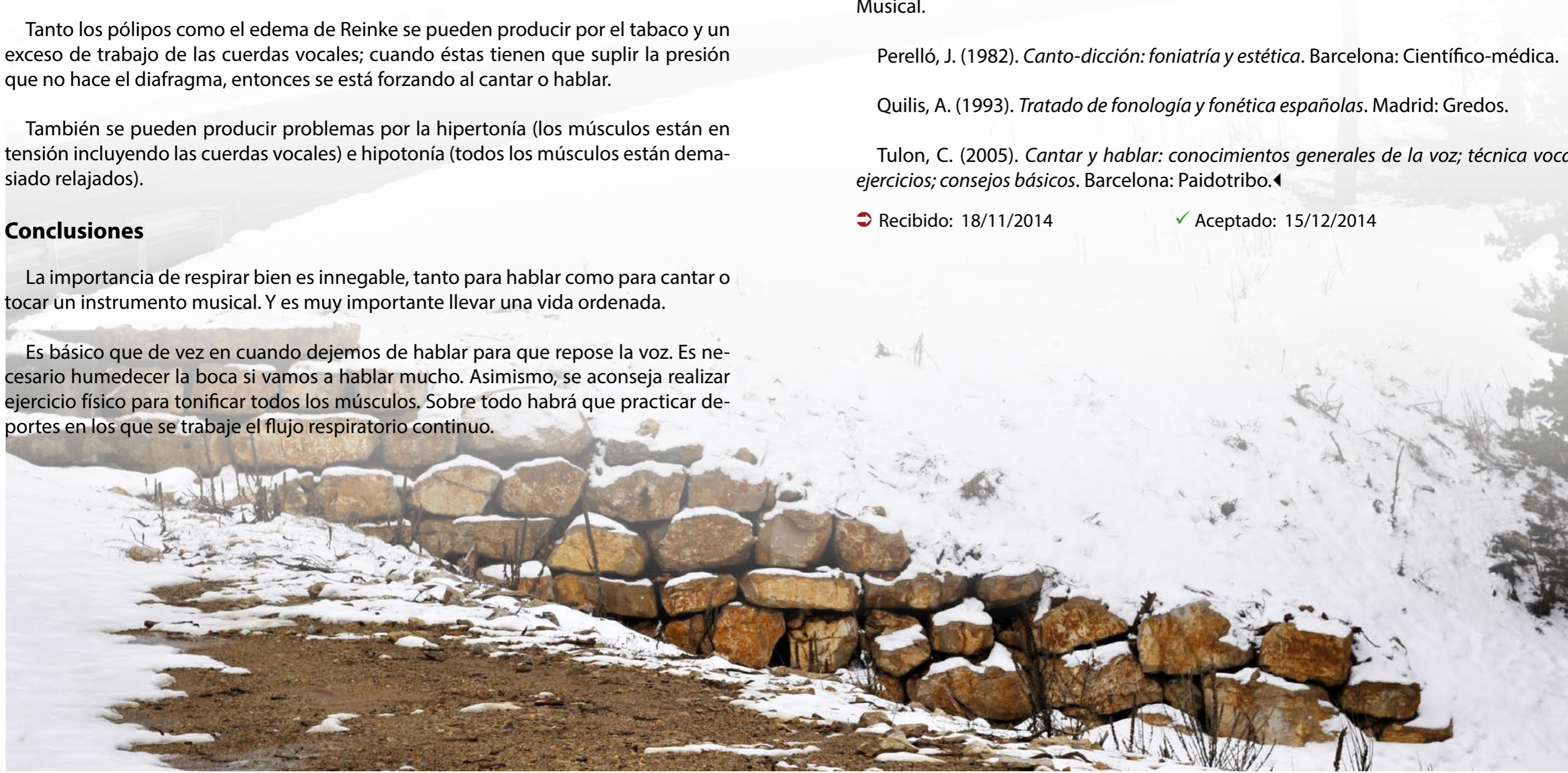
Perelló, J. (1982). *Canto-dicción: foniatría y estética*. Barcelona: Científico-médica.

Quilis, A. (1993). *Tratado de fonología y fonética españolas*. Madrid: Gredos.

Tulon, C. (2005). *Cantar y hablar: conocimientos generales de la voz; técnica vocal; ejercicios; consejos básicos*. Barcelona: Paidotribo.◀

➡ Recibido: 18/11/2014

✓ Aceptado: 15/12/2014





## Jorge García Orozco

Licenciado en Psicología y profesor de guitarra en el Conservatorio Superior de Música "Joaquín Rodrigo" de Valencia

jorozco@jorgeorozco.com



## Basilio Fernández Morante

Doctor en Psicología y profesor de piano en el Conservatorio Superior de Música "Joaquín Rodrigo" de Valencia

basiliof@gmail.com

# De la psicología de la música a la cognición musical: historia de una disciplina ausente en los conservatorios

### Resumen

**Este estudio define la Psicología de la Música como disciplina científica, su carácter interdisciplinar, principales áreas de influencia así como su trayectoria desde sus orígenes a finales del XIX hasta la actualidad. Se describen las principales líneas de investigación a lo largo de las diferentes fases de desarrollo de la disciplina.**

Se destacan las principales implicaciones de esta área a nivel educativo en la actualidad, así como la importancia de la misma en la formación de los futuros profesores e intérpretes, constatando la todavía escasa repercusión de esta disciplina en general, y el mínimo reflejo en los currícula de los Conservatorios españoles del tratamiento del miedo escénico, esencial en estudiantes y profesionales de la música.

### Palabras clave

Música · Psicología · Educación · Miedo escénico · Conservatorios

### Abstract

This study defines Music Psychology as an academic discipline, its interdisciplinary character and its main spheres of influence, as well as the history of the subject from its origins in the late nineteenth century to the present. It describes the most important lines of research that have been pursued during the various stages of development of the field, highlighting its main current implications in education and its importance in the training of future teachers and performers, and noting the still limited impact of this discipline in general and the minimal attention devoted to the treatment of stage fright, an essential issue for music students and professionals, in the curricula of Spanish conservatories.

### Keywords

Music · Psychology · Education · Stage fright · Conservatoires

A lo largo de todo el siglo XX tiene lugar el nacimiento y desarrollo de la psicología entendida como disciplina científica. No resulta del todo fácil explicar por qué la psicología se ha relacionado de forma intensa con el resto de ciencias, y no así con las artes en general. Para entender las escasas investigaciones en psicología de las artes en comparación a otras áreas de conocimiento habría que tener en cuenta, en primer lugar, que muchos psicólogos no han tenido una relación directa con las artes.

Así ha ocurrido en el caso de la música, cuya relación con la psicología es el objeto de este trabajo. La historia de la Psicología de la Música nos muestra dos perfiles de investigadores: los científicos profesionales con menos formación musical, o músicos profesionales con una menor formación científica (Hodges, 1996, p.vii). Por si fuera poco, habría que añadir otro factor no menos importante: las artes han sido demasiado a menudo consideradas como misteriosas, fruto de



lo intangible, de la inspiración, de forma que los investigadores asumieron pronto que estas disciplinas no se prestaban al estudio empírico que la psicología como ciencia exigía (Winner, 1982, p. 12). Este aspecto, sobre el que volveremos hacia el final de este estudio, marca la distancia generalizada entre los músicos y profesores de música y la Psicología de la Música.

Este trabajo trata de mostrar el largo viaje de la Psicología de la Música desde finales del siglo XIX hasta la actualidad, en su lucha constante por superar los interminables obstáculos que se ha ido encontrando, algunos de los cuales permanecen todavía hoy, sobre todo en el contexto español.

### Definición y principales áreas de estudio

La Psicología de la Música actualmente es una subdisciplina de la psicología que trata cuestiones acerca de cómo la mente humana responde, imagina, controla la interpretación y evalúa la música (Gjerdingen, 2008, p. 956). Un estudio riguroso del complejo comportamiento musical pone en juego aspectos de áreas de conocimiento tan distantes como la física, fisiología, psicología, antropología, filosofía y metafísica (Seashore, 1938, p. 23). Este enfoque global e interdisciplinar de la Psicología de la Música lo podemos observar gráficamente en la figura 1.

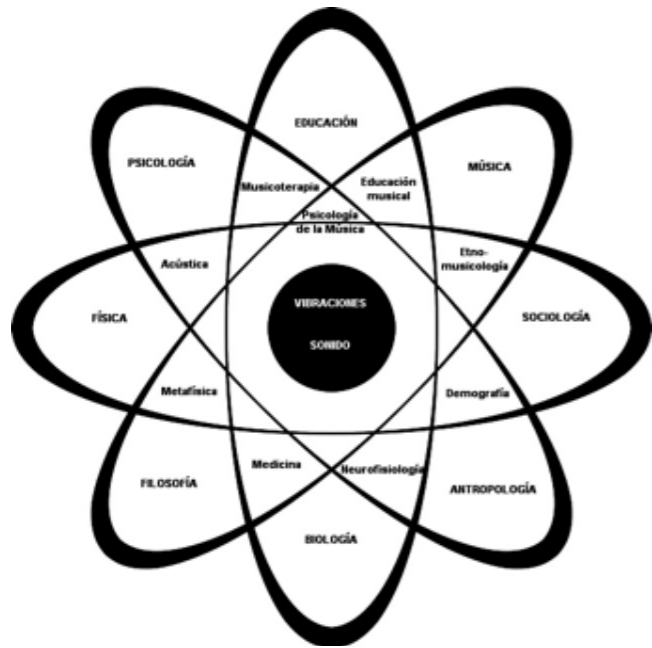


Figura 1. Modelo atómico de las diferentes disciplinas relacionadas con la Psicología de la Música (adaptado de Eagle, 1996).

De alguna forma todas las áreas de conocimiento interrelacionadas han sido imprescindibles para conformar la disciplina tal y como hoy la conocemos. De esta forma la integración de ideas provenientes de diversas disciplinas resulta esencial, creciendo la importancia de áreas de conocimiento combinadas como la psicoacústica (estudios sobre percepción musical), psicobiología (investigaciones acerca de los efectos de música en el sistema inmune), o la psicología social, estableciendo puentes entre las disciplinas de forma continua en la investigación como puntos de partida para la comprensión de aspectos cada vez más complejos que afectan al fenómeno musical (Hodges, 2003, p. 32).

Algunas de las contribuciones específicas de las diferentes áreas de conocimiento a la Psicología de la Música se resumen en la tabla 1.

Disciplina	Contribuciones a la Psicología de la Música
Sociología	Respuestas individuales al contexto global, cultura, según edad, raza, género, etc. Influencia de los medios de comunicación.
Antropología	Cualquier persona en cualquier época en cualquier sitio está envuelta de música. Diversas formas de organizar la música y su influencia en la humanidad.
Biología	Potencial musical en todos los seres humanos, relación entre música y cuerpo, sus sentidos e indicadores físicos
Filosofía	Naturaleza y significado de la música, comprensión de la belleza y respuestas emocionales.
Física	Estudio de las bases del sonido (acústica), arquitectura, análisis de los instrumentos musicales.
Psicología	Análisis de la percepción y cognición musical, personalidad, miedo escénico, terapias musicales, habilidad musical, enseñanza y aprendizaje musical.
Educación	Modelos pedagógicos, métodos de enseñanza
Música	Desarrollo y preservación del folklore, estudios de la estructura musical. Creatividad.

Tabla 1. Contribuciones a la Psicología de la Música desde las diferentes disciplinas generales (Hodges, 2003).

Las críticas hacia la Psicología de la Música como área de conocimiento no han faltado, refiriéndose a ella más bien como una colección de tópicos libremente relacionados que una disciplina coherente, con algún marco conceptual o empírico integrado (Hargreaves, 1986, p. 1), sin una estructura conceptual sólida que marque la prioridad de la investigación (Swanwick, 1991, p. 24), en parte por el poco apoyo institucional recibido. Afortunadamente en las últimas décadas se han producido importantes cambios de perspectiva en la disciplina que se tratarán en los apartados finales de este trabajo. El mismo concepto de *Psicología de la Música* ha ido ampliando su significado, llegando a solaparse con la "Educación Musical" sobre todo en el territorio norteamericano (Hargreaves, 1986, p. 2).



Como podemos constatar, la complejidad del fenómeno musical hace que se puede contemplar casi desde cualquier ámbito relacionado con la psicología, abarcando ámbitos de intervención e investigación desde la neurología hasta la psicología social (Hargreaves, 1986, p. 3) que se resumen por su parte en la tabla 2.

Ámbitos de investigación en Psicología de la Música
Aspectos neurológicos y fisiológicos relacionados con las bases biológicas de la percepción musical.
Estudios psicofísicos y de fenómenos acústicos, individuales y colectivos.
Estudios de psicología cognitiva acerca de la representación y codificación del lenguaje musical y su desarrollo por niveles de edad.
Estudios evolutivos sobre el desarrollo de la adquisición de las habilidades musicales.
Investigaciones de psicología social acerca de los aspectos estéticos y afectivos de la escucha musical.
Análisis de las implicaciones del aprendizaje de la música
Estudios aplicados: musicoterapia, educación, afrontamiento del miedo escénico...

**Tabla 2.** Principales ámbitos de intervención e investigación de la Psicología de la Música (adaptado de Hargreaves, 1986).

En los próximos apartados se analizará brevemente el camino recorrido por la Psicología de la Música desde sus orígenes. A lo largo del mismo se constata la existencia de un estereotipo de la música como un arte con cualidades místicas o sobrenaturales, hasta el punto de que, como constata Davies (1978), "cualquier análisis de estas actividades parezca un sacrilegio" (p. 16). Muchos factores han influido en la permanencia del mismo, desde la investigación dispersa en la disciplina hasta la tradición individualista que caracteriza la pedagogía musical, personalizada en la figura de "los grandes maestros", quienes en muchas ocasiones, sólo a base de trabajo mecánico e inspiración, intentan alcanzar "lo divino", y permanecen lejos de comprender el fenómeno musical, esencialmente "humano". En ocasiones se olvida que, en palabras de Davies, "la investigación científica de estos fenómenos tiene que servir para

desmitificarlos, y hacerlos comprensibles a cualquiera que no sea músico" (Davies, cit. en Hargreaves, 1986, p. 7).

Una vez descrito el marco conceptual se describe a continuación el desarrollo de la Psicología de la Música desde sus orígenes. Desde una perspectiva global, distinguimos tres grandes etapas: los orígenes de la disciplina científica (1850-1915), la revolución psicométrica (hasta 1970) y la era cognitiva hasta la actualidad.

### Los orígenes de la disciplina científica (1850-1915)

Actualmente, la Psicología de la Música conserva un cierto aislamiento constatado hace décadas en relación a la disciplina general, sin razón aparente para ello (Hargreaves, 1986, p. 3). A pesar de todo podemos afirmar que la psicología está plenamente integrada en el ámbito de ciencia, aunque para alcanzar ese estatus el camino ha sido largo.

Si exploramos la relación entre elementos musicales y psicológicos, podemos encontrar antecedentes en dos sentidos. En un sentido amplio, podríamos remontarnos al debate, prolongado durante varios siglos, entre los partidarios de Pitágoras (s. VI a. C.) que explicaban la música en

función de sus propiedades matemáticas, y los que adoptaron el enfoque de Aristógenes de Tarento (s. IV a. C.), según el cual el fenómeno musical es perceptivo por naturaleza y para entenderlo se precisa la experiencia individual del perceptor (Rink, 2009, pp. 60-61). En un sentido más restrictivo, la teoría de la música ha usado a la psicología como referencia recurrente al menos desde el s. XVII con Rameau (Gjerdingen, 2008, p. 956). De esta forma, la Psicología de la Música como tal comienza a desarrollarse en la segunda mitad del s. XIX, donde encontramos los primeros experimentos rigurosamente controlados que conectan elementos de la mente musical con órganos sensoriales, y al mismo tiempo los primeros intentos de medir ciertas capacidades musicales.

Tradicionalmente se suele tomar como referencia fundacional de la psicología como ciencia la creación del laboratorio de psicología experimental constituido por Wilhelm Wundt (1832-1920) en 1879. Muy cerca en el tiempo, en las últimas décadas del siglo XIX tiene lugar la controversia entre Wundt y el filósofo Carl Stumpf (1848-1936), al tratar de encontrar la relación entre varias frecuencias interválicas y la distancia musical percibida<sup>1</sup>. Estos estudios pioneros en el campo de la acústica sitúan tradicionalmente a Hermann von Helmholtz (1821-1894)

<sup>1</sup> Stumpf ha pasado a la historia como el padre de la Psicología de la Gestalt, diseñando unas simples pruebas de exploración sensorial (diferenciar acordes, diferenciar altura entre dos notas) semejantes a las que todavía hoy se aplican en los Conservatorios en las pruebas de acceso, y sin embargo su figura no es tan conocida. Para profundizar en la figura de Stumpf véase Reizenstein & Schoenpflug (1992) y Pastor, Sprung, Sprung & Tortosa (1999).



junto a Stumpf como las dos figuras que despiertan el interés hacia lo que pronto irá conformando el área de la Psicología de la Música (Lundin, 1953, p. 3).

Pocos años más tarde, Thaddeus L. Bolton (1865-1948) presentó un estudio más ambicioso en 1895. Considerada como la primera tesis sobre Educación Musical, lo cierto es que su relación con la psicología es muy directa, partiendo de que Bolton presentó dicho estudio para su doctorado en psicología (Humphreys, 1990). Esta tesis fue dirigida por Stanley Hall (1844-1924), alumno de Wundt en Leipzig. Hall consiguió el primer doctorado en psicología en los EE.UU. (1878), fundó uno de los primeros laboratorios psicológicos en 1883, la Revista Americana de Psicología (*American Journal of Psychology*) y la Asociación Americana de Psicología (APA). La tesis de Bolton llevó por título "Ritmo", y en ella se analizan las reacciones de 30 sujetos en edad escolar a diferentes sonidos, de intensidades, duración y acentuación distintas, producidos por un teléfono eléctrico. Los resultados de este trabajo fueron muy influyentes, sin embargo Bolton no continuó en esta línea de investigaciones. Por ello, la distinción de "padre de la Psicología de la Música" recayó posteriormente en Carl E. Seashore (1866-1949), título que compartiría con James L. Mursell (1893-1965).

<sup>2</sup> Los "idiotas sabios" son débiles mentales que demuestran ser prodigios en alguna destreza o aptitud muy limitada, pero que a la vez tienen escasa comprensión de esa habilidad. En el resto de facetas de su inteligencia y conducta poseen las mismas limitaciones que los demás deficientes mentales. Para profundizar en este síndrome véase Treffert (1988) y Pring, Hermelin, & Heavey (1995). Otro trastorno relacionado sería el Síndrome de Williams, que combina déficits genéticos con habilidades extraordinarios, usualmente musicales.

## La Revolución Psicométrica (1915-1970)

El siglo XX trae consigo una proliferación de pruebas estandarizadas que tratan de medir la aptitud musical desde distintos puntos de vista. Las primeras escalas que aparecieron se limitaban a medir la capacidad para discriminar tonos, intensidad, timbre, duración, memoria rítmica, memoria tonal, sin ningún aprendizaje previo y en un contexto no musical. Así, la aptitud musical se entendía limitada al grado de discriminación sensorial de origen más bien innato de los sujetos. Después, poco a poco se fueron introduciendo pruebas de discriminación armónica, melódica y de memoria rítmica en contextos musicales.

La batería de Seashore está considerada la primera prueba de gran relevancia que midió aptitudes musicales, cuya edición original se publicó en 1919. Seashore comenzó a confeccionar su test antes de la Primera Guerra Mundial continuando su obra después, y colaborando en la selección de individuos para la detección "acústica" de submarinos (Del Río, 1996, p. 202). Esta primera edición se publicó para la selección y orientación en música. Sus seis subescalas originales son: intensidad, ritmo, tono, tiempo, consonancias y memoria tonal. Su laboratorio de la uni-

versidad de Iowa se convirtió en el principal centro de psicología musical.

Es indudable que el trabajo de Seashore en este campo no surge de manera aislada, sino que, como buen psicólogo experimental, recoge los hallazgos obtenidos hasta entonces en cuanto a la "sensación". Entre los factores que culminaron con la batería de Seashore destacan la especulación acerca de la sensación y percepción durante los siglos anteriores, la teoría evolucionista de Darwin y la figura de Francis Galton como pionero en las pruebas psicométricas en general.

Las críticas posteriores a las pruebas de Seashore han sido considerables, tanto desde el punto de vista psicométrico como desde el propio planteamiento de partida. Tengamos en cuenta que los elementos que conforman el lenguaje musical (tono, ritmo, timbre, intensidad) son todos partes integrantes del conjunto musical. Independientemente de que puedan aislarse, la experiencia musical se da gracias a la integración, y aquí radica la principal limitación del método atomista utilizado por Seashore (Morán, 2009).

Resulta especialmente llamativo el inmenso número de escalas que tratan de medir aspectos de las habilidades musicales construidas a lo largo de la década 1920-30, inmediatamente después de la prueba original diseñada por Seashore. En la tabla 3 se muestra una síntesis de la clasificación de las pruebas más relevantes hasta 1928 efectuada por Kwalwasser.

La mayoría de estas pruebas se limitaban a medir aspectos como la discriminación de tonos, intensidad, timbre, duración, memoria rítmica y tonal, sin aprendizaje previo y en contexto no musical, limitando la aptitud musical a la discriminación sensorial (Corbalán, 1997, p. 16).

La controversia entre los partidarios de la herencia y del ambiente en el aprendizaje y explicación de la conducta humana, tema recurrente a lo largo de toda la historia de la psicología, tuvo su reflejo también en su vertiente musical. Durante la primera mitad del siglo XX las posturas se mostraban muy polarizadas entre los partidarios de la teoría de los específicos y los defensores de la teoría omnibus (Seashore, 1938, p. 383).

Por un lado, Seashore defendió el talento musical como una cualidad innata, donde el talento musical es un conjunto de capacidades separadas e independientes entre sí, utilizando para su demostración paralelismos psicofísicos, relacionando características de la onda sonora con sensaciones psicológicas. A esta teoría la autodenominó teoría de los específicos. Esta concepción innata de la habilidad musical es la que llevó a Seashore a no contemplar una psicología del desarrollo musical: no admitía dicho desarrollo (Zenatti, 1991, p. 59). La existencia de niños prodigio y de *idiots savants*<sup>2</sup> implica algún tipo de explicación biológica de la precocidad, así como otro de los argumentos más esgrimidos por los partidarios del polo de la herencia: los es-



Tests de Aptitudes	Tests de ejecución (Achievement Tests)
<p><b>1. Tests sensoriales (Sensory tests)</b> Test de <b>Seashore</b> (<i>Measures of Musical Talent</i>, 1919). Shoen (1925): dos pruebas: tono relativo y ritmo.</p> <p><b>2. Tests de sensibilidad (Feeling tests)</b> Test de sensibilidad armónica y melódica de Kwalwasser (1927) Test de secuencias tonales de Schoen (1925)</p> <p><b>3. Tests psicomotores (Motor tests)</b> Test de Ream: <i>tapping test</i> (1922) Tiempo de reacción (Seashore, 1899)</p>	<p><b>1. Tests de conocimiento (Knowledge tests)</b> Tests musicales estandarizados de Beach (1920) Tests de ejecución musical de Gildersleeve (1921) Test de Kwalwasser-Ruch (1924) Tests musicales de Hutchinson: nº1 Test del grupo Mosher Tests de Torgerson-Fahnestock Test de valoración musical de Kwalwasser (1927)</p> <p><b>2. Tests de valoración (appreciation tests)</b> Tests Curtis-Standard: reconocimiento de caracteres rítmicos. Escalas para medir juicios de la música orquestal (Mohler, 1923).</p> <p><b>3. Tests de ejecución</b> Test de lectura a primera vista vocal de Hillbrand Test de Mosher para el canto individual (1925).</p>

**Tabla 3.** Clasificación de tests sobre habilidades musicales hasta 1928 (Kwalwasser, 1928).

tudios genealógicos, y entre ellos el más famoso, el de la familia Bach (Hargreaves, 1986, p. 26).

La segunda teoría acerca de la naturaleza de la aptitud musical, denominada ómnibus por Seashore, fue defendida principalmente por Mursell. Desde este punto de vista la musicalidad es una combinación de procesos mentales, donde el conjunto es algo más que la suma de las partes, siguiendo los postulados de una recién nacida escuela Gestalt<sup>3</sup>.

En general los detractores de la postura innatista constatan cómo otras actividades podrían ser igualmente heredables (practicar un deporte...) y sin embargo no los son, o que el talento musical aparece en niños que provienen de familias no musicales (Gardner, 1973). Por otra parte, el éxito de algunos preescolares sometidos a entrenamientos instrumentales concretos, como el método Suzuki, demuestra que la estimulación ambiental intensa también puede dar lugar a la precocidad (Hargreaves, 1991, p. 30). Toda-

vía hoy el debate sigue abierto (Hodges, 1996, pp. 29-68), aunque generalmente se acepta que el carácter está en función tanto del organismo como del ambiente, prevaleciendo la complementariedad de ambas perspectivas. La cuestión de fondo que ocupa la mayoría de estudios en esta línea radica en saber cuánto de un determinado nivel de competencia es congénito o aprendido (Lafarga y Sanz, 1998, p. 103).

Volviendo al hilo histórico, tras los tests de Seashore y las múltiples escalas de habilidades musicales de los años 20-30, progresivamente fueron apareciendo muchas otras pruebas que valoran el rendimiento musical, como el test tipificado de inteligencia musical de Wing (1942), el test de aptitud musical de Drake (1934-57), *Diagnostic Test of achievement in music* (Kotick & Torgerson, 1950), el *Kwalwasser Music talent test* (1953), test de Gaston (1942-57), test de Bentley (1966) y el *Snyder Kunth Music Achievement test* (SKMAT, 1968). Las pruebas diseñadas por Edwin Gordon, en particular el Musical Aptitude Profile (1965) tuvieron una gran aceptación e impacto en el entorno americano, con decisivas implicaciones a nivel de la educación musical (Cutietta, 1991, p. 76).

En general estas pruebas tratan aspectos como la identificación armónica, memoria melódica y rítmica en contexto musical como en las escalas de Wing o Drake. Posteriormente, en las pruebas de Colwell (1969) o Aliferis (1947, 1954) se fueron incluyendo la discriminación interválica, de acordes, de modo y tonalidad o el reconocimiento de estilos musicales y habilidades de lectura. Estas últimas pruebas aparecidas plantean ventajas, puesto que plantean tareas musicales propiamente dichas y no de mera percepción auditiva, pero también poseen inconvenientes: el contenido de las mismas suele ser subjetivo, así como su valoración, sobre todo en el caso de los tests de apreciación musical (Corbalán, 1997, p. 16.). Además muchos otros factores pueden condicionar las respuestas y evaluación de dichas pruebas, como los hábitos musicales de los sujetos y sus conocimientos previos, entre otros (Davies, 1978, p. 121-128).

Pero si existe una constante en estas pruebas psicométricas que intentan medir aptitudes musicales ha sido la dificultad en formular definiciones precisas de los rasgos a medir, en definitiva, problemas de validez<sup>4</sup>. La formulación precisa de conceptos centrales como "habilidad

<sup>3</sup> La Psicología de la Gestalt tuvo en sus inicios escaso interés en la vertiente musical. Las generaciones posteriores sí que participaron del desarrollo de la Psicología de la música, desde Leonard Meyer y Robert Frances hasta Diana Deutsch, W.J. Dowling y Albert Bregman (Gjerdingen, 2008, pp. 967-969).

<sup>4</sup> Destacar el esfuerzo de Wing en la comprobación de validez de su escala, que hace que se considere por algunos autores el mejor test para la valoración de las capacidades musicales (Adrián y Augusto, 1994, p.71).





musical”, “musicalidad”, “gusto musical” es de difícil solución (Lacárcel, 1995, p. 42), y se extiende a todas las áreas que utilizan conceptos sin una existencia material (Davies, 1978, p. 108).

La psicología social, por su parte, puso el énfasis en los elementos culturales de la música. Paul R. Farnsworth (1899-1978) mostró los límites difusos de la Psicología de la Música (Farnsworth, 1958, p. v), defendiendo una “Psicología Social de la Música”, tal vez con un uso extremadamente amplio del calificativo “social” (Hargreaves, 1986, p. 27).

Como síntesis de esta segunda fase, podemos concluir que el prolífico desarrollo de pruebas psicométricas en la psicología como disciplina general tuvo su reflejo en el ámbito de las habilidades musicales, hasta constituir probablemente el área más extensa de la Psicología de la Música. En cada una de ellas subyace una determinada concepción de lo que se entiende por aptitud musical, aspecto ante el cual no existe un criterio unánime pero de una importancia tan decisiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje como para llegar a condicionar las interpretaciones de los profesores (Reynolds & Hyun, 2004).

### La era cognitiva (1970-...)

Los estudios psicométricos en esta etapa continuaron, aunque a partir de los años 60 se produce un declive de esta área, en parte por la aparición del desarrollo neopiagetiano (Lacárcel, 1995, p.

43). Las escalas más relevantes surgidas en esta etapa son el Test de Vaughan (1977), el Test de Webster (1979) y el Test de Gorder (1980). Desde la perspectiva conductista **Greer** propone su *Diseño para el aprendizaje musical* (1980), un sistema de instrucción personalizado (PSI) y un grabador de audición musical operante (OMLR), que trata de explorar las preferencias musicales (Lacárcel, 1995, p. 17).

Pero además de esta inercia conductista y psicométrica, el último tercio del siglo XX supone un giro decisivo en el desarrollo de las ciencias. En la psicología en general el paradigma cognitivo va desplazando al conductista a lo largo de la década de los 60. Existen multitud de antecedentes que van dibujando la psicología cognitiva, si bien existe cierto acuerdo en citar la obra de Neisser con ese mismo nombre (*Cognitive Psychology*, 1967) como el referente más directo.

El impacto de este paradigma tiene un efecto decisivo en el ámbito musical, y desde la década de los 80 la expresión “Psicología de la Música” va siendo progresivamente sustituida por la de “cognición musical”, en referencia al procesamiento de la información musical por la mente humana. Este cambio expande el enfoque interdisciplinar y generaliza el uso de diversas tecnologías entre las que se incluyen modelos computacionales de sistemas dinámicos, redes neurales, registros de patrones neuronales de sistemas auditivos de animales e imágenes asistidas del funcionamiento del cerebro humano (Gjerdingen, 2008, pp. 976-7)<sup>5</sup>.

En el área específica de la música el nacimiento de la era cognitiva se debe en buena medida a un grupo de investigadores de Boston, quienes diseñaron a finales de los 60 un proyecto que pretendía esclarecer los procesos subyacentes al pensamiento artístico para la Universidad de Harvard. Este grupo fue liderado por el filósofo Nelson Goodman, quien dado el desconocimiento del campo, la psicología de las artes, decidió nombrar al proyecto como “Proyecto cero” (Project Zero). Los primeros colaboradores de Goodman fueron Howard Gardner y David Perkins, a los que se unieron posteriormente muchos otros, como Ellen Winner, Rosenstiel, Shotwell, McKernon, Davidson, Scripp, etc. A la base ética-política de este proyecto está la tesis desarrollada por Gardner de que el aprendizaje musical desarrolla la inteligencia potencial de las personas, por lo cual no recibir una educación musical equivale a menospreciar, en parte, esa capacidad de ser inteligentes que nos brinda la música (Sarmiento, 1995, p. 33).

Bajo el nombre de “Proyecto cero” se llevaron a cabo varios subproyectos que responden a los diversos campos de conocimiento, entre los que destacan dos, Project Spectrum y Arts Propel, con múltiples propuestas de evaluación en el ámbito artístico (Hargreaves, Galton & Robinson, 1991, p.184), y estudios expe-

rimentales tanto de carácter transversal como longitudinal<sup>6</sup>. En general el cognitivismo emergente trató de elaborar modelos psicopedagógicos que proporcionaran una actividad musical estimulante. Siguiendo los principios cognitivos, el niño ha de desarrollar y ejercitar su comportamiento y relación con la música de una manera progresiva y adaptada al estadio en que se halla, a sus estructuras cognitivas, respetando las características y diferencias individuales. De esta forma el enfoque cognitivo considera la música como una más de las diversas actividades para pensar que puede realizar el niño: pensar con sonidos (Lacárcel, 1995, p.24). De esta forma surgen los primeros modelos de desarrollo artístico-musical con Parsons, Hargreaves, Moog, Swanwick, y con ellos se afianza la psicología evolutiva en el área musical. Por otra parte, autores como Deutsch o Sloboda fueron describiendo los procesos gestálticos implicados en la percepción musical (Swanwick, 1991, p. 37).

En definitiva se pone de manifiesto la estrecha relación entre la música y el desarrollo de aspectos esencialmente cognitivos y metacognitivos, equiparando niveles de procesamiento en el aprendizaje de textos con los empleados al afrontar una nueva partitura (Cantwell & Millard, 1994), la respuesta constructivista al fracaso en música siguiendo las teorías de

<sup>5</sup> Es relevante el nombre adoptado por una de las Sociedades internacionales acerca de la Psicología de la Música: European Society for the Cognitive Sciences of Music (ESCOM).

<sup>6</sup> Para ampliar conocimientos acerca de la formación y desarrollo del Proyecto Cero en palabras del propio Gardner véase Hernández y Sancho (1997).



la atribución (Vispoel & Austin, 1993), etc. Todo ello sin perder de vista los paralelismos entre el lenguaje y la música puestos de manifiesto desde los años 80, basados en teorías de Chomsky, que dieron lugar a modelos con sistemas generativos de reglas a modo de gramática musical como el de Lerdahl y Jackendoff, muy influyentes en otras teorías con un enfoque cognitivo/constructivo (Serafine, 1983). Por último destacar las derivaciones que surgieron a partir de teorías como la de Piaget que derivaron en líneas de investigación acerca del concepto de “conservación en música” como la Pflederer Zimmerman y la propia Serafine entre otras (Lacárcel, 1995, pp. 98-114).

En las últimas décadas la salud de la disciplina ha mejorado ostensiblemente en cuanto al número de publicaciones periódicas a nivel internacional. Una de las más tempranas, *Journal of Research in Music Education*, se inicia en 1953, y constituye la publicación más importante en el ámbito americano. Hay que avanzar veinte años más en el tiempo para encontrar el nacimiento de *Psychology of music* en territorio británico, lugar donde surgen, a principios de los 80, tres nuevas revistas: *Music Perception*, *Psychomusicology*, y *British Journal of Music Education*. Entre las publicaciones periódicas recientes destaca *Musicae Scientiae*, cuyo primer número se publicó en 1997, y actualmente figura entre las revistas de mayor impacto en la disciplina. Los textos acerca de la Psicol-



gía de la Música no han cesado con contenidos que se actualizan continuamente<sup>7</sup>.

En España, aunque no existe una revista específica en esta área de conocimiento comparable a las que acabamos de citar, sí han ido apareciendo publicaciones que incluyen cada cierto tiempo contenidos relacionados con la disciplina. En esta línea más global se sitúa el *Anuario Musical* (anual, desde 1946), la *Revista de Musicología* (desde 1978), *Recerca Musicològica* (desde 1981), *Revista Aragonesa de Musicología* (desde 1985) y *Música y Educación* (desde 1988). En 1995 y publicada por la Universidad de Alcalá de Henares, nace *Quodlibet*, también con artículos

<sup>7</sup> En relación a las obras más recientes en este sentido destacamos Hodges & Sebald (2011), Hallam, Cross & Haut (2011) y Forde Thompson (2014).

científicos que versan sobre la música, a las que habría que añadir *Eufonía* (editada por Graó), también desde 1995. Entre las publicaciones *online* destaca la *Revista Electrónica de la Universidad Complutense de Investigación en Educación Musical*, que pese a su corto recorrido (desde 2004) se ha posicionado rápidamente entre las revistas con mayor impacto a nivel internacional en el área de la Investigación Musical.

Por último destacar la base de datos específicamente musical denominada “CAIRSS for music” (*Computer-Assisted Information Retrieval Service System*) que nació en 1969. Está realizada por el Instituto para la Investigación musical, que forma parte de la SRPMME (*Society for Research in Psychology of Music Education*) con sede en Sheffield. Contiene datos bibliográficos acerca de la investigación musical en aspectos como educación, psicología, medicina, todo ello en el ámbito estrictamente musical, con artículos de las revistas más importantes a nivel mundial<sup>8</sup>.

Una vez completada la perspectiva histórica de la Psicología de la Música desde sus orígenes, en el siguiente apartado se resumen algunas de las implicaciones de la aplicación de esta disciplina a la enseñanza musical.

<sup>8</sup> Para un listado exhaustivo de publicaciones y recursos acerca de la Psicología de la Música a nivel internacional, véase Hodges (1996). Para consultar un reciente análisis bibliométrico de 44 revistas musicales online a nivel internacional véase Bansal (2014).

## Implicaciones educativas en la actualidad

La interpretación musical posee un componente psicológico decisivo, que sin embargo no posee un reflejo significativo en los centros de enseñanza musical. La Psicología de la Música sigue siendo para los profesionales del mundo musical, algo lejano. En una metáfora muy significativa, siguiendo a Sloboda, si imaginamos a un extranjero preguntando cómo llegar a una ciudad al nativo, los extranjeros siguen siendo los músicos y profesores de música, “yo [Sloboda] como representante de mi profesión [experto en Psicología de la Música] el nativo” (Sloboda, 1990, p. 335).

En este sentido resulta llamativo que a pesar del impulso que supuso el Proyecto cero y todas las nuevas líneas de investigación abiertas, el paradigma cognitivo-evolutivo no haya tenido una influencia directa en la práctica de la enseñanza musical. Como subraya Hargreaves (1986), “ni la aproximación psicológica cognitiva en general ni los modelos de procesamiento de la información en particular han tenido ninguna influencia directa sobre la práctica de la educación” (p. 227), afirmación que todavía casi tres décadas después, en nuestra opinión, sigue vigente.



Ante este hecho caben múltiples explicaciones. Por un lado existe una gran resistencia al cambio en la enseñanza impartida en los conservatorios, históricamente individualista y basada en la figura del “maestro” como modelo supremo, donde el arte de interpretar se aprende generación tras generación casi de forma exclusiva a través del modelado, mejor cuanto mayor sea la filiación del maestro con uno de los instrumentistas legendarios o su escuela<sup>9</sup>, todo ello dentro de un competitivo sistema socio cultural (Kingsbury, 1988). De esta forma, dado que el profesor de conservatorio se considera artista antes que docente, no es de extrañar que las metodologías y pedagogías musicales (al igual que la psicología) sean consideradas como una amenaza al individualismo distintivo de la tradición pedagógica en la interpretación instrumental (Vicente y Aróstegui, 2003).

En un profesorado formado en su inmensa mayoría sin contenidos en psicología o pedagogía, las prácticas pedagógicas en muchos casos proceden de un contexto de enseñanza muy tradicional, que van creando unas ideas propias acerca de la enseñanza. Esas ideas (teorías implícitas) es lo que de forma más o menos consciente son las que predominan, sin

llegar a hacerse explícitas y por tanto muy resistentes al cambio, resistencia incluso reforzada por el mero paso del tiempo (Bautista, Echevarría y Pozo, 2010, p. 100). Sólo este cúmulo de factores, junto a muchos otros, podría explicar la supervivencia de un sistema de enseñanza, en particular el instrumental, con ratio 1/1, algo totalmente aislado en el sistema educativo de cualquier enseñanza en cualquier especialidad, y hasta cierto punto extravagante (Parakilas, 2009).

La concepción que tienen los profesores acerca de la habilidad musical resulta esencial. El contacto directo con la realidad docente en los conservatorios suele confirmar lo que constatan diversos estudios: una buena parte de profesores entienden imprescindible la existencia de un don natural especial, un talento natural, para la práctica musical instrumental (Davis, 1994, cit. en Hallam, 2006, p. 427). En este sentido Sloboda y Davidson (1998) constatan una psicología popular sobre las dotes musicales que tiende a atribuir el alto nivel conseguido en una actuación al “talento”, entendido como capacidad genética innata, sin embargo “no hay nada en la naturaleza de las destrezas técnicas ni expresivas que imponga esta interpretación” (p. 83). También está

muy extendida la relación directa entre práctica (estudio) y resultado interpretativo, aunque las evidencias científicas son dispares. De hecho los factores sociales como el apoyo parental, la personalidad del profesor y la interacción con los compañeros han mostrado un mayor poder predictivo que la cantidad de tiempo de estudio para alcanzar un alto nivel de interpretación musical (Moore, Burland & Davidson, 2003, cit en Hallam, 2006, p. 427).

Por tanto resulta de especial importancia que los profesores de música sean conscientes de la profunda relación entre Psicología de la Música y educación musical. Para ello es imprescindible introducir el contenido esencial de la Psicología de la Música en el currículum formativo de todos los estudiantes de música, ya sea con perfil de director de orquesta, profesor o instrumentista en cualquier nivel de edad (Hodges, 2003, p. 40). Resulta especialmente llamativa la falta de formación en los profesionales de la música en una de las áreas centrales de un arte eminentemente escénico, es decir, dirigido al público: el afrontamiento del miedo escénico.

La oferta de contenidos de este tipo en los Conservatorios se reduce a materias optativas que aparecen y desaparecen en el currículum, y en la mayoría de casos a conferencias, talleres o seminarios de algunos meses de duración, que sólo están relacionados de manera tangencial con el tratamiento del miedo escénico, como

el yoga, técnicas de relajación y corporales en general y la técnica Alexander en particular, que sí tiene un lugar en el currículum de muchas universidades y conservatorios en todo el mundo (Leño, 1998, p. 40).



<sup>9</sup> Muy ilustrativa la anécdota que narra Botstein, al impartir un seminario sobre interpretación en un importante Conservatorio americano: “El primer alumno, un pianista, escogió una Balada de Chopin. Cuando se le preguntó por la frase inicial, sus elecciones acerca de articulación y tempo, el alumno no tenía ninguna explicación excepto la de recurrir a la autoridad de su profesor, quien no sólo era famoso sino que era el discípulo del discípulo del discípulo que había estudiado con Karol Mikuli y Julian Fontana, copistas de Chopin” (Botstein, 2000, pp. 330-331).



En el análisis de los currícula musicales en España encontramos una referencia pionera que contempla contenidos de psicología y ansiedad escénica en el Conservatorio Profesional de Música de Torrent (Valencia) autorizada en el curso 1999/2000 en la *Resolución de 7 de mayo de 1999* de la Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia. Se trata de: la asignatura optativa denominada "Relajación y control del miedo escénico I" dirigida a alumnos de 5º curso de grado medio, que fue impartida por el profesor Jorge G. Orozco.

Como podemos comprobar los Conservatorios permanecen prácticamente ajenos al tratamiento del miedo escénico. Pero mientras tanto, estos centros educativos curso tras curso siguen repletos de alumnado que sufre audición tras audición una acumulación de fracasos, sin ningún tipo de preparación a nivel psicológico, con niveles de consumo de beta bloqueantes generalizados como único afrontamiento a su alcance, sin que alumnos (y a veces tampoco profesores) sean conscientes de los riesgos que conllevan: no saben lo que consumen, y su uso generalizado lleva a pensar que son inofensivos<sup>10</sup>. De hecho los niveles de ansiedad suelen ser altos incluso en intérpretes profesionales, y no necesariamente decrecen con el desarrollo musical y la práctica interpretativa (Bourgeois, 1991, p. 15).

<sup>10</sup> Mientras no parecen existir estudios recientes sobre su consumo, la mayoría de músicos especialmente de orquestas son conscientes de la alta prevalencia de uso de beta bloqueantes en los músicos para afrontar la ansiedad en la interpretación (Engelke. & Ewell, 2011).

La impartición de este tipo de contenidos exige un amplio bagaje científico-psicológico así como musical, volviendo así a la necesidad interdisciplinar que resulta intrínseca a la Psicología de la Música constatada a lo largo de todo este trabajo. Es imprescindible que el profesor-investigador en miedo escénico haya adquirido no sólo una formación suficiente en el dominio de las técnicas psicológicas relacionadas con los trastornos de ansiedad, sino que además posea una amplia experiencia en el ámbito musical desde dentro, pisando los escenarios al igual que los alumnos a los que enseña. De esta forma se puede redefinir el objetivo esencial de la enseñanza en los Conservatorios: de enseñar habilidades puramente técnicas a ir adquiriendo habilidades interpretativas. En nuestra opinión queda mucho por hacer en la práctica docente.

Así pues, los cambios necesarios en la educación musical van mucho más allá de modificaciones en los planes de estudios. La práctica docente en los Conservatorios todavía debería replantearse, para evitar seguir siendo en su mayoría "finger factories" (Subotnik, 2004) o "virtuoso factories" Bomberger (2001), con un énfasis desmedido en la formación instrumental sin el apoyo tan decisivo de disciplinas humanísticas como la psicología. Coincidimos con Sloboda cuando afirma que "si nuestro enfoque es solamente sobre el



currículum e ignoramos los objetivos más importantes en los que se basa el currículum, entonces ni siquiera podemos lograr los limitados objetivos de introducir a los alumnos en ese currículum" (Sloboda, 1990, p. 341). La psicología puede ayudar a reformular los objetivos de la educación musical que pasarían por un currículum orientado, técnicas orientadas y desarrollo personal orientado.

Incluir disciplinas como la psicología en los centros de educación musical podría compensar otra debilidad que tradicionalmente arrastran los Conservatorios: la tendencia a enfatizar la práctica y la uniformidad a expensas de la imaginación y la individualidad, hecho que llevó al propio Liszt a utilizar el término "Conservatorio" de forma peyorativa en sus últimos años (Bomberger, 2001, p. 130). Cabría preguntarse si todavía en la actualidad existe en las Universidades un ambiente más humanista que atrae a las personas de alto nivel intelectual mientras que la población de los Conservatorios se nutre en su mayoría de "músicos que o bien tienen un nivel intelectual menor a los más

altos, o cuyo crecimiento intelectual se ha atrofiado por una preocupación demasiado temprana en su entrenamiento instrumental" (Sigel, 1968, p. 29).

Tal vez sea el momento de que materias como la musicología, etnomusicología y la propia psicología de la interpretación, además de objeto de seminarios y ocupar páginas de revistas especializadas, formen parte del día a día en las clases de los conservatorios, que estas aulas se conviertan en intercambio de experiencias acerca del proceso de estudio de las obras, del afrontamiento de las dificultades y ansiedad ante las interpretaciones en público o en determinadas clases, de manera que los propios estudiantes puedan hacer contribuciones significativas a estos debates. De lo contrario, como señala Parakilas (2009) tal vez estemos enseñando a nuestros alumnos simplemente a seguir nuestro ejemplo y obedecer nuestras instrucciones, "y esto no es educarles" (p. 299). En definitiva, el mundo de la interpretación musical necesita de la psicología, y en los Conservatorios, todavía hoy, escasea.



## Bibliografía

Adrián, J. A. & Augusto, J. M. (1994). La exploración de las capacidades musicales: revisión histórica de las pruebas más utilizadas. *Boletín de psicología*, 45, 65-85.

Anastasi, A. (1968). *Tests psicológicos*. Madrid, Aguilar.

Bansal, N. (2014). Directory of Open Access Journals, Music: A Bibliometric Study. *International Journal of Scientific and Research Publications*, (IJSRP), 4(1). [Consultado el 21/4/14 en <http://www.ijsrp.org/research-paper-0313/ijsrp-p15122.pdf>].

Bomberger, E. D. (2001). The Conservatory and the piano, en Parakilas, J. (ed.). *Piano roles, a new history of the piano* (pp. 124-134). New Haven, Yale University Press.

Botstein, L. (2000). The Training of Musicians. *The Musical Quarterly*, 84(3), 327-332.

Bourgeois, J. A. (1991). The management of performance anxiety with beta-adrenergic blocking agents. *Jefferson Journal of Psychiatry*, 9(2), 13-28. [Consultado el 22/4/14 en <http://jdc.jefferson.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1284&context=jeffjpsychiatry>].

Cantwell, R. H. & Millard, Y. (1994). The relationship between approach to learning and learning strategies in learning music. *British Journal of Educational Psychology*, 64, 45-63.

Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia (1999). *Resolución de 7 de mayo de 1999, de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa y Política Lingüística, por la que se autoriza la enseñanza de asignaturas optativas del tercer ciclo del grado medio de música en determinados conservatorios profesionales de música a partir del curso 1999-2000*. Valencia, Diario Oficial de la Comunidad Valenciana, 3519, 17/06/99.

Corbalán, M. (1997). Naturaleza del comportamiento musical. *Música y Educación*, 32, 15-30.

Cutietta, R. A. (1991). Edwin Gordon's impact on the field of musical aptitude. *The Quarterly*, 2(1-2), 73-77.

Davies, J. B. (1978). *The psychology of music*. London, Hutchinson.

Del Río, D. (1996). *Las aptitudes musicales y su diagnóstico*. Madrid, UNED.

Eagle, C. T. (1996). An introductory perspective on music psychology, en Hodges, D. (ed.), *Handbook of music psychology*, 2d ed., (pp. 1-28). San Antonio: IMR Press.

Engelke, L. C. & Ewell, T. B. (2011). The ethics and legality of beta blockers for performance anxiety: what every educator should know. *College Music Symposium*, 51. [Consultado el 22/4/14 en [http://symposium.music.org/index.php?option=com\\_k2&view=item&id=18:the-ethics-and-legality-of-beta-blockers-for-performance-anxiety-what-every-educator-should-know](http://symposium.music.org/index.php?option=com_k2&view=item&id=18:the-ethics-and-legality-of-beta-blockers-for-performance-anxiety-what-every-educator-should-know)].

Gardner, H. (1973). *The arts and human development*. New York, Wiley.

Gjerdingen, R. (2008). The Psychology of music, en Christensen, Th. (ed.) (2008): *The Cambridge History of Western Music* (pp. 956-981). Cambridge, University Press.

Haas, R. & Brandes, V. (eds) (2009). *Music that works. Contributions of biology, neurophysiology, psychology, sociology, medicine and musicology*. Wien, Springer.

Hallam, S. (2006). Conceptions of musical ability, en Baroni, M., Addessi, A. R.; Caterina, R. & Costa, M. (2006). *Proceedings of the 9th International Conference on Music Perception & Cognition (ICMPC9)*. Bolonia, The Society for Music Perception & Cognition (SMPC) and European Society for the Cognitive Sciences of Music (ESCOM).

González, N. & Uyaguari, M. (2006). Síndrome de Williams, en VV.AA. *Panorámica desde la ciencia y desde las asociaciones* (pp. 293-312). Madrid, FEAPS.

Hargreaves, D. J. (1986). *The developmental psychology of music*. Newcastle upon Tyne, Cambridge University Press. (trad. 1998, *Música y desarrollo psicológico*, Barcelona, Graó).

Hargreaves, D. J. (1991). *Infancia y educación artística*. Madrid, Morata.

Hargreaves, D. J., Galton, M. J. & Robinson, S. (1991). La psicología evolutiva y la educación artística, en Hargreaves, D. J. *Infancia y educación artística* (pp. 171-191). Madrid, Morata.

Hernández, F. & Sancho, J.M. (1997). Howard Gardner, del Proyecto Cero a la comprensión. *Cuadernos de Pedagogía*, 261, 8-15.



Hodges, D. (ed.) (1996). *Handbook of music psychology*, 2d ed. San Antonio: IMR Press.

Hodges, D. (2003). Music education and music psychology: What's the connection?. *Research Studies in Music Education*, 21, 31-44.

Humphreys, J. T. (1990). Thaddeus Bolton and the First Dissertation in Music Education. *Journal of music education*, 38(2), 138-148.

Kingsbury, H. (1988). *Music, talent and performance: A conservatory cultural system*. Filadelfia: Temple University Press.

Kwalwasser, J. (1928). Tests and measurements in music. *Psychological bulletin*, 25, 284-301.

Lacárcel, J. (1995). *Psicología de la música y educación musical*. Madrid, Visor aprendizaje.

Lafarga, M. & Sanz, P. (1998). Habilidad musical y habilidades tonales. *Quodlibet*, 10, 102-113.

Leão, M. V. (1998). Coping with performance anxiety on teenage piano students. *Journal of Macao Polytechnic Institute*, 3, 35-47.

Lundin, R. W. (1953). *An objective Psychology of music*. New York, Ronald Press Company.

Morán, M. C. (2009). Psicología y Música: inteligencia musical y desarrollo estético. *Revista Digital Universitaria*, 11(10). [Consultado el 21/4/14 en <http://www.revista.unam.mx/vol.10/num11/art73/art73.pdf>].

Parakilas, J. (ed.) (2001). *Piano roles, a new history of the piano* (pp. 124-134). New Haven, Yale University Press.

Parakilas, J. (2009-10). Secrets of the studio: changes in performance teaching. *College Music Symposium*, 49/50, 293-299.

Pastor, J. C., Sprung, L., Sprung, H. & Tortosa, F. (1999). Reconsideraciones sobre el lugar de C. Stumpf en la historia de la Psicología. *Revista de Historia de la Psicología*, 20(1), 1-22.

Pring, L., Hermelin, B. & Heavey, L. (1995). Savants, segments, arts and autism. *Journal of child psychology and psychiatry*, 36(6), 1065-1076.

Ramos, J. C. (2009). *Modelo de aptitud musical. Análisis y evaluación del enfoque de aprendizaje, la personalidad y la inteligencia emocional en alumnos de 13 a 18 años*. Tesis presentada en la Universidad de León, Departamento de Psicología, Sociología y Filosofía. [Consultado el 21/4/14 en [http://buleria.unileon.es/xmlui/bitstream/handle/10612/1784/2008ON-RAMOSD\\_CDEZ%2c%20JUANCARLOS.pdf?sequence=1](http://buleria.unileon.es/xmlui/bitstream/handle/10612/1784/2008ON-RAMOSD_CDEZ%2c%20JUANCARLOS.pdf?sequence=1)].

Reisenzein, R. & Schöenpflug, W. (1992). Stumpf's Cognitive-evaluative theory of emotion. *American Psychologist*, 47(1), 34-45.

Reynolds, A. M. & Hyun, K. (2004). Understanding Music Aptitude: Teachers' Interpretations. *Research Studies in Music Education*, 23, 18-31.

Rink, J. (2009). The Psychology of music, en Harper-Scott, J.P.E. & Samson, J. (eds) *An introduction to music studies* (pp.59-78). Cambridge University Press.

Sarmiento, P. (1995). Música e inteligencia. *Quodlibet*, 1, 32-35.

Seashore, C. E. (1938). *Psychology of music*. New York, Mc Graw Hill.

Serafine, M. L. (1983). Cognition in music. *Cognition*, 14(2), 119-183.

Sigel, A. (1968). A Report on Six European Conservatories. *College Music Symposium*, 8, 27-41.

Sloboda, J. (1990). ¿Qué puede enseñar la Psicología de la Música a los músicos?. *Música y Educación*, 3, 335-356.

Sloboda, J. & Davidson, J. (1998). El joven intérprete. *Quodlibet*, 10, 80-101.

Subotnik, R. F. (2004). Transforming elite musicians into professional artists: a view of the talent development process at The Juilliard School, en Shavinina, L.V. & Ferrari, M. (eds). *Beyond knowledge: extracognitive aspects of developing high ability*, (pp.137-166). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.



Swanwick, K. (1991). *Música, Pensamiento y educación*. Madrid, Morata.

Treffert, D. A. (1988). The idiot savant: a review of the syndrome. *American Journal of Psychiatry*, 145(5), 563-572.

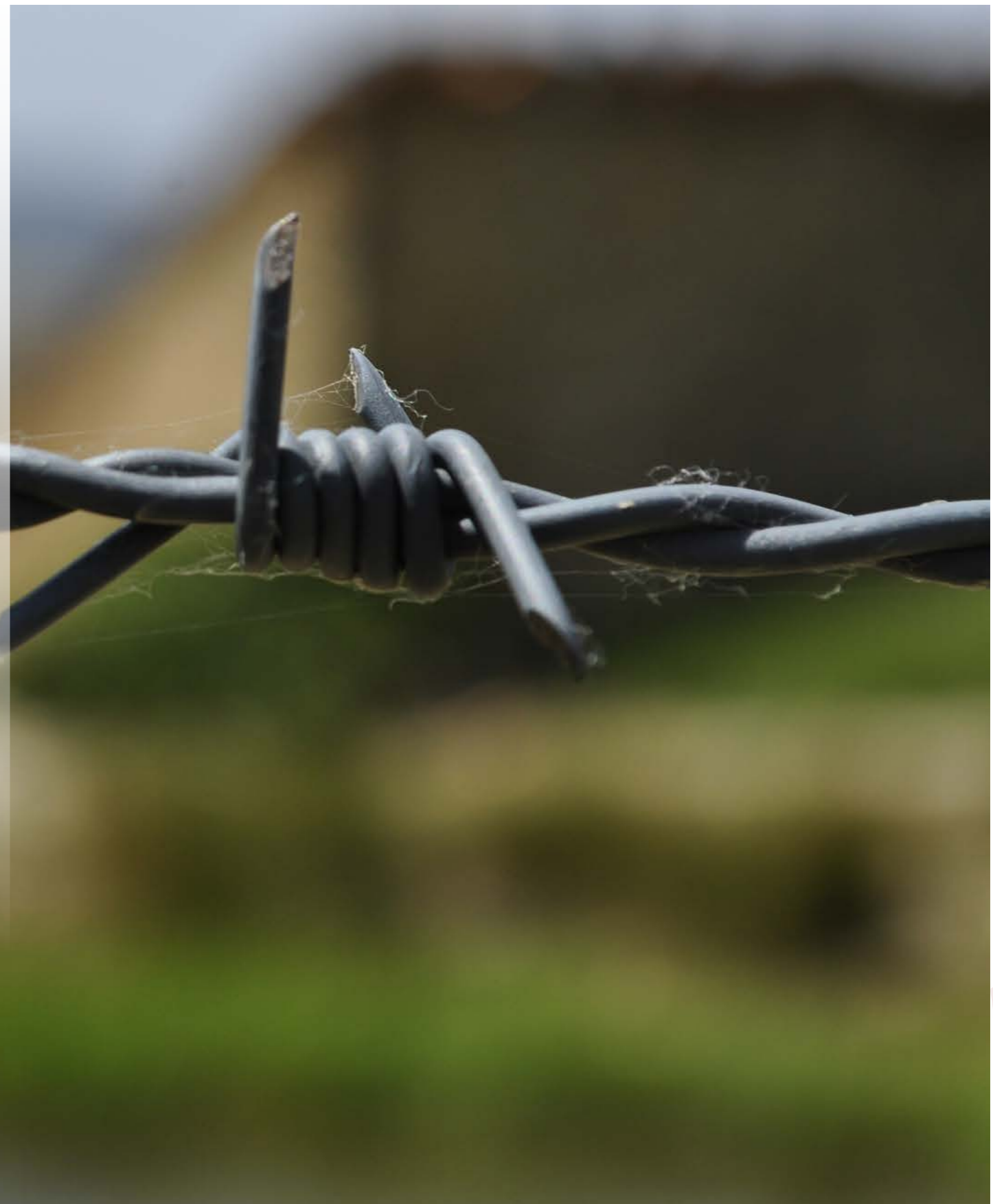
Vicente, A. & Aróstegui, J. L. (2003). Formación Musical y Capacitación Laboral en el Grado Superior de Música, o El Dilema entre lo Artístico y lo Profesional en los Conservatorios. *Leeme*, 12. [Consultado 28/4/11 en <http://musica.rediris.es/leeme/revista/vicenteetal03.pdf>].

Vispoel, W. A. & Austin, J. R. (1993). Constructive response to failure in music: the role of attribution feedback and classroom goal structure. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 110-129.

Winner, E. (1982). *Invented worlds: the psychology of the arts*. Cambridge, Harvard University Press.

Zenatti, A. (1991). Aspectos del desarrollo musical del niño en la historia de la psicología del siglo XX. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 9, 57-70.◀

➡ Recibido: 25/10/2014      ✓ Aceptado: 18/11/2014





## Entrevista a Pilar Lago

Profesora de la UNED

por Ana M. Vernia. Octubre de 2014.

**P**ilar Lago es profesora titular de la UNED, en la Facultad de Educación. Su especialidad es la didáctica de la Educación Musical, en la que lleva trabajando más de 45 años, y casi otros tantos en el de la utilización de la música como herramienta terapéutica o musicoterapia.



**Ana M. Vernia**

**Sin duda podemos pensar que la música es una parte muy importante de su vida, pero ¿por qué escogió dedicarse a ella con tanta intensidad?**

**Pilar Lago**

Es verdad, la música lo ha sido todo para mí desde mi infancia, y a lo largo de toda mi existencia. En casa la afición por las artes en general y por la música y la danza en particular, era casi tan importante como el respirar. Luego mis padres, a mis hermanos y a mi nos dejaron elegir nuestros estudios o profesiones para el futuro, y yo directamente me decanté por la música, aunque antes y desde los 3 años había comenzado a dar clases de ballet en Bilbao, mi ciudad natal. Mis estudios de piano en el Conservatorio "Juan Crisóstomo Arriaga" de esta misma ciudad, y posteriormente canto y pedagogía musical, ya en el Real Conservatorio

Superior de Música de Madrid, hicieron todo lo demás. Tengo que añadir que, antes de terminar mi carrera de pedagogía musical, ya había salido varias veces al extranjero, en unas ocasiones becada y en otras no, para realizar estudios sobre métodos de pedagogía musical activa como: Dalcroze (Ginebra), Kodály (Hungría y España), Orff (Salzburgo (Austria), Ward (Paris y España). etc. Posteriormente y por centrar y desarrollar más mis estudios sobre musicoterapia, hice una diplomatura en pedagogía terapéutica, estudios sobre musicoterapia y danzaterapia, etc., fuera y dentro de nuestras fronteras.

**AV. Con los tiempos de crisis las personas se reinventa para buscar salidas laborales, siendo la práctica musical una de ellas. ¿Existe intrusismo poco profesional en la musicoterapia?**

**PL.** Rotundamente y lamentablemente si, pero gracias a Dios, estas situaciones cada vez son más aisladas. Aparecen en menor medida gracias a la defensa que de ello hacen las Asociaciones de Musicoterapia existentes en prácticamente todo el territorio nacional, y en el expreso cuidado de sus profesionales afiliados. También a la existencia de una mejor y más cuidada oferta de cursos específicos de formación en Musicoterapia (con diferente nivel y categoría académica), también a través de Universidades españolas que ofrecen estudios de Master profesionalizantes en Musicoterapia, y otras instituciones estatales o privadas que cuidan de forma expresa esta formación, aspecto que agradecemos sobremanera.

**AV. Hay países que se toman la musicoterapia muy seriamente considerándola una carrera equiparable a cualquier otra. Bajo su punto de vista ¿cómo debe ser una formación completa en musicoterapia?**

**PL.** Hace ya muchos años, más de 30, algunos optimistas considerábamos necesario crear una carrera universitaria implicando a los actores protagonistas de la misma, Departamentos Interuniversitarios que conjuntamente proyectásemos un currículum a doc, pero evidentemente en España es difícil la unión entre muchos profesionales, los intereses paralelos a lo puramente académico siempre han primado entre los hombres, sino, eche usted una mirada al panorama de nuestro país y verá a que me estoy refiriendo, así que cada uno de nosotros y no siempre de la forma más acertada, hemos ido dando pasos diseñando y ofreciendo Cursos y Master de Musicoterapia en diferentes partes de España. Yo en la UNED, como seguramente usted sabe, dirijo uno desde hace casi 20.

Por lo demás, el programa de un curso de estas características debe contar y de hecho cuenta, al menos con tres grandes bloques o módulos de estudio: El médico, el psicoeducativo y el puramente musical, centrado especialmente en lo que la música tiene de terapéutico, que le puedo asegurar que es mucho. Tan solo a modo de ejemplo sabemos: "que la musicoterapia es el uso de la música y el movimiento utilizado de forma directa, equilibrada y controlada como herramienta de cambio, de mejora terapéutica, etc. El complejísimo manejo de los principales parámetros sobre los que se sustenta la ciencia y el arte musical (ritmo, melodía y armonía), además de la búsqueda por parte del experto de la mejora, cambio y bienestar (terapia) que siempre debe acompañar el tratamiento y el apoyo a la persona que lo necesite, con el fin de cuidar desde la prevención el restablecimiento de su salud, convierten a la musicoterapia en una de las más importantes terapias no farmacológicas actuales. (Lago, 2002)





**AV. La Educación Musical en nuestro país se tambalea de una manera relevante. ¿Qué opina usted sobre los cambios en la Ley actual?**

**PL.** Esta pregunta es lamentablemente recurrente a lo largo de mi larga experiencia profesional como docente e investigadora, pero no por ello menos dramática. Usted ha sido valiente al hacerla, pero lo penoso de ella es la respuesta, ya que una vez más la política de los hombres que juegan con la educación, algo tan serio para el futuro de los pueblos, ha hecho posible que cada vez tengamos menos horas de música en las aulas. Yo he hablado en foros de diverso cariz, y escrito ampliamente sobre este asunto en revistas de amplia divulgación educativa, y en libros específicos, desde hace muchos años, pero no solo no hemos mejorado, sino que el panorama actual es absolutamente ensombrecedor.

La última de las Leyes de Educación promulgada (LOMCE), recorta y merma la asignatura de música prácticamente desaparecida del panorama educativo. Lo dramático de esta trascendental cuestión, es que cada vez habrá menos futuros oyentes activos comprometidos con el arte de los sonidos y de la belleza. La MÚSICA con mayúscula en las aulas agoniza, por lo tanto estaríamos hablando de una tragedia irreversible a muy corto plazo.

**AV. En su opinión y atendiendo a los resultados de informes como el PISA, ¿tenemos una generación de jóvenes por la que nos deberíamos preocupar?**

**PL.** Preocupar y ocupar. Lo uno no debe de ir desprovisto de lo segundo. Yo como profesora universitaria estoy francamente preocupada y ocupada con los nuevos alumnos de la universidad española. Lamentablemente, no crea usted que muchos de ellos echarán de menos la enseñanza musical en sus currícula, sobre todo universitaria, ya que un amplio número de ellos no llegaron a conocerla nunca en sus escuelas o centros educativos, así que seguirán dejándose llevar por las hordas de las multinacionales, que no solo no educan sus gustos musicales, sino que no les permitirán ni el derecho y la libertad para desarrollar su capacidad de “pensar y saber elegir” adecuadamente, lo malo de lo mejor, lo vulgar de lo exquisito, etc.

Por si alguien lo duda, cuando me arriesgo a decir estas palabras no estoy pensando únicamente en la llamada música culta, sino en toda aquella música de calidad, pertenezca al estilo o periodo que sea. En fin, no quiero parecer pesimista, porque nunca lo he sido, así que aún tengo la firme esperanza de que los más pequeños y a través de los años puedan seguir sensibilizándose y recibiendo una buena educación musical a través de todas aquellas familias con cierta sensibilidad por el arte y la cultura, también la musical.

**AV. Las demandas actuales en el plano laboral han cambiado así como los perfiles que hoy se necesitan. ¿Cree usted que las Universidades preparan para el presente/futuro o seguimos con los mismos planes pero con otros nombres?**

**PL.** Qué pregunta más comprometida. Voy a ser honesta con usted como no podría ser de otra manera. Hay algunas carreras universitarias que se han diseñado pensando en el protagonismo de los profesores, por supuesto de los de mayor rango, no en el futuro profesional de quienes podrían llegar a acercarse a ellas. Hace algunos años, durante aquel momento convulso de Bolonia, algunos pensamos ingenuamente que al tener que diseñar nuevas carreras algo cambiaría en la Universidad, pero una vez más vimos frustradas nuestras ilusiones, ya que las asignaturas presentadas como innovadoras y rompedoras por sus contenidos y planteamientos didácticos, eran rechazadas casi de forma inmediata, sin darles la oportunidad de ser defendidas y justificadas pensando en el futuro profesional de los que poco después llenarían las aulas.

En el caso de la música, se me ocurre pensar de nuevo en algunas carreras como la ya mencionada licenciatura o grado de Musicoterapia, o la de Orientador Musical, Maestro especialista en Didáctica de la Música, etc. Ésta última desaparecida en estos últimos tiempos. Una vez más, la realidad fue poco realista e inteligente con el futuro de los jóvenes, y a algunos de nosotros se nos despachó desde la primera ornada de propuestas. Poco después, pasó algo parecido con la desaparición de los Cursos de Doctorado específicos de Música en algunas Universidades, por ejemplo en la mía, y el relevo fue ofrecer algunos Master en los que la presencia de la Música volvía a ser la gran “olvidada y casi desaparecida”.

**AV. La UNED es pionera en programas educativos para televisión. Bajo su punto de vista, ¿qué papel educativo tiene hoy nuestra televisión pública?**

**PL.** Permítame que hable en primera persona ya que usted me pregunta por mi Universidad. Personalmente y desde mi Departamento he “luchado con uñas y dientes” para que la presencia de la música fuese una realidad en mi facultad. Algunas cosas han cambiado. Por ejemplo en el campo de la investigación y en menos de 10 años, he dirigido más de 16 Tesis Doctorales sobre diferentes y ambiciosos aspectos de la Música, y un alto número de Trabajos de Investigación. También hay algunos grados que tienen un crédito y medio de formación musical en su programación. Pero poco más.

En el campo de la formación permanente, mis Cursos de “Didáctica de la Educación Musical-Lo que sea sonará” y “Música y salud: Introducción a la musicoterapia”, dentro del Programa de Formación Permanente del Profesorado (PFP) de la UNED, han sido



pioneros y realizados por un amplísimo número de alumnos a lo largo y ancho de todo el territorio nacional. De todo esto me siento muy orgullosa, créame, pero respondiendo más concretamente a su pregunta sobre la utilización de medios como la TV, le diré, que en todos ellos he hecho uso de los tiempos que se me han concedido y destinado a la TV-Educativa de la UNED, y a los Programas Radiofónicos destinados a enriquecer ampliamente la información de los alumnos, dando respuestas y mayor información sobre temas concretos. En todo caso, y de nuevo, la restricción de los tiempos, que había que compartir con otras Facultades y asignaturas quizá menos idóneas para estos medios, ha sido uno de los impedimentos más claros del límite de lo programado. No obstante, aún se pueden ver y escuchar programas de Televisión y Radio pensados para los alumnos y todos aquellos oyentes aficionados a la música, que de forma voluntaria siempre han sintonizado con mis programas, y lo siguen haciendo de manera fiel.

El “poder educativo” de ambos medios aún está por desarrollarse ampliamente. En este sentido le puedo asegurar, que hasta el último de mis días en la Universidad trataré de estar cerca de ambos medios, por considerarlos de enorme importancia para el aprendizaje musical y musicoterapéutico.

**AV. Para concluir esta entrevista y por su experiencia en la docencia, ¿qué recomendaría a la juventud actual respecto a su empleabilidad?**

**PL.** Fundamentalmente les aconsejaría que dejaran de pensar en la parte crematística y se centraran mucho más en ser felices a lo largo de toda su vida. Hoy la música en todas sus facetas (educativa, terapéutica, interpretativa, compositiva, etc.), les puede ofrecer un amplísimo panorama profesional, y sobre todo vital. Está a punto de salir a la calle un Manual de Orientación sobre las múltiples salidas profesionales de los músicos, realizada en colaboración con un querido colaborador, que abrirá muchas de estas expectativas profesionales. Permítame agradecerle especialmente la oportunidad de decir estas palabras, sobre todo a los padres de los más pequeños y a los jóvenes. Otra vez, gracias.

**AV. Gracias a usted Pilar por compartir tan relevantes palabras, que sin duda incidirán positivamente en nuestros lectores.¶**





## Interview Peter Webster

Adjunct professor with an appointment as scholar-in-residence at the Thornton School of Music at The University of Southern California in Los Angeles.

by Ana M. Vernia. February, 2014.

**P**eter Webster is very interested in children's creative thinking in music and in the appropriate use of music technology for music teaching and learning. He does research and write extensively in these fields as well as offer papers and workshops both nationally and internationally. He continues to play his trumpet as much as time allows and is an avid concert goer and iPad2 user.



### Ana M. Vernia

**After his experience as a professor of the University, how do you see the current students?**

### Peter Webster

I have had the opportunity to teach at excellent universities (Case Western Reserve in Cleveland, OH; Northwestern University in Evanston IL (just outside of Chicago); and now at USC in Los Angeles). Great cities and wonderful schools. Students are bright and interesting people on the whole. If you let them, they will teach you far more than you teach them. College teaching is a wonderful experience I feel, especially when it comes to the arts and music teaching and learning.

**AV. In the field of creativity, you have made many contributions. Under your view, what role has the creativity to development for person?**

**PW.** Complicated question that goes well beyond the time and space to do it justice. Creative thinking in all fields is a merger of both conceptual knowledge and the disposition to think imaginatively about this conceptual knowledge. Such thinking (leading to action) is not always valued in education. I am a constructionist in my philosophical thinking, but with moderation. Teachers have much conceptual understanding about their field that they are passionate to share, but un-

less it is done with a chance for students to apply this information –make it their own– such conceptual knowledge is easily forgotten. Creative thinking is the key for real learning..

**AV. In his view, creativity should be free or need rules?**

**PW.** Both. Freedom for sure, but tempered by a sense of rule structure that would allow the product to be meaningful for the social context.

**AV. The teachers are prepared to adapt to new demands music teaching? Or they need recycled to improve their teaching?**

**PW.** I believe here that you are asking about whether we prepare teachers to be flexible thinkers and doers in music teaching and learning. I feel that we do not do this as well as we might in teacher preparation. I feel that some of the best professors of music teaching and learning really do this well, but many I fear do not. This is hard to verify empirically however and it is only an impression. On balance, we are improving on this score. My advise to those interested in studying music teaching is to choose a faculty that has a disposition toward teacher education reform and include many chances for students experience a broad range of ways to teach music of all types in various settings.

**AV. You, that is knowledgeable of New Technologies, believes that is properly applied in education or are just another tool?**

**PW.** Both. Technology has unimagined potential. It also is abused routinely by teachers.

**AV. You also studied trumpet, a discipline that requires playing every day. In your opinion, believes that students who have musical studies are more disciplined?**

**PW.** Perhaps but I do not think this way. Trumpet playing is like any other worthwhile activity (sailing, playing tennis, teaching woodworking, etc.) It requires discipline in learning skills and technical understanding and perhaps applying creative thinking. I do not see music as being much different from other academic disciplines in these non-music based things. The uniqueness of music is all of this together with a sense of deep human feeling that comes from the music as art.



**AV. Returning to your professional experience, you believe that teaching has evolved to adapt to new demands?**

**PW.** Actually, no. I think we are stuck generally in conceptualizing teaching in a very conservative way. There is the joke about the doctor and the teacher that time travel into the future (say 50 years). The doctor is at a loss to understand the operating room and the way the doctors are thinking and behaving. The teacher finds the classroom to be familiar and is most comfortable watching a class lesson.

**AV. If you had to add a subject for teacher training, which would you choose?**

**PW.** Two courses: Creative Thinking in Music Teaching (obvious reasons) and Research and Assessment: we do a poor job generally in teaching our teachers how to use empirical evidence.

**AV. And if you had to remove a subject for teacher training, which would you choose?**

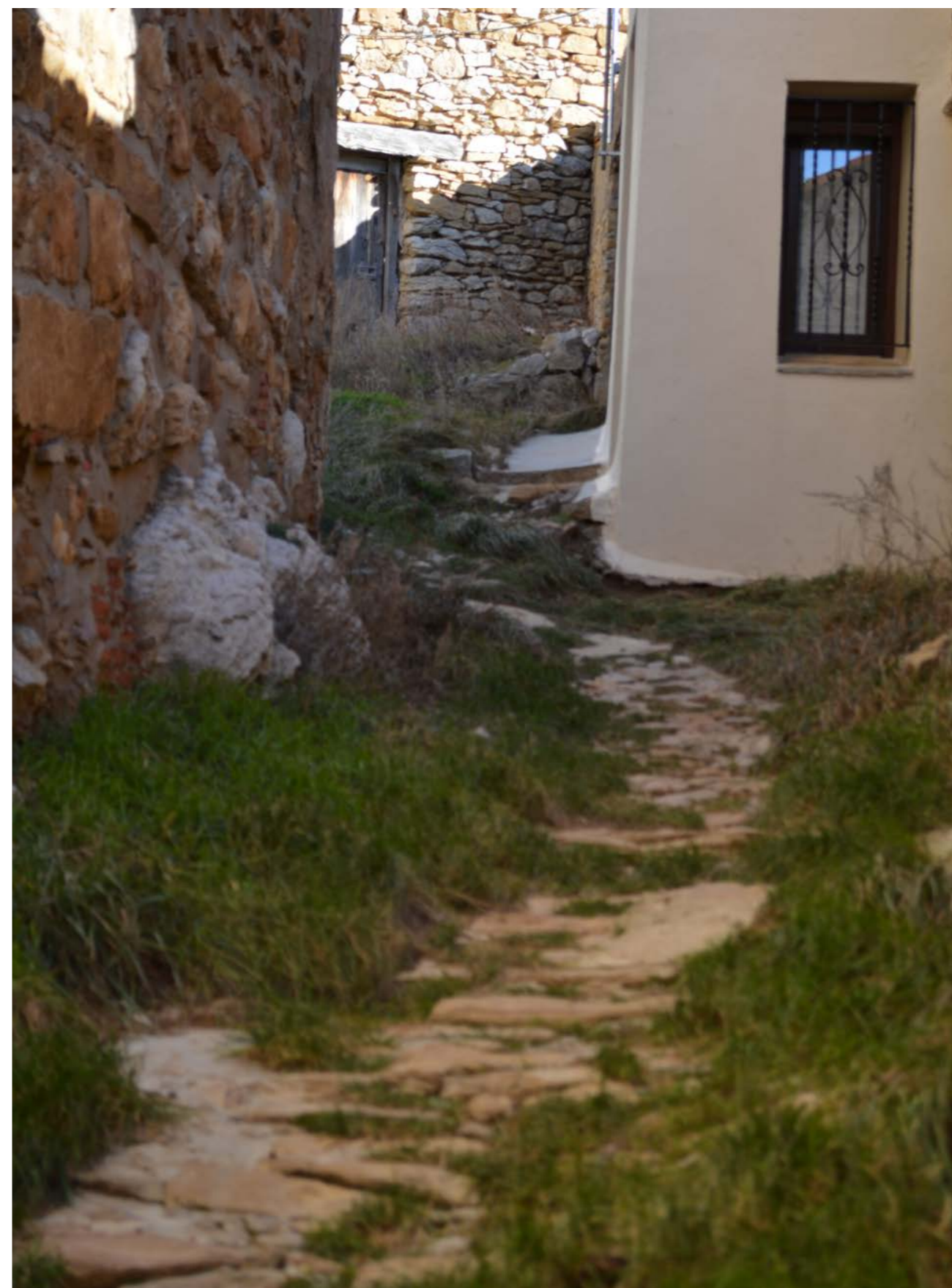
**PW.** Much of the curriculum has too much emphasis on personal music performance skills. These are important, but years and years of private instruction on one instrument is not a good idea for teachers facing the challenges of music teaching and learning. We need certainly some of this, but not as much as we have today. We make future teachers take so much performance instruction since this keeps many faculty employed in our colleges and universities. Simple as that.

**AV. Finally, what advice would you give to current students?**

**PW.** Find ways to apply what you are learning in a creative way that gives you joy and satisfaction while increasing your experience with learning. Talk with as many people OUTSIDE of music education about what excites them about learning in the arts.

Learn a number of different ways to make music other than the ones that are central to your life now.

**AV. Thank you so much.◀**





## Marco Antonio de la Ossa Martínez

Maestro de Ed. Musical. Profesor Asociado de Didáctica de la Expresión Musical en la Facultad de Educación de Cuenca. Doctor en Bellas Artes

marcoantoniodela@gmail.com

# Pablo Neruda y la Guerra Civil Española: vivencias, relaciones, exilio y esperanza

*|Pablo Neruda and the Spanish Civil War: experiences, connections, exile and hope*

### Resumen

**U**no de los trabajos más importantes y desconocidos del poeta Pablo Neruda no tuvo nada que ver con la literatura. El premio Nobel tuvo una relación estrecha con España, ya que vivió en este país durante diferentes momentos de su vida. Además, conoció y departió con una gran cantidad de literatos, políticos, artistas y personalidades españolas destacadas de la primera mitad del siglo XX, en especial con Federico García Lorca. Una vez iniciada la guerra civil española (1936-1939), se alineó desde el primer momento con el bando republicano. Dedicó varios libros de poesía a este conflicto bélico e, incluso, organizó un congreso de literatura en Madrid.

Una vez concluida la guerra, prestó una gran atención a los exiliados republicanos que se vieron obligados a cruzar la frontera con Francia a inicios de 1939 a causa de la represión franquista. Después de conocer la durísima situación en la que vivían, Neruda convenció al presidente de su nación para que permitiera el asilo en su país. Gracias a la labor del poeta, se botó finalmente el *Winnipeg*, un barco que llevó a cerca de dos mil quinientos refugiados republicanos españoles a Chile.

### Palabras clave

Pablo Neruda · Guerra civil española · Winnipeg · Federico García Lorca · Represión · Exilio

### Abstract

One of the most remarkable works of the poet Pablo Neruda wasn't related to literature. The Nobel Prize had a close relationship with Spain as he was living there in different moments in his life. He also met and conversed with many of the most important literary persons, politicians, artists and other Spanish celebrities of the first half of the XX century, especially Federico García Lorca. Since the beginning of the Spanish Civil War (1936-1939), Neruda was very close to the Republican side. He wrote several books of poetry dedicated to this war, and even organized a literature congress in Madrid.

When the war finished, he paid attention to the Spaniards republican exiled who were forced to cross the border toward France in the early 1939 because of the Franco repression. Knowing the hard situation they were living, Neruda convinced the President of his nation to allow asylum in his country. The *Winnipeg* would be the ship that carried about 2500 Spanish, because of the determination of Neruda and other institutions, to Chile.

### Keywords

Pablo Neruda · Lorca · Spanish civil war · Winnipeg · Repression · Exile

## 1. El final de la guerra civil española: represión y exilio

De forma independiente al análisis o aproximación que llevemos a cabo en relación a la guerra civil española, lo primero que siempre se debe recordar es que este conflicto bélico fue una tragedia horrenda y horrible. Causada por levantamiento militar contra el gobierno democrático que se produjo en julio de 1936, esta contienda tiñó de sangre y odio a un país que se transformó en un puzzle sin resolución de continuidad durante casi tres años, ya que extendió su macabro desarrollo hasta abril de



1939. Como consecuencia, la vieja piel de toro sufrió una disputa provocada, fratricida y dramática que afectó y sembró de cadáveres, miedo, sufrimiento, hambre, odio, venganza, desprecio y soledad a la práctica totalidad de su geografía.

En estos durísimos instantes, las dos facciones consideraron la literatura y la música como dos elementos de primer orden; también al cartelismo. De un lado, los autoproclamados 'nacionales' (aunque tal vez sería más adecuado definirlos como nacionalistas), un compendio de agrupaciones y formaciones de extrema derecha que pronto tuvieron al general Franco como máximo dirigente, se alzaron el 18 de julio de 1936 contra el gobierno democráticamente elegido. Además, en esta facción se integraron tropas regulares marroquíes, la Legión, la Falange y un buen número de soldados y armamento proveniente del nazismo alemán y del fascismo italiano: tanto Hitler como Mussolini apoyaron de forma abierta tanto ideológica como material y humanamente a los sublevados.

En la otra orilla, el Frente Popular, compuesto por una coalición de partidos, facciones y sindicatos de izquierda, defendía la legitimidad de los resultados democráticos de las elecciones de 1936 en las que salió justo vencedor. Pese a ese inicial punto a favor, la disparidad de ideologías presentes en su seno provocó un gran número de desavenencias y disputas que dieron como resultado una falta de cohesión en muy diferentes momentos de la contienda.

El desenlace de la guerra civil española continuó la macabra línea trazada en su desarrollo y dibujó un panorama final desolador y desalentador. Como consecuencia, los derrotados tuvieron que sufrir el escarnio de los vencedores, que tomó muy diversas formas: represión, exilio, huida, fusilamiento, tortura, expedientes de depuración, burla pública, internamiento en campos de concentración, trabajos forzados... Así, el general Franco desarrolló una durísima política en la que no hubo espacio para la reconciliación o el perdón.



Esta respuesta se esperaba entre milicianos, soldados y gentes de la retaguardia. Por ello, en la recta final de la guerra civil miles de personas trataron de escapar de las zonas fieles al gobierno republicano y buscaron refugio en otros lugares. Algunos se agolparon en los puertos de la zona de Levante con la desesperada idea de encontrar un hueco en barcos fletados para huir a otros países, aunque muy pocos zarparon:

Fue especialmente funesta la situación del puerto de Alicante en los últimos días. Un rumor corrió como la pólvora: la flota republicana, que había partido el 7 de marzo, podría volver en próximas fechas. También se esperaban otros barcos procedentes de Inglaterra y Francia. Finalmente, solo cuatro aparecieron antes de que las tropas franquistas entraran en la ciudad. En ese momento, muchos eligieron otro destino distinto al que las los vencedores habían diseñado para ellos: el suicidio (Ossa, 320).

Tras la victoria sublevada en la Batalla del Ebro, una de las más duras de la guerra civil, celebrada en el verano de 1938, Franco atendió a uno de los últimos territorios que le faltaban por conquistar: Cataluña, una región española en la que se sitúa buena parte de la frontera con Francia. Los rebeldes no dudaron en pedir más ayuda armamentística a Hitler, por lo que su victoria era cuestión de días; su avance fue imparable. En consecuencia, gran parte de la población, incluida la militar, huyó en desbandada para alcanzar

la frontera francesa. En muchos momentos y sin compasión alguna, fueron perseguidos y acibillados por bombardeos y aviones hasta metros antes del país vecino: "cientos de miles de hombres fugitivos repletaron las carreteras que salían de España. Era el éxodo de los españoles, el acontecimiento más doloroso en la historia de España" (Neruda *Confieso que he vivido* 143).

En pleno invierno, a pie y portando consigo las pocas pertenencias que pudieron salvar, miles de personas se vieron obligadas a cruzar los Pirineos, una de las cordilleras más agrestes de España. Ante la avalancha de refugiados, el gobierno francés abrió las fronteras el 27 de enero. Pero el recibimiento no fue el esperado, ya que fueron confinados en campos de concentración en condiciones infrahumanas. Dos de los más conocidos fueron los de Saint Cyprien o Argelés-sur-Mer, aunque también emplazaron a un buen número de ellos en sus territorios africanos. Tristemente, las noticias de esta realidad parecieron no importunar en demasía a buena parte del mundo:

Nacían criaturas que eran paridas sobre la arena húmeda y protegidas en cajas de cartón, mientras cientos de enfermos de disentería agonizaban y contagiaban a sus compañeros de infortunio. El espacio vital era mínimo, la promiscuidad enorme. Las condiciones de vida eran imposibles de imaginar hoy día. Las instalaciones sanitarias inexistentes. Áreas abiertas de los campos de concentración se convirtie-



ron en estercoleros en que hombres, mujeres y niños concurrían a defecar. En tales deplorables condiciones higiénicas, las heridas de los refugiados se gangrenaban con facilidad y las amputaciones eran frecuentes. No existían medicamentos ni anestesia. Incluso, en la mayoría de los campos, el agua para lavarse era inexistente, sólo había agua, en pequeñas cantidades, para beber, que llegaba en camiones cisterna (de la *Sierpe online*).

## 2. Pablo Neruda y España. Federico García Lorca

Pocas naciones atendieron al sufrimiento republicano español. Entre este pequeño grupo, llama poderosamente la atención las latinoamericanas. Una de ellas tuvo una importancia capital, encabezada por uno de sus artistas más destacados: Chile y el poeta Pablo Neruda, que relató así esta dramática situación (*Confieso que he vivido* 160-161):

Las noticias aterradoras de la emigración española llegaban a Chile. Más de quinientos mil hombres y mujeres, combatientes y civiles, habían cruzado la frontera francesa. En Francia, el gobierno de León Blum, presionado por las fuerzas reaccionarias, los acumuló en campos de concentración, los repartió en fortalezas y prisiones, los mantuvo amontonados en las regiones africanas, junto al Sahara.

La relación del literato con España venía de años atrás, ya que conoció el auge de la Residencia de Estudiantes de Ma-

drid, lugar en el que compartió charlas y amistad con grandes personalidades. Avanzando en el tiempo, en 1934 el gobierno chileno lo envió a Barcelona como miembro de su comité encargado de las relaciones internacionales, debido a que regentaba diferentes cargos en el exterior de su país.

Poco después, se convirtió en cónsul en Madrid, ciudad en la que, de nuevo, entró en contacto con los principales artistas e intelectuales españoles. Años atrás había conocido a Federico García Lorca en Argentina, por lo que, en poco tiempo, se integró a la perfección en el ambiente literario madrileño. Así comparó el propio Neruda (*Confieso que he vivido* 34) las generaciones latinoamericanas e ibéricas:

Los españoles de mi generación eran más fraternales, más solidarios y más alegres que mis compañeros de América Latina. Comprobé al mismo tiempo que nosotros éramos más universales, más metidos en otros lenguajes y otras culturas. Eran muy pocos entre ellos los que hablaban otro idioma fuera del castellano.

La guerra civil española le sorprendió en Madrid. Según él mismo afirmó, el conflicto "cambió mi poesía" (Neruda *Confieso que he vivido* 134); también su forma de ver y entender el mundo. Su casa en esta ciudad, emplazada en el barrio de Argüelles, conforme fue avanzando el cerco que las tropas franquistas realizaron sobre la capital de España a poco de iniciada el conflicto, se quedó entre dos

sectores. Por ello, sufrió en primera persona los avatares del durísimo conflicto (Neruda *Confieso que he vivido* 153):

De un lado avanzaban moros e italianos... De acá avanzaban, retrocedían o se paraban los defensores de Madrid... Por las paredes había entrado la artillería... Las ventanas se partieron en pedacitos... Restos de plomo encontré en el suelo, entre mis libros... Miré hacia lo lejos, más allá de la ciudad universitaria, hacia las planicies, hacia los castillos antiguos... Me pareció vacía España.

Durante el conflicto bélico, alternó su residencia con París. Con el objetivo de denunciar lo que ocurría en España, ideó un congreso de escritores antifascistas que provinieran de todas partes del mundo. Se celebraría en Madrid, pese a la compleja situación y la cercanía del frente de guerra a la ciudad. Lo cierto es que estas jornadas literarias consiguieron aglutinar a un buen número de creadores de muy diversas procedencias. El viaje deparó distintas imágenes curiosas (Neruda *Confieso que he vivido* 151): "nunca había salido de París un tren tan lleno de escritores como aquel. Por los pasillos nos reconocíamos o nos desconocíamos. Algunos se fueron a dormir; otros fumaban interminablemente. Para muchos España era el enigma y la revelación de aquella época de la historia".

Unos meses después, en el discurso de clausura de la Primera Conferencia Americana por la Cooperación Intelectual, celebrado en Santiago el 11 de enero de

1939 y después publicado en el diario La Nación el 22 de enero de 1939, "América y Europa 1939: España no ha muerto", recordó a sus colegas el congreso que celebró en Madrid entre bombardeos, aunque con un espíritu de esperanza y de lucha que debía caracterizar al futuro:

Amigos de toda América: hace poco más de un año, nos reunimos en una asamblea como ésta sesenta escritores de todas las regiones del mundo, en la capital llameante de España. Os juro que en esa reunión de hombres del espíritu, unidos bajo los bombardeos de los enemigos de la civilización, en esas reuniones, en esas comidas dentro de una ciudad sitiada, hubo más alegría que en estas reuniones protegidas por el espíritu de mi pueblo encarnado en nuestra universidad. Y es que allí nos juntábamos, no a analizar las consecuencias de un mundo perdido, sino a crear la realidad de un mundo futuro. Ante la explosión más o menos continua de las bombas enemigas nos reuníamos a cantar nuestras canciones de esperanza: era la voz de Orfeo en las puertas del infierno, era la voz del pueblo encarnado por vez primera en intelectuales que la vida desparramaba por todos los países y que a única realidad actual, la espantosa realidad de la cultura amenazada, junto en Madrid, en la capital del mundo (Neruda *Obras completas*. IV 381).

También dejó un importante hueco en su obra literaria a la guerra civil española, que se convirtió, desde la sublevación rebelde que le dio inicio, en un tema pri-



mordial para el poeta. De esta forma, escribió numerosos textos en los que aludió directamente a este conflicto y mostró a las claras su apoyo al régimen democrático.

Uno de los primeros escritos, "Tempestad en España", fue publicado en la revista *Nuestra España* en París el 9 de marzo de 1937. Antes de denunciar el asesinato de una gran cantidad de maestros en Galicia y el alineamiento con las teorías alemanas de Franco, también aludió al fusilamiento de su amigo el poeta Federico García Lorca. Además, indicó que, tras el asesinato del dramaturgo granadino, se quemaron gran cantidad de sus libros en su ciudad. Por todo ello, el chileno expuso a las claras el por qué de su alineamiento con el Frente Popular:

Quiero responder de una vez por todas que, al situarme en la guerra civil al lado del pueblo español, lo he hecho en la conciencia de que el porvenir del espíritu y de la cultura de nuestra raza dependen directamente del resultado de esta lucha. Supongamos por un momento que los bestiales elementos militares llegaran a triunfar en España, supongamos que Franco, Von Faupel y Conti implantaran su régimen de traición e invasión, no nos detengamos en las consecuencias morales y materiales de una catástrofe semejante, pensemos un momento en lo que sobreviviría del intelecto (Neruda *Obras completas*. IV 347).

También criticó la actitud de algunos literatos y científicos que se posicionaron del lado de los rebeldes, debido a que consideró que los verdaderos investigadores y artistas se pusieron del lado del gobierno elegido en las urnas. En definitiva, la lucha iba más allá de postulados políticos, ya que también englobaba al mundo del arte y los intelectuales:

Y los rifleros del pueblo al defender su vida defienden las bibliotecas y los museos, y nos defienden a nosotros, escritores de lengua española. Al defender sus ciudades defienden el intelecto de nuestra raza madre. Y yo estoy con ese espíritu indestructible, con el corazón épico y valeroso de España irreductible, con el mismo corazón del pueblo que hizo brotar los primeros torrentes de poesía, ahora bases pétreas de nuestro idioma. Estoy y estaré con el

pueblo español masacrado por el bandidaje y el celestinaje internacional. Y a todos mis múltiples amigos de América Latina quiero decir: no me sentiría digno de vivir si así no fuera (Neruda *Obras completas*. IV 348).

La muerte de Lorca fue un tema al que aludió en numerosas ocasiones, ya que afectó notoriamente al chileno. Le dedicó un artículo en el tercer número de revista *Hora de España*, publicada en Valencia en marzo de 1937. Bajo el título "Federico García Lorca", definió su personalidad, carácter y calidad literaria. Para Neruda (*Obras completas*. IV 349), el granadino captó la esencia de España en sus escritos, por lo que su muerte tuvo implícitos otros muchos significados:

Federico García Lorca! Era popular como una guitarra, alegre, melancólico, profundo y claro como un niño, como el pueblo. Si se hubiera buscado difícilmente, paso a paso, por todos los rincones de quien sacrificar, como se sacrifica un símbolo, no se hubiera hallado lo populares español, en velocidad y profundidad, en nadie ni en nada como en este ser escogido. Lo han escogido bien quienes al fusilarlo han querido disparar al corazón de su raza. Han escogido para doblegar y martirizar a España, agotarla en su perfume más rápido, quebrarla en su respiración más vehemente, cortar su risa más indestructible. Las dos Españas más inconciliables se han experimentado ante esta muerte: la España subterránea y landita, la España crucificadora y venenosa de los grandes crímenes dinásticos y

eclesiásticos, y frente a ella la España radiante del orgullo vital y del espíritu, la España meteórica de la intuición, de la continuación y del descubrimiento, la España de Federico García Lorca.

El gran éxito que tuvo en vida Lorca fue otro de los temas principales del escrito. En un encuentro que celebraron en Argentina, realizaron un homenaje a Rubén Darío al alimón, es decir, con un discurso en el que se fueron entremezclando sus aportaciones. Este formato simula el lance taurino en el que dos toreros se enfrentan a un mismo toro al tiempo.

Después, el chileno se sorprendió de ver la capacidad de llegada y trascendencia de Federico, que recitó sus poemas en numerosas ocasiones delante de multitudes, un hecho poco frecuente. Pese a ello, no comprendía del hecho de que Lorca tuviera enemigos y contradictores (lo mismo le sucedía a él mismo) que trataron de impedir los actos que realizaron en conjunto:

Estos contradictores se sienten estimulados y quieren apagar la luz para que a uno no lo vean. Así sucedió aquella vez. Como había interés en asistir al banquete que nos ofrecía el Pen Club en el Hotel Plaza, a Federico y a mí, alguien hizo funcionar los teléfonos todo el día para notificar que el homenaje se había suspendido. Y fueron tan acuciosos que llamaron incluso al director del hotel, a la telefonista y al cocinero-jefe para que no recibieran adhesiones ni repararan la comida. Pero se desbarató





la maniobra y al fin estuvimos reunidos Federico García Lorca y yo, entre cien escritores argentinos (Neruda *Confieso que he vivido* 129).

No solo le llamaron la atención sus cualidades literarias. Coincidió con muchos otros literatos y músicos que le conocieron en resaltar su calidad humana y su personalidad magnética, profunda, mágica y sensible (*Confieso que he vivido* 140):

¡Qué poeta! Nunca he visto reunidos como en él la gracia y el genio, el corazón alado y la cascada cristalina. Federico García Lorca era el duende derrochador, la alegría centrífuga que recogía en su seno e irradiaba como un planeta la felicidad de vivir. Ingenuo y comediante, cósmico y provinciano, músico singular, espléndido mimo, espantadizo y supersticioso, radiante y gentil, era una especie de resumen de las edades de España, del florecimiento popular; un producto arábigo andaluz que iluminaba y perfumaba como un jazminero toda la escena de aquella España, ¡ay de mí!, desaparecida... En el teatro y en el silencio, en la multitud y el decoro, era un multiplicador de la hermosura. Nunca vi un tipo con tanta magia en las manos, nunca tuve un hermano más alegre. Reía, cantaba, musicaba, saltaba, inventaba, chisporroteaba. Pobrecillo, tenía todos los dones del mundo, y así como fue un trabajador de oro, un abejón colmenar de la gran poesía, era un manirroto de su ingenio.

También remarcó su cariz social, su concepción del arte y el trabajo que realizó al frente de La Barraca, la compañía de teatro universitario con la que Lorca recorrió una gran cantidad de pueblos de España. En estas giras representó obras teatrales del llamado Siglo de Oro delante de gentes que antes no había disfrutado de este arte. Por todo ello, tras su asesinato no cabía ni el perdón ni el olvido (Neruda *Obras completas*. IV 352):

Comprendedme y comprended que nosotros, los poetas de América España y los poetas de España, no olvidaremos, ni perdonaremos nunca, el asesinato de quien



consideramos el más grande entre nosotros, el ángel de este momento de nuestra lengua. Y perdonadme que de todos los dolores de España os recuerde sólo la vida y la muerte de un poeta. Es que nosotros no podremos nunca olvidar este crimen, ni perdonarlo. No lo olvidaremos ni lo perdonaremos nunca. Nunca.

No fue la única ocasión en la que habló públicamente de Federico. En un discurso que realizó en la inauguración del monumento a Lorca en Sao Paulo, Brasil, en 1968, recordó algunas de las cualidades de la personalidad del poeta. La alegría era una constante en él:

Era un niño abundante, el joven caudal de un río poderoso. Derrochaba la imaginación, conversaba con iluminaciones, regalaba la música, prodigaba sus mágicos dibujos, rompía las paredes con su risa, improvisaba lo imposible, hacía de la travesura una obra de arte. Nunca he visto tanta atracción y tanta construcción en un ser humano. Este gran jugueteón escribió con la mayor conciencia y si desenfrenó su poesía con locura y con ternura, yo sé que era un sabio ancestral, un heredero de la gracia y de la grandeza del idioma español. Pero lo que me sobrecoge es pensar que estaba comenzando, que no sabemos dónde hubiera llegado si el crimen no hubiera aplastado su mágico destino (Neruda *Obras completas*. V 321).

Su amistad con Lorca también deparó momentos divertidos. Según narró el propio Neruda, ambos fueron invitados a una comida en casa de un millonario. A la misma reunión fue convocada una poetisa de la que el chileno pronto se sintió atraído. El trío de literatos acudió a una piscina iluminada al caer la noche. Neruda y su colega comenzaron a besarse en una torre frente a la mirada extrañada de Lorca, que fue invitado a vigilar que nadie atendiese a ese encuentro. La escena tuvo un final inesperado:

Mientras el sacrificio al cielo estrellado a Afrodita nocturna se consumaba en lo alto de la torre, Federico corrió alegremente a cumplir su misión de celestino y centinela, pero con tal apresuramiento y tan mala fortuna que rodó



por los escalones oscuros de la torre. Tuvimos que auxiliarlo mi amiga y yo, con muchas dificultades. La cojera le duró quince días (Neruda *Confieso que he vivido* 134-135).

El conocimiento de su muerte le causó una honda impresión y una repulsa que trasladó a diferentes escritos, ya que le conmovió profundamente (*Confieso que he vivido* 142):

Federico García Lorca no fue fusilado: fue asesinado. Naturalmente nadie podía pensar que le matarían alguna vez. De todos los poetas de España era el más amado, el más querido, y el más semejante a un niño por su maravillosa alegría. ¿Quién pudiera creer que hubiera sobre la tierra, y sobre su tierra, monstruos capaces de un crimen tan inexplicable?

Por ello y de la misma manera que en otros casos, en el caso del asesinato de Lorca no cabía olvido, consuelo ni perdón, ya que eliminaron la personificación de la bondad, la dulzura, la sensibilidad, la música, la poesía, el arte en mayúsculas:

Comprendedme y comprended que nosotros, los poetas de América España y los poetas de España, no olvidaremos, ni perdonaremos nunca, el asesinato de quien consideramos el más grande entre nosotros, el ángel de este momento de nuestra lengua. Y perdonadme que de todos los dolores de España os recuerde sólo la vida y la muerte de un

poeta. Es que nosotros no podremos nunca olvidar este crimen, ni perdonarlo. No lo olvidaremos ni lo perdonaremos nunca. Nunca.

En todos los escritos que dedicó a España, Neruda trató de dar a conocer la realidad española a sus compatriotas y a toda Latinoamérica. En este sentido, publicó un artículo el 16 de febrero de 1938 en el diario *Claridad* de Santiago de Chile en el que utilizó también el título de "Tempestad en España" (Neruda *Obras completas*. IV 354) para contar su gran relación con este país y las situaciones que se daban en la vieja piel de toro. Así, subrayó el hecho de que en el bando franquista, que consideró la rebelión como una cruzada contra el ateísmo, se integraban las fuerzas regulares marroquíes, que profesaban la fe musulmana, lo que para Neruda resultaba una gran contradicción. Al tiempo, también formaban parte de esta facción las tropas nazis que asesinaban a sacerdotes en Alemania y que crearon en España los campos de concentración que se harían tristemente célebres en la segunda guerra mundial.

De la misma manera, en sus alocuciones públicas, la guerra de España fue un tema que Neruda empleó en numerosas ocasiones. De esta manera, en un discurso que efectuó en la Casa del Pueblo de Temuco el 2 de julio de 1938, "Chile 1938: pueblo y combate", publicado posteriormente en *La Voz Radical* de Temuco el 2 de julio de 1938, aludió al esfuerzo y valentía de los trabajadores que luchaban por la

democracia en España. Al tiempo, criticó duramente las políticas que se estaban llevando a cabo en Chile que trataban de vender las riquezas minerales y naturales del país a empresarios mercenarios:

Allí en Madrid, corazón quemante y humeante y dolorido del mundo, quiero haber representado a Chile en sus obreros y en sus intelectuales, destrozados y martirizados por una reacción, por una ola de mercaderes sin ley y sin alma. No son la patria ellos, como no son la patria española los traidores de Franco, ni los moros e italianos y alemanes que taladran los angustiosos campos de nuestra gran madre española. No, la madre somos nosotros, los que combatimos por la verdadera tradición de nuestras libertades, mancilladas hoy por una clase aprovechada y amenazada por una inmensa ola de tiranía universal. Nuestra es la patria, chilenos que me escucháis (Neruda *Obras completas*. IV 261).

Siguió la misma línea en un discurso que leyó en marzo de 1939 en representación de la Alianza de Intelectuales ante el Congreso Internacional de las Democracias que se celebró en Montevideo, después publicado en el número 10 de *Aurora de Chile* el 6 de mayo de 1939 bajo el título "España no ha muerto". Además de comparar de nuevo a Federico García Lorca con España, remarcó la importancia de la respuesta de los trabajadores ante la compleja situación provocada por la rebelión militar:

Cantaba las calles de Madrid, del Madrid anterior a la lucha, cantaban los niños de España, cantaban porque había llegado el Frente popular y celebraban esa ventana abierta hacia el futuro. Ellos, los trabajadores de España, habían abierto esa ventana al mundo, y en ese hueco de luz y de sombra veíamos los rostros de España, los rostros heridos por el hambre iluminados por un nuevo resplandor planetario, y llenos de una canción poderosa como la tierra y fuerte como el tiempo. Y esa canción nacional e internacional, bajo la rápida primavera castellana apoyándose en las mismas piedras del misterio y en las mismas fuerzas de esta nueva primavera decía a toda la tierra: "Arriba los pobres del mundo" en el atardecer de las fábricas de Madrid, en el amanecer de los nuevos follajes y entre el canto sin corazón de los pájaros, arriba los pobres del mundo, cantaba la humanidad desde la boca sedienta de España (Neruda *Obras completas*. IV 383-384).

Del mismo modo, subrayó la unión que hubo entre obreros, campesinos e intelectuales, que no dudaron en acudir a los pueblos para educar y mostrar la cultura y el arte a aquellos que no habían tenido posibilidades de formarse (Neruda *Obras completas*. IV 386):

Como en una cera virgen se modelaban los grandes ejemplos: los poetas salían a los campos a mostrar la pintura y la poesía y el cine; y como un espectro de espiga, como una tenaz raíz de trigo, como una fotografía del ámbar, Federico García Lorca, Grande de España,



salía por las aldeas y por los caminos de Extremadura y Castilla a enseñar al pueblo y a aprender de él todo lo que fue: porque ese hombre entre todos fue como el pueblo, fue harina pura, inmaculada piedra. En grandes carrromatos los intelectuales, es decir, mis hermanos, los verdaderos, los de la tierra, los del pueblo, los de la letra que no traiciona sino que enciende, en grandes y destartados carruajes salían los intelectuales cada día para dar luz y palabras a los campesinos.

También dedicó numerosos poemas al conflicto español. Incluso, uno de sus poemarios más intensos, *España en el corazón*, fue editado en la imprenta del monasterio de Montserrat por los propios soldados del frente. Estos trabajadores improvisados antes no habían trabajado en ninguna imprenta, y realizaron esta labor en condiciones muy complejas, debido a que se estaban desarrollando los momentos finales de la contienda:

Los soldados del frente aprendieron a parar los tempos de imprenta. Pero entonces faltó el papel. Encontraron un viejo molino, y allí decidieron fabricarlo. Extraña mezcla la que se elaboró, entre las bombas que caían, en medio de la batalla. De todo le echaban al molino, desde una bandera del enemigo hasta la túnica ensangrentada de un soldado moro. A pesar de los insólitos materiales, y de la total inexperiencia de los fabricantes, el papel quedó muy hermoso. Los pocos ejemplares que de ese libro se conservan, asombran por la tipografía y por los pliegos de misteriosa manufactura. Años después vi un ejemplar de esta edición en Washington, en la biblioteca del Congreso, colocado en una vitrina como uno de los libros más raros de nuestro tiempo (Neruda *Confieso que he vivido* 143).

Poco después de ser encuadernado, la Segunda República cayó derrotada, por lo que se conservaron muy pocos ejemplares, ya que fueron destruidos en su mayoría. Debido a la defensa que Neruda realizó de la democracia española, el gobierno chileno decidió relegarle de su cargo. No por ello cesó su apoyo al Frente Popular: en meses posteriores editó, junto con Nancy Cunard, una nueva publicación poética, *Los Poetas del Mundo Defienden al Pueblo Español*. Él mismo señaló el gran caudal literario que provocó la guerra española en todo el mundo, y lo comparó con el generado en la II Guerra Mundial, menor en talento y cantidad con respecto a la española:

No ha habido en la historia intelectual una esencia tan fértil para los poetas como la guerra española. La sangre española ejerció un magnetismo que hizo temblar la poesía de una gran época. No sé si la publicación tuvo éxito o no, porque por ese tiempo terminó mal la guerra de España y empezó mal otra nueva guerra mundial. Esta última, a pesar de su magnitud, a pesar de su crueldad inconmensurable, a pesar de su heroísmo derramado, no alcanzó nunca a embargar como la española el corazón colectivo de la poesía (Neruda *Confieso que he vivido* 146).

### 3. *Winnipeg*, el barco de la esperanza

Neruda encabezó una misión tal vez no todo lo conocida que debiera también relacionada con España: la de fletar un barco que llevara a Chile a cuantos refugiados republicanos españoles se pudiera. Esta idea fue motivada por el cambio de sino que sufrió el país sudamericano, ya que, en 1939, su gobierno estaba dirigido por una coalición que vino a llamarse como el Frente Popular chileno, término empleado desde la Segunda República por su homólogo europeo.

Tampoco hay que olvidar el hecho de que, poco antes, más en concreto el 24 de enero de 1939, un terremoto afectó gravemente a la zona de Chillán. En este desastre murieron cerca de seis mil personas, por lo que también estaban sufriendo una tragedia. Al mismo tiempo, Francia esperaba un inminente ataque alemán, ya que la II Guerra Mundial estaba iniciando su desarrollo.

Así, Neruda marchó a Francia para tratar de dar una nueva vida a un buen número de exiliados que permanecían en campos de concentración en este país. Según sus propias palabras, esta labor se convirtió en "la más noble misión que he ejercido en mi vida" (*Confieso que he vivido* 161). El poeta había salido recientemente de una operación y tenía la pierna enyesada, aunque no dudó en viajar al país galo para encargarse en persona de la inmigración.

La ayuda a la Segunda República española y a sus combatientes no era una idea nueva para el poeta, ya que en diferentes artículos que escribió en 1938 exigió públicamente al entonces presidente, Pedro Aguirre Cerda, que colaborara con el Frente Popular del país europeo. En uno de ellos, "La educación será nuestra epopeya", editado en el número 6 de *Aurora de Chile* el 3 de diciembre de 1938, subrayó la deuda cultural que Chile tenía con España para, de esta manera, tratar de adelantar esta urgente colaboración:

Es necesario recordar que España nos ha dado más ayuda de la que le damos. La gran estirpe de su indomable pueblo ha enseñado al nuestro que los derechos del hombre son irrevocables. Y cuando hemos traído y esparcido los dolores de España, cuando pedíamos en todos los tonos y en todos los sitios ayuda para su grandiosa circunstancia enlutada, esa sola palabra *España*, ese sólo pétalo España, esa palabra pura, nos ayudaba en la lucha de independencia que acabamos de sostener, mucho más de lo que ayudó el oro al candidato vencido. Hora es de decirlo: la inmensa corriente popular que ha llevado al poder a nuestro venerado presidente, don Pedro Aguirre Cerda, tiene una inmensa deuda con España, deuda que esperamos y exigimos se pague con la misma generosidad que España tiene con el mundo, al defender la cultura con todas las palabras y con toda la sangre (Neruda *Obras completas*. IV 370).



No fue la única ocasión: en el anteriormente citado discurso de Montevideo de marzo de 1939 denunció la situación de los refugiados en los campos de concentración que en Francia se habían creado para emplazar en condiciones infrahumanas a los exiliados españoles. Por todo ello, América y Chile debían abrir sus brazos y acoger a los que habían defendido la democracia:

América entera debe movilizarse, a nosotros nos toca también borrar esa vergüenza, y al decir con orgullo que mi gobierno recibirá, a pesar de la desolación que recién nos azota, a los emigrados españoles, tengo que pedir la ayuda de todos vosotros, porque si bien Chile tiene tierras para la paz y para el trabajo que quienes quieran cobijarse bajo nuestra solitaria estrella, no tenemos en nuestro país sacudido por la desgracia, el dinero necesario para transportar españoles. En todas partes, por eso, escribanos, digamos, pensemos: los españoles a América, para formar un nuevo movimiento de unidad y de auxilio hacia la emigración. Que no se oiga en estos meses de angustia, y sobre España, sino estas palabras: españoles a América, españoles a las tierras que ellos entregaron al mundo. No, no has muerto España, no has muerto... España sobrehumana, España de las lámparas de aceite, España de los cereales, del vino y de la abstracción heroica: no, sólo descansa tu sangre un minuto, para que la historia sepa lo que pierde, para que la libertad se mire de pronto solidaria, para que la cultura se sienta de pronto solitaria, para que la cultura

se sienta de pronto abandonada, para que el hombre se toque el corazón y se pregunte: dónde está?, donde está España? Y le contestamos: está para jamás, en nuestra lucha ardiente, está fundida en el destino del mundo, está en los nuevos caminos del viejo océano que ella revelara hace siglos, está en los viejos pensamientos de paz, de dignidad y de justicia que tu martirio (Neruda *Obras completas*. IV 388-389).

En ese mismo mes y con motivo de un homenaje al poeta recientemente fallecido Antonio Machado que se llevó a cabo en Buenos Aires, después publicado el 6 de junio de 1939 en el número 10 de *Aurora de Chile* ("En la muerte de Antonio Machado"), expuso su próximo viaje a Francia y su deseo de dar refugio a cuantos más españoles fuera posible:

Yo voy a Francia a recoger españoles y darles el refugio de Chile, porque en mi patria manda el pueblo, y es éste uno de sus mandatos. Yo no podré decirselo, pero se lo diré a un pescador gallego, a un labriego de Castilla, a un minero de Asturias, se lo diré a cualquier obrero vasco, catalán o andaluz, y sé que Machado, el poeta, escuchará este mensaje que llevo de un pueblo, porque Antonio Machado ya entró a la historia y la historia escucha y guarda lo grande y lo mezquino, lo alto y lo miserable, lo escucha todo para juzgar mañana (Neruda *Obras completas*. IV 391-392).

El mismo tema fue protagonista de un saludo que realizó a la Federación de Or-

ganizaciones Argentinas de Ayuda a los Refugiados Españoles (FOARE) el 4 de julio de 1939 en el que solicitaba toda la colaboración posible:

América debe tender la mano a España en la desventura. Millares de españoles se amontonan en inhumanos campos de concentración, llenos de miseria y angustia. Traigámosles a América, Chile, recién salido de una convulsión terrestre que lo ha cubierto de ruinas, abre las puertas para que en su territorio se alberguen estas víctimas españolas del fascismo europeo. Agregad a este gesto generoso vuestra ayuda material! Españoles a Chile (Neruda *Obras completas*. IV 393).

Tras trasladarle la idea de la necesidad de esta empresa personalmente al presidente chileno Pedro Aguirre, éste le ratificó en persona la misión que debía realizar. Para facilitar su labor, le nombró cónsul encargado de la inmigración española en París. Con este objetivo se presentó en la embajada de Chile en esta ciudad. Pero, pese a la expresa recomendación de las más altas esferas de su gobierno, los diplomáticos que trabajaban en Francia no le recibieron de forma positiva (*Confieso que he vivido* 161): "me instalaron en un despacho cerca de la cocina, me hostiliaron en todas las formas hasta negarme el papel de escribir".

Incluso, situaron su oficina en un cuarto piso sin ascensor, por lo que los refugiados que acudían allí derrotados y destrozados física y anímicamente buscando



un pasaje hacia Chile tenían que ascender con dificultades: "cada hombre que llegaba de la derrota y del cautiverio era una novela con capítulos, llantos, risas, soledades, idilios. Algunas de estas historias me sobrecogían" (Neruda *Confieso que he vivido* 164).

Entre aquellos que solicitaron viajar a América, el poeta realizó la selección de los tripulantes del *Winnipeg*, una labor ardua y compleja, ya que muchas familias estaban divididas en diferentes campos de concentración. Sin duda, el trabajo no resultó nada sencillo (Neruda *Confieso que he vivido* 414):

Yo no pensé, cuando viajé de Chile a Francia, en los azares, dificultades y adversidades que encontraría en mi misión. Mi país necesitaba capacidades calificadas, hombres de voluntad creadora. Necesitábamos especialistas. El mar chileno me había pedido pescadores. Las minas me pedían ingenieros.



Los campos, tractoristas. Los primeros motores diesel me habían encargado mecánicos de precisión... Recoger a estos seres desperdigados, escogerlos en los más remotos campamentos y llevarlos hasta aquel día azul, frente al mar de Francia, donde suavemente se mecía el barco *Winnipeg*, fue cosa grave, fue asunto enredado, fue trabajo de devoción y desesperación.

En ese instante, el gobierno republicano español en el exilio colaboró con Neruda y adquirió un barco a la compañía France-Navigation, el *Winnipeg*, un carguero francés que había sido transformado para albergar a una gran cantidad de personas (habitualmente apenas portaba a una veintena de tripulantes). El nombre llamó la atención del poeta desde el primer momento, tal y como expuso en un artículo publicado en la revista *Ercilla* el 24 de septiembre de 1969:

Me gustó desde un comienzo la palabra *Winnipeg*. Las palabras tienen alas o no las tienen. Las ásperas se quedan pegadas al papel, a la mesa, a la tierra. La palabra *Winnipeg* es alada. La vi volar por primera vez en un atracadero de vapores, cerca de Burdeos. Era un hermoso barco viejo, con esa dignidad que dan los siete mares a lo largo del tiempo. Lo cierto es que nunca llevó aquel barco más de setenta u ochenta personas a bordo. Lo demás fue cacao, copra, sacos de café y de arroz, minerales. Ahora le estaba destinado un cargamento más importante: la esperanza (Neruda *Confieso que he vivido* 414).

El máximo organismo español en el exilio también creó el Servicio de Evacuación de Refugiados Españoles (S.E.R.E.) para colaborar directamente en esta empresa. Poco después, desde Chile se nombró a un encargado de negocios a cargo del propio poeta con el fin de colaborar con él. Incluso, una vez comenzado el proceso de selección el presidente chileno, Pedro Aguirre, le envió un telegrama en el que desmentía el embarque de republicanos españoles con destino a su país y le exigía una declaración pública negando este hecho:

Estaban ya a bordo casi todos mis buenos sobrinos, peregrinos hacia tierras desconocidas, y me preparaba yo a descansar de la dura tarea, pero mis emociones parecían no terminar nunca. El gobierno de Chile, presionado y combatido, me dirigía un mensaje: "INFORMACIONES DE PRENSA SOSTIENEN USTED EFECTÚA INMIGRACIÓN MASIVA ESPAÑOLES. RUÉGOLE DESMENTIR NOTICIA O CANCELAR VIAJE EMIGRADOS". Qué hacer? (Neruda *Obras completas*. V 416).

El barco esperaba a sus pasajeros en un puerto cercano a Burdeos, el de Trompe-loup. Ante esta difícil situación, el poeta se reunió con Juan Negrín, presidente de la República española en el exilio, quien le comentó la compleja situación y las tres posibles soluciones:

La primera, abominable, era sencillamente anunciar que había sido cancelada la emigración de españoles para

Chile. La segunda, dramática, era denunciar públicamente mi inconformidad, dar por terminada mi misión y dispararme un balazo en la sien. La tercera, desafiante, era llenar el buque de emigrados, embarcarme con ellos, y lanzarme sin autorización hacia Valparaíso, a ver qué ocurriría (Neruda *Confieso que he vivido* 167).

Negrín le pidió que llamara por teléfono a algún encargado del gobierno chileno y le explicara cuál era la situación. Pese a las dificultades de una conferencia telefónica transoceánica, Neruda logró hablar con el ministro de Relaciones Internacionales, al que le transmitió que no acataba la nueva orden del presidente. Tras la charla con este ministro y seguramente después de haber recibido algunas presiones, Aguirre envió un nuevo telegrama exhortando que se prosiguiera con la inmigración: "mi indignación y mi angustia se oyeron a través de océanos y cordilleras y el ministro se solidarizó conmigo. Después de una incruenta crisis de gabinete, el *Winnipeg*, cargado con dos mil republicanos que cantaban y lloraban, levó anclas y enderezó rumbo a Valparaíso" (Neruda *Obras completas*. V 416).

#### 4. La llegada del *Winnipeg* a Chile. Desenlace final

Semanas después, más en concreto en la noche del 4 de agosto de 1939, el *Winnipeg* partió de Francia con destino a Chile. Muchos de sus tripulantes pertenecían a la órbita comunista, un hecho que ha sido criticado por otras facciones que integraban el Frente Popular español, sobre todo anarquistas y de otras tendencias izquierdistas más moderadas. Sea como fuere, en la despedida estuvieron representantes del S.E.R.E., del gobierno republicano español en el exilio y algunas autoridades francesas (Neruda *Obras completas*. V 414):

Ante mi vista, bajo mi dirección, el navío debía llenarse con dos mil hombres y mujeres. Venían de campos de concentración, de inhóspitas regiones, del desierto, del África. Venían de la angustia, de la derrota, y este barco debía llenarse con ellos para traerlos a las costas de Chile, a mi propio mundo que los acogía. Eran los combatientes españoles que cruzaron la frontera de Francia hacia un exilio que dura más de 30 años.

Los pasajeros llegaron al embarcadero en diferentes trenes. Allí se vivieron escenas de gran emoción, ya que se reencontraron numerosas familias que habían estado separadas desde el final de la guerra. También se identificó y chequeó a los viajeros para ratificar si estaban aptos para subir al *Winnipeg*. El propio Neruda tenía la última palabra: "yo decretaba el último SÍ o el último NO. Pero yo soy más SÍ que NO, de modo que siempre dije SÍ" (Neruda *Confieso que he vivido* 415).



El poeta tuvo un único momento de duda con un trabajador del corcho ya que, según esgrimió en la charla que tuvo con él, en Chile no había alcornoques. Finalmente, tras atender a la convincente respuesta del republicano español, accedió a que subiera a bordo con toda su familia:

Pero, véase bien, estuve a punto de estampar una negativa. Por suerte comprendí a tiempo y me libré de aquel NO. Sucede que se presentó ante mí un castellano, paletó de blusa negra, abuchonada en las mangas. Ese blusón era uniforme entre los campesinos manchegos. Allí estaba aquel hombre maduro, de arrugas profundísimas en el rostro quemado, con su mujer y sus siete hijos. Al examinar la tarjeta con sus datos, le pregunté sorprendido:

- Usted es trabajador del corcho?
- Sí señor –me contestó severamente.
- Hay aquí una equivocación –le repliqué-. En Chile no hay alcornoques. Qué haría usted por allá?
- Pues, los habrá –me respondió el campesino.
- Suba al barco –le dije-. Usted es de los hombres que necesitamos.

Y él, con el mismo orgullo de su respuesta y seguido de sus siete hijos, comenzó a subir las escalas del barco *Winnipeg*. Mucho después quedó probada la razón de aquel español inquebrantable: hubo alcornoques y, por lo tanto, ahora hay corcho en Chile (Neruda *Obras completas*. V 415-416).

Para afrontar con éxito un extenso trayecto de cerca de cuatro mil kilómetros de travesía, se creó un organigrama en el barco para que se cumplieran las mínimas necesidades higiénicas, de alimentación, ventilación y descanso. Entre incomodidades y falta de espacio, se organizaron un servicio de guardería, clases y distracciones para los niños. Incluso, hubo nacimientos a bordo. También se crearon agrupaciones musicales corales y se dictaron charlas y conferencias acerca del país que les iba a acoger.

Tras soportar tormentas y un gran oleaje, realizaron escalas en la Isla de Guadalupe y en Panamá, país en el que tuvieron que estar anclados durante varios días en pleno mes de agosto debido a que había que solicitar los permisos para cruzar el canal. Mientras, en Chile se esperaba con impaciencia la llegada de los refugiados, por lo que se contactó con empresarios de diferentes ámbitos para buscar trabajo y alojamiento a los que estaban llegando. Además, también se realizaron colectas y actos benéficos para recaudar fondos que irían dirigidos a mejorar las condiciones de los ex combatientes y sus familias.

Con un pasaporte colectivo, atracaron por primera vez en Chile el 30 de agosto de 1939, más en concreto en el puerto de Arica. En ese momento, la música tomó protagonismo, ya que los nuevos habitantes del país sudamericano entonaron

diferentes canciones tradicionales para agasajar a sus benefactores y como modo de exteriorización de su felicidad. Hasta ese momento, siempre habían pensado que el *Winnipeg* podría recibir una orden de regresar a Francia que, por fortuna, nunca se consumó. Tras desembarcar, algunos refugiados decidieron permanecer en esta ciudad y atender a las ofertas de empleo que les llegaron como pescadores, mineros y en la construcción de diferentes ferrocarriles.

Pocos días después, retomaron su marcha hacia el puerto de Valparaíso. Pese a que llegaron el 2 de septiembre, se decidió postergar su descenso a tierra hasta las primeras horas del domingo 3 de septiembre. Sin duda, este momento se convirtió en una fecha histórica en la que se logró concretar un sueño hecho realidad.

Fueron recibidos efusivamente por una gran multitud. Tras una comprobación sanitaria y después de entregarles nuevas ropas, se llevó a los nuevos chilenos a un tren que les trasladaría a sus distintos destinos, aunque otros muchos también se quedaron en Valparaíso y en otras poblaciones costeras. Como conmemoración de este instante, el propio Pablo Neruda escribió en esta ciudad unas bellísimas palabras como bienvenida para los recién llegados:

Españoles:

Tal vez de toda la vasta América fue Chile para vosotros la región más remota. También lo fue para vuestros antepasados. Muchos peligros y mucha miseria sobrellevaron los conquistadores españoles. Durante trescientos años vivieron en continua batalla contra los indomables araucanos. De aquella dura existencia queda una raza acostumbrada a las dificultades de la vida. Chile dista mucho de ser un Paraíso. Nuestra tierra solo entrega su fruto a quien la trabaja duramente.

Republicanos:

Nuestro país os recibe con cordial acogida. Vuestro heroísmo y vuestra tragedia han conmovido a nuestro pueblo. Pero tenéis ante vosotros sólo una perspectiva de labor que puede ser fecunda para bien de vuestra nueva patria, aparada por su Gobierno de base popular (Ferrer 6).

Según apunta Fernando de la Sierpe (*online*) citando un pasaje de *Contramemorias de un transterrado* de Leopoldo Castedo, la llegada a Santiago de Chile fue también conmovedora:

Si la recepción en Valparaíso fue emocionante, la de Santiago llegó a límites inimaginables. La Estación Mapocho de airosa arquitectura metálica, estaba repleta de entusiastas, hombres, mujeres, viejos y jóvenes. Estos se habían trepado a las farolas y a las estructuras sobresalientes del edificio. Los gritos, los





abrazos, no tenían límite ni descanso. A los españoles del exilio, sustantivo que empleo transitoriamente, porque no cuadra emplearlo en Chile, se nos había transmutado de proscritos abyectos en héroes de una guerra que Chile había seguido apasionadamente, como si hubiera sido suya.

Si atendemos las investigaciones de Jaime Ferrer Mir, que en el sexagésimo quinto aniversario de la llegada del barco a Chile realizó un nuevo recuento de los pasajeros que embarcaron en el *Winnipeg*, fueron dos mil trescientos sesenta y cinco las personas que zarparon desde Francia (él mismo señala que, involuntariamente, este recuento bien puede ser imperfecto). Para realizar este estudio, entró en contacto con el canciller Manuel Vías, que trabajaba en el Consulado de España en Chile. El maestro fue clave para conocer el nombre de todas estas personas, ya que guardó durante muchos años una caja en la que aparecían los datos que los exiliados indicaron a su llegada a Valparaíso:

Entre los aportes de Manolo, hubo uno que todos quienes de algún modo estamos vinculados con los españoles del "Winnipeg" debemos agradecerle mientras vivamos: una pequeña caja de zapatos donde permanecieron guardadas durante décadas las tarjetas que diferentes personas fueron escribiendo a mano –ese día domingo 3 de septiembre de 1939– con los datos personales de los exiliados a medida que ponían pie en tierra. Las tarjetas quedaron fi-

nalmente olvidadas en un sótano del antiguo Consulado de Valparaíso hasta que desde España llegó la orden de cerrar dicha oficina consular. A Manuel Vías le correspondió cumplir esa disposición que era clara en cuanto que se debía destruir toda la documentación existente. Eran tiempos franquistas. Cuando Manolo descubrió el contenido de la caja, no vaciló. La tomó y la guardó intacta por años en su casa hasta que comprendió que había llegado el momento de reintegrarla al Consulado donde actualmente presta sus funciones profesionales (Ferrer 5).

No todos los tripulantes del *Winnipeg* destacaron por su ideología republicana y por haber mantenido el respeto hacia sus propios compañeros de travesía y por aquellos que les ayudaron. El propio Pablo Neruda comentó que, un día, un hombre de mediana edad le agradeció el trabajo que realizó para llevarlos a Chile, y le propuso una invitación en la que festejar y gratificar esta labor. Tras su muerte, dejó todas sus pertenencias en una caja fuerte en la que tenía depositados sus papeles. Su viuda, después de analizarlo, se llevó una gran sorpresa (Neruda *Confieso que he vivido* 360):

Los documentos guardados descubrían que el difunto había sido siempre un agente fascista. Las copias de sus cartas revelaban los nombres de decenas de emigrados que, al volver a España clandestinamente, fueron encarcelados o ejecutados. Había incluso una carta autógrafa de Francisco Franco

agradeciendo sus servicios. Otras indicaciones del catalán sirvieron a la marina nazi para hundir barcos de carga que salían del litoral chileno con pertrechos. Una de esas víctimas fue nuestra bella fragata, orgullo de la marina de Chile, la veterana *Lautaro*. Se hundió durante la guerra, con su carga de salitre, al salir de nuestro puerto de Tocopilla. El naufragio costó la vida a diecisiete cadetes navales. Murieron ahogados o carbonizados. Estas fueron las hazañas criminales de un catalán sonriente que un día cualquiera me invitó a almorzar.

**Pese a la gran alegría por el trabajo realizado, el poeta tenía en mente llevar a cabo otros viajes para trasladar a más republicanos españoles a Chile, aunque finalmente y por diferentes motivos no se llevaron a cabo. Incluso, trató de auxiliar a algunos de los amigos literatos y artistas con los que convivió en España, aunque con distinta suerte.**

Uno de los casos que más le afectó fue el de Miguel Hernández, al que ofreció asilo en la embajada chilena tras la toma de Madrid por las tropas nacionalistas.

El poeta, en un primer momento, no lo aceptó. Cuando cambió de opinión obligado por las circunstancias, no pudo ser aceptado. Así lo narró en un curso celebrado en 1942 y que después fue publica-

do en el número 199-200 de la *Revista del Colegio Libre de Estudios de Buenos Aires*, editada en octubre y noviembre de 1943, "Viaje al corazón de Quevedo":

Creyó que podría seguir combatiendo. Entraban ya los fascistas en la capital española cuando él salía a pie hacia Alicante. Llegaba tarde. Estaba encerrado. Volvió como pudo a Madrid, desesperado y despedazado. Ya la embajada no quiso recibirlo. La Falange Española cuidaba las puertas para que no entrar ningún español, para que no se salvara ningún republicano en el sitio que albergó durante toda la guerra a más de 4.000 franquistas. Miguel Hernández fue detenido y poco después condenado a muerte (Neruda *Obras completas*. IV 423)

Pese a esta condena, Neruda continuó tratando de ayudar al murciano. Mientras estaba trabajando en París en la repatriación del *Winnipeg*, contó la situación de Miguel Hernández a la escritora María Anna Comnene, que quedó hondamente conmovida, ya que le admiraba en gran medida. Por ello, ambos se pusieron en contacto con un veterano cardenal francés, monseñor Baudrillart, y le dieron a leer algunos poemas del periodo católico de Hernández. El religioso, también afectado por la lectura, envió al mismísimo general Franco una carta en la que apelaba a su buena voluntad para liberar al poeta. La misiva tuvo su efecto: al poco tiempo, fue declarado hombre libre, aunque a su regreso a su pueblo natal la suerte le fue esquiva:



Entonces recibí su última carta. Me la escribió desde la embajada de mi país para darme las gracias. "Me marchó a Chile –me decía-. Voy a buscar a mi mujer a Orihuela". Allí lo detuvieron de nuevo y esta vez no lo soltaron. Ya no pudimos intervenir por él. Allí murió hace pocos meses, allí quedó apagado el nuevo rayo de la poesía española (*Obras completas. IV* 424).

Neruda resumió toda su experiencia en un bellissimo poema que se integró en el Memorial de Isla Negra (Ferrer 38-39):

### Misión de Amor

Yo los puse en mi barco.  
Era de día y Francia  
su vestido de lujo  
que cada día tuvo aquella vez,  
fue  
la misma claridad de vino y aire  
su ropaje de diosa forestal.  
Mi navío esperaba  
con su remoto nombre  
"Winnipeg"  
pegado al malecón del jardín  
encendido  
a las antiguas uvas acérrimas de  
Europa.  
Pero mis españoles no venían  
de Versalles,  
de baile plateado,  
de las viejas alfombras,  
de las copas que trinan  
con el vino,  
No, de allí no venían,  
de más lejos,  
de campos de prisiones,  
de las arenas negras  
del Sahara,  
de ásperos escondrijos  
donde yacieron  
hambrientos y desnudos,  
allí mi barco

claro,  
al navío en el mar, a la esperanza  
acudieron llamados uno a uno  
por mí, desde sus cárceles,  
desde las fortalezas  
de Francia tambaleante  
por mi boca llamados  
acudieron,  
Saavedra, dije, y vino el albañil,  
Zúñiga, dije, y allí estaba,  
Roces, llamé, y luego con severa  
sonrisa,  
grité, Alberti!, y con manos de cuarzo  
acudió la poesía.  
Labriegos, carpinteros  
pescadores,  
torneros, maquinistas,  
alfareros,  
curtidores:  
se iba poblando el barco  
que partía a mi patria.  
Yo sentía en los dedos  
las semillas  
de España  
que rescaté yo mismo y esparcí  
sobre el mar, dirigidas  
a la paz  
de las praderas.

## 5. Conclusión

El poeta Pablo Neruda fue un firme defensor de la II República y de la democracia española. Así lo dejó de manifiesto en múltiples alocuciones y escritos. Además, colaboró activamente con el Frente Popular e, incluso, organizó un congreso de literatura en un Madrid sitiado por la guerra. También conoció a los principales intelectuales y literatos españoles. Con algunos de ellos, como fueron el caso de Federico García Lorca y Miguel Hernández, mantuvo una estrecha relación.

Por todo ello, cuando se fueron conociendo las noticias sobre el estado de muchos exiliados republicanos en Francia, no dudó en tratar de ayudarles y ofrecer la posibilidad de marchar a Chile. Tras aunar a diferentes organizaciones y organismos, entre ellos el gobierno español en el exilio y otras colaboraciones económicas, como la de los cuáqueros, consiguió botar el *Winnipeg*, un barco que salió con cerca de dos mil quinientas personas a bordo hacia el país americano.

En su ideario, Neruda tenía en mente poder realizar más viajes, aunque no se pudieron llevar a cabo más. Pese a ello, dejó una frase para la historia al recordar unos años después el viaje del *Winnipeg* y a todas las personas a las que ofreció una nueva vida: "que la crítica borre toda mi poesía, si le parece. Pero este poema, que hoy recuerdo, no podrá borrarlo nadie" (Neruda *Obras completas. V* 417).

## 6. Bibliografía y recursos electrónicos

Castedo, L. (1997). *Contramemorias de un transterrado*. Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica.

De la Sierpe, F. "Los andaluces y el Winnipeg". <http://www.andalucia.cc/winnipeg/>. Recuperado el: 6-3-2013, 22:30 h.

Ferrer Mir, J. (2004). *Nómina actualizada de los viajeros del 'Winnipeg'*. Santiago de Chile: Ediciones Cal Sogas.

Neruda, P. (1999). *Confieso que he vivido*. Madrid, Millenium.

\_\_\_\_\_ (2006a). *Obras completas. IV*. Barcelona, RBA.

\_\_\_\_\_ (2006b). *Obras completas. V*. Barcelona. RBA.

Ossa, M. A. de la. (2011). *La música en la guerra civil española*. Madrid: SEdeM. ◀

📩 Recibido: 09/09/2014  
✅ Aceptado: 12/11/2014





## Román de la Calle

Universitat de València

Es costumbre, el día del 9 d'Octubre, entre los actos de celebración, redactar un manifiesto que se comunica públicamente a todos los asistentes a los eventos. Este año la redacción del manifiesto se ha encargado al prof. Román de la Calle, que explícitamente lo ha centrado en la defensa y reivindicación de la cultura, en un periodo socioeconómico sumamente difícil y complejo, y ha sido leído, por su autor, en una plaza de la ciudad de Alcoi. De hecho, se ha convertido en un documento, que va pasando de mano en mano. Por tan motivo, nuestra revista ha decidido incluirlo en este número de ARTSEDUCA, que celebra precisamente su décimo aniversario. Agradecemos la siempre positiva disponibilidad de su autor.

# MANIFEST EN FAVOR DE LA CULTURA

## Llegit públicament, el 9 d'Octubre. Ciutat d'Alcoi 2014.

Hui, 9 d'Octubre de 2014, els valencians ens retrobem, una vegada més, per commemorar una cita històrica, que —des de fa 776 anys— ha marcat, amb intensitat, la nostra realitat passada, present i futura. Per això celebrem, tots units a les places i carrers, de forma popular, festiva i també —no cal oblidar-ho— reivindicativa, la nostra identitat col·lectiva i els trets que ens distingeixen com a poble, com a col·lectivitat humana diversa i plural. I ho sentim, vertaderament, amb orgull i dignitat. Volem celebrar doncs —molt especialment hui, Dia del País— la nostra cultura pròpia i singular, es a dir el nostres trets distintius (espirituals i materials, intel·lectuals i afectius), què ens caracteritzen com a societat, però sempre tractant-se d'una cultura plenament inserida, també, en el panorama universal i projectada, sobretot, cap al futur, des de la tradició viscuda i amb la consciència popular ben consolidada.

Sabem que cada cultura és una tessella important del mosaic conjunt, que conforma el patrimoni comú de tota la humanitat, per tal com forma part de la dignitat personal dels ciutadans, com a factor decisiu del seu desenvolupament humà i intel·lectual. També cal que tinguem clar que la cultura és un element fonamental per a la consolidació social, que és motor de progrés i convivència i és força d'intercanvi i comunicació, en la nostra societat del coneixement.

Per això, podem dir, amb convicció viscuda, que sense cultura no hi ha llibertat; que sense cultura no hi ha progrés i que sense cultura no hi ha tampoc futur. Cultura i política haurien d'anar de la mà, conformant amb estratègia, intensitat i coherència les dues cares de la mateixa moneda. Però no sempre ha estat així i caldrà ficar, el més aviat possible, remei a la qüestió. Qualsevol país desenvolupat ha de facilitar l'accés de la ciutadania a la vida cultural i estimular la participació dels seus ciutadans en les iniciatives i projectes culturals. En aquest sentit, són evidentment necessàries i imprescindibles les polítiques de promoció cultural, per a construir una societat més igualitària i més justa, que pugui integrar, de fet, a tots: infants, adults i gent gran, col·lectius més desfavorits i segments més benestants, en benefici sempre d'una societat millor, més sòlida, més exigent i, per tant, també crítica i compromesa contra tot tipus de corrupció.

Els governs —és cert— tenen el deure indeclinable d'habilitar els recursos públics a favor del progrés cultural. La cultura, però, no és només entreteniment i espectacle, ha de poder i saber transcendir i erigir-se, de manera resolutive, en instrument bàsic, per a millorar la vida de totes i cadascuna de les persones que integren la nostra societat. Però de totes! Perquè si es menysprea la cultura, s'imposarà la barbàrie i si s'apaivaga la vida cultural, inevitablement tindrem decadència. En realitat, ho sabem per experiència pròpia: si es destrueix la cultura, la societat recula. Quanta gent jove, d'aquests àmbits culturals ha tingut que emigrar, per sobreviure, i segueix fent-ho encara, hui mateix, en un degoteig constant?

Tot això, què estem dient de la cultura —amb convicció i en l'emotivitat del moment— no és tan sols una formulació de meres possibilitats. No pot reduir-se això. Estem clarament formulant un teorema fonamental de la vida social, respecte a les no sempre fàcils relacions entre cultura i política, que, malauradament, hem pogut comprovar com es compleix en moments difícils, rodejats de crisi, retalls i restriccions, però també d'esforços i supervivències, d'esperances, projectes i il·lusions de cara al futur... Sempre en la justa mesura que siguem ben conscients que la cultura millora l'educació, impulsa la ciència, estimula el coneixement, aviva la investigació i esperona la recerca i la creativitat. I d'això tots els valencians en sabem força, com ho hem demostrat eficaçment, al llarg de la nostra intensa història.



Ara bé, la política cultural no és, sense més, la cultura, *tout court*. Al contrari, és l'existència de la cultura el que possibilita i crea, en conseqüència, polítiques culturals. Tal proximitat i simetria d'entrecreuaments conceptuals són els que han de fer-nos entendre una doble necessitat: si la participació en la cultura ha de ser lliure i plural, també l'accés a les polítiques culturals ho hauria de ser, amb idèntica justificació i afany, sense exclusions de cap tipus. Eixe diàleg de doble nivell —entre cultura i política cultural— no pot, doncs, relegar-se operativament mai, ni caure en l'oblit.

Tan sols amb eixa condició participativa i de foment efectiu de la creació —de les arts plàstiques, del teatre, de la música, de la literatura, del cinema, del disseny, de la dansa, la fotografia i tantes altres manifestacions, tan nostrades, sense mai oblidar tampoc el tema essencial de la llengua—, pot entendre's que les polítiques culturals tinguen, com a objectiu bàsic, la generació de recursos sostenibles, decantats cap a la producció i la difusió de la cultura. La cultura rema, per tant —per a poder-se realitzar com cal i en plena llibertat—, entre dos poderosos corrents, la força dels quals necessita, amb simultaneïtat, utilitzar i controlar. És a dir, actua, creix i sobreviu entre l'economia i la política i ha d'assegurar-se sempre el manteniment expeditiu i bàsic, si cal, d'una efectiva eixida d'urgència —entre els dos potents dominis citats— cap a la via de la irrenunciable llibertat d'expressió. També ho hem viscut i en sabem...

Tenim clar que, des de la política cultural, es confonen sovint, de manera greu, en la seua pragmatisme, dos verbs: “recolzar” i “controlar”. I en les qüestions del llenguatge res és innocent ni gratuït, doncs que la intencionalitat sempre està darrera. I cal constatar que “recolzament” i “participació” no pot implicar mai, en paral·lel, “control” i “censura”, com de vegades es pensa i es manté, en determinades pràctiques polítiques quotidianes. I, des d'aquí —aquest dia de pública reflexió cívica— no podem deixar de rebutjar-ho amb rotunda claredat i en veu alta, una volta més, sobre tot després del inexplicable càstig fiscal del vergonyós IVA cultural, que continuem patint.

En eixa confiança palesa i en eixe potent desig, parlem hui i estem ací, amb tots vosaltres, en la festa del 9 d'Octubre tan testimonial: per a saber-nos cada vegada més lliures i amb un clar compromís amb el futur, tot exigint, una societat més justa i integrada, més culta i identitària. El que també vol dir, com és lògic, més reivindicativa en el trencament de les excessives desigualtats i amb l'ampliació indefugible d'una major cohesió social, gràcies a l'exercici de la responsabilitat i del treball, quotidianament ficats a prova, en les difícils circumstàncies actuals.

De fet —amics— necessitem homes i dones formades, persones solidàries, cultes, responsables i innovadores, amb la capacitat de somniar i lluitar, tot creient que la història i la memòria compartides són irrenunciables, també, per a la construcció d'un món i d'una vida comuna millor. Un poble amb una sòlida cultura sempre és i serà molt més difícil de manipular i sabrà reaccionar, amb força i rotunditat, en front de possibles corrupcions i injustícies. Ens interessen, per tant, el cultiu de les arts i les lletres, la recerca en l'àmbit de les ciències i de les tecnologies, però cal que ens preocupem igualment de les nostres maneres de viure, dels sistemes de valors que hem fet nostres, de les tradicions i creences, dels drets bàsics que hem adoptat al llarg de la història. Tot això és el marc, el contingut i el fonament de la nostra cultura comuna i identitària, per els que lluitem dia a dia, des de fa segles. I hi seguim amb constància, tot reforçant el panorama educatiu contemporani.

No voldria finalitzar este parlament meu —tan reflexiu com carregat d'emotivitat— sense traure a col·lació, a més a més, un *dictum* que sempre he considerat bàsic i que utilitzo sovint. Potser hui —tot mirant al nostre voltant— considero que és més necessari encara, que mai, aplicar-lo dràsticament: ***Nulla política et nulla aeconomia sine ethica.***

Alcoi, 9 d'Octubre 2014.

Prof. Romà de la Calle.  
President de la Reial Acadèmia de Belles Arts de Sant Carles  
i Catedràtic de la Universitat de València.





La SEM-EE (Sociedad para la Educación Musical del Estado Español) en colaboración con la Unión Musical de Llíria, organizó el 7 y 8 de Noviembre de 2014 el

**I ENCUENTRO INTERNACIONAL DE DIRECTORES DE AGRUPACIONES MUSICALES**  
Práctica y Didáctica en la formación del director/a

Con la intervención del maestro D. Enrique García Asensio, Andrés Valero, el director internacional D. Mauricio Weintraub o José Sanchis entre otros. Asistentes de toda España se congregaron para tratar temas referentes a la didáctica y formación del director de agrupaciones musicales. Entre las Conclusiones a las que se llegó, está la falta de unificación de la profesión y la necesidad de colegiarse, tema que ya se ha abordado desde SEM-EE y que tratará de llevar a cabo.



**III ENCUENTRO DE ESCUELAS DE MÚSICA. De la teoría a la práctica. La buena gestión para la implementación de proyectos significativos.**  
14, 15 Y 16 de noviembre, Noja (Cantabria)

Las aportaciones de Mikel Mate, Arantsa Arzak o Antonio Domingo volvieron a hacer recapacitar a los asistentes, abriendo nuevas posibilidades a modelos de gestión de calidad y eficiencia.





## PRÓXIMOS EVENTOS



Abierta la convocatoria para Plataformas Europeas 2015. El plazo de presentación de proyectos finaliza el miércoles 25 de febrero de 2015. Se puede acceder a la información en la web de Europa Creativa o de la EA-CEA.

IV Congreso Internacional de Danza, Investigación y Educación: Experiencias interdisciplinares con Música, Literatura y Teatro  
Málaga, 9, 10 y 11 de abril de 2015

4º Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa  
Valencia, 2 y 3 de julio de 2015



**Congreso Internacional de Investigación en Salud y Envejecimiento**  
2 y 3 de Julio de 2015- ALMERÍA - Auditorio Universidad



# ARTS EDUCA

 **Consolat de Mar  
BENAGUASIL**  
Carles Subiela  
Ctra. Benissanó, s/n 46180 Benaguasil (València)  
Tel 0034 96 273 73 75 Fax 0034 96 273 11 48  
Correu-e: ventos@consolatdemar.com  
Web: www.consolatdemar.com

 **www.ARGOT.es**  
Libros Café Prensa  
  
NO CERRAMOS A MEDIODÍA  
SIN CERRAR, SINO CORTANDO  
TEL. 964 27 04 15 - C/ Maestro Ripollés 38 - 12003 - CASTELLÓN

 **EDU**  
DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ

 **SEM-EE**

 **OBRAC**

VENTA DE INSTRUMENTOS MUSICALES - TALLER DE REPARACION  
 **CASTELLO MUSICAL**  
WWW.CASTELLOMUSICAL.COM  
Tel. 964 27 04 15 - C/ Maestro Ripollés 38 - 12003 - CASTELLÓN

 **Carisch  
REAL  
MUSICAL**