

A U L A A B I E R T A

REVISTA DEL
INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACION
DE LA UNIVERSIDAD DE OVIEDO

Depósito Legal 0-157/1973

AULA ABIERTA

SECCIONES:

1.- **ESTUDIOS** incluye artículos sobre las diversas temáticas de las Ciencias y de las Técnicas de la Educación referentes a todos los niveles educativos.

2.- **EXPERIENCIAS Y REALIZACIONES** recoge programaciones y ensayos de carácter práctico y, en general, todo trabajo que refleje la aplicación de técnicas de investigación a los diversos campos de la temática educativa.

3.- **INFORMACION** aporta noticias y datos sobre las actividades del Distrito y de otras entidades y organismos que trabajan en investigación educativa y formación del profesorado.

4.- **DOCUMENTACION** inserta textos normativos, bibliografías temáticas, reseñaciones de libros y referencias sobre material didáctico.

AULA ABIERTA

Está editada por el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo, Quintana, 30, Oviedo, y aparece cuatrimestralmente.

CONSEJO DE REDACCION

ENGRACIA DOMINGO GARCIA. ROGELIO MEDINA RUBIO. MARIO DE MIGUEL DIAZ. TOMAS DE LA A. RECIO GARCIA. TEOFILO RODRIGUEZ NEIRA. PATRICIA SHAW FAIRMAN.

ADVERTENCIA

"Aula Abierta" no asume necesariamente los puntos de vista de sus colaboradores.

SUMARIO

MAYO, 1.983, N° 37

ESTUDIOS	Págs.
EL COMENTARIO DE TEXTOS EN MUSICOLOGIA E HISTORIA DE LA MUSICA. M ^a Cruz Morales Saro.....	15
LA REFORMA DE LOS PROGRAMAS DE MUSICA EN LA ENSEÑANZA MEDIA. Matilde Peiteado Rodriguez..	57
NOTAS PARA UNA METODOLOGIA DEL COMENTARIO DE LA PARTITURA. Emilio Casares, Angel Medina...	67

EXPERIENCIAS Y REALIZACIONES

FILOSOFIA DE LA EDUCACION: UN AUTOEXAMEN. Serafin Vegas Gonzalez	99
LOS ESTUDIOS DE BACHILLERATO Y LA COACCION PATERNA. UNA ENCUESTA SOBRE LOS MOTIVOS DE LOS ESTUDIANTES DE BACHILLERATO. Alberto Hidalgo .	113
MUSICA Y ENSEÑANZA DE LA HISTORIA. Julio Rodriguez Frutos	151

INFORMACION

ACTIVIDADES DEL I.C.E.....	169
CURSOS DE VERANO. JULIO-1.983. CENTRO DE ENSEÑANZAS INTEGRADAS. GIJON.....	170
JORNADAS DE ACTUALIZACION CIENTIFICA Y PEDAGOGICA EN FILOGIA CLASICA. Facultad de Filología de la Universidad de Oviedo. Septiembre de 1.983.....	170
OTRAS ACTIVIDADES.....	171
PRIMER COLOQUIO DE HISTORIA DE LA EDUCACION..	171
LIBRO Y LECTURA, OBJETIVOS DE LA FUNDACION GERMAN SANCHEZ RUIPEREZ.....	173
FUNDACION SANTA MARIA.....	175
II SIMPOSIUM DE DIDACTICA ESPECIAL Y GENERAL.	175
ACLARACION.....	177

DOCUMENTACION

TEXTOS LEGALES SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA MUSICA EN EL BACHILLERATO.....	181
RECENSIONES.....	199

EDITORIAL

LA MUSICA EN B.U.P.

Cuando el 18 de Abril de 1975 aparecían en el Boletín Oficial del Estado los veinte temas de la asignatura **Música y Actividades Artístico-culturales**, se cerraba un periodo de nuestra enseñanza que hemos de considerar vergonzoso para la formación humana del español medio; un periodo casi secular en el que la información sobre música estaba totalmente ausente de los conocimientos que se suponían necesarios para la educación normal del ciudadano, contraviniendo una tradición multiseccular europea en la que desde el quadrivium, las personas que recibían una formación humana específica (que por supuesto en el medievo, eran una reducidísima minoría), se veían obligados a formarse en **música especulativa y práctica**.

No podemos echar ni siquiera una ojeada a lo que podríamos denominar Historia de la Enseñanza Musical en Europa, pero nos atrevemos a aconsejar la lectura de libros como **Historia de la Enseñanza Musical**, de Lorenzo Serrallach, **Histoire de l'éducation Musicale** de G. Favre, o **Music in the Medieval and Renaissance Universities** de Nan Cooke Carpenter; son un manifiesto claro de que la situación en que estas enseñanzas han vivido en España, al menos desde el siglo XIX, son, amén de vergonzosas, únicas en la cultura europea. Desde Sócrates, pero más claramente desde Platón, -leanse la **República y Leyes**-: "La música es la parte principal de la educación porque el número y la armonía se introducen de buen grado en el alma del joven, y tras de ellos entran la gracia y la virtud desde la más tierna edad, antes de que el niño esté iluminado por la razón"; y en otro lugar: "Un estado bien gobernado por buenas leyes, no deja jamás al capricho de los músicos y poetas lo que concierne a la

educación musical; la regula, como lo hicieron en Egipto, donde la juventud estaba acostumbrada a seguir lo más perfecto, tanto en la melodía como en los modos", pasando por Aristóteles, Boecio, Marciano Capella, Casiodoro, San Agustín, San Isidoro, San Benito y Carlomagno, Castiglione, Lutero o Montesquieu, Europa vive en una especie de "espíritu de la música" en el que este arte se concibe como necesario e imprescindible en la educación del ciudadano. Pocas materias pueden presentar una historia tan rica y una vivencia tan sistemática como esta.

La aparición de esta asignatura venía pues, sino a acabar con una lacra que no desaparece con dos horas de clase semanales en un curso, si al menos a suavizar una situación, casi insostenible. No se puede perder de vista que la supresión gradual de la enseñanza de la música en España a lo largo del siglo XIX, es en el fondo la causa de la incultura musical de una nación dotada naturalmente para la música, porque incide sobre todo en la amusicalidad de las clases dirigentes, que no sólo se desinteresan por la música, sino en las que el campo musical no entra dentro de lo que ellos valoran como hecho cultural. Es de sobra conocido cómo muchos intelectuales españoles no han tenido ni tienen reparo en mostrar, e incluso hacer alarde de su falta de formación musical. El tan citado testimonio de Cerone en **El Melopeo y el Maestro**: "Vemos que en España muy pocos son los caballeros que gustan saber música, antes muchos la aborrecen y desechan y destierran de sus casas, como cosa vil, vituperiosa y dañosa, que parece ser inventada para los eclesiásticos y religiosos", ha sido a la postre el signo de la música en nuestro país y en sus sistemas educativos.

Constituye una realidad al menos aberrante, que se considere imprescindible para una educación integral y como señal de cultura del individuo, el conocer quienes fueron Velázquez, Lope de Vega, Platón o Shakespeare, y se pueda ignorar a Beethoven, Wagner o Falla, máxime en una civilización como la actual, dominada en gran manera por los medios audiovisuales, y en la que por lo tanto el sonido se convierte en una de las principales formas de captación del mundo.

La inserción de esta asignatura en el primer curso del Bachillerato Unificado Polivalente (B.U.P.), hay que valorarlo como un logro de primera importancia, a pesar de los problemas conocidos por todos: insuficiencia de las dos horas, falta de material en los centros, inadecuación de la preparación musical con que llegan a B.U.P. los niños españoles y otras muchas.

Quisieramos extender estas reflexiones a otros puntos que consideramos no menos importantes, como es el propio "ser" de esta materia. La lectura del Boletín Oficial del Estado, citado antes, revela que el planteamiento que el Ministerio realizaba en 1.975, era perfectamente válido y desde luego se adecuaba a lo que se hacía y se hace en los sistemas educativos de todo el mundo civilizado; recordemos sino algunos párrafos del decreto: "Educar su sensibilidad para la valoración de las obras de arte" (en este caso claro está de la música); y en cuanto al modo de hacerlo: "Mostrar las producciones musicales dentro del contexto socio-cultural y específicamente artístico en el que nacieron, lo que lleva a completar la visión de una determinada civilización, cuyas notas viene conociendo a través de la historia de este mismo curso"; más adelante se concretan los métodos hablando de "audición comentada", "audición activa", "medios audiovisuales"; no parece pues que en ningún momento se pretenda por parte del Ministerio convertir la materia en otra compilación de datos a memorizar por los alumnos. Todo ello está basado en un principio elemental de lo que podemos denominar sicología de la educación musical, y es que la música es un arte esencialmente auditivo, que existe sólo en el tiempo, y que de ella dependen lo que J.B. Brocklehurst en su trabajo sobre "La comunicación musical" denomina las cuatro reacciones posibles ante la música como hecho cultural y artístico: emocional, imaginativo-asociativa, sensorial y objetiva.

Un examen de la música en los restantes sistemas europeos y en general civilizados (y la cita de esta autoridad es aquí necesaria puesto que en estos países se ha experimentado suficientemente esta materia), revela un

hecho que no se puede cuestionar hoy día. La enseñanza musical tiene dos niveles perfectamente diferenciados (prescindimos de la enseñanza oficial o profesional que se ha de impartir en los Conservatorios): **el aprendizaje del lenguaje técnico musical**, que ha de comenzar en el mismo momento y por las mismas vías que el niño se inicia en el literario, plástico, matemático o histórico y por lo tanto en lo que hoy denominamos E.G.B. (Enseñanza General Básica), y lo que podríamos calificar de **captación del fenómeno cultural musical**, que se ha de iniciar cuando el niño ha cambiado de mentalidad, y está asumiendo los hechos culturales desde una perspectiva histórica y analítica.

Es evidente que es a los seis años en que el niño accede a la enseñanza cuando el complejo lenguaje musical desde la grafía, canto coral, rudimentos o iniciación a los instrumentos, expresión corporal, etc., etc., ha de ser asumido por el niño, con la misma naturalidad con que asume los conceptos básicos de la matemática, la escritura, etc. No queremos citar otros modelos educativos como el japonés en que esta iniciación se adelanta a los tres años. No cabe duda que pretender introducir a un niño de 14 ó 15 años (edad a la que se llega normalmente al B.U.P.), y tal como se está pretendiendo en algunos centros y como se escribe en algunos lugares, en el lenguaje musical, es el mismo hecho que tratar de enseñar a sumar o leer a esa misma edad, lo que entra dentro de lo que denominamos alfabetización, realidad sin duda necesaria, pero en torno a la cual no ha de girar un proyecto general de concepción de una enseñanza. Con lo cual no criticamos el esfuerzo subsidiario de muchos profesores de B.U.P. que dadas las circunstancias se ven precisados a dedicar parte de su tiempo a dar un lenguaje a los niños que llegan a B.U.P. sin ningún conocimiento musical y que hay que considerarlos casi definitivamente perdidos para la música.

No puede el Ministerio de Educación y Ciencia, ignorando lo que es práctica común en todo el mundo civilizado, pretender desviar hacia B.U.P. funciones que son claramente de E.G.B., sería una concepción sectorial

de la enseñanza musical; el profesor de B.U.P. simplemente ha de recoger al niño donde ha terminado en sus primeros ocho años de formación, con un lenguaje musical asumido, y proyectarlo hacia otros campos no menos interesantes de la cultura musical.

Ciertamente la reforma de la enseñanza musical en B.U.P. ha de comenzar en E.G.B., donde cada centro ha de estar dotado de un profesor específico de esta materia, capaz de transmitir efectivamente los conocimientos antes citados, pero ni la situación en que hoy llegan los niños al bachillerato, ni las dificultades de los propios profesores, salidos casi exclusivamente del campo de la práctica instrumental, ha de llevar al error histórico de tratar de adecuar la asignatura de B.U.P. al profesorado; sería tanto como plantear la enseñanza desde intereses gremiales. No se puede olvidar por otra parte, el enorme y nunca suficientemente valorado esfuerzo que han hecho los profesores de música de B.U.P. para ponerse al día en una materia, que requería un esfuerzo subsidiario sobre la formación que habían recibido en el Conservatorio, y que está dando ya unos frutos magníficos.

¿En que ha de consistir pues la asignatura de B.U.P.? Evidentemente en el estudio y captación del significado de la música en el contexto cultural, del mismo modo, que durante esos mismos años el niño asume los restantes campos del conocimiento. No tiene sentido que mientras por una parte el joven asume el significado de Goya y lo goza estéticamente, sea invitado en la asignatura vecina a hacer ejercicios de expresión corporal y ritmo, provocando en el niño de 14 años ese sentido del ridículo, tan a flor de piel del joven español. Ahora bien, cuando hablamos de captación y estudio de la música en su contexto cultural, y partiendo del conocimiento del lenguaje que ha recibido en E.G.B., no estamos hablando de una nueva asignatura memorística, precisamente por los propios valores y realidades prácticas que tiene esta asignatura; un *organum* medieval, una vez explicado como fenómeno histórico, puede ser asumido a través de su ejecución en clase y por supuesto desde su audición repetida; no nos olvidemos de la realidad esencialmente

auditiva de la música. Ciertamente en una programación seria de esta materia, no se puede subestimar la música en sí misma, en sus aspectos técnicos básicos, como son las propias formas musicales que han de ser vistas evidentemente desde el aspecto técnico, pero también desde el proceso histórico en que nacen. La Fuga es un hecho histórico fruto de la misma realidad que los sistemas filosóficos de Leibniz o Descartes y por ello sincrónico con él. En fin no podemos pararnos en los aspectos metodológicos de esta materia, que nos llevarían muy lejos, sino en su misma realidad, y queremos volvernos una vez más a los países vecinos en los que la materia musical que se imparte en esta época de formación del joven (el equivalente a nuestro B.U.P.), se mueve en esa línea cultural a la que nos estamos refiriendo. El incidir sistemáticamente en los aspectos técnicos a niveles más profundos de los que ha de conocer el hombre de la calle y que ha de recibir en los ocho años de E.G.B. sería misión, o bien de los Conservatorios o de las Escuelas de Música, tan de moda hoy en algunos municipios y que tan buenos resultados están dando.

Estas reflexiones podrían llevarnos a otras muchas perspectivas de esta materia apasionante, pero hemos de señalar al menos otra especialmente preocupante; es evidente que con dos horas semanales no se puede realizar una labor medianamente interesante en este campo cultural. El enorme peso que la inclusión de esta materia ha supuesto para la formación del ciudadano español, no debe hacer pensar que sea suficiente; también aquí debemos suplicar que los intereses gremiales (en este caso de las asignaturas tradicionalmente "potentes"), no impidan el crecimiento normal y necesario de esta materia. Si es imposible que la música se de en algún curso más del B.U.P., se ha de duplicar al menos el número de horas que tiene en primero, lo que permitiría un cambio esencial en su planteamiento y sin duda en sus resultados. Creo que estos años de presencia de la materia han producido sus resultados, una atención a la música por parte de los jóvenes sin precedentes; no hay más que asomarse a las salas de conciertos; esto ha de llevar al Ministerio a no

dudar en aumentar el protagonismo de la materia en los nuevos planteamientos que sin duda se van a hacer en los próximos meses.

No dudamos, que solventados los problemas legales que impedían la celebración de las oposiciones, la llegada a este nuevo cuerpo de enseñantes, de profesores bien preparados, incidirá en su definitivo asentamiento, y la búsqueda de salidas a otros muchos problemas que podrían ser objeto de este comentario, entre los que no es el menor precisamente, el poco protagonismo que estos mismos profesores han tenido en los claustros y vida de los institutos, mirados siempre con cierta prevención, como una especie de enseñantes de segunda clase.

EMILIO CASARES RODICIO

Catedrático de Historia de la Música
de la Universidad de Oviedo.

E S T U D I O S

EL COMENTARIO DE TEXTOS EN MUSICOLOGIA E HISTORIA DE LA MUSICA.

Nº CRUZ MORALES SARO

SOBRE LOS MATERIALES ESCRITOS, COMO ELEMENTOS DE ACERCA- MIENTO Y EXPLICACION DE HECHOS ARTISTICOS.

El campo de estudio de las historias particulares del Arte y de la Música, tiene como sujeto primordial un conjunto de hechos, actualizados en "obras" de naturaleza plástica o sonora, que son resultado de la actividad desarrollada a lo largo de la historia, por parte de individuos o colectividades, exponentes de la capacidad de cada nucleo cultural para enfrentarse y transformar una serie de realidades dadas en realidades artísticas.

En Historia de la Música, se hace pues fundamental partir del análisis del fenómeno sonoro, las obras; éste puede avanzar desde la partitura a la audición, y puede moverse desde un plano de aislamiento y desmenuzamiento de una obra concreta hasta su necesaria reinsercción en el universo cultural a que pertenece. Con frecuencia los primeros resultados de las historizaciones de los fenómenos artísticos dan como resultado el establecimiento de secuencias estilísticas y formales, que en un segundo momento permitan organizar sistemas comprensibles sobre su génesis, desarrollos, interdependencias y progresos, etc.

La Historia, construida sobre todo a partir del siglo XIX, pasa a ser una ciencia que se expresa por medio de un lenguaje como el escrito, lenguaje en el que con frecuencia debe también abordarse la tarea crítica sobre el hecho artístico. Ello supone que incluso dentro de la propia Historia de la Música y la Musicología no

sea ajena la tarea de reconstruir o recrear lo que con otro lenguaje, el sonoro en este caso, trató de hacer un artista. Se trata de un primer caso, un primer problema: teorizar y explicitar sobre obras artísticas construidas sobre un código particular y trasladar estas reflexiones o incluso "descripciones" a los materiales escritos. Decía René Huyghe, que los artistas manejan la lengua de lo irracional. Cuando la aproximación a las obras de arte es exclusivamente de fruición estética, no será necesario más que la contemplación.

Pero las tareas que se le imponen al historiador son de distinta índole: su actividad es esencialmente analítica e interpretativa. Aún partiendo de la autosuficiencia de la obra de arte, de su carácter de universo cerrado y aislado, cuando además de las obras se quiere contar con otros testimonios, por ejemplo, las opiniones de los artistas, las condiciones rituales o económicas que permiten la realización de una obra concreta; comenzamos a necesitar, un acopio de testimonios escritos; fuentes, cartas, documentos, datos de todo tipo que contribuyan a ampliar el marco de una primaria y a todas luces insuficiente historia formal.

Y estos materiales escritos nos van permitiendo incorporar las biografías y autobiografías de artistas, sus ideas estéticas en confrontación a menudo con las creaciones, sus juicios y valoraciones sobre obras musicales de su presente o del pasado. Puede haber en estos textos una realidad que se instala sobre la realidad sonora, o bien puede quedar el texto impregnado de "lo típico" de la obra musical. La comprensión estética y no sólo la claridad histórica podrá ser deudora de la referencia correctora del texto. Y es cierto también que hasta la misma contemplación y decodificación de la forma expresiva y la técnica, es más auténtica y explicativa si podemos contrastar la fenomenología de la obra, con las propias motivaciones y aclaraciones que su autor pueda darnos.

La ciencia histórica intenta una racionalización e investigación sobre la música a través de los estadios culturales de la humanidad. La definición de las formas

musicales, a través de los siglos y en los diferentes países, necesita una correspondencia con el conjunto de las ciencias sociales e históricas. Las fuentes que nos proporcionan una explicación, sobre la función y peculiaridades de la música en cada sociedad, como una manifestación más de la civilización, junto a las manifestaciones artísticas, religiosas, filosóficas, políticas, son igualmente documentos de primera necesidad. Por medio de estos textos, comprenderemos las limitaciones y posibilidades creativas de cada época; la figura del músico; el mecanismo económico o de propaganda ideológica, religiosa, política en que está inmerca la música; las recomendaciones y preferencias del gusto en cada momento y su relación con una simbólica general que afecta a todos los hechos de cultura.

Es importante tener en cuenta estos supuestos, la música, como el arte en general, funciona no tanto como superestructura, sino como dato inseparable del conjunto de las propuestas culturales de una época concreta. Y su interconexión con el problema histórico general no es algo que se trate de imponer desde fuera, sino una cualidad interna que no es posible obviar.

Los materiales escritos permiten un acercamiento de los hechos musicales que son esencialmente a dos niveles. Primero como complemento y profundización de los hechos artísticos en sí mismos, sin que ello suponga prioridad. El lenguaje hemos dicho que es específico de cada arte y será siempre prioritario aquél en el que alcanza su formalización; en el caso concreto de la música los signos que percibimos por el sonido y sus relaciones temporales. En segundo lugar en la actividad histórica y más aún partiendo de un sentido global de la historia más allá de una historia de las técnicas, de las formas y de los autores.

El interés por esto que llamamos los textos, los materiales escritos que tienen como tema o como objeto propuestas que se refieran a la música, a obras musicales, a los músicos, instrumentos o actividades de pensamiento determinadas por este arte, hace que comiencen a aparecer en la bibliografía europea y americana

ediciones de fuentes y de crítica.

Si bien en España aún no son muy frecuentes, si han aparecido en los últimos años antologías; reseñas de tratadistas, ediciones en facsimil de autores que van pasando a ser mas conocidos y habituales que hace algunos años.

Intentaremos poner un cierto orden, o mejor una primera clasificación, sin mas valor que el de presentar las posibilidades y los tipos de textos con que nos enfrentamos constantemente. Una amplia gama de orientaciones en sus autores, que pueden ser filósofos, críticos, artistas, humanistas, teólogos y reformadores, tratadistas o pedagogos... cada uno con un enfoque especial de la problemática musical. Una diversificación según las escuelas, los países y sobre todo las épocas históricas. Junto a estos, las biografías, las mismas Historias de la Música del siglo XIX la correspondencia entre artistas interesan también como parte importante de nuestro material.

LAS FUENTES LITERARIAS; UNA APROXIMACION FORMAL A LOS GENEROS.

No es posible aún dar un esquema global y clasificatorio de las distintas fuentes literarias con que nos encontramos habitualmente pero trataremos al menos de acercarnos a aquellos tipos o géneros que son mas frecuentes o determinantes en cada cultura y etapa histórica.

Fuentes musicográficas y literarias del mundo preclásico y clásico, ofrecen un conjunto que incide en tres aspectos: una mitología de la música, una primera ciencia de la armonía a partir de la escuela pitagórica y sus numerosos recopiladores y seguidores y por último una estética, una filosofía que desarrolla el sistema platónico, ligado como es habitual en toda la estética griega a una ética y a una pedagogía.

En el primer conjunto de textos, que llamabamos de "mitología musical", se encuentra la mayor parte de las referencias literarias que explican y ligan el rito y el

mito con el desarrollo artístico e instrumental; la antigua lírica, la poesía homérica, la tragedia clásica, funcionan como fuentes insustituibles para abordar el desarrollo histórico de la música antigua. Las corrientes pitagórica y platónica caminarán unidas en muchos tratadistas, y su presencia alcanzará al Medievo y al Renacimiento. Por último entre los discípulos de Aristoteles aparecerán los escritos sobre música, que privilegien al sonido y su experiencia, como fundamento de toda reflexión estética.

Las fuentes se mantienen en directrices semejantes para Roma. Aparecen además escritores con nuevos puntos de vista, la elocuencia y la retórica junto con la música confluyen en la estética romana, mientras continúan las recopilaciones de griegos como en Plutarco.

Toda esta tradición clásica, unida a la estoica y condenatoria de las artes del lujo reaparece en los comienzos del Cristianismo. Las fuentes medievales de los primeros padres de la Iglesia se orientan en un sentido pedagógico y regulador de la música cultual. Mas tarde la Edad Media producirá una serie de escritos mas diversificados, entre los que conviene destacar, los técnicos sobre la notación, los modos y el canto llano, como en Guido D'Arezzo; sobre el tema de la polifonía o la continuidad de la especulación filosófica como en Boecio. Sus géneros principales son pues, el sermón, la estética filosófica y las técnicas. El destino religioso de la música subyace, como denominador común de la época y las fuentes escritas constatan lo que la práctica y las obras conservadas permiten conocer.

A partir del Renacimiento, los géneros y las fuentes se hacen cada vez mas numerosas y diferenciadas. La tratadística recoge todos los problemas que afectan al conjunto de las artes de los siglos XV y XVI. La posición relativa de cada arte, el funcionamiento de la música en la sociedad, en las cortes o en las fiestas, la figura del músico, la del intérprete y la del constructor de instrumentos, se inicia la organología. Aparecen escritos polémicos que justifican o rechazan las formas existentes en cada país, Italia pasa a ser el modelo de los trata-

dos; se desarrolla una amplia teoría técnica que propone o sistematiza la escritura musical, da normas para la correcta composición, se plantea la vuelta a la antigüedad o la función educativa.

También la música religiosa ofrece un amplio material escrito. Trento, la Reforma protestante, las nuevas instituciones.

A partir del siglo XVI las líneas básicas de la literatura musicográfica permanecen en la misma tónica, ampliándose cada vez más. Una vez reafirmada la figura del músico en el Renacimiento toman auge los escritos personales, la correspondencia, las propuestas estéticas concretas y las autobiografías. La literatura de viajes, las descripciones de teatros, escenografías, óperas. También el género académico.

En la Ilustración, y con el siglo XVIII encontramos un nuevo hito en el desarrollo del interés hacia la música. Los enciclopedistas y los filósofos de la naciente estética alemana, harán de la música su centro especulativo.

Con el inicio de la crítica y el Romanticismo se completa prácticamente la panorámica de escritos: de nuevo las comparaciones entre música y poesía, las orientaciones técnicas, las polémicas sobre la ópera, el auge del subjetivismo romántico y el protagonismo del artista son los motivos crecientes. La música programática reevalúa el papel del material escrito y poético, su desarrollo supone la importancia de los textos referenciales que acompañan a las obras. Las propuestas Wagnerianas sobre la obra de arte total hacen de sus escritos una síntesis del pensamiento romántico.

Desde mediados del siglo XIX la estética teórica dedica amplias reflexiones a la música, de manera que se incorporan las visiones del formalismo, la sociología, la nueva crítica histórico-cultural y otra serie de enfoques que son ya fuentes para la historia de la música de hoy.

Los artistas a medida que llegamos al siglo XX muestran cada vez mayor interés en la reflexión sobre su actividad; Stravinsky, Kandinsky, los futuristas, los expresionistas, Schoenberg y tantos otros plantean esta

vertiente escrita como una actividad complementaria de su creación.

Desde la aparición de la crítica periodística o especializada contamos también con este material como una interesante fuente informativa que permite reconstruir desde los hechos a la evolución del gusto.

COMENTARIO DE TEXTOS MUSICOLOGICOS E HISTORICO-MUSICALES.

Si hemos hablado del papel y la importancia de las fuentes y los materiales escritos, pasaremos a justificar la tarea del Comentario de Textos en esta especialidad, lo que por otra parte resulta casi innecesario por que la propia dinámica de la enseñanza, está exigiendo constantemente y en todas las ciencias sociales este tipo de actividades.

¿Qué aportan los textos?.

La posibilidad de acudir a las fuentes originales sin que estas nos vengán interpretadas y mediatizadas. Por ello desbanca la visión unilateral de la problemática de cada momento. Nos dan una visión múltiple, variada y rica de la historia de la música en cada momento, con todas las implicaciones culturales que esta aportó.

El manejo de los textos, la costumbre de frecuentar las fuentes, proporciona un conocimiento directo del lenguaje, de los mecanismos de expresión, del funcionamiento del discurso artístico e histórico en una época determinada.

La expresión del texto, no se agota por lo general en si mismo. Cada texto es un punto de partida que exige una puesta en relación con otros mundos conceptuales a los que alude explícita o implícitamente. Pero inversamente un texto de carácter especializado cumple y exige la función y la interpretación histórica: "Formular y sistematizar los problemas artísticos" (1), utilizando una terminología específica, tanto en el sentido actual como en el de reinterpretar la terminología histórica del texto. Por ello no será posible nunca generalizar en esta actividad.

En algunos casos la poesía y la música se aproximan

de tal modo, que podrían surgir textos artísticos en sí mismos, por ejemplo letras de canciones de trovadores que cumplen un papel determinante en la composición musical. En principio vamos a prescindir de casos particulares donde se establecen vínculos expresivos entre textos y obras musicales. Interesan a una teoría de la comunicación y a un análisis semiológico o lingüístico, pero la perspectiva de partida en este caso ha sido la histórica. No obstante podemos apuntar aspectos muy interesantes como serían las equiparaciones expresivas entre conceptos y sonidos o de transvases de ritmos de la poesía a la música, o a nivel del sentido, las alegorías, que se traducen en figuras retóricas realizadas con los sonidos, en una identidad formal.

El comentario de textos es un resultado de distintas operaciones intelectuales, en las que se parte de una propuesta concreta, -las ideas expresadas en un trozo escrito- para pasar a poner en conexión aquellas ideas, con nuestros propios conocimientos sobre una ciencia histórica y poder interpretar y explicar todos aquellos conceptos que estén o puedan deducirse del texto presentado.

Exige por tanto dos fases sucesivas, que suponen la objetivación de los contenidos básicos del texto, operación de análisis o aislamiento de las ideas estructuradoras o vertebradoras y establecer una jerarquía en los temas tratados, de manera que estemos en posición de "definir" de alguna manera un sentido primordial, un significado. La segunda operación permite la subjetivación, en el sentido de que la formación personal y cultural del comentarista, así como su capacidad de asociación y relación da una medida de las interconexiones e ideas sugeridas por el texto.

La mecánica, el cómo se debe proceder para comentar un texto de historia de la música, no es algo fijado e inamovible. Siempre se supone un orden lógico en las operaciones intelectuales que se tienen que realizar y también una serie de elementos prioritarios en este tipo concreto de textos. Cómo hemos dejado entrever, el tipo de texto más frecuente con que nos vamos a encontrar será

siempre histórico o estético, en el sentido de que no vamos a intentar nunca un comentario literario o gramatical, sino específico y técnico.

DESARROLLO DE UN COMENTARIO. UNA PROPUESTA CONCRETA.

El comentario de Textos es un ejercicio teórico y práctico, en el cual es importante una sistematización y un orden al ir desarrollando todo el proceso. Hay que tener en cuenta en primer lugar una lectura informativa que nos va a dar una primera idea general y que nos va a permitir una primera aproximación al contenido del mismo.

Se podrían encontrar tres momentos fundamentales en nuestro trabajo:

INTRODUCCION
DESARROLLO
CONCLUSIONES

La Introducción o la Información sobre el Texto, supone tener en cuenta una serie de elementos que nos llevan a situar y definir el trozo que se nos propone:

- época.
- autor.
- género.
- lugar que ocupa en la obra completa.

La primera advertencia a nivel práctico es remitirse siempre al texto dado y así evitar digresiones. Se trata de comentar el fragmento, no la obra completa a la que pertenece, aunque esta nos pueda proporcionar datos útiles. Una lectura segunda o mas profunda nos lleva a datar aproximadamente la obra, o por lo menos a enmarcarla dentro de una corriente estética o de pensamiento y por ello a enmarcarla a un país, escuela o incluso a un autor.

Respecto al **género**, se tratará de ver si se trata de un texto normativo, como son aquellos en que dan reglas o se recomiendan determinadas formas para la composición, o si es una carta, un sermón con recomendaciones sobre la música religiosa o una toma de posición ante el hecho

artístico por parte de un autor concreto. Se trata de aprehender un primer sentido del texto, para después pasar al desarrollo propiamente dicho del comentario.

Desarrollo.

El comentario explicativo, es la tarea central. Implica una lectura reflexiva y poner en marcha una capacidad de asociar y relacionar el contenido del texto con nuestros propios conocimientos. Los objetivos principales serán:

- La explicación de términos y conceptos básicos.
- Comprensión del discurso ideológico.

Podemos considerar dos momentos importantes, el análisis o la descomposición analítica, y la síntesis o la recreación interpretativa.

Especialmente en el primer proceso debe primar un objetivismo y el evitar las apreciaciones generalizantes o vagas.

- Definir y aislar aquellos conceptos y palabras técnicas propias del lenguaje científico. Así será necesario explicar toda una serie de términos que hagan referencia al lenguaje musical, a sus técnicas, a sus formas y también a su significado en el momento histórico concreto a que se refieren. Un ejemplo. El término "himno" si aparece, indica una forma distinta en la Edad Media que en el siglo XVII, aunque puedan tener una conexión estética. Lo mismo sucede con otros términos que aunque no sean específicos de la técnica musical, interesen para profundizar en el sentido del texto. Por ejemplo si se habla de "artista" y estamos situados en el siglo XIX, o si encontramos la palabra inspiración, que será muy distinta en el mundo antiguo o en el moderno, etc.

- Aislar los principales contenidos temáticos, bien sea descomponiendo el texto en párrafos, si estos tienen ciertas diferencias e insisten en ideas distintas o bien jerarquizando niveles si el texto es unitario y global.

Los contenidos temáticos serían de distinta importancia. Hay siempre un tema principal y una Idea Central que son los vertebradores del texto, los que le dan su sentido. En este punto estamos ya de lleno en el análisis, de lo que se llama los materiales de fondo: Junto al Tema y la Idea Central, habrá temas secundarios, motivos, referencias mínimas, todo ello será la base que nos permita llegar al momento siguiente.

- Una vez que hemos **comprendido los contenidos temáticos**, analizaremos **los estéticos**.

Estos van a tener bastante relación con aquella información que ya teníamos desde el principio y que era el **género** del texto. Es necesario además tener una idea clara del desarrollo del pensamiento musical a través de la historia. Los distintos géneros pueden aparecer mezclados. Cuando el enfoque estético nos llega de manos de su propio autor estamos ante una POETICA. Ejemplo. El prefacio de Gluck a su Alceste. Fija los principios teóricos (estéticos) y prácticos (de estilo) de lo que para él debe ser toda la ópera.

- Relaciones y mundo artístico que se refleja allí. Influencias de otros autores, de corrientes de pensamientos, de otras artes. Que tipo de problemas artísticos se desprenden del texto, ejemplos: la utilidad de la música para la educación. La música como arte del inconsciente. La condena de la polifonía y que argumentos se manejan...etc.

- Otros contenidos: Históricos, sociológicos, religiosos, etc. Atañen sobre todo al funcionamiento y tipos de relaciones económicas y socioculturales así como los mecanismos concretos en que se mueve la música. Medios materiales, situación social del artista, artista como educador/entretenedor de la sociedad. Mecenas, cortes, capillas. Evolución de la construcción y técnicas instrumentales que afecta además a los progresos de la composición.

En este último caso, tanto el texto como las obras musicales tienen un valor de documentos. Cada uno es delator de una determinada visión del todo social, nos

informan sobre el gusto, la demanda, las ideologías. Si además el texto se refiere a alguna composición concreta, sirve para aumentar nuestro conocimiento y mejorar nuestra percepción de la misma obra, iluminando como se encarga, como se realiza, etc.

Conclusiones.

Si el análisis consistía en ir meticulosamente descifrando todos los posibles contenidos del texto, mediante una auténtica disección del mismo, para recomponer un juicio y una visión globalizada habrá que pasar a una síntesis de todos aquellos materiales que ya tenemos y a su interpretación.

- Importancia del pasaje. Su situación en la historia y en la historia de la Música. Influencias, autores e ideas que le sean cercanas. Temas que hereda de otros ciclos y se transmiten al futuro.

- Visión crítica desde la actualidad.

EJEMPLOS

Boecio. "De institutione Musicae"

"De las cuatro disciplinas matemáticas, tres tienen directamente que ver con la búsqueda de la verdad, y la cuarta que es la música, no sólo está relacionada con la búsqueda sino también con la moralidad. Nada hay más característico de la naturaleza humana que esa predisposición a suavizarse con los modos dulces y a exaltarse con los contrarios. Esta facultad no la tienen sólo aquellos que poseen determinada profesión o determinada edad, sino que es común a todas las profesiones y los niños, adolescentes y viejos, se sienten de tal modo atraídos por la influencia de los modos que no existe edad, en la que no se pueda disfrutar de una melodía agradable.

De aquí se deduce la verdad de lo que Platón muy sabiamente dijo que "el alma del universo está unida por la armonía musical". Por cuanto por medio de lo que en nuestro interior está bien y lógicamente ordenado, podemos captar lo que en música suena bien y está bien combinado y podemos así mismo complacernos en ello, reconocemos que estamos unidos por la semejanza y la semejanza es agradable, lo contrario es lo que nos perturba.

De aquí surgen también las más grandes variaciones de carácter. Una mente lasciva se complace en los modos más sensuales y al oírlos se corrompe. Por el contrario una mente firme encuentra placer en los modos más agitados. Por eso los modos musicales reciben nombres de personas, por ejemplo los modos lidios y frigios porque el que disfruta de ellos, disfruta también de la persona que representan. La gente disfruta de los modos que representan su propio carácter, no es lo suave lo que deleita al fuerte, ni viceversa, sino que es la semejanza lo que da lugar al deleite. Por esta razón sostiene Platón que se debe reprimir cualquier cambio de música, que suponga una modificación de lo que es la conducta moral adecuada

y añade que nada perjudicaría tanto a la moral de la comunidad, cómo una perversión gradual de la música casta y modesta. Porque la imaginación de los que la escuchan se siente inmediatamente afectada por ello y desea seguir el mal camino, dejando a un lado lo que es justo y honesto y los modos lascivos introducen en sus mentes algo vergonzante, del mismo modo que los mas impetuosos, algo salvaje y monstruoso".

COMENTARIO DE TEXTO:

Introducción. Breve apunte histórico. La obra escrita de Boecio su significación dentro del mundo medieval.

Importancia de los siglos VI y VII en la cultura medieval. Boecio como Casiodoro en la corte de Teodorico en Ravenna.

Continuidad y restauración de la cultura romana a través de los compiladores y retóricos de la antigüedad tardía. Carácter pedagógico de los escritos y cierto eclecticismo. Citas indiscriminadas de diversos autores, etc.

Boecio, paradigma de un autor entre dos culturas (De Bruyne, "Historia de la Estética"). Boecio sería el último tardoclásico y el primer escolástico. Gran formación filosófica, se había propuesto un amplio proyecto de traducir totalmente las obras de Platón y Aristóteles, en este sentido maneja fuentes de primera mano, actuaría como un helenista, pero en sus comentarios y síntesis actúa como un medieval. Se basa en autores de la escuela de Alejandría, sobre todo Amonio, gran comentador de Platón. Rasgos neoplatónicos cristianizados serían la definición de toda la filosofía y también de la estética de Boecio. Trata de ordenar e interpretar con una óptica cristiana los materiales antiguos, una fuerte base de moralismo se ve en su última obra "La consolación de la filosofía".

Análisis

Tema: Sobre la moralidad de la música y como preservar la

conducta humana de los efectos negativos que pueda acarrear la desviación artística hacia lo sensual, la extralimitación, la violencia, etc.

Idea Central: La licitud del control sobre la música, justificando esta actitud que en él responde a ideas religiosas, por medio de la referencia a la cultura pagana y a Platón, lo que podría ser una contradicción pero no lo es, en la síntesis de pensamiento que se da como asimilación de la antigüedad por los autores medievales.

Análisis de Contenidos:

1º párrafo. Desde el comienzo hasta el primer punto.

Se encuentran aquí dos temas fundamentales medievales; el tema de las artes liberales o disciplinas por oposición a las artes mecánicas y por tanto el famoso "Quadrivium", y en segundo lugar el tema de la moralidad.

Para Boecio la música no es un arte, sino una disciplina. Carece de la contingencia de lo material y es materia de conocimiento. Por ello se remite a la base matemática. Se trata de una recuperación de los principios del pitagorismo, pero también de una asimilación a las disciplinas del número, a las que va asimilada (geometría, aritmética, astronomía). Ello quiere decir que Boecio no se va a referir aquí a la música instrumental, sino a las otras dos a la mundana y a la humana.

Además volvemos a la referencia antigua en la identificación de la verdad con la belleza y la bondad. Reexposición de la Kalokagathía. Pero paradójicamente la única música que el oído humano puede escuchar es la instrumental y ella solamente es la que puede ejercer esa moralidad.

De nuevo la teoría medieval nos plantea un arte que no es meramente un fenómeno formal sino que implica consideraciones morales.

2º párrafo: desde Nada...hasta melodía agradable.

Hay una interacción natural entre la música y su

oyente, al margen de la cultura o la formación técnica.

Cuando se refiere a los modos, se trata de los ocho modos que pervivían en su época en los EKOI bizantinos y que en buena medida gracias a la justificación teórico-moral que da Boecio se van a formular para la formación de los modos gregorianos. De aquí saldrá el modelo estético posterior de toda la música medieval hasta el Ars Antiqua.

Inicios de una psicología estética que separan a la música de los prejuicios que respecto a las demás artes planteará Boecio. Mientras que las artes plásticas solo tienen una belleza superficial y dirigida hacia los sentidos (y condenables por ello), la música tiene efectos psicológicos y anímicos.

3º párrafo: de Aquí se deduce...nos perturba.

Se trata de un resumen de la teoría platónica.

El ser del sujeto humano y el de la música, se fundan en unos mismos principios, idénticos a la vez a los que rigen el orden del universo. Estos principios son matemáticos, como dijo al principio, y armónicos como había expresado Pitágoras. En el Timeo se exponía la teoría de la armonía universal y las relaciones entre el cosmos y microcosmos.

De aquí se deduce que hay una base científica y filosófica que lleva al conocimiento musical y una misma estructura lógica en las tres músicas de la teoría Boeciana.

El hombre podrá apreciar la armonía del mundo cuando exista en él, tal armonía. Esta sería también la base estética de Casiodoro. Solo en la virtud (recta y lógica ordenación se comprende al hombre virtuoso y a la música que suena bien, es decir sin las disonancias condenadas por la iglesia).

La semejanza agradable, se refiere a la consonancia explícita de la música instrumentalis, el placer. Pero el placer se basa en la identidad del alma y la música; la ética.

4º párrafo: de Aquí surgen...al deleite.

Consecuencia de lo anterior, amplía la teoría

platónica con la aristotélica de la imitación.

Cada modo tiene su propio carácter. La iglesia condenará algunos, como el jónico que enerva a las almas, también condenará ciertas armonías como terceras y sextas.

Lo esencial es la adecuación del carácter al tipo de música.

5º párrafo: Por esta razón...final.

Consecuencia pedagógica que recoge todo el tema ya visto en la República de Platón. Cfr. Antología (texto nº1).

Interpretación.

Pitagorismo Boeciano de la Armonía Universal aplicada a la música. La belleza y armonía del mundo la expresa Boecio como la armonía universal pitagórica y platónica. También recoge las influencias bíblicas de la belleza del mundo creado por Dios como obra perfecta, tema favorito de los Padres Griegos y del Aeropagita.

El alma del universo unida por la armonía universal: referencia a la ejemplaridad del número. Es el prototipo ejemplar, el modelo.

Es esta armonía la rige los movimientos de los astros y al mismo tiempo los cambios de la naturaleza.

Los modelos de las ideas divinas son esencialmente matemáticos. La creación es un conjunto de acordes fabricados a través de las proporciones primarias y fundamentales.

Para Boecio hay dos principios: **Eiusdem** (estabilidad), **Alterius** (variación, inestabilidad).

La "concordantia opositiones" es precisamente la unidad armónica, por la que dos principios se unen sin mezclarse.

La segunda parte es la relación entre estas relaciones y el tetracordio. La definición de los intervalos principales (8ª, 5ª, 4ª) como los mas armoniosos, por que se basan en figuras geométricas perfectas y simples. La consecuencia: puesto que son las mas armoniosas han de

ser las mas agradables por su propia naturaleza.

Baltasar de Castiglione. El cortesano.

Capítulo X.

Cómo al perfecto cortesano le pertenece ser músico, así en saber cantar y entender el arte, como en tañer diversos instrumentos.

"Habeis de saber señores, que este nuestro cortesano, a vueltas de todo lo dicho, hará al caso que sea músico, y además de entender el arte y cantar bien por el libro, ha de ser diestro en tañer diversos instrumentos. Porque, si bien lo consideramos, ningún descanso ni remedio hay mayor ni mas honesto para las fatigas del cuerpo y pasiones del alma que la música, en especial en las cortes de los príncipes, adonde no solamente es buena para desenfadar mas aún para que con ella sirvais y deis placer a las damas, las cuales de tiernas y de blandas facilmente se deleitan y enternecen con ella.

.....
Atravesó a esto Gaspar Pallavicino, diciendo. La música pienso yo que cómo otras muchas vanidades, es muy conforme a las mujeres, y aún quizás también a algunos que parecen hombres, mas no lo son, los cuales no deberían por ninguna vía, con semejantes deleites y regalos ablandar ni enternecer sus corazones, de manera que se enflaqueciesen e hiciesen medrosos.

No digais eso, respondió el conde, si no hareis-me entrar en grandes procesos de loores de la música, y acordaros hé, cuán estimada y honrada haya sido siempre entre los antiguos, y aún fué, pués me meteis en ello opinión de muchos sabios y filósofos ser el mundo compuesto de música, y los cielos en sus movimientos hacer un cierto son y una cierta armonía, y nuestra alma con el mismo concierto y compás ser formada, y por esta causa despertar y casi resuci-

tar...también me acuerdo que Platón y Aristotil quieren que el mancebo sea instruido en música y prueban con infinitas razones la fuerza della en nosotros ser muy grande...

ESQUEMA DE COMENTARIO: El Cortesano de Castiglione.

1º. Información sobre el Texto.

Baltasar de Castiglione escribía su obra "El Cortesano" hacia 1.508, aunque se publicaría mas tardiamente en Venecia ya en 1.528. Baltasar Castiglione ocupa un importante periodo del renacimiento, y su vida se desarrolla desde 1.478 hasta 1.529.

Fue traducido al español por Boscán y publicado en 1.534.

Este tratado fué valorado por Menendez Pelayo en su estudio sobre Boscán (Tomo XIII de la "Antología de Poetas Líricos Españoles"), como muy por encima de un mero tratado de buenas maneras y trato cortesano o un manual de urbanidad como el **Galateo** que poco después escribió Meser Giovanni de la Casa, tampoco es un decálogo de prudencia mundana al estilo de Gracián. El ideal pedagógico del conde Baltasar de Castiglione es mucho mas elevado.

Trata de dar la imagen del perfecto cortesano y la perfecta dama, tratando sus figuras ideales. Su educación es ampliamente humanística, lleva a desarrollar todas las facultades físicas y espirituales. El tipo de hombre que pretende formar coincide plenamente con el ideal humanístico.

El Cortesano nos presenta un mundo animado lleno de personajes históricos que rodean a la duquesa Isabel Gonzaga: Petro Bembo, Federico Fregoso, Octaviano Fregoso (luego Dux de Venecia) Juliano de Médicis, hijo de Lorenzo el Magnífico, el duque de Urbino, además aparecen también personajes relacionados con las artes y las letras, humanistas y músicos.

2º. El texto en el conjunto a que pertenece.

Los libros, primero y segundo, están dedicados al encargo que se le hizo al conde Ludovico de Canosa, dentro de un juego de sociedad en el palacio del duque de Urbino, en el que un grupo de damas y caballeros proponen diversos juegos. El encargo consiste en describir al perfecto cortesano, y otros capítulos se dedican a enseñarnos las cualidades de linaje, belleza, gracia, forma de hablar, educación artística en la poesía y en la pintura, etc. Aquí pues nos encontramos con uno mas de los aspectos y exigencias que se hacen al cortesano ideal, que es a la vez el modelo de hombre de mundo del Renacimiento, en donde se ve reflejado el giro estilizado y de corte caballeresco de estas pequeñas cortes por oposición a las primeras generaciones burguesas (ver Hauser, o F. Antal en el "Mundo Florentino") cuyos ideales eran mas a tono con el carácter austero, recio y realista.

Análisis

Forma. analizar la forma, puede tener aquí un sentido. Se trata de una ficción del tipo de las que estaban de moda entre los humanistas, y cuyo mejor modelo lo encontramos en El Decamerón de Bocaccio. Por otro lado, la forma dialogada; la incorporación de pasajes de poetas y prosistas clásicos, remite a la antigüedad, incorporada no como frío dato, sino como elemento vivo de la cultura literaria del momento.

Contenido

Contenidos Temáticos.

Se puede partir si es necesario de definir o centrar los términos técnicos o conceptos que puedan inducir a dudas, según la época en que se estén utilizando. Aquí son tres elementos:

Músico - que se entiende por éste, en el Renacimiento,

Entender el Arte

Cantar bien por el libro

Tañer

El Asunto. El texto se refiere a la formación musical completa, tal y como se concibe en este momento y para justificar esta necesidad van apareciendo motivos complementarios.

El Tema. El tema es una definición de la música y sus efectos. Se advierten varios puntos de vista en estas definiciones. Primero un nivel técnico en el que la música funciona como un conocimiento, después se la valora como una diversión o entretenimiento. En tercer lugar aparecen las referencias a las teorías psicofísicas. Aparecen igualmente una serie de recopilaciones de los puntos de vista de la antigüedad sobre las definiciones filosóficas tanto neoplatónicas como neopitagóricas. En este tema principal que sería una alabanza de la música como un factor imprescindible para formación integral de la persona, es decir la adopción de una óptica pedagógica, aparece el contrapunto de la negativa de Pallavicino, muy interesante y a tener en cuenta.

Idea Central

Se corrobora el prestigio de la música junto con la poesía y la literatura y se comprueba el funcionamiento de las jerarquías de las diversas artes en el 400.

Desarrollo del análisis.

Extraer las ideas fundamentales que aparecen en los párrafos del texto.

- a) El título "Como al Cortesano le conviene..." sirve para fijar sociológicamente la praxis de la música y los músicos a finales del s. XV y primeros decenios del XVI en las cortes del norte de Italia. Sociedades refinadas, continuadoras del espíritu caballeresco del humanismo nórdico. A estas cortes llegaban importantes compositores franco-flamencos como Pierre de la Rue (1460-1518) seguidores de Josquín Desprez que trabajaron y enseñaron en Mantua, Milán, Ferrara, Urbino,

Venecia... En el desarrollo de esta labor, se conjuntaba una técnica muy habil junto con una cultura y comportamiento poético. Aparece el concepto de "música reservata" que nace ahora.

- b) 1º párrafo (hasta el primer punto). Se distinguen los niveles y saberes de la música. El primero, **entender el arte** es el propio del humanista y del filósofo. Se refiere al conocimiento intelectual de los fundamentos y relaciones de la música, de la tradición histórica recopilada por los diversos autores. Equivale a lo que todavía Boecio había mantenido como exclusiva competencia del músico-filósofo. Esta es la música que tiene relación con las matemáticas, con la ciencia de la armonía, la que venía del quadrivium como ciencia o arte liberal.

El segundo **cantar bien por el libro**, hace referencia a la interpretación vocal de la polifonía.

Todavía estaban de moda los músicos borgoñones y flamencos, pero comenzaba a finales del XV a resurgir el músico italiano. Los que aparecen en **El Cortesano** son italianos, como el Unico Aretino o Antonio Columbaudi llamado Bidón, estos introdujeron la lírica italiana sobre composiciones de grandes poetas. El repertorio descrito era bastante escaso, se basaban en composiciones de poetas cultos, bajo unas formas estróficas constantes como la fróttola, estrambote, lauda, baladas...

Como el contexto en que se produce la referencia del texto es profana, no se debe hacer referencia a la polifonía religiosa mas que como complemento de todo lo que significa "cantar bien por el libro"

La relación entre música y texto en el conjunto del pensamiento humanista (2) lleva a conclusión de que se trata de una música literaria, acorde con la recuperación de los estudios latinos y las lenguas nacionales. Importancia del texto, función ideológica, necesidad de componer según la naturaleza de las sílabas y los pies métricos.

Estos poetas-cantores y poetas-compositores, entre los que destacaban algunos tan famosos como Guido y Ugo

Bacciotini en Florencia, Pietro Bono y Francesco Cieco en Ferrara y Bernardo Alcotti, llamado el único Aretino, cantaban esta lírica italiana como exponente de una recuperación de cultura nacional ciudadana, pero que sólo aparentemente era popular.

Estilo no espontáneo sino muy estudiado y profesionalizado. A fines de siglo se habían codificado toda una serie de experiencias y se producía un ascenso de la canción italiana hacia los niveles más cultos.

La época de la **Fróttola** va de 1480-1520. Hay una enorme producción de estas formas en las cortes de Ferrara, Milán, Verona y Venecia. El nuevo esquema de balada consta de versos octasílabos agrupados en estrofas. Se va repitiendo la melodía, cambiando el verso. Generalmente se interpretaba a cuatro voces, con un claro predominio de la superior que es la que canta los versos. La melodía era simple, silábica, con leves ornamentos, la armonía acordal, acompañante y cadenciosa.

Recordar aquí todos los tratadistas que hablan sobre la función ideológica poética y literaria...

La otra versión es el **Madrigal** (prevalece aún más la poesía, petrarquismo, reforma de la lengua propuesta por Bembo, refinamiento y estilización de la cultura italiana...pero esta forma es posterior al Cortesano, puesto que comienza a partir de 1530. No obstante se ve su preparación, en las diversas páginas del Cortesano, y entre otras cosas Bembo es uno de los interlocutores.

Ha de ser diestro en tañer diversos instrumentos.

El tema de la música instrumental se presenta complejo:

Comienza el auge de una música propiamente instrumental. Esto es importante teniendo en cuenta las restricciones medievales al género. Las funciones principales de los instrumentos eran tres, música para danza; tañer y cantar; y música instrumental para tocar solamente, a veces con varios instrumentos o con uno solo.

Es el cincuecento, el siglo que asiste a la emancipación de la música instrumental. Gran autonomía y rápida expansión comporta además una revolución técnica: fraccionamiento tímbrico, acordalidad que viene dada por uno de los instrumentos mas comunes, el laud; y que eleva la sensibilidad armónico-vertical, mayor papel de la disonancia...

No viene definido en las partituras del momento con nitidez, la diferenciación tímbrica y se suele encontrar escrito "para toda clase de instrumentos", muchas veces estos varían en función de las circunstancias ambientales.

Por los mismos años en que se escribe el cortesano aparecen las primeras ediciones para Laud con las composiciones de Francesco Spinacino, Giovan Maria Alemanno.

Aquí también se podría tratar de hacer una enumeración de los instrumentos mas usados, su apariencia iconográfica, etc.

c) Desde **porque si bien los consideramos...** hasta el final del primer párrafo.

Se trata de una terapéutica que ya viene siendo constante en otros párrafos y capítulos de la obra. El considerar a la música como curativa tanto para el cuerpo como para el alma, procede de una amplia tradición que en el renacimiento es recogida por Tinctoris y por Marsilio Ficino entre otros.

En el capítulo I del mismo libro del Cortesano se dice: (hablando de la locura a la que están sometidos aquellos a los que muerde la Tarántula) "Para la cura destes se inventan muchos instrumentos de música y andan con ellos mudándoles muchos sonos, hasta que el humor, que es causa de aquella dolencia, por una cierta conformidad que tiene con alguno de aquellos sonos, sintiendo el que mas cuadra a su propia calidad, súpitamente movido, tanto mueve al enfermo, que mediante este movimiento le reduce a su verdadera salud".

Los veinte efectos de la música de Tinctoris "Complexus effectuum musices", exponen su postura alejada

de la especulación matemática y con un interés directo en la observación de los sonidos concretos de voces e instrumentos. El introduce una teoría del placer de la música, de carácter empírico, sin rémora moralística. En el Cortesano se unirán estas orientaciones con las exotéricas de Ficino. Pues si Tinctoris no creía en aquellas teorías de la armonía de las esferas y de los sonidos astrales sino solo en el oído, Ficino recuperaba una óptica más mágica y astrológica.

En este párrafo parece que Castiglione habla como Tinctoris, haciendo además especial referencia al contexto sociológico.

d) Atraveso.... hiciesen medrosos.

Gaspar Pallavicino ocupa el lugar de las respuestas negativas, y lo hace exponiendo algunas teorías en relación con la tradición de las mismas ideas de los efectos de la música y la teoría de los temperamentos. Música-equiparada a otras vanidades; encontramos aquí una referencia velada al excesivo refinamiento y estilización casi manierista de estas cortes nord-italianas por oposición a la mentalidad realista-burguesa de las primeras generaciones que contribuyeron a forjar las Ciudades Estado a base de importantes empresas guerreras (Condottieri) y comerciales, como los Medici en Florencia, etc.

e) No digais eso.... la fuerza della en nosotros ser muy grande.

Ideas a desarrollar.

Recuperación explícita y citas de la antigüedad.

Referencia a los Sabios y Filósofos.

Incorporación de Boecio y sus distinciones entre música mundana y humana.

Incorporación de los tratadistas renacentistas.

Teoría Pedagógica.

Persistencia de la teoría del ETHOS.

Eclecticismo de referencias y niveles.

ANTOLOGIA

1. (Glaucón y Sócrates) Platón. República. Libro III, 398-399.

- *De todos modos, contesté, supongo que esto primero si estarás en condiciones de afirmarlo: que la melodía se compone de tres elementos, que son letra, armonía y ritmo.*
- *Es verdad -dijo-*
- *Ahora bien, tengo entendido que las palabras de la letra en nada difieren de las no acompañadas con música, en cuanto a la necesidad de que unas y otras se atengan a la misma manera y normas establecidas hace poco.*
- *Es verdad -dijo-*
- *Por lo que toca a la armonía y el ritmo, han de acomodarse a la letra.*
- *¿Cómo no?*
- *Ahora bien, dijimos que en nuestras palabras no necesitábamos para nada de trenos y lamentos.*
- *No efectivamente.*
- *¿Cuales son las armonías lastimeras? Dímelas tu, que eres músico.*
- *La lidia mixta -enumeró-, la lidia tensa y otras semejantes.*
- *Tendremos que suprimirlas ¿no?, por que no son aptas ni para mujeres de mediana condición, cuanto menos para varones.*
- *Exacto.*
- *Pues bien, ¿cuáles son las armonías muelles y con-vivales?.*
- *Hay variedades de la jonia y lidia -dijo- que suelen ser calificadas de laxas.*
- *¿Y te servirías alguna vez de estas armonías, ante un público de guerreros?.*
- *En modo alguno -negó- pero me parece que omites la doria y la frigia.*

.....

- Pues bien las armonías que deseas conservar no son otras que las que yo citaba ahora mismo.
- Entonces -seguí- la ejecución de nuestras melodias y cantos no precisará de muchas cuerdas ni de lo panarmónico.
- ...
- No tendremos, pues que mantener en la ciudad constructores de triángulos, péctides y demás instrumentos policordes y panarmónicos.
- ¿Y qué, admitirás en la ciudad a los flauteros y flautistas...?
- No te quedan pues, mas que la lira y la cítara, como instrumentos útiles en la ciudad; en el campo los pastores pueden emplear una especie de Zampaña.
- Así al menos nos lo muestra la argumentación.
- Y no haremos nada extraordinario, amigo mío -dije- al preferir a Apolo y a los instrumentos apolineos, antes que a Marsias y a los suyos.

2. Aristoxeno

Elementos Armónicos. Cap. II.

"...Nos parece preferible también a nosotros, advertir de lo que vamos a tratar, para que no se equivoquen los sentidos.

Los unos sostienen que la *Harmónica* (ciencia de la armonía matemática), es algo muy importante, algunos también afirman que su estudio no sólo les hace músicos, sino que también mejora su carácter -por haber entendido mal lo que decíamos en nuestra disertación: buscamos enseñar que toda composición y la música en general, puede perjudicar a algunos y a otros ser útil según su carácter- y no solo han equivocado esto, sino que tampoco han entendido la afirmación de "cuanta influencia moral puede tener la música".

Otros después afirmaron que la armonía no tenía

ninguna importancia, sino que era insignificante, no queriendo pasar por ignorantes de todo aquello en lo que ésta consiste.

Ninguno de estos modos de ver la música, es el verdadero: la armonía no merece el desprecio de un hombre inteligente -y eso se verá pronto en el tratado- no tiene la importancia suficiente como para bastar a todo, pero siempre he insistido que para ser músico es necesario adquirir muchos otros conocimientos, además de los de la ciencia armónica, como la rítmica, la métrica o la orgánica, es solo una de las partes de la ciencia que hace el músico.

Se debe pues hablar de la armonía y sus partes. Es necesario observar la teoría relativa a toda melodía: cómo la voz según leyes naturales forma los intervalos por medio de la tensión y el aflojamiento...

Porque algunos consideran absurdo remitirse a las sensaciones, por su inexactitud e inventando causas puramente abstractas, hablan de relaciones numéricas y de velocidad relativa, de la cual resultan el agudo y el grave. Nosotros por el contrario buscamos recoger todos los principios...nuestra ciencia concierne a toda la melodía musical, vocal e instrumental. Nuestro tratado se refiere a dos facultades, el oído y el intelecto.

Por el oído, juzgamos la distancia de los intervalos, por el intelecto les damos su valor.

Es necesario acostumbrarse a juzgar con precisión los detalles. Porque no se pueden emplear las frases que son aplicables solo a las figuras geométricas como por ejemplo "sea esta una línea recta", cuando se trata de los intervalos.

El geómetra en efecto no se sirve de sus facultades sensibles, no necesita la vista, para juzgar bien o mal a la recta o al círculo o cualquier otra figura, más siendo ello competencia del tornero o carpintero. Pero para el estudioso de la ciencia de la música, es fundamental la exactitud de la percepción sensible, porque aquél que tiene una percepción deficiente, no puede de ningún modo explicar fenóme-

nos que no ha percibido.

(Traducido del italiano del texto de R: da Rios. "Elementa Armónica". Roma 1.954. Recogido en Giovanni Camotti. *La música nella cultura Greca e Romana*, Torino, 1.979, 1ª ed.).

3. Textos de los Padres de la Iglesia.

Anónimo:

"El canto despierta el espíritu a un brillante anhelo de lo que conviene; apacigua los deseos, desvanece los pensamientos pecaminosos despertados por invisibles enemigos, actúa en el alma como rocío haciéndola fértil para la ejecución de actos elevados; hace noble y fuerte al guerrero piadoso, lo capacita para soportar los terribles dolores; es como un bálsamo suavizante para las heridas sufridas en la lucha por la vida. San Pablo llama al canto, la "espada del espíritu", por que él protege al piadoso caballero contra el enemigo invisible, porque "el verbo de Dios" tiene el poder de alejar a los demonios si es cantado con emoción. Todo esto proporciona al alma piadosa la fuerza para adquirir las virtudes de la devoción y ello es engendrado por los cantos eclesiásticos.

Clemente de Alejandría.

"Me parece que ese hombre de Tracia, y el Tebano y el de Metimea, no han sido hombres, sino engañadores que bajo el pretexto de la música han estado al servicio de los demonios y han conducido mediante un encantamiento artístico, a los hombres, al servicio de los ídolos... Ved el nuevo canto, como es de poderoso, ha convertido a los muertos que no tenían parte en la verdadera existencia, en vivos.

4. Guido D'Arezzo Epístola "De Ignoto Cantu"

(Giulio Cattini; *Il Medioevo I*, págs. 194-197).

"...Sometidos a los deseos de estos padres, y recogiendo sus indicaciones deseo sobre todo, dar esplendor con esta obra a un monasterio tan famoso, y darla a conocer a sus monjes, como monje que soy, tanto más, que siendo casi todos los obispos condenados por simonía, no quería hacer eso con ellos...por que no pudiendo ir aún, te envío mientras tanto una síntesis óptima del método que conduce al descubrimiento de un canto desconocido, como generoso don de Dios, que se revela utilísimo en la práctica.

Para enseñar a aprender un canto que no se conoce, oh santo hermano, la primera regla utilizada y la más común, es hacer sonar sobre el monocordio las letras (notas) que pertenecen a cada neuma: escuchándolo en el instrumento, lo puedes aprender igual que si lo escuchas de un maestro. Pero esta regla es buena para los que han hecho ya algún progreso...

Para aprender una melodía desconocida, no debemos pues recorrer siempre la melodía con la voz del hombre o el sonido del instrumento, pues así parecerá imposible avanzar sin una guía, como los ciegos.

Debemos por el contrario fijar en lo profundo de la memoria la diferencia y la propiedad distintiva de cada sonido y de toda bajada y elevación de la voz.

Tendrás a tu disposición, un método facilísimo y ya experimentado, para enseñar o aprender una melodía nueva... Así cuando comienza a enseñarse este método a los niños, antes de tres días algunos de ellos comienzan a cantar fácilmente melodías desconocidas, lo cual con otros sistemas no podrían lograr ni en muchas semanas.

Se quiere pues, fijar en la memoria, un sonido o neuma de modo que cuando lo veas en cualquier canto desconocido o conocido, pueda inmediatamente venirte a la mente (en el sentido de lograr cantarlo de momento y sin incertidumbre) e individualizar cada

sonido y cada neuma del comienzo de una melodía que te sea conocidísima; así para retener en la mente todo sonido se debe tener lista la frase melódica que comienza con la misma nota:

Un ejemplo aparece en la melodía siguiente, de la cual me sirvo del principio al fin para enseñar a los niños:

C	D	F	DE	D	D	D	C	D	E	E
Ut	que	ant	la	xis	re	so	na	re	fi	bris

EPG	E	D	EC	D	F	G	a	G	FED	D
Mi	ra	ge	sto	rum	fa	mu	li	tu	o	rum

GaG	FE	F	G	D	a	G	a	F	Ga	a
sol	ve	pol	lu	ti	la	bi	i	re	a	tum

GF	ED	C	E	D
san	cte	Jo	an	nes

¿Ves como esta melodía comienza en sus seis frases con sonidos diversos?. Por tanto, si con el ejercicio logras reconocer el inicio de cada frase, y cantarla de momento, según su propiedad estos seis sonidos allí donde los encuentres, así cuando escuches un neuma sin verlo escrito, observa cual de estas frases se adapta mejor y que las notas finales del neuma y la inicial de la frase estén al unísono.

Si al contrario, hay que cantar una melodía que no se conoce, y está escrita, hay que poner atención en terminar correctamente cada neuma, para que la nota final se corresponda con la nota inicial de la frase que comienza con la misma nota con la que acaba el neuma. Esta regla te será de grandísima ayuda, para cantar con exactitud melodías apenas oídas, nada mas las veas escritas y para distinguir bien lo que escuchas sin verlo escrito.

Mientras que para la escritura se necesitan 24 letras, para el canto basta solo con 7 notas. Así como

son 7 los días de la semana, son 7 los sonidos de la música. Las otras notas que se añaden a las siete son las mismas y suenan del mismo modo; solamente que doblan el sonido en altura. Por ello siete los llamamos graves y siete agudos.

5. Martin Lutero: Prefacio a la recopilación de himnos titulada **Geistliches Gesangbüchlein**. Realizado en la parte musical por su colaborador Johann Walter. Publicado en 1.524.

"Ningún cristiano ignora, creo yo, que el cantar himnos espirituales es cosa buena y agradable a Dios. Tenemos no sólo el ejemplo de los profetas y reyes del Antiguo Testamento, que glorificaban a Dios cantando y sonando, con himnos y con el sonido de todas clases de instrumentos de cuerdas, sino también la costumbre generalizada de los primeros cristianos. Así San Pablo lo confirma en Corintios, I, 14. recomendando a los Colosios cantar con el corazón, salmos y cantos espirituales, para que la palabra de Dios y las enseñanzas de Cristo puedan ser difundidas y practicadas en todo el mundo.

.....

Nuestros cantos han sido adaptados a cuatro voces por ningún otro motivo mas que el deseo de que los jovenes (que a parte de esto pueden y deben ser educados en la música y en las demás artes) puedan disponer de algo, para desembarazarse de sus cancioncillas amorosas y cantos licenciosos, y puedan en lugar de esto entretenerse en cosas moralmente sanas y someterse con alegría al bien.

Así, yo no soy de la opinión de que según el Evangelio todas las artes deben ser destruidas y abatidas, como algunos pretenden, sino que deben ser y especialmente la música, puestas al servicio de aquel que las creó y nos las dió. Por que yo creo, que todo aquel a quien Dios concedió algún talento igual o

mayor debe promoverlo. Pero desgraciadamente, el mundo es muy defectuoso y descuidado en la educación y enseñanza de los pobres jóvenes, por lo que no se debe retrasar esta ni mantener por mas tiempo este estado de cosas. Que Dios les conceda su gracia. Amén".

6. Gioseffe Zarlino. *Institutioni Harmoniche*. Venezia, 1573

(Claudio Gallico. *Età dell'umanésimo e del Rinascimento*), pags. 122 y ss.

"Como asociar las voces...como disponer las palabras.

Del modo en que se ha de comprender la Cantilena de mas de dos voces y del número de las partes.

Esta disposición no se hará sin razón, porque teniendo la parte grave, el lugar inferior de la cantilena, y procediendo por movimientos tardos y lentos, de los cuales nacen los sonidos graves, que por su naturaleza son vecinos a lo taciturno, tiene gran conveniencia con la tierra, la cual por su naturaleza es inmovil, y no puede hacer sonido alguno. Y si la parte mas aguda de las otras se asimila al fuego, poque haciendo sonidos agudos que nacen del movimiento véloz y variado, son por naturaleza los que por su súbita y veloz percusión se dejan oír, representándoselos el oído con presteza, vienen a recordar la naturaleza del fuego, que no solo es agudo y variable sino veloz y activo por si mismo. Las otras partes medianas por la temperatura de sus movimientos y por la semejanza del sitio, yo las he asimilado a los otros dos elementos medianos...

...De este modo, así como el fuego alimenta y hace crecer todo en la naturaleza, es el ornamento y la conservación del mundo, así el compositor se esforzará en hacer la parte mas aguda de su cantilena bella, adornada y elegante de manera que alimente los ánimos de los oyentes.

Y así como la tierra es el fundamento de los demás elementos, así el bajo tiene la propiedad de sostener, estabilizar y fortificar y acrecentar a las otras partes, por lo que es el fundamento y base de la armonía...

Cuando el compositor haga el bajo de su composición, procederá por movimientos bastante lentos y separados, lejos de aquellos que se ponen en las otras partes.

El tenor sigue al bajo, hacia lo agudo, es la parte que rige y gobierna la cantilena y la que mantiene el modo sobre el cual se funda la obra. Debe componerse con movimientos elegantes y con tal orden que se observe la naturaleza del modo en el cual se ha compuesto, sea el primero, segundo o tercero, observando el hacer las cadencias en su propio lugar y con propósito.

Así como el aire se ilumina con los rayos del sol, en el todo se serena y se llena de alegría, así cuando el alto está bien ordenado y bien compuesto, adornado por bellos y elegantes pasajes adorna siempre y hace hermosa la cantinela.

7. **Cristoforo Ivanovich. Memorie Teatrali di Venecia, 1680.**
(traducido de la Storia della Musica, a cura della società italiana di Musicología). Vol 4 "Il Secicento", págs. 301 y 302.

De los Teatros Romanos y de la diferencia que hay entre aquellos y estos de Venecia.

"Es cierto que en muchos lugares de Italia se construyeron teatros soberbios antes de que se hicieran en Venecia, pero tambien es verdad que no se representa en ellos, mas que en ocasiones especiales o de bodas o nacimiento de príncipes, como en Parma, Florencia, etc. Desde que fueron introducidos en Venecia, continuaron las representaciones públicas

todos los carnavales, y con este ejemplo en muchos lugares de Europa se practica lo mismo. Y para señalar la diferencia que hay entre este teatro y los que había antiguamente en Roma, conviene examinar todas las circunstancias.

...La diferencia principal es que ahora la capacidad de los teatros es mucho mas pequeña, las gradas están convertidas en órdenes de palcos, la mayor parte para acomodo de los nobles; mientras las damas prefieren estar libremente en ellos. En el piso intermedio, o sea las plateas son ocupadas una tarde tras otra, sin distinción de personas, porque el uso de máscaras libera de la necesidad del respeto que se usaba entre los senadores y las matronas romanas, que comparecían majestuosamente, queriendo en esto Venecia que nació libre, conservar la libertad de todos.

No pueden parangonarse las pompas, porque Roma gastaba grandes tesoros en el espectáculo...buscando el entretenimiento del pueblo con la admiración y el horror. Hoy sin embargo ha aparecido el teatro con música, para sosiego del ánimo y recreo virtuoso, viendose como comparecen máquinas animadas, sugeridas por el drama, que sumadas a la pompa de las escenas y los vestidos atraen en grado máximo la curiosidad universal. Así se han visto elefantes al natural, camellos vivos, carros majestuosísimos tirados por fieras, caballos que vuelan, caballos que bailan, máquinas excelentes representadas en el aire, en la tierra, en el mar, con artificios extravagantes y aplaudidas invenciones, hasta el punto de hacer ascender por el aire, salones regios con todos los personajes y músicos, iluminados con luz nocturna, y hacerles salir de nuevo en medio de gran admiración, y mil otras formas".

8. Gluck. Prefacio a Alceste. (1.714-1.798)

"No he querido, pues, ni detener a un cantante

en el mayor calor del diálogo para respetar un enojoso "ritornello", ni detenerlo a media palabra sobre una vocal favorable, ni ponerlo a hacer gala en un largo pasaje de la agilidad de su voz hermosa, o esperar que la orquesta le dé tiempo de recorrer el "fiato" por una cadenza. No he creído deber recorrer rápidamente la segunda parte de un aria que quizás fuese la más importante y apasionada, para tener luego que repetir regularmente cuatro veces las palabras de la primera y acabar el aria, en donde acaso no acaba el sentido, para dar gusto al cantante de hacer ver que puede variar de tantas maneras un pasaje caprichosamente. En suma, he intentado desterrar todos aquellos abusos contra los cuales clamaban hace mucho tiempo en vano el buen sentido y la razón.

He imaginado que la sinfonía debe prevenir a los espectadores de las acciones que han de representarse y formar por decirlo así, el argumento; que el concierto de los instrumentos debería regularse en proporción de los intereses y de la pasión y no dejar aquella cortante división entre el aria y el recitativo, que no rompa a contrasentido el periodo, que no interrumpa mal a propósito la fuerza y el calor de la acción.

He pensado, además, que mi mayor esfuerzo se debía reducir a buscar una bella simplicidad, y he evitado hacer alardes de dificultad en perjuicio de la claridad. No he juzgado despreciable el descubrimiento de algunas novedades cuando fuesen naturalmente suministradas por la situación y por la expresión; y no hay ninguna regla que yo no haya suprimido si ha sido necesario para lograr un buen efecto.

Estos son mis principios. Por suerte se prestaban a maravilla a mi diseño y al libreto, en el cual el celebre autor, imaginando un nuevo plano para lo dramático había sustituido las floridas descripciones, las comparaciones superfluas y todas las sentenciosas y frias moralidades por el lenguaje del corazón. El éxito ha justificado mis principios y la aprobación

universal de una ciudad tan iluminada, ha hecho claramente ver que la simplicidad, la verdad y la naturaleza son los grandes principios de lo bello en todas las producciones del arte.

9. Hegel. Estética (publicada después de su muerte en 1.831).

La liberación no ya de una sola dimensión espacial, sino de la espacialidad total en general, este completo retirarse en la subjetividad tanto desde el punto de vista interno como externo, se produce en la segunda arte romántica: la música, en este sentido ella constituye el centro verdadero y propio de aquellas manifestaciones que asumen lo subjetivo como tal, tanto en el contenido como en la forma...

Con el sonido la música abandona el elemento de la forma externa y de su intuible "visibilidad" y por ello necesita para expresarse de un órgano igualmente subjetivo: el oído que pertenece con la vista a los sentidos teóricos y no a los prácticos y que es aún más espiritual que la vista. Mientras la contemplación quieta, de las obras de arte se sostiene en los objetos por sí mismos, como existen sin quererlos anular... el oído, por el contrario sin volcarse prácticamente hacia los objetos, percibe el resultado de aquella interna vibración del cuerpo, con la que viene a aparecer no más la apacible forma material sino la primera y más ideal esfera del alma...

Mármoles y colores, acogen en sí las formas de un vasto y multiforme mundo de objetos que manifestándose según su existencia real son lo opuesto a los sonidos, estos no pueden hacerlo. Para la expresión musical, es idóneo lo interno todo lo no objetivo, la subjetividad abstracta como tal. Esta es nuestro yo enteramente contenido, el Yo sin otro contenido más. El objeto fundamental de la música por tanto consistirá en hacer resonar no el mundo externo de los objetos, sino al contrario el ser del Yo más íntimo

en si mismo, según la subjetividad del alma ideal.

10. Eta Hoffman. Las Iluminaciones de Kreisler (Kreisleriana).

"Ningún hombre de sano intelecto y madura experiencia estimará a un artista aunque sea el mejor, mas que a un diligente copista, o al obrero que ha arreglado la silla donde se sienta el magistrado y al mercante en su oficio, porque estos miran a la necesidad y aquellos solamente a lo placentero. Si aún entre los artistas se usa ser gentil y cordial, esta es solo una consecuencia de nuestra hombría de bien por la cual nos mostramos amables, jugamos con los niños y entretenemos a otras personas. Algunos de estos infelices entusiastas han reconocido demasiado tarde su error y cayeron en una locura que claramente se manifiesta en sus apreciaciones sobre el arte. Ellos dicen pues que el arte da al hombre el presentimiento de su elevado principio, y desde el vulgar afanarse y agitarse por la vida cotidiana lo conduce al templo de Isis donde la naturaleza le hablará con sonidos sagrados y nunca escuchados sino solo inteligibles. Sobre la música expresan estas fantásticas opiniones de locos: la llaman la mas romántica de todas las artes y dicen que su meta es el infinito; el misterioso sanscrito de la naturaleza expresado en sonidos que llena de nostalgia el pecho del hombre y solo está en aquellos que entienden el supremo canto de los árboles, de las flores, de los animales, de las plantas o de las aguas. A aquellos inútiles jueguecillos del contrapunto que para nada divierten al espectador, ellos les llaman misteriosas combinaciones y llegan a confrontarlos con hierbas, musgos y flores extrañamente conexionados. El talento, o como dicen estos el Genio de la música, arde en el pecho del que cultiva y ejercita el arte; pero lo devora con llamas inestinguibles si un principio mas vulgar quiere sobreponerse o desnaturalizar el brillo del arte".

11. Hanslick. Lo Bello en Música.

"Ahora debemos aportar el contenido positivo de ese perfil, contestando a la pregunta de qué naturaleza es lo bello en el arte musical. Es algo específicamente musical. Entendemos por tal una belleza que, independientemente, y no necesitada de un contenido aportado desde afuera, radica únicamente en sonidos y sus combinaciones artísticas. Las relaciones ingeniosas de sonidos, atractivos de por sí, su armonía, contraposición, su huir, y alcanzarse, su elevarse y apagarse, eso es lo que se presenta a nuestra visión interior en formas libres y lo que nos agrada como hermoso.

El elemento prístino de la música es el sonido agradable, su esencia el ritmo. Ritmo en lo grande, como la concordancia de una construcción simétrica y ritmo en lo menudo, como el movimiento regularmente alternado de elementos aislados en la medida del tiempo. El material de que se sirve el compositor, y cuya riqueza nunca podrá suponerse bastante abundante, son la totalidad de los sonidos, con la posibilidad intrínseca de utilizarlos para distintas combinaciones de melodía, armonía y ritmo. Inagorata e inagotable, domina sobre todo la melodía, como forma básica de la belleza musical...

...A la pregunta de lo que ha de expresarse con ese material sonoro, cabe responder: ideas musicales.

.....

La manera de que la música puede proporcionarnos formas bellas sin el contenido de un efecto determinado, nos lo demuestra aproximadamente ya, una de las ramas de la ornamentación de las artes plásticas: el arabesco.

Richard Wagner. Arte del Futuro. En torno al principio del Comunismo 1.849.

"Sobre la separación y nueva unión de las Artes"

"Arte literario moderno. Literatura. La obra de arte natural se elevó de la danza y de la música, gracias a la palabra, al drama: el propósito poético surgió tan pronto como fueron satisfechas de antemano todas las condiciones de realización. El arte poético no es el principio, sino el fin, quiere decirse lo supremo: es la comprensión consciente de todas las artes en cabal comunicado a la generalidad; después de la separación egoísta y ulterior de las artes, llegamos por fin, al resultado, de que, por ejemplo, un literato escriba una obra de teatro y utiliza al actor exclusivamente como una herramienta, como el escultor el barro o la piedra.

I. El arte humano: Danza. Música. Poesía. Su indisolubilidad. Cada una de ellas carece de las otras; no obstante contemporaneidad, idéntica racionalidad de todas. En la lírica es donde se funden por primera vez, en el drama donde aparecen fundidas en la forma más comprensible. Recursos del drama, arquitectura (decoración). Escultura, pintura: recuerdos, conceptos, esto es, reproducciones de la obra de arte humana. Separación de los elementos artísticos es desarrollo egoísta de los mismos.

II. Danza.

III. Música.

IV. Poesía.

V. Escultura y Plástica. (Cuando estas dos florecen, como ahora, en el Renacimiento y en la época Grecorromana, no florece el drama; pero donde este florece aquellas tienen que palidecer).

.....

Acerca de III. La música en la línea divisoria entre la danza y la palabra, sensación y pensamiento. Ambas se conjugan en la lírica antigua, en la que el canto, la palabra cantada, era celebrada con el

mismo calor que la danza e imponía el compás. Danza y Canto, ritmo y melodía: la melodía está como elemento vinculador y al mismo tiempo dependiente, entre las facultades exteriores del hombre, de la percepción sensorial y el pensamiento abstracto.

Igor Stravinsky. Poética Musical.

Inspiración, arte, artista, son palabras de sentido poco determinado que nos impiden ver con claridad en un dominio en donde todo es equilibrio y cálculo, por donde pasa el soplo del espíritu especulativo. En seguida, pero sólo más tarde, nacerá esa turbación emotiva, que se encuentra en la base de la inspiración, de la que se habla tan impudicamente dándole un sentido indiscreto que compromete a la obra misma. ¿No está claro que esta emoción no es sino una reacción del creador, en lucha con ese algo desconocido que no es aún más que el objeto de su creación y que debe convertirse en una obra? Eslabón por eslabón, malla por malla, le será dado el irlo descubriendo. Esta cadena de descubrimientos, y cada descubrimiento en sí, es lo que da nacimiento a la emoción -reflejo casi fisiológico, como el apetito provoca la secreción salivar-, emoción que sigue siempre, y de cerca, las etapas del proceso creador.

Toda creación supone en su origen una especie de apetito que hace presentir el descubrimiento. A esta sensación anticipada del acto creador acompaña la intuición de una incógnita ya poseída, pero ininteligible aún y que no será definida más que merced al esfuerzo de una técnica vigilante.

Este apetito que se despierta en mí ante la sola idea de poner en orden los elementos señalados, no es un algo fortuito como la inspiración, sino habitual y periódico, cuando no constante, como una necesidad natural.

Este presentimiento de una obligación, este anticipo del placer, este reflejo condicionado, como diría

un moderno fisiólogo, muestra claramente que es la idea del descubrimiento y del trabajo la que me atrae.

El hecho mismo de escribir mi obra, de poner, como se dice, manos en la masa, es inseparable para mí del placer de la creación. En lo que me concierne, no puedo separar el esfuerzo espiritual del esfuerzo psicológico y del esfuerzo físico; todos se me presentan en un mismo plano y sin la menor diferencia de jerarquía.

La denominación **artista** -que en el sentido que se entiende las más de las veces hoy día confiere a quien la lleva el más alto prestigio intelectual, el privilegio de ser considerado como un espíritu puro-, este término orgulloso, es de hecho incompatible, a mi ver, con la condición de **homo faber**.

Ahora es el momento de recordar que, en el dominio que nos corresponde, si bien es cierto que somos **intelectuales**, nuestra misión no es la de pensar, sino la de obrar".

NOTAS

- (1) "los cuales por cierto no se limitan a la esfera de los valores puramente formales, sino que abarcan también la 'estructura estilística' del tema y del contenido" Panofsky introducción a "Estudios de Iconología". La Historia del Arte como Disciplina Humanística, pág. 28.
- (2) Ver CASARES, E.: **Concepto y función de la Música en el Renacimiento**. En "El Renacimiento". Universidad de Oviedo, 1.975.

"LA REFORMA DE LOS PROGRAMAS DE MUSICA EN LA ENSEÑANZA MEDIA"

MATILDE PEITEADO RODRIGUEZ

1. INTRODUCCION.

Es relativamente reciente en España la existencia de la Música como asignatura dentro de un plan general de educación. En efecto, el primer intento serio de potenciar y llevar a la práctica la formación musical en nuestro país tiene lugar, por vez primera, en 1.970 con la promulgación de la Ley General de Educación (1). Desde entonces la Música entra definitivamente a formar parte del conjunto de materias educativas que obligatoriamente han de constituir el soporte de una educación auténticamente integral del ciudadano español.

Sin embargo, es un hecho constatable, que trece años después de la promulgación de la Ley General de Educación -lo que nos permite ver las cosas con cierta perspectiva- la realidad de la educación musical del escolar español deja bastante que desear.

Consideramos que la mayor parte de responsabilidad en este rotundo fracaso incumbe a la política de personal: formación y selección del profesorado, creación y dotación de plantillas, etc. Es aún el día en que todavía no están creadas ni dotadas presupuestariamente las plantillas de profesorado de Música de B.U.P.; y sin profesores especializados es imposible enseñar Música con un mínimo de garantía, ya que "la música supone un universo cuya expresión escrita es un lenguaje peculiar y característico que únicamente los Profesores Titulados por los Conservatorios conocen y pueden transmitir a través de una metodología activa que suscite la participación del alumno". (2)

2. ESTADO ACTUAL DE LA CUESTION.

Por lo que respecta específicamente al Bachillerato, la Ley General de Educación establece que la Música es una materia común que será impartida dentro del área de la Formación Estética (Art. 24,b), y que habrá de ser cursada obligatoriamente por todos los alumnos (Art. 23,a). Todo ello es coherente con el pensamiento de los expertos y pedagogos actuales, y viene a homologar nuestro sistema educativo con el de los demás países civilizados. Por otra parte, la citada Ley considera la Música como materia especialmente optativa (Art. 25,1).

Cinco años más tarde, la misma filosofía que inspiró la Ley General de Educación se ve reflejada en el Decreto que aprueba el Plan de Estudios del Bachillerato (3). La Música es considerada materia común y obligatoria, que habrá de ser cursada necesariamente por todos los alumnos dentro del área de la Formación Estética, cuyos objetivos vienen expuestos con claridad meridiana en la Introducción del propio Decreto: "La Formación Estética debe ofrecer a los alumnos un conocimiento general del hecho artístico. Educará su sensibilidad para una valoración de las obras de arte, y les proporcionará las destrezas constructivas y técnicas adecuadas para estimular la creatividad". De donde se desprende que no sólo se trata de proporcionar al alumno un conocimiento general de la música como hecho histórico, sino fundamentalmente de capacitarle para un análisis de la obra musical que le conduzca a una valoración adecuada de la misma, así como de facilitarle la adquisición de técnicas y destrezas tendentes a desarrollar su propia creatividad musical.

Sin embargo, las cosas comenzaron a complicarse con la promulgación de la correspondiente Orden Ministerial que desarrolla el Decreto por el que se aprueba el Plan de Estudios del Bachillerato (4). En dicha Orden la asignatura de Música sigue considerada lógicamente como materia común y obligatoria, pero únicamente se le asignan dos horas semanales de clase, y tan sólo en 1º de BUP. De esta manera la asignatura quedó reducida a su

2. ESTADO ACTUAL DE LA CUESTION.

Por lo que respecta específicamente al Bachillerato, la Ley General de Educación establece que la Música es una materia común que será impartida dentro del área de la Formación Estética (Art. 24,b), y que habrá de ser cursada obligatoriamente por todos los alumnos (Art. 23,a). Todo ello es coherente con el pensamiento de los expertos y pedagogos actuales, y viene a homologar nuestro sistema educativo con el de los demás países civilizados. Por otra parte, la citada Ley considera la Música como materia especialmente optativa (Art. 25,1).

Cinco años más tarde, la misma filosofía que inspiró la Ley General de Educación se ve reflejada en el Decreto que aprueba el Plan de Estudios del Bachillerato (3). La Música es considerada materia común y obligatoria, que habrá de ser cursada necesariamente por todos los alumnos dentro del área de la Formación Estética, cuyos objetivos vienen expuestos con claridad meridiana en la Introducción del propio Decreto: "La Formación Estética debe ofrecer a los alumnos un conocimiento general del hecho artístico. Educará su sensibilidad para una valoración de las obras de arte, y les proporcionará las destrezas constructivas y técnicas adecuadas para estimular la creatividad". De donde se desprende que no sólo se trata de proporcionar al alumno un conocimiento general de la música como hecho histórico, sino fundamentalmente de capacitarle para un análisis de la obra musical que le conduzca a una valoración adecuada de la misma, así como de facilitarle la adquisición de técnicas y destrezas tendentes a desarrollar su propia creatividad musical.

Sin embargo, las cosas comenzaron a complicarse con la promulgación de la correspondiente Orden Ministerial que desarrolla el Decreto por el que se aprueba el Plan de Estudios del Bachillerato (4). En dicha Orden la asignatura de Música sigue considerada lógicamente como materia común y obligatoria, pero únicamente se le asignan dos horas semanales de clase, y tan sólo en 1º de BUP. De esta manera la asignatura quedó reducida a su

mínima expresión, desaprovechando con ello las enormes posibilidades y amplios horizontes abiertos a ella por la Ley General de Educación. Por otra parte; la citada Orden introdujo un gran confusionismo del que participaron gran parte de los rectores en materia educativa, al establecer un programa de veinte temas de carácter eminentemente histórico; pues a pesar de que inmediatamente después de establecer el temario, la propia Orden Ministerial expone lo que pudiéramos llamar la filosofía de los objetivos: encuadre de la Música dentro del área de la Formación Estética, enseñanza de la misma mediante audiciones activas, participación del alumno en actividades artístico-musicales, y hasta puesta en guardia contra una hipotética interpretación de la asignatura como una Historia de la Música; sin embargo, todas estas aclaraciones y cautelas no lograron evitar en la práctica el intrusismo profesional, que fue propiciado no sólo por el carácter marcadamente histórico del programa sino también -todo hay que decirlo- por la ausencia de homologación adecuada de los Titulos de Conservatorio. Afortunadamente este último escollo ha sido ya superado en virtud de un todavía reciente Real Decreto (5). Sería deseable que el Ministerio de Educación, que ha actuado aquí tardía pero acertadamente, redondease el acierto mediante el establecimiento de unos programas más racionales y equilibrados. En este sentido, tenemos la profunda convicción de que la nueva Administración estrenada en España, tras los resultados obtenidos en las urnas el pasado 28 de octubre, será mucho más sensible que la precedente ante el tema de las enseñanzas musicales tanto en el Bachillerato como en los distintos niveles educativos.

3. ESBOZO DE ALTERNATIVA A LOS ACTUALES PROGRAMAS.

Teniendo en cuenta que el Bachillerato es un nivel de estudios posteriores a la E.G.B. en el que, fundamentalmente, se continúa el proceso de formación humana de los alumnos, y a fin de alcanzar plenamente los objetivos asignados a la Música dentro del área de la Formación Estética, proponemos los siguientes:

BLOQUES TEMÁTICOS

1º EL SONIDO.

- cualidades del sonido
- propagación del sonido
- educación del oído
- cultura vocal

2º EL LENGUAJE MUSICAL.

- lectura oral
- escritura gráfica
- entonación de los sonidos
- percepción de los sonidos

3º ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DE LA MUSICA.

- ritmo
- melodía
- armonía
- forma
- timbre

4º LA EXPRESION CORPORAL.

- ritmo y movimiento
- dramatización
- danza
- mimo

5º EL CANTO CORAL.

- control de la respiración
- articulación y vocalización
- criterios de selección de canciones
- análisis de la canción
- interpretación a varias voces

6º LOS INSTRUMENTOS MUSICALES.

- de cuerda: frotadas y percutidas

- de viento: madera y metal
- de percusión: sonido determinado y sonido indeterminado.
- iniciación a algún instrumento

7º EL DOMINIO DE LA TECNICA.

- los diferentes medios de reproducción del sonido
- la técnica de la grabación
- la mezcla de sonidos
- el montaje

8º LA ACTIVIDAD CREADORA.

- búsqueda de objetos productores de sonido
- invención de nuevos instrumentos
- fabricación de instrumentos sencillos
- empleo de objetos sonoros

9º LA INTERDISCIPLINARIDAD.

- Música y Dibujo
- Música y Lenguaje
- Música y Educación Física
- Música e Historia

10º HISTORIA DE LA MUSICA.

- la música como hecho cultural. Música y sociedad.
- la música en la antigüedad
- la música en la Edad Media: el románico, el gótico.
- el Renacimiento
- el barroco
- el clasicismo
- el romanticismo
- las escuelas nacionalistas
- el impresionismo
- la música de nuestro siglo
- tendencias actuales

Hemos de decir al respecto, que el profesor no ha de ajustarse necesariamente al orden de los bloques temáti-

cos, sino que, por el contrario, es conveniente que todos ellos se vayan desarrollando simultáneamente.

En cuanto a los temas de Historia de la Música, aunque la sucesión cronológica parezca un sistema fácil y lógico para la mentalidad de un adulto, sin embargo no es en modo alguno pedagógico. Pensamos que lo más urgente es sumergir a los jóvenes en la música de hoy, en su propia música. Ellos se sentirán a gusto en ese universo sonoro que les resulta familiar y adaptado a su idiosincracia. Más adelante podremos remontar el tiempo y hacerles descubrir la música de los siglos precedentes. La metodología empleada será la "audición activa".

Por otra parte, el programa de Música se combinará con la participación del alumno en alguna de las actividades de "música vivida" que se organicen en el Centro, tales como: rondalla, orquesta, banda, coro, etc. Este tipo de actividades musicales con participación activa de los propios alumnos se han de potenciar de modo prioritario, contribuyendo con ellas a enriquecer la vida de los Centros.

4. OBJETIVOS.

Si queremos que la educación de los jóvenes españoles sea verdaderamente integral, no podemos olvidar en modo alguno su formación musical, ya que este olvido produciría una gran laguna y un fallo en la formación y desarrollo armónico de la personalidad de los mismos. La formación musical que propugnamos estaría destinada no sólo a capacitar al alumno para experimentar el goce estético ante la obra bella, sino también a desarrollar su capacidad creadora en el plano artístico-musical.

Los programas que proponemos tendrían los siguientes objetivos específicos:

- desarrollo de la sensibilidad auditiva y artística
- desarrollo de actitudes de apreciación musical
- contacto con las grandes obras musicales
- habilidad para repetir ritmos

- capacidad para interpretar temas musicales
- capacidad de improvisación
- destreza en el manejo de algún instrumento
- capacidad de discriminación ante una canción u obra musical
- adquisición de una cultura musical.

Pero además de los anteriores objetivos podemos destacar el gran valor que tiene la música en los aspectos siguientes:

- como instrumento de socialización
- en el desarrollo y perfeccionamiento lingüísticos
- en función terapéutica
- en el desarrollo de la aptitud creadora
- como elemento propulsor o directivo del ocio

5. CONCLUSION

En el actualmente en vigor Plan de Estudios del Bachillerato la Música sólo está incluida -como vimos antes- en 1º de BUP a razón de dos horas semanales de clase, mientras brilla por su ausencia en el Plan de Estudios de la Formación Profesional. No deja de ser aberrante el que se considere como cultura elemental saber quiénes fueron y que hicieron Calderón de la Barca o Murillo, y sin embargo no se exija saber nada de Manuel de Falla, por poner un ejemplo.

Por ello consideramos que los programas que hemos propuesto en el apartado anterior deben ser impartidos con el rango de materia común y obligatoria a lo largo de los dos cursos de Bachillerato General o "tronco común" que, en la proyectada reforma de las Enseñanzas Medias, está previsto como período de enseñanza obligatoria y común a todos los niños españoles comprendidos entre los catorce y dieciséis años de edad. Sólo de ese modo

lograremos recuperar el nivel de cultura musical de nuestro pueblo, en otros siglos floreciente y hoy en situación deplorable. No hemos de olvidar al respecto que si los jóvenes se intoxican con canciones a veces tan lamentables, es debido a que se sienten frustrados, que su instinto artístico reclama alimento y que, por no haber aprendido a discernir, satisfacen su hambre, en esto como en otras cosas, dirigiéndose a lo fácil, absorbiendo cualquier cosa que les proponga una firma discográfica cuya única y exclusiva finalidad es vender.

Estamos firmemente convencidos de que la búsqueda de una alternativa a los actuales programas de Música en el Bachillerato constituye una necesidad urgente si se quiere satisfacer la enorme demanda social que en materia de educación musical existe, pero al mismo tiempo se contribuiría con ello a clarificar la situación y a erradicar de una vez para siempre el intrusismo profesional, que es el verdadero causante -a nuestro juicio- del desprestigio en que se halla sumida actualmente la asignatura de Música en la enseñanza secundaria.

Por otra parte no cabe duda de que la formación musical de los niños está estrechamente ligada al medio familiar, a la situación socio-económica de sus padres. Al ser el oído el primer sentido que despierta, el ambiente sonoro en que se encuentra inmerso el niño pequeño tiene una importancia capital, muchas veces determinante. El niño que está acostumbrado a escuchar música en su casa integrará, sin darse cuenta, el mundo de los sonidos a su universo interior; mientras que los niños procedentes de las clases social y culturalmente más desheredadas serán totalmente extraños al mundo de la música. Creemos que es función del sistema educativo el asumir el papel que no ha podido desempeñar la familia en el plano artístico. La formación musical debe atenuar las diferencias que resultan de los orígenes de los niños. Sólo de ese modo el sistema escolar dejará de ser un mecanismo reproductor de las desigualdades existentes en la sociedad, para pasar a desempeñar el papel de un sistema nivelador que repare las desigualdades de origen.

Por último, no cabe duda que la nueva orientación

que propugnamos para la enseñanza de la Música encaja perfectamente en la línea crítica general a los actuales programas de la Enseñanza Media en su conjunto. Son unos programas demasiado teóricos y excesivamente amplios. Existe unanimidad en la necesidad de reformarlos cuanto antes. Pensamos que si realmente se quiere impulsar un auténtico renacimiento de la cultura musical en nuestro país, no se ha de desperdiciar la actual coyuntura. A ello pretendemos contribuir modestamente con este trabajo.

NOTAS

- (1) Ley 14/1.970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamento de la Reforma Educativa (BOE de 6 de agosto de 1.970).
- (2) Preámbulo de la Orden de 25 de junio de 1.976 sobre titulación académica para impartir enseñanzas de la Música en Centros de Bachillerato (BOE de 12 de julio).
- (3) Decreto 160/1.975, de 23 de enero (BOE de 13 de febrero).
- (4) Orden de 22 de marzo de 1.975 (BOE de 18 de abril).
- (5) Real Decreto 1.194/ 1.982, de 28 de mayo, por el que se equiparan determinados Títulos expedidos por los Conservatorios de Música (BOE de 14 de junio).

NOTAS PARA UNA METODOLOGIA DEL COMENTARIO DE LA PARTITURA

EMILIO CASARES
ANGEL MEDINA

La Historia de la Música tiene su fuente inicial en lo que hemos llamado a través de la historia, **la partitura**. La partitura sería como el cuadro para el historiador del arte, o como la propia obra literaria para el de la literatura, es decir, el punto de partida para el historiador. Cuando Wesprud en su **An Introduction to Musical History** señala que Historia de la Música es "La ciencia que explica la forma, causa, funcionalidad, valoratividad, espacio y tiempo del hecho musical conocido a través del documento básico, **la partitura**", está revelando el lugar privilegiado que en este arte y en su historia tiene la PARTITURA. Señalado esto, podríamos añadir que dado que la música es un arte esencialmente acústico, y es el oído el órgano a través del que nos llega, la **Audición** pasa a ser un fenómeno de parecida importancia y en realidad aplicable a ella gran parte de lo que aquí se ha de decir. El que se encuentra con el fenómeno musical (profesor y alumno) ha de saber interpretarlo no sólo a través de los ojos en la partitura, sino a través de su órgano nato de recepción, el oído, o sea de la audición.

El propio Wesprud cuando determina cuales son las fuentes de la historia de la música las concreta en cuatro: 1. la partitura, 2. los hechos que rodean al compositor y su actividad, 3. ensayos críticos de su contemporáneos y escritos propios del músico y 4. documentos históricos en sentido estricto: contratos, etc. Probablemente a estas fuentes de Wesprud, en el siglo XX deberíamos añadir una, o al menos señalar que

cuando hablamos de partitura, debemos de entender igualmente, **discó o cinta**, es decir, **la música realizada ya**. En todo caso y eso es lo que nos interesa destacar, con el comentario de la **partitura**, de la **audición** y del **texto literario-musical** tendría el profesor y el alumno de esta materia, todos los medios para una buena comprensión y análisis, (desde la perspectiva del que enseña y del que recibe), de la Historia de la Música.

Cuando hablamos de metodología para el comentario de la partitura hemos de partir de que no puede haber un método de validez absoluta, o al menos no lo ha habido, y de hecho cada escuela historiográfica, en la teoría o en la práctica, aplica un método; el formalismo del siglo XIX, el sociologismo, o el estructuralismo, implican tres visiones diferentes de lo que se puede decir de una partitura y de cómo se debe de decir. El formalismo se quedará en el análisis de los meros hechos externos, de las relaciones armónicas, tímbricas, melódicas, etc. que existen en la partitura; el sociologismo tratará de ver de que manera la partitura es representativa, transmite, contenidos de tipo ideológico, social, etc.

En general hoy se tienden a análisis de tipo totalizador, es decir, sintéticos, tratando de aprovechar lo que cada sistema aporte de válido. De esta manera nos atreveríamos a señalar como comentario ideal, **aquel en el que no se pierde ninguno de los elementos que directa o indirectamente están implícitos en la partitura**. Esta especie de definición general implicaría saber desentrañar todas las realidades (estructurales, armónicas, melódicas, tímbricas), la función histórica, los conceptos de espacio y tiempo que se puedan deducir de su propia forma, función social, religiosa, pertenencia, si no está explícita, etc.; es decir, saber analizar y ver todos los **parámetros posibles** del hecho musical a través de la partitura.

1. METODOLOGIA CONCRETA DEL COMENTARIO DE PARTITURA.

En el libro de Serge Gut y Daniel Pistone, **Le Commentaire musicologique du Gregorien a 1700**, se esta-

blecen los criterios prácticos para llevar a cabo un buen comentario musicológico de una partitura aunque los consideramos parciales en el sentido que dejan de atender campos importantes que deben de explicitarse, si se pretende que el comentario de la partitura no deje sub-explotada a ésta.

Lo primero es evitar convertir el comentario en una digresión literaria; el músico ha de ser capaz de usar los términos musicales en lenguaje entendible, y con propiedad científica; de la misma manera se ha de evitar hacer un análisis que sea un simple inventario de las realidades evidentes del documento musical.

La primera obligación es, 1) **Situar** la partitura. Es evidente que cada época implica un modo de comentario; no se puede aplicar el mismo método a un "organum" medieval, que a una "sinfonía" del romanticismo. El situar lo más aproximadamente la obra es pues un punto de partida, y para ello es necesario un primer análisis y lectura de lo que se tiene delante. A partir de esta situación el comentador debe, 2) **Explicar**, cuanto allí se encuentra o simplemente se evoca indirectamente.

2. REALIZACION DEL COMENTARIO.

a) **Introducción:** Se trata de situar y definir casi meramente a nivel de cita la partitura según estos criterios:

- Época (con aproximación cronológica).
- Área geográfica a la que pertenece (si es posible).
- Autor (si es posible).
- Género al que pertenece.
- Forma musical que determina la obra.
- Situación de la obra dentro del conjunto del compositor.

Todo este apartado se puede hacer al comenzar el comentario, tal como estamos señalando aquí o se puede realizar justamente al final como conclusión de todo el análisis realizado previamente.

b) **Análisis formal:** Se trata de realizar o mejor desarrollar el comentario formal de la partitura si-

guiendo estos pasos:

- Análisis del aspecto general, la forma o el plan de la obra, género a que pertenece, etc.
 - Análisis de las partes separadas, según los diversos aspectos que pueden ser: **Modalidad-tonalidad** (con lo destacable respecto a las modulaciones y alteraciones si es reseñable). **Tempo**, es decir, lo relativo al modo rítmico, a los ritmos y su función, etc. **Textura temática**, es decir, la estructura de la línea melódica en cuanto a temas, extensión, ámbito modal, motivos pregnantes, ornamentos, imitaciones, etc. **Textura armónica**, predominio de lo polifónico o lo armónico (contrapuntístico u homofónico), concepción y estilo armónico según escuelas, relación consonancia-disonancia, cadencias (situación y función de estas). **Textura tímbrica**, es decir, los aspectos tímbricos colorísticos, instrumentales y organográficos, etc.
 - Análisis del texto literario: No se puede perder de vista este hecho, cuando la partitura lo tiene; se tratará de ver como la música consigue expresarlo, si tiene influencia sobre ella y sobre todo no perder de vista que el texto cuando existe pertenece a la partitura y es vehículo ideológico, es decir, que la partitura globalmente vista (texto-música), en este caso es semántica.
- c) **Análisis de contenidos:** No es el momento de tratar aquí el debatido tema de si la música es o no lenguaje semántico, pero es evidente que toda obra artística es fruto de una época, de unas circunstancias, que la determinan directa o indirectamente, mediata o inmediatamente. El buen comentario musicológico de una partitura debe de tratar de desentrañar estas realidades cuando sea posible, solo así la obra musical toma su sentido explícito. Si en los apartados anteriores se analizan fundamentalmente los aspectos formales, aquí se basaría el comentario más bien en los ideológicos. Lógicamente estos ni se presentan todos en cada obra, ni normalmente conviven los contrarios. Generalizando mucho podríamos señalar la conveniencia

de saber ver la partitura como transmisora de realidades:

- sociales (en ciertos casos son claras).
- religiosas (explicitarlas).
- filosóficas.
- económicas.
- funcionalidad (la función que esa partitura o tipo de música tiene en el momento cultural que la ha hecho nacer).
- estéticas.

Parece claro que en muchos de los apartados anteriores no se busca que en la propia partitura queden reflejadas directamente estas realidades, sino que de ella se "puede deducir", "puede evocar", "puede reflejar", "ser fruto de". En todo caso sólo cuando estos elementos son valorados y la partitura es leída en función de ellos, llegamos a un comentario absoluto y el hecho musical adquiere su valor desde todas sus perspectivas.

- d) **Conclusiones:** en un apartado último se puede hacer una valoración de conjunto de la obra comentada, y se puede aprovechar para hacer una valoración de la obra dentro del periodo al que pertenece, con relación a la restante obra del autor, su lugar en la historia, antecedentes, consecuencias, etc., etc.

A modo de conclusión podríamos terminar con las palabras de Serge Gut: "Mientras el análisis descompone, el comentario recompone y sintetiza. Se debe de presentar como un todo estructurado en función de una idea directriz bien determinada... Concebido como una demostración y no como una lista de observaciones anodinas, es el mejor medio de comprender una obra, las razones de atracción o repulsión que suscita en el auditor"

BIBLIOGRAFIA

La bibliografía que se podría citar, tanto dentro del comentario de la partitura, como de colecciones de estas es muy numerosa. Vamos a indicar

aquí exclusivamente algunos libros de más fácil manejo y posibilidad de adquisición señalando de antemano que en español no existen prácticamente.

GUT SERGE y PISTONE: **Le commentaire musicologique du Gregorien a 1700. Principes et exemples.** París, Ed. Champion, 1.980.

GUT SERGE y PISTONE: **Les Partitions d'Orquestre de Haydn a Stravinsky.** París, Champion, 1.977.

LA RUE, J.: **Guidelines for Style Analysis.** New York, Norton, 1.970.

KOHS, B.E.: **Musical Form. Studies in Analysis and Synthesis.** Boston, Houghton Mifflin, 1.976

TOVEY, D.F.: **Essays in musical Analysis.** Oxford, 1.972.

WEBER, E.: **La Recherche Musicologique.** París, Beauchesne, 1.980.

WESPRUD, U.: **An Introduction to Musical History.** London, Hutchinson, 1.970.

DE LA GUARDIA, E.: **Los Cuartetos (Sinfonías, Sonatas) de Beethoven. Su historia y Analisis.** Buenos Aires, Ricordi, 1.952.

GUDIN, J.: **Pedagogie du disque.** París, Fleurus, 1.981

Colecciones de Partituras

DAVISON y APEL, W.: **Historical Anthology of Music.** 2 Vol., Harvard, 1.976 (comentadas).

MARROCCO, T.: **Medieval Music.** Oxford, 1.977 (comentadas).

LEUCHTER, E.: **Florilegium Musicum.** Buenos Aires, Ricordi, 1.964 (comentadas).

BRANDT, W.: **The Comprehensive Study of Music.** 4 Vol. London, Harper, 1.980.

GODWIN, J.: **Schiener Scores.** Londres, Macmillan, 1.975.

INTRODUCCION.

Proponemos cuatro ejemplos de comentario; del medioevo, renacimiento, barroco y del siglo XX. No podemos analizar las numerosas variedades de música que existen en cada una de estas épocas y menos realizarlo de las grandes formas del Clasicismo y Romanticismo como la sonata y la sinfonía, por no ser adecuadas a esta publicación y porque además se estudian más profundamente en la enseñanza musical española. En todo caso, en obras como las de La Guardia se pueden ver resueltos estos comentarios al menos en el nivel formal.

DIES IRAE

El *Dies irae* es una de las más afamadas piezas del repertorio gregoriano, no tanto por su antigüedad (como se pensó durante algún tiempo) como por la fuerza del texto, servido con una sobriedad musical que nos reitera la perfección absoluta a que había llegado el canto llano de la Iglesia Católica en la imbricación del texto con su envoltura sonora.

Efectivamente, el *Dies irae* parece ser la obra de un oscuro franciscano italiano del siglo XIII, discípulo directo de San Francisco. Lo cierto es que en el resto de Europa aparece con mayor retraso, sin duda proveniente de Italia. Es de destacar el hecho de que haya sido una de las cinco secuencias mantenidas oficialmente por el Concilio de Trento tras su rigurosa depuración de la liturgia católica.

La acabamos de definir como una **secuencia** y pertenece por lo tanto a aquellos géneros de músicas paralitúrgicas que salen del gran tronco gregoriano en torno al siglo IX, es decir, los **tropos** y las **secuencias**, y dentro de estas a las inventadas por un artista concreto, sin proceder de una parte de gregoriano usada previamente. El esquema formal a que está sometida es uno de lo típicos de la forma, es decir: AA BB CC... repetida tres veces con distinto texto y a la que en la tercera repetición se

le añade una música nueva DEF.

El aspecto que más salta a la vista, especialmente en la partitura utilizada para esta ocasión, es la estructura de tipo ternario que preside tanto el planteamiento general como las cuestiones de detalle. Macroestructura y microestructura, pues, al servicio de una idea ternaria. Veamos: la melodía completa consta de **tres** frases, cada una de ellas repetida con diferente texto. Pero fijémonos que cada frase presenta **tres** miembros (a, b, c). Y que este conjunto de frases y miembros que constituye la primera gran unidad formal se repite dos veces más, en la **tercera** repetición con alguna ligera variante y con alguna frase aislada al final.

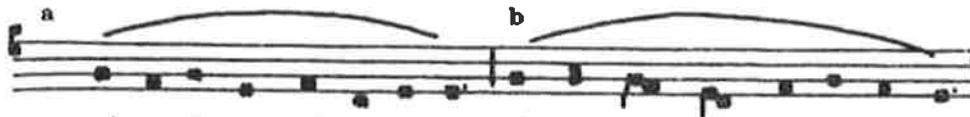
Esta disposición de la melopea gregoriana (monódica, desprovista de toda instrumentación, como es preceptivo en el canto llano) no es ninguna casualidad. Tenemos abundantes ejemplos de la importancia del número tres; en primer lugar, la Santísima Trinidad, los días que pasó Jesús en el sepulcro o Jonás en la ballena, las negaciones de Pedro, e incluso tres son las especies del sonido en alguna clasificación medieval. Los valores simbólicos son, pues, claros, unidos al enorme poder visionario el texto, pero no menos a la simbiosis del mismo con la música.

Desde el punto de vista de su estructura, la obra pertenece claramente al primer modo, en Re, o protus, auténtico y pagal, aunque las frases **Teste David e in quo totum** pertenecen al segundo modo.

En cuanto a la estructura melódica, procede en general por grados conjuntos, salvo los saltos de quinta que le dan un carácter especial **sonum** y **scriptus, lacri y reus**. El ámbito de extensión de esta melodía, de claro carácter silábico, es de octava en la segunda parte, y de sexta en la primera.

Finalmente en cuanto al ritmo, sigue el típico del gregoriano, pero como es común en muchas secuencias, aparece un claro carácter ternario, próximo al compás de seis por ocho, que ha llevado a hablar de la influencia popular en las secuencias.

El texto es desde luego muy inquietante: un día de



- I A1 - Dominus Ierusalem, dominus Ierusalem, Solvet saeculum in favoribus :
 A2 - Quantus tremor est futurus, Quando judicis est venturus,
 II A1 - Quid sum miser tunc dicturus? Quem patrium rogatus?
 A2 - Rex tremendae majestatis, Qui salvandos salvas gratis,
 III A1 - Qui Mariam absolvisti, Et latronem exaudisti,
 A2 - Preces meae non sunt dignae: Sed tu bonus fac beneficium.



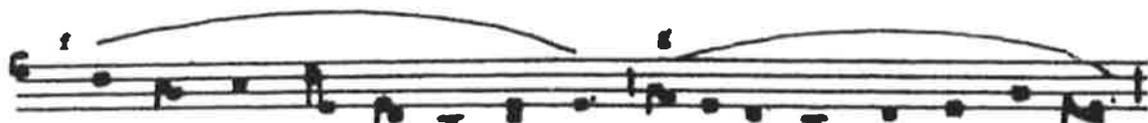
Teste David cum Sibila,
 Cuncta stricte discusurus.
 Cum vix justus sit securus.
 Salva me fons pietatis.
 Mihi quoque spem dedisti.
 Ne perenniter crederem fidem.



- B1 - Tuba mirum spergens sonum Per sepulchra regiorum,
 B2 - Mors stupebit et natura, Cum resurget creatiura,
 B1 - Recordare Jesu pie, Quod sum causa tuae viae:
 B2 - Quaerens me, sedisti lassus: Redemisti crucem passus:
 B1 - Inter oves locom praesta, Et ab haecdis me sequestra,
 B2 - Confutatis maledictis, Flammis acribus addictis:



Coget omnes ante thronum.
 Judicanti responsura.
 Ne me perdas illa domine.
 Tantus labor non est casus.
 Statuens in parte dextra.
 Voca me cum benedictis.



C1 - Li-ber scrip-tus pro-fe-ré-tur, In quo to-tum con-ti-né-tur,
 C2 - Jú-dex er-go cum se-dé-bit, Quidquid lá-tet ap-pa-ré-bit:
 C1 - Jú-ste jú-dex ul-ti-ó-nis, Dó-num fac re-mis-si-ó-nis,
 C2 - In-ge-mis-co tam-quam ré-us: Cúl-pa rá-bet vúl-tus mó-us:
 C1 - O-ro súp-plex et ac-clí-nis, Cor con-trí-tum qua-si cí-nis:



Un-de mún-dus ju-di-cé-tur.
 Nil i-núl-tum re-ma-né-bit.
 An-te dí-em ra-ti-ó-nis.
 Sup-pli-cán-ti pár-ce Dé-us.
 Gé-re cú-ram mé-i fí-nis.



D - La-cri-mó-sa dí-es sí-la, Qua re-súr-get ex fá-ví-la,



E - Ju-di-cán-dus hó-mo ré-us: Hú-ic er-go pár-ce Dé-us.



F - Pl-e Jé-su Dó-mi-ne, dó-na é-is ré-qui-em.



A - men .

cólera universal que reducirá el mundo a cenizas, la trompeta del juicio final sonando entre las tumbas para que nada quede sin castigo; pero en medio de tanto peligro, la fe absoluta en el Dios que supo perdonar al ladrón introduce un principio de esperanza. Este texto apocalíptico se presenta en estilo silábico, siguiendo la tradicional división del gregoriano en silábico, pneumático y melismático que alude a la diferente relación de la música con el texto. En este caso las razones son evidentes para la elección del estilo silábico (en el que a cada sílaba le corresponde una nota durante la mayor parte del texto) puesto que el texto es aquí lo más importante. Es sabido que muchas veces el canto llano recurre al melisma, al adorno, por mero virtuosismo vocal, aunque también ha sido inteligentemente usado el estilo melismático para expresar textos de especial importancia, y así lo reconocía San Agustín. Pero en este caso no nos referimos a nada que no pueda ser descrito. Antes bien, se trata de que ni una sola sílaba del terrible texto deje de entrar con claridad en los oídos del creyente para producir en él el temor de Dios, los deseos de arrepentimiento, la convicción en el Juicio Final y, también, la esperanza en la salvación eterna, aún posible en medio de tanto desastre.

Y como telón de fondo, la idea cristiano-medieval de que el hombre (caído) no puede pensarse como individuo sino como género. Por ese motivo esta música es suprapersonal y en su ser monódico refleja el hieratismo de una sociedad que sin embargo estaba viviendo en el siglo XIII grandes transformaciones internas. Ya había otras músicas; el inmovilismo resultaba insostenible, la polifonía ya se había perfilado como la música del futuro en occidente, pero el canto llano, dogmáticamente monódico, seguía cantando al unísono la grandeza de un orden fijo y supraindividual, música utilitaria al servicio de una fe exclusivista pero con pretensión universal, como universalistas eran el Papado y el Imperio.

El **Dies irae** es una de las piezas gregorianas que mayor vitalidad ha mantenido a lo largo de los siglos. Habría que destacar su utilización en el siglo XIX por

muchos compositores románticos porque sin duda para ellos representaba una edad media terrible, acorde con sus propias ensoñaciones. Listz, Rachmaninof y otros muchos han usado este tema, creyéndolo ancestral y genuinamente gregoriano; también Berlióz en su **Sinfonía fantástica** por citar el ejemplo más conocido. Pero la permanencia del **Dies irae** como símbolo no se limita al siglo XIX. En la actualidad no es difícil encontrarlo como fondo sonoro en algunas películas (**El Resplandor**, de Kubrik por ejemplo) y no es de extrañar que ese gran conocedor del medievo que es Umberto Eco incluya la entre macabra y grotesca visión de uno de los protagonistas de su novela, **El nombre de la rosa**, mientras por las naves de la iglesia abacial discurre empecinadamente el aleteo telúrico del **Die irae**.

ANTONIO DE CABEZON: DIFERENCIAS SOBRE EL CANTO DEL CABALLERO

El XVI es un siglo de esplendor para la música española. Dentro del terreno de la música instrumental, que ahora nos ocupa, destaca con brillo propio la escuela vihuelística, al tiempo que se crea un verdadero estilo nacional en el arte del teclado, gracias al estímulo genial de un músico ciego, Antonio de Cabezón, a quien pertenecen estas **Diferencias sobre el canto del caballero** que ahora comentamos.

El arte del organista burgalés no representa una excepción en el panorama de la música de entonces sino un producto elaborado, lleno de destellos admirables que habrían de interesar en el resto de Europa, una realización culminante aunque explicable por diversas circunstancias. En primer lugar está el hecho de que pese al escaso patrimonio organístico español anterior a Cabezón, sabemos fehacientemente que lo hubo en toda la península Ibérica. Autores como Anchieta, Peñalosa o Ruiz Martins tuvieron que haber escrito abundante música para los órganos que por esos años se colocaban en la mayoría de

Handwritten musical score for piano, consisting of ten systems of staves. Each system contains a treble and bass staff. The notation includes various rhythmic values, accidentals, and dynamic markings. Measure numbers 11, 12, 13, 17, and 18 are indicated at the beginning of their respective systems.

Los centros religiosos del país.

Además, Cabezón contó con el apoyo (como músico del Emperador Carlos y de su hijo Felipe II) de una corte importante y decididamente aficionada a la música desde los tiempos en que los hijos de los Reyes Católicos se educaban musicalmente, cuando Felipe el Hermoso entraba en España con sus dos capillas, impregnadas de técnicas flamencas que, al contacto con la música hispana proporcionarían el adecuado caldo de cultivo para un arte español, una música llena de elementos estilísticos diversos pero dotada de una enorme pujanza y una indudable personalidad.

Y donde -fórmula afortunada- Cabezón se adelantó a los músicos de su tiempo fue en el **arte de la diferencia**, recurso que define lo mejor de su producción organística y que plantea algo tan importante como es el paso de una música instrumental **dependiente** (bien sea de la danza, como fue gran parte de la música instrumental de estos tiempos, o de la palabra cantada) a una música instrumental autónoma. Porque efectivamente, aunque la pieza que estamos comentando tenga un origen en sí extrainstrumental -tal como se deduce del título, podemos decir que el resultado final no es una versión instrumental de un tema más o menos popular en aquella época, sino la utilización de una música vocal como pretexto, como recurso para elevarse en el camino de un arte instrumental más autónomo, tal como el logrado por Cabezón en otros apartados de su obra, los tientos por ejemplo, que se relacionan con lo improvisatorio, con las piezas de fantasía, de la misma manera que la palabra **diferencia** no es sino el nombre castizo de la **variación**.

Efectivamente, un análisis exhaustivo nos llevaría a considerar muchos otros aspectos formales. Desde el fuerte peso de la modalidad en las obras de Cabezón, sin duda debido a la inserción del mundo religioso en todos los ámbitos de la vida española del momento, o reflexionar sobre el sistema cadencial, sistemáticamente empleado para ordenar y dividir la obra con semicadencias a mitad de frase y cadencias perfectas a la hora de realizar divisiones más profundas o de finalizar la obra. Igual-

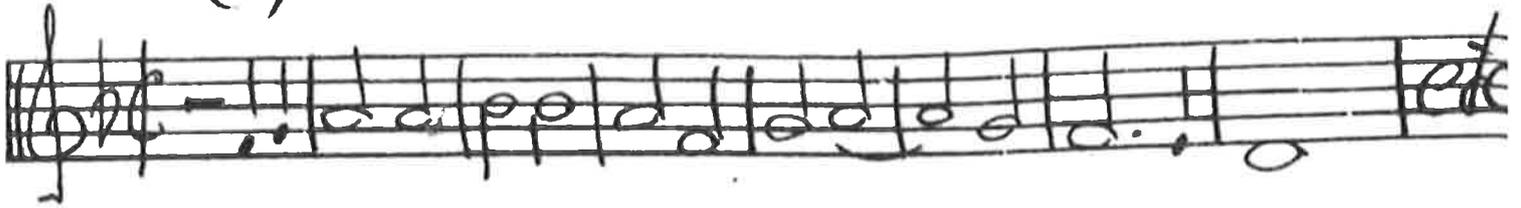
mente habría que recordar la abundancia de consonancias, entendida como paso eventual.

El tema, una melodía antigua de carácter popular, de ocho compases de extensión, está claramente dividida en dos partes de cuatro, de distinto carácter como a modo de arsis y tesis; es por tanto una estructura de tipo simétrico que nos recuerda claramente su posible origen en la canción y poesía popular en la que abundan estas estructuras. La melodía se mueve en el normal ámbito de sexta. Desde el punto de vista de la textura de las voces, estamos ante un sistema típicamente contrapuntístico, una serie de paráfrasis contrapuntísticas de un **cantus firmus** que sería el tema, aun dentro de los límites del estilo de las diferencias. Se evita la presencia de lo homofónico.

Si la partitura fuese original (es una transcripción al pentagrama) sería preciso dedicar unas líneas a los problemas de notación en el siglo XVI. De la misma manera, la inexistencia de tercer pentagrama para el **pédalier** responde a una modalidad específica de la construcción de órganos en la España del momento y no es absurdo afirmar que tal vez esta circunstancia haya limitado en cierta medida la creatividad de los organistas españoles, si bien también es cierto que otorga a esta música una inconfundible personalidad.

Ahora bien, en el caso concreto de la partitura que estamos comentando es fundamental el tema de la **variación**. El procedimiento de Cabezón para escribir estas diferencias es doble. Por una parte, modifica la línea melódica, por otra, transforma el contexto en que esta se mueve. Si extraemos la línea melódica de su contexto en cada una de las cinco ocasiones en que aparece, comprobaremos la sutileza artística del más ilustre de nuestros compositores para órgano. En la primera diferencia se presenta el tema en la voz superior, apenas con un discreto acompañamiento, al objeto de que quede bien grabado en el oyente, puesto que luego se nos va a ocultar o, por lo menos, no se nos va a mostrar con tanta evidencia:

(1)

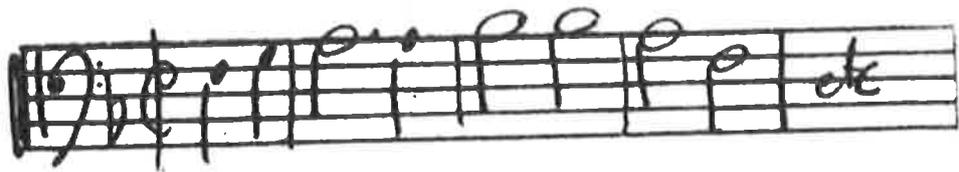


En la segunda diferencia, el tema sigue en la voz superior, pero los dos La blanca del segundo compás aparecen floreados en corcheas. Otras partes del acompañamiento adquieren un carácter ornamental. Precisamente esto nos lleva a recordar que uno de los procedimientos de la variación surge de las ornamentaciones realizadas por el intérprete durante el acompañamiento, lo que se inserta si bien todavía no en un proceso de virtuosismo (tal como se entiende este concepto en el XIX), si por lo menos de la consolidación de una práctica musical más allá de lo meramente artesanal. Los libros de ejercicios y de piezas para instrumentistas proliferan en esta época y es frecuente que se reconozca como altamente positivo la agilidad a la hora de tañer cualquier tipo de instrumento:

(2)



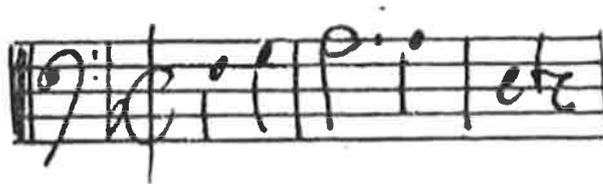
(3)



(4)



(5)



En la tercera y cuarta diferencia se procede colocando el tema en la parte superior del segundo pentagrama, mano izquierda, y en la inferior del primero, mano derecha, con lo que el oyente ha de realizar un mayor esfuerzo auditivo y estar **iniciado** en el mecanismo de la variación, para poder captarlo adecuadamente. Finalmente, la quinta diferencia presenta el tema muy solemnemente en la voz inferior mientras un acompañamiento ornamental realiza un elaborado arabesco hasta llegar a la cadencia final. Ni que decir tiene que existen algunas otras fórmulas que se emplean en esta pieza como por ejemplo la variación en la figuración, cambiando el valor de las duraciones de las notas en cada ocasión. No hay que olvidar, por último, que el órgano puede ofrecer también una modalidad de variación por colorismo, modificando el timbre con los registros, tal como sabemos que era muy frecuente en ese momento; además, la partitura no era entonces un código de mensaje unívoco y de hecho el elemento improvisatorio era una constante -junto con los problemas de la "música ficta"- en las interpretaciones de la época, problemas que sin duda arrojan una sombra de duda sobre buena parte de las actuales interpretaciones y grabaciones discográficas.

Conviene destacar el valor de este procedimiento

que, naturalmente, surge al emplear conscientemente todos aquellos recursos que se deducían de la práctica improvisatoria y de la ornamentación en el acompañamiento. Aunque se ha dicho que la variación es uno de los logros de la escuela de virginalistas ingleses, hoy parece evidente que este mecanismo constituye uno de los aciertos más singulares de nuestra música instrumental en el renacimiento y que desde nuestra tierra se extendió al resto de la Europa civilizada. El valor estructural de la variación como elemento constructivo no se limita exclusivamente a la música del renacimiento. Hasta nuestros días constituye una manera que puede proporcionar excelentes resultados: Beethoven, Brahms, Hindemith o Schoenberg, que llevó el arte de la variación hasta sus extremos, lo han demostrado fehacientemente.

CLAUDIO MONTEVERDI: IL COMBATTIMENTO DI TANCREDI E CLORINDA.

En el primer cuarto del siglo XVII se estaban produciendo importantes cambios en el arte musical. Claudio Monteverdi va a tener parte activa en estas transformaciones estéticas. Algunas de ellas se pueden estudiar a partir del fragmento que estamos comentando, perteneciente al *Combattimento di Tancredi e Clorinda*, de 1.624, estrenado en Venecia, en la casa de los Mocénigo y con la presencia de la más selecta aristocracia veneciana.

Claudio Monteverdi nace en 1.557, fue discípulo de Marcantonio Ingegneri y sirvió en la Corte de Mantua, en la casa de los Gonzaga, lo que le proporcionó una enorme experiencia de tipo práctico; empezó como violinista y acabó siendo el rector de toda la vida musical del palacio. Espíritu curioso, supo sacar provecho de sus viajes y de las polémicas del momento, y así le vemos tomando partido a favor de la Camerata Florentina frente a los tradicionalistas, defensores de las fórmulas antiguas del contrapunto. Naturalmente, como todos los

(♩ = ♩)

Testo

Non celar non parer non par retrar si vogliono co- no qui destronza la parla. Non dan-

Violino, Viola, Violoncello

Gravicembalo

Contrabbasso da gravio

mai cel- pitor fin- titor pie- nitor exor- eis tu- glie l'andoy el fer- no- tar- no dell' an- te. O- di lo spa-

de- di- a- di- lo spa- de- ovvilomen- to- ar- tar- si a- men- quel fer- re al- pid- d'orme- no-

ma- la- sempre il- pid- fer- re- o- lo- ma- sempre in- ma-

ne de la- plia in ne p... vo- do

l'onta irrita lo adagna alla vendetta alla ven-dat-ta *e la vendetta poi e la vendetta poi l'onta ri-no-va*

On- de sempre al ferir sempre al ferir sempre alla fretta *stimol'onne s'aggiunge a più-ga nera*

d'her in her più si me- ma a più ri-stret- ta si fa la più-ga e spa- da oppar non giara; darsi con po- mi e si-fo- lo- ni- ti

Qui si lascia l'arco e si strappano le corde con duei dita

e crudi Cos-qua con gli-el-mi-fa-tio- ma e con gli ocu- di.

grandes creadores, no se limitó a las teorías en abstracto sino que las imbricó en los problemas concretos de la creación artística, proponiendo posibilidades de trabajo decisivas para el inmediato desarrollo artístico.

La pieza que ahora comentamos, escrita en la madurez artística del compositor, plantea el problema de su clasificación genérica. Desde luego, no es un simple madrigal, ni tan siquiera un madrigal con gestos, tal como ya los había compuesto Monteverdi. Podríamos definirla como **madrigal escénico**, puesto que a pesar de sus grandes valores dramáticos y argumentales, no es exactamente una ópera. El propio Monteverdi que consideraba esta pieza un pasatiempo de vigilia, para presentar en las veladas de carnaval, dejó sin embargo instrucciones donde se especifica el papel, situación, movimientos y criterios interpretativos del narrador, cantantes y músicos.

La orquesta estaría formada, como se ve en la partitura, por el cuarteto de violas de brazo, el clavicembalo y un contrabasso de gamba que refuerza la función de continuo, otorgada al clavicémbalo. Adviértase que una interpretación de la época presentaría notables diferencias con lo que ahora podemos leer en la partitura. Es sabido que la técnica improvisatoria, tanto en los instrumentistas de arcos como a la hora de desarrollar el continuo y, naturalmente, en los cantantes, era algo cotidiano en la interpretación de la época. Ni tan siquiera los criterios tímbricos eran inalterables: es conocido que la instrumentación de algunas otras obras monteverdianas era bastante flexible, porque dependía de las disponibilidades de instrumentos e instrumentistas del lugar donde se representase. Queremos indicar con esto que las referencias al parámetro timbre han de ponerse siempre entre paréntesis, no como ocurriría si estudiásemos a Debussy, por citar un compositor donde este aspecto es de vital importancia.

El fragmento que comentamos pertenece al Narrador. Este ha de interpretar su parte, tal como quería Monteverdi, con claridad, sin adornos, voz firme y buena pronunciación, con la intención de que el texto sea

inteligible. Sólomente esta apreciación nos proporciona la llave para el comentario: el texto es decisivo; es preciso que se entienda lo que se dice, y por tanto, la estructura musical ha de estar al servicio de ese texto. En consecuencia, no podemos hablar de una estructura musical (como la de un lied, por ejemplo) sino de una especie de recitado que se reviste musicalmente según el contenido emotivo del texto. El procedimiento formal no es otro que el de la monodia acompañada, logro que había sido aprovechado por los miembros de la Camerata Florentina. El espacio sonoro se estratifica en tres zonas: una inferior, donde el bajo continuo actúa de soporte armónico, otra superior o monodia que queda perfectamente aislada y destacada sobre el resto, y una zona central (que en los maestros más puristas de la Camerata Florentina ni siquiera se utilizaba) que consiste en un relleno instrumental, cuidando ante todo de no interrumpir o entorpecer la función de la voz superior. No son, por tanto, voces que se entremezclan en contrapunto con la primera, sino tan sólo un relleno con el que se consigue introducir mayores posibilidades de variación; de expresión, en definitiva, de riqueza artística. Observando la partitura se puede comprobar que los sonidos de este relleno instrumental salen literalmente, muchas veces como simple duplicación, de los acordes del continuo.

Monteverdi no plantea una sofisticada estructura acórdica al servicio de la expresión. La sutileza armónica la ha empleado con acierto en otros momentos de su obra. Aquí el tejido armónico es sencillo, insistiendo constantemente sobre lo que ya funciona como una verdadera tonalidad de Sol mayor, con eventuales pasos a los acordes de dominante y subdominante, y con algunas cadencias, como la existente en el paso del tercer al quinto compás, en las que una vez más se pone de manifiesto la dependencia de la estructura musical respecto al texto.

Si melódicamente no ofrece una especial complejidad, pues se acerca más al concepto de recitado que al de melodía de amplio vuelo, si el soporte acórdico es

sencillo (aunque marcar claramente las funciones tonales resulte altamente significativo en una época de afianzamiento de este sistema, aún en pugna con el sistema modal), y si tímbricamente hemos de valorar la pieza con las reservas antes señaladas, ¿cuál puede ser entonces la originalidad de este fragmento de Monteverdi? Pues ni más ni menos que el parámetro rítmico, tanto en la parte del narrador como en la instrumental, ritmo entendido como forma de realzar los valores expresivos del texto, y ritmo concebido por el propio Monteverdi con la absoluta convicción de estar creando algo nuevo, asumiendo sin falsa modestia la modernidad de su hallazgo

La historia está sacada de la *Gerusalemme liberata*, de Tasso, y sin exponer su argumento detalladamente, es sabido que se trata -este episodio- de una historia de acción, guerrera, para la que era necesaria una puesta en música específica. Es el momento de recordar el prefacio de Monteverdi a su *Octavo Libro* de madrigales, donde sostiene que hasta el momento la música se limitaba a expresar lo apacible y lo moderado, pero que era posible expresar muchas más cosas, la guerra o la propia muerte, afectos de tipo más intenso que los habituales. Uno de los procedimientos posibles para ello consistió en modificar el monótono sistema del continuo tal como se empleaba normalmente (a base de notas largas que sostienen la armonía) y, sin perturbar para nada esa función de soporte armónico, otorgarle un mayor poderío expresivo dividiendo esas notas largas en fracciones. Vayamos al caso que nos ocupa y expresémosnos en la terminología actual: en el compás 13 el continuo tiene dos blancas, pero en el sexto sistema de pentagramas observamos que tanto el continuo como el conjunto instrumental baten semicorcheas (16) a lo largo de todo el compás, procedimiento que al hacerse después de recitar un texto que también ha ido ganando en expresividad mediante la subdivisión en figuras de menor valor, produce (en la opinión de Monteverdi) un estado de excitación inmediata. De ahí que este tipo de expresión musical haya sido llamado por el propio autor estilo *concitato*, es decir, animado, agitado.

Otros recursos rítmicos coadyuvan a los mismos propósitos: por ejemplo, el diálogo entre instrumentos y voz que se establece al cambiar de compás, al final del primer sistema, la utilización del esquema rítmico negra con puntillo-corchea, tan apropiado para sugerir más plásticamente el ritmo de cabalgata, el progresivo enriquecimiento, mediante rápidas escalas ascendentes y descendentes en rápida figuración, que corresponde a la parte instrumental poco antes de entrar en la expresión más gráfica del estilo concitato, al término del quinto sistema, o los tresillos del final del fragmento.

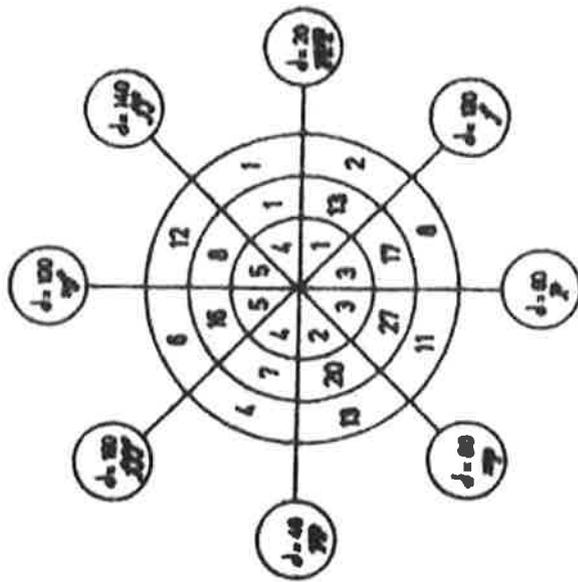
No lo olvidemos: son recursos al servicio del dramatismo. Algunos de ellos con un futuro portentoso en la historia del arte musical dramático, como esos compases en estilo **concitato**, base del futuro trémolo, que tanto juego producirá en la ópera posterior, hasta llegar a perder su fuerza por exceso de utilización. Lo mismo podríamos decir -desde el punto de vista del valor dramático de la música- del **pizzicato** que aparece en el penúltimo sistema.

No hay duda que Monteverdi les debe mucho a los Peri y a los Caccini, pero en esta obra se nos presenta, de un lado, como el prototipo del artista sintético, una especie de Juan Sebastian Bach de su época que supo nutrirse de las escuelas más variadas de su tiempo para crear un lenguaje personal; de otro, corrigiendo este planteamiento de Monteverdi como artista ecléctico, la idea de una profunda preocupación artística que le indujo a llevar a cabo innovaciones decisivas para la naciente estética barroca y de las que se sentía tan responsable como orgulloso.

UNA PARTITURA GENERATIVA

JOSEP MARIA MESTRES QUADRENY: QUARTET DE CATROC.

El **Quartet de Catroc**, del compositor catalán Josep María Mestres Quadreny, fue escrito en 1.962, cuando ya



I

II

III

se empezaban a consolidar en España ciertas formas de la música abierta que suponían tanto la crítica al sistema serial (hegemónico -en su versión **integral**- en buena parte de la vanguardia que se da a conocer al término de la II Guerra Mundial) como el auténtico equiparamiento con los circuitos internacionales de la creación musical.

La figura reproduce la **particella completa** del violoncello. Es decir, que colocando esa hoja en el atril, el instrumentista está en condiciones de interpretar los tres tiempos de que consta el cuarteto. Es evidente que esto requiere una explicación: cada uno de los pentagramas es un movimiento de la obra, pero para desarrollarlo hace falta remitirse a la roseta de la izquierda. Imaginemos que el violoncelista se dispone a comenzar el primer tiempo; para ello ha de elegir una velocidad y una dinámica (que se encuentran agrupadas dentro de unos pequeños círculos). Pongamos que empieza por el círculo superior, negra igual a 100, **mezzoforte**. Así interpreta su pentagrama. Después, siguiendo el curso de las agujas del reloj, mantiene doce segundos de silencio, que es exactamente la cifra que se encuentra antes del siguiente círculo, en la anilla exterior correspondiente a este primer movimiento. El intérprete repetiría su pentagrama, sólo que esta vez, tal como se especifica, a 140 la negra y **fortissimo**. Un segundo de silencio y vuelta a empezar, de acuerdo con las siguientes velocidades y dinámicas. Para abreviar, diremos que el resto de los instrumentistas dispone de su propia **particella**, de estructura similar a ésta; que los silencios del segundo tiempo han de leerse en el anillo central y, obviamente, los del tercer tiempo en el anillo interior; que se puede comenzar en cualquier sitio y que el compositor ha calculado las cosas para que los diversos movimientos estén perfectamente diferenciados (1).

Los tres movimientos del cuarteto presentan una serie de características contrastantes, elemento de contraposición y de variedad que suele redundar en beneficio de la unidad genérica de la obra. No es algo ajeno a las más significativas producciones estéticas de

nuestra cultura. El primer movimiento se estructura a partir de una célula formada por un intervalo armónico de séptima. Puesto que siempre se utiliza la misma célula, la variación ha de venir dada por el ritmo, parámetro que define el carácter de este primer tiempo. El hecho de que una célula minúscula sea la base de todo un movimiento está en relación con el deseo claramente sentido en la vanguardia internacional de buscar formas de articulación que superen el concepto de tema, el matiz psicologista que suele detectarse en la idea de tema, entendido a la manera clásico-romántica.

El segundo movimiento puede parecer más **cantabile** si lo comparamos con el primero; no obstante, siempre si el concepto de melodía lo entendemos de forma no convencional. Supone, como en muchas otras obras y formas musicales de todos los tiempos, el necesario contraste sonoro, pero además, sirve de síntesis entre los otros dos movimientos que lo enmarcan tal como se deduciría de un estilo minucioso del ritmo y de las alturas.

El tercero, en **pizzicato**, produciría en ciertos momentos efectos de nube sonora y, por tanto, estaría indagando en el campo de la ampliación espacial (2). Este tercer movimiento, al no establecer la duración exacta de las notas, introduce en sí mismo un criterio de flexibilización temporal que se subsume en la composición aleatoria global.

La primera conclusión que se desprende de los anteriores párrafos (apenas algo más que unas simples instrucciones de funcionamiento) es que **la obra nunca sonará de la misma manera en cada interpretación**. Pero aclaremos algo: a cualquier partitura le ocurre lo mismo y es obvio que, por ejemplo, si grabamos dos veces una sinfonía ejecutada por los mismos intérpretes, el mismo director, con idénticos medios técnicos, encontraremos algún tipo de diferencia entre ambas versiones. Nos referimos, pues, a otro tipo de diferencias que entroncan directamente con el concepto de **música abierta**.

Lo que se está planteando en este cuarteto es una crítica a los deseos de **univocidad** latentes en la mayoría de las obras estructuradas a partir del serialismo

integral. La forma cerrada es una utopía y, consecuentemente, el compositor pasa a aceptar el valor polisémico latente en cualquier pentagrama y construye estructuras musicales en las que lo multívoco no sólo se acepta sino que se potencia a todos los niveles. Varios años antes, Umberto Eco había formulado magistralmente esta circunstancia en su famoso estudio sobre la obra abierta: cada ejecución no es una definición última de la obra, "la explica, pero no la agota; cada ejecución realiza la obra, pero todas son complementarias entre sí" (3).

Si cada versión es irrepetible, la audición adquiere una dimensión absoluta que (paradoja) no tenía ninguna de las pretendidamente versiones unívocas de la obra cerrada. Es así, con partituras de este tipo, como se afianza en España una de las corrientes más liberadoras del postserialismo, aire fresco para la música española que consolida su prestigio en el panorama internacional.

Adviértase que el tratamiento aleatorio no es exclusivo de la música. Los famosos móviles de Calder nos están hablando de similares problemas estéticos, puesto que cada vez que miramos uno de estos móviles estamos viéndolo de forma diferente debido a su extrema sensibilidad ante cualquier corriente de aire, por pequeña que esta sea, lo que les hace cambiar constantemente de posición a pesar de seguir siendo ellos mismos, a pesar de presentar una estructura originaria, que no se nos desvela, de la misma manera que los arquetipos platónicos sólo se manifiestan a través de apariencias. Por último, pensemos en ciertos muebles contruidos a base de módulos que pueden ser ensamblados de muy diversas maneras, las cuales están implícitas en el concepto primigenio de dicho mueble aunque éste se nos escape y tengamos que aceptar como mucho más real y definitivo lo que no es más que una de las múltiples posibilidades de materialización.

NOTAS

(1) Mestres Quadreny ha escrito algunas observaciones sobre esta obra en

el libro **14 compositores españoles de hoy**, Ethos-Música, nº 9. Servicio de publicaciones de la Universidad de Oviedo. Luis Gásson también se refiere a ella en su ensayo sobre el compositor, tal vez ya en la calle cuando se publiquen estas líneas, igualmente en la colección Ethos-Música, nº 11.

(2) BAYER, F.: **De Schönberg à Cage. Essai sur la notion d'espace sonore dans la musique contemporaine**. París, Ed. Klincksieck, 1.981.

(3) ECO, U.: **Obra abierta**. Barcelona, 1.979.

EXPERIENCIAS
Y
REALIZACIONES

FILOSOFIA DE LA EDUCACION: UN AUTOEXAMEN

SERAFIN VEGAS GONZALEZ

Catedrático de B.U.P.

Suele ser un tópicó el que la llamada filosofía "tradicional" de la educación proporcionaba el marco axiológico y doctrinal que definía, delimitaba, prescriptivamente las lindes del sendero por donde debía discurrir la teoría educativa. Probablemente, esta concepción de la filosofía de la educación como metateoría de lo educativo no está demasiado acorde con la historia real de esta materia, menos prescriptiva y dogmática -a lo largo de su historia- de lo que se supone.

No obstante, en líneas generales esta visión tópicá se ha impuesto entre los profesionales y teóricos de la educación. De ahí el interés que muestra la actual filosofía de la educación por proporcionar una imagen distinta, basada en las posibilidades de utilidad práctica que la filosofía de la educación puede tener en relación con el quehacer educativo.

La reciente publicación del LXXX Anuario de la National Society for the Study of Education (1) puede servir de muestra de estas intenciones y ofrece una buena ocasión hacer algunas consideraciones en torno a la validez de este tipo de programas.

Digamos, de entrada, que **Philosophy and Education** probablemente no llegará a constituir ningún revulsivo significativo de las de, por sí, no demasiado quietas aguas del campo bifronte de la filosofía de la educación. Pero de lo que no puede dudarse es de que este volumen ofrece, al menos, la posibilidad de un autoexamen y de un intercambio de opiniones en torno a un tema sobre el que corren tan varias y variopintas versiones (2).

EL SENTIDO PROFESIONAL DE LA FILOSOFIA DE LA EDUCACION.

En el conjunto de las notas que caracterizan el estado actual de la filosofía de la educación, habría que destacar la importancia de la influencia anglosajona en la creciente consolidación del sentido profesional de las tareas llevadas a cabo por los filósofos de la educación y en la constitución de un campo específico donde pueden acogerse los intereses temáticos de los diversos colegios de esta clase de filósofos, por muy diferentes, y aun opuestos, que estos intereses sean entre sí.

Ello ha sido posible desde que determinados autores hicieron notar la sustantividad de la filosofía de la educación, despojándola de lazos ancilares con relación a los estereotipos doctrinales de los diversos sistemas filosóficos respecto de la totalidad de los cuales pensaban que sólo oblicua e indirectamente podía hacerseles abordar el hecho educativo.

De este modo, la tesis que defiende el sentido profesional de la filosofía de la educación se hace perfectamente compatible con la aceptación de la validez de la autonomía del universo pedagógico. Y, por el contrario, desde la filosofía (pura) en sí o bien se suele negar la configuración científicamente sustantiva de aquel universo (3) o bien se intenta difuminar las líneas de una demarcación precisa de la teoría educativa, convirtiéndola en un mero apéndice técnico de los distintos sistemas y doctrinas filosóficas.

Esta última alternativa se ha venido realizando a través de dos procedimientos fundamentales: uno (de raíces europeo-continenciales), legitimando el que todo sistema filosófico, y en tanto que filosófico, pueda ser trasplantado y convertirse, sin más, en teoría de la educación (4). Otra estrategia seguida -ésta, más reciente- habría sido la de la reconversión terminológica de los sistemas filosóficos, adaptándolos al campo educativo y componiendo así un característico arsenal de instrumentos semánticos cuyas líneas formales arquitectónicas han configurado no pequeña parte de las filosofías de la educación norteamericanas que todavía parecen gozar de

predicamento por aquellas latitudes (5).

Frente a estas posturas, la creciente acentuación de la impronta profesional de la filosofía de la educación hace cada día más difícil comprender el sentido de los intereses que ocupan a los actuales filósofos de la educación, si se intenta esta comprensión partiendo de la filosofía misma como punto de apoyo principal y dejando relegado el otro polo, el de lo educativo, a un mero papel de pretexto para el ejercicio de la reflexión filosófica.

Desde esta perspectiva, Soltis ha subrayado (6) que las clásicas etiquetas tales como "idealismo, realismo, pragmatismo, perennialismo, progresivismo, esencialismo cada vez son menos útiles para entender qué es lo que hacen muchos filósofos de la educación" que, a medida que "parecen menos inclinados a constituir o interpretar sistemas filosóficos, se dedican cada vez más al examen de determinados temas o ideas relevantes de la acción educativa mediante el uso del altamente perfilado instrumental filosófico".

A primera vista, parece no faltarle razón a Soltis cuando hace referencia a este cambio de rumbo en la dinámica de la actual filosofía de la educación, en la que da la impresión de que prima una creciente atención a la problemática particularizada de diversos campos temáticos de la pedagogía y de la práctica educativa frente a la visión globalmente comprensiva y generalizada del hecho educativo en sí. Prueba de ello es la abundante literatura que, en nuestros días, pretende enfocar filosóficamente estos determinados aspectos particulares de muy distintas y variadas facetas del quehacer educativo (7).

Avanzando en esta dirección, Broudy ha sostenido que este tipo de aportaciones de la filosofía de la educación no resulta una exigencia extemporánea y ajena al campo de lo educativo sino que, por el contrario, es fruto-consecuencia, no causa- de la demanda existente en este ámbito por parte de los pedagogos y educadores profesionales.

Por ello, según Broudy, los educadores "tienen

derecho a esperar de los filósofos de la educación el que se pronuncien acerca de los problemas de la educación en general y de cómo estos problemas inciden en la práctica escolar. Los problemas derivados de la formulación de objetivos, curriculum, organización, enseñanza-aprendizaje y la metodología de la investigación son problemas educativos. Claro que no todos los problemas educativos son, sin embargo, filosóficos... Uno de los más útiles servicios que pueden prestar los filósofos de la educación es señalar qué clase de perspectiva o método filosófico es relevante en relación con un problema educativo. En este sentido, el educador tiene derecho a que no le sea exigido el ocuparse de problemas técnicos de la filosofía o de problemas educativos expresados en un lenguaje filosófico altamente técnico" (8).

TAREA EDUCATIVA Y FILOSOFIA DE LA EDUCACION

Planteamientos de este tipo son los que, en principio, han animado la publicación de **Philosophy and Education** y tienden a dejar bien en claro la necesidad de que la labor profesional filosófica tiene un espacio propio en el ámbito general que comprende el recuento total de las facetas de la educación.

En cierto modo, los actuales filósofos de la educación (o, al menos, la clase de aquéllos que participan de las tesis animadoras del propósito fundador de la obra citada) quieren curarse en salud, justificando su misión profesional en base a una delimitación específica de la necesidad de la filosofía de la educación si quieren verse aseguradas y respetadas las implicaciones del contexto del campo (semántico) de lo educativo.

Pero, si no se añade algo más, el problema estriba aquí en que se trata de tomas de postura internas, previamente aceptadas sólo por los propios interesados y que difícilmente van a convencer a aquéllos que parten de supuestos distintos, es decir, a todos los que sostienen que la filosofía de la educación es algo sin sentido o a los que -participando más débil o más cortésmente de este rechazo- ven en este tipo de filosofía la expresión de la

más bella pero, también, más inútil ocupación, que a nada conduce en relación con la tarea educadora.

Los colaboradores de **Philosophy and Education** parecen ser conscientes de este potencial verse abocados a un diálogo de sordos y no se han descuidado en dar un paso hacia adelante, mostrando de qué modo la filosofía de la educación puede, y debe, ayudar efectivamente a una adecuada -eficaz- realización de la tarea educativa (9). Broudy, más en concreto, ha señalado (10) explícitamente los cauces concretos de esta ayuda, dando por supuesto su imprescindible utilidad, al delimitar los cinco puntos que constituyen la respuesta que ha de dar la filosofía de la educación a las actuales demandas de pedagogos y educadores:

- 1º) abordando la temática educativa en general y su incidencia en la enseñanza;
- 2º) clarificando los conceptos y argumentos usados en la literatura pedagógica, especialmente en aquellos temas más debatidos;
- 3º) examinando atentamente las consecuencias y posibilidades de las diferentes propuestas y políticas educativas, analizándolas en una variedad de contextos: social, moral e ideológico;
- 4º) estableciendo un conjunto sinóptico, sistemático y coherente de razones y argumentos en relación con la práctica educativa considerada como un todo y en conexión con una filosofía vivida;
- 5º) ocupándose de la defensa de la discusión racional y la libertad de investigación.

Se trata, en definitiva, de evitar la disociación existente entre filósofos, educadores y administradores de la educación, tendiendo a destacar un tipo de filosofía de la educación menos preocupada por una orientación prescriptivista en función de un contexto axiológico y doctrinal que habría de guiar la práctica educativa y más atenta, por el contrario, a ofrecer su instrumental filosófico para el análisis de los tópicos

educacionales, suministrando unas aportaciones específicas cuya **utilidad** metodológica no dejase de ser reconocida por aquellos pedagogos y educadores profesionales (11).

LA UTILIDAD DE LA FILOSOFIA DE LA EDUCACION.

Ocurre, sin embargo, que cuando se habla de la "necesidad" y/o "conveniencia" de la filosofía, suele tratarse de un muy peculiar discurso que se pretende justificado a partir de bases que pienso merecen algún tipo de reflexión.

Desde planteamientos como el que hemos mencionado, la que se juzga necesaria aportación del espíritu filosófico para la delimitación adecuada de un campo temático o de una serie de realizaciones concretas queda medida por el grado de eficacia que aquella postura filosófica aporta al ejercicio racional de un quehacer práctico. En estos casos, pues, la filosofía quedaría justificada por ser el instrumento más adecuado para conjugar, al mismo tiempo, las exigencias de lo racional y los intereses de la vida práctica, dotando así de sentido específico al quehacer humano (12).

Este planteamiento parece ser el fundamento de la tesis de Broudy-Soltis y de ahí la acotación que estos autores hacen del beneficioso papel que la filosofía de la educación juega en la realización de la empresa educativa, beneficios que los educadores, por consiguiente, "tienen derecho a exigir" de la actuación de los filósofos de la educación.

Pero, por más que se quiera, este marco de benéficos planes de actuación está en función de un planteamiento determinado. Y difícil va a resultar su justificación absoluta ni aún a título de posibilidad programática porque los planteamientos de base de la filosofía de la educación ("paradigmas", por utilizar la expresión que tan grata parece resultar a no pequeño número de los actuales filósofos de la educación (13) suelen resultar muy distintos e incluso opuestos -como no puede resultar por menos, sobre todo tratándose de filósofos- sin que

sus diferentes justificaciones se vean, por ello, desvalorizadas en principio.

En este contexto, el planteamiento de una filosofía de la educación "útil" se sustenta en el supuesto operativo de que la filosofía posee, en sí, un poder específico no sólo para comprender el mundo sino también para ayudar a su transformación (14), lo cual justifica todo nexo de la reflexión filosófica con el ámbito de lo práctico-técnico.

Pero también suele pretender la justificación del papel rector del filósofo en relación con aquel ámbito concreto precisamente en función de los valiosos -"útiles"- resultados que proporciona el maridaje entre la filosofía y el mundo de las realidades y las metodologías científicas. Y cuando aquí se habla de "filósofos", se hace en el sentido de "profesionales de la filosofía", los profesionales de una determinada manera del saber que buscan orientar a los **otros** profesionales del quehacer y/o del conocer científico.

Este concepto del filósofo como "funcionario de la Humanidad" no deja, lógicamente, de chocar con la realidad del progreso y la especialización de los diversos campos científicos y con los diferentes colegios profesionales constituidos al amparo de este progreso y especialización. Ello provoca la tensión y las, al parecer insalvables, situaciones difíciles en que se encuentra el grupo de las "filosofías-de", ante las que los profesionales de las distintas esferas del conocer y operar tan reticentes se encuentran.

Así, por poner un ejemplo concreto, el recientemente fallecido Carlos M. Rama (15) insistía en que el historiador profesional nada tiene que ver con los filósofos de la historia porque "nadie como el propio historiador conoce el material histórico" y, por consiguiente, ningún historiador ha de abdicar de su derecho a plantear la problemática y el sentido generales de la historiografía, sin tener que estar, por ello, al servicio de especialistas ajenos al quehacer profesional de las ciencias históricas. Porque la filosofía de la historia como rama específica de la filosofía resulta una

orientación trasnochada, modernamente se la pretende sustituir por la reflexión sobre los problemas teóricos de la Historia (O.c. pág. 16). Pero esta reflexión ya no pertenecería al campo específico del saber filosófico: la "teoría de la Historia" es ocupación necesaria y exclusiva del historiador profesional.

A pesar de que muchos filósofos de la educación niegan que pueda establecerse analogías entre los planteamientos de su disciplina y los de la filosofía de la historia (o cualesquiera otros del tipo de las "filosofías-de"), lo cierto es que no se han ofrecido argumentos suficientemente poderosos para impedir que esta analogía de planteamientos se esté imponiendo de hecho. Por eso, no puede sorprendernos el que se diga que, por una parte, la filosofía de la educación, como rama específica de la filosofía, sea algo tan definitivamente pasado (16), como Rama afirmaba que era una filosofía de la historia considerada bajo este mismo prisma.

Pero, por otra parte, habría que añadir algo más en este sentido (como se hizo en el ejemplo anterior de la filosofía de la historia) y que consistiría en denunciar la pretendida "utilidad" que los filósofos profesionales de la educación proclaman en su actividad en relación con el quehacer educativo. En este sentido, se ha dicho (17) sin amasoges que obras como *Philosophy and Education* sólo pueden mostrar lo que hacen los filósofos de la educación pero no consiguen llegar más allá ni, por consiguiente, pueden ayudar a entender las situaciones y necesidades de los únicos profesionales de estos temas, los profesores. Y ello porque la filosofía profesional de la educación nunca llega a abordar las cuestiones vivas de la práctica real educativa y docente: la filosofía profesional de la educación, concluye Graubard, no tiene más audiencia real que a sí misma.

CONCLUSIONES DE UN AUTOEXAMEN.

Si esta postura fuera totalmente correcta y no admitiera matizaciones, el filósofo de la educación se encontraría en una situación no demasiado halagadora para

él. Porque, entre otras cosas, quedaría justificada la pretensión de que la filosofía de la educación resulta, -- hoy día, algo sin sentido para los profesionales de la tarea educativa por lo que o bien ha de ser asimilada a una teoría (de la educación) reservada a los pedagogos profesionales o bien ha de quedar diluida en la esfera de las competencias de la sociología y/o psicología de la educación.

Pretensiones de este tipo resultan soluciones demasiado fáciles que, como tales, ocultan y desconocen -pero no remedian- las soluciones conflictivas. Y algo o mucho de eso ocurre en el caso que estamos examinando: no se puede cerrar los ojos ante el hecho de que, hoy día y a pesar de los ataques que recibe, la filosofía de la educación está recuperando una importancia creciente.

Y acaso sea esta mayor importancia e incidencia real en el contexto actual de las ciencias de la educación las que han provocado esa insistencia en señalar la desconexión entre la filosofía de la educación y los intereses profesionales de los educadores pretendiendo, con ello, descalificar, sin más, a la filosofía de la educación.

Pero ¿es realmente ésta la estrategia adecuada para conseguir la descalificación buscada?. Probablemente, el camino seguido no conduzca, en el mejor de los casos, más que a poner en entredicho un tipo concreto de filosofía de la educación (precisamente aquélla que parece ser compartida por los diversos redactores de **Philosophy and Education**) y que basa su legitimidad teórica en el concepto y expectativas de utilidad que las diversas partes del conjunto del saber filosófico estricto pueden aportar a los educadores profesionales.

Frente a planteamientos legitimadores de este tipo, no hemos tenido inconveniente en mostrar, más arriba, nuestra propia desconfianza. Pero estos planteamientos poco tienen que ver con otras posturas actuales de determinados filósofos de la educación. Posturas que han nacido un tanto al socaire de concretas realizaciones de filosofías centradas en un determinado terreno científico o profesional y que encuentran, probablemente, su expo-

nente más cualificado en una determinada orientación de la actual filosofía de la historia.

Esta orientación, en efecto, reconoce que sólo muy tangencialmente tiene que ver con los intereses profesionales de los historiadores (18). Pero de aquí no puede negarse el derecho que la filosofía tiene a tratar autónomamente y con su propio instrumental el campo de lo histórico. Porque la filosofía ya no es la esclava de nadie, los filósofos se interesan en la historia por sí mismos y el valor instrumental de sus investigaciones en relación con los intereses del historiador profesional es algo totalmente accidental (19). Puede asegurarse, así, la autonomía de la filosofía de la historia, sin que se desvirtúe la autonomía propia de la ciencia histórica.

De esta política de buena vecindad, la actual filosofía de la educación puede obtener muchos beneficios. Ciertamente, hay que salvaguardar y respetar los derechos de los pedagogos y educadores profesionales y, por ello, la filosofía de la educación debe abandonar toda pretensión de dogmatismos en relación al modo cómo ha de discurrir la práctica educativa. Igualmente, debe resistir la tentación de autoproclamar su utilidad y necesidad para los demás porque, con toda razón, estas "generosas" ofertas suscitan toda clase de recelos en los profesionales de la teoría y la realización de lo educativo, celosos de la autonomía de su campo específico de actuación.

Pero este maridaje de conveniencias no basta: la filosofía de la educación no puede olvidar que un adecuado tratamiento del tema educativo reclama, en última instancia, una fundamentación de su sentido. Ello es algo que ningún profesional de la educación pone en duda. Lo que sí se cuestiona es un enfoque de estas cuestiones exclusivamente a cargo de una filosofía **profesional** de la educación como si ésta última fuese el inevitable punto de referencia del quehacer docente-educador, sueño ingenuo o interesado del que la práctica se encarga de despertarnos.

Ocurre, por lo demás, que este sueño de pretensiones dogmáticas de la filosofía de la educación es algo que

nada tiene que ver con el proceso del desarrollo de la filosofía en su historia, para la que ha sido siempre una constante la figura del educador-filósofo y del filósofo-educador.

En este proceso histórico, en efecto, las filosofías de la educación más dignas de este nombre han resultado ser aquellos planteamientos que con los mismos derechos pueden leerse desde una óptica pedagógica o más estrictamente filosófica (casos de Platón, Dewey, Rousseau, etc.). Claro está que, tras la consistencia doctrinal de este tipo de filosofía de la educación, su utilidad práctica en los proyectos y quehaceres educativos era algo que venía dado por la validación de estas teorías a través de su aplicabilidad, por los propios profesionales de la educación, a las necesidades de la práctica educativa.

Inevitablemente, pues, hay que contar con ese componente teórico donador de sentido al quehacer educativo. Componente, sin embargo, que -más allá de todo utilitarismo de baja estofa- se reconoce como parte integrante, él mismo, de la "educación" en su máxima amplitud, es decir, como concepto general humano que configura una concepción total de la realidad (20) a la que pretende amoldarse o, por el contrario, cambiar.

Pretender otra cosa significaría volver a extemporáneos planteamientos que a nada conducen porque nada son más que meras construcciones formales vacías. Por otro lado, no tener en cuenta esta aportación (filosófica, y venga del campo profesional que viniere) implicaría un quehacer educativo ciego, que de todo tendrá -incluidos los más espúreos intereses tecnocráticos- menos de sentido rigurosamente educativo.

NOTAS

- (1) SOLTIS, J.F: **Philosophy and Education**. (The National Society for the Study of Education, The University of Chicago Press, 1.981). Esta misma Sociedad había publicado con anterioridad **Philosophies of Education** (1.942), **Modern Philosophies and Education** (1.955) y

Philosophical Redirection of Educational Research (1.972).

- (2) De ello puede dar fé -y limitándonos a nuestro país- una recopilación de algunos artículos aparecidos en diferentes revistas españolas especializadas en temas pedagógicos y donde, hasta hace no muchos años, no se tenía especial escrúpulo en hablar, sin más, de la "filosofía de la educación" de Sciacca, Marx, San José de Calasanz, Yela Utrilla, Dilthey, etc... Cfr. **Studia Paedagogica**, VIII, 1.981, pp. 146-147.
- (3) CASO DE BUENO, G.: En su **Introducción a Protágoras** (Oviedo, Edic. Pentalfa, 1.980).
- (4) Siempre que ésta quedara subordinada a la función directriz de las diversas líneas sistemáticas doctrinales filosóficas.
- (5) Dando origen a la moda americana de la "filosofía para educadores", a través de una presentación -generalmente, caricaturesca- de las distintas doctrinas filosóficas en su versión histórica de ismos (idealismo, realismo, pragmatismo, existencialismo, esencialismo, psicologismo). Vid, VEGAS GONZALEZ, S.: **Filosofía de la educación: una tarea acorde con un gran pasado** (Revista Española de Pedagogía, XXXIX, 153, 1.981) pág. 153.
- (6) **Phil. and Educat., o.c.**, pág. 3 ss.
- (7) Cfr. a.c. de la **Revista Española de Pedagogía**, pp. 151-152.
- (8) **Phil. and Educat., o.c.**, pp. 33-34.
- (9) La obra, en efecto, dice Soltis, ha sido concebida para "demostrar la importancia de la óptica filosófica para la mayor parte de los actuales temas educativos": **o.c.**, pág. 11.
- (10) **ibí.**, pp. 33-35.
- (11) Cfr. APPLE, M.W. et alii, **Philosophy and Education: Eightieth Yearbook of the National Society for the Study of Education** (**Harvard Educational Review**, LI, 3, 1.981) pp. 419-420.
- (12) Planteamiento que se basa en una inaceptable univocidad del concepto de "razón", tal como Javier Muguerza ha puesto repetidamente, entre nosotros, de manifiesto.
- (13) De ahí, las fáciles -y, a veces, curiosas- apelaciones a la teoría de Kuhn. Vid., por ejemplo en **Phil. and Educat.**, los trabajos de

J.R. MARTIN y D.C. PHILLIPS (pp 37 ss. y 237 ss.) y la obra de J.D. NOVAK, **A Theory of Education** (Ithaca-London, Cornell Univ. Press, 1.977) pp. 22-24, 43-46, 218-219; así como, HOLMES, B.: **Comparative Education: Some Considerations of Method**. (London, George Allen & Unwin Ltd., 1.981) pp. 3 ss., 50 ss.

(14) **Vid.** APPLE, M.W., a.c., pág. 423.

(15) En **Teoría de la Historia** (Madrid, Edit. Tecnos, 3ª ed., 1.974) pp. 13, 14, 16, 21. **Vid.**, también ELTON, G.R.: **The Practice of History** (Sidney, Paperback Edition, London, 1.969) pág. 100; PLUMB, J.H.: **The Death of the Past** (London, 1.969) pág. 104.

(16) **Cfr.** GRAUBARD, A.: **Harvard Educational Review**, a.c., pp. 424 ss.

(17) **Ibíd.**

(18) Cuestión aparte sería la defensa de una postura concreta de la filosofía de la historia que identifica la historia con el quehacer profesional historiográfico. Para esta postura, **vid.** los clásicos GARDINER, P.: **Theories of History** (Urbana, Illinois, ed. 1.959) **maxime** 2ª parte, y DANTO, A.C.: **Analytical Philosophy of History** (Cambridge University Press, 1.968).

(19) **Vid.** ATKINSON, R.F.: **Knowledge and Explanation in History** (London, McMill Press Ltd., 1.978), cap. I.

(20) Esta es la tesis que, ya en 1.925, expuso magníficamente XIRAU en la **Revista de Pedagogía** y que REINE GUY acaba de destacar su importancia en **Présence de Krause dans la pédagogie de Xirau** (*Revue de l'Enseignement Philosophique* XXXII, 1.982) pp. 14-18.

LOS ESTUDIOS DE BACHILLERATO Y LA COACCION PATERNA. UNA ENCUESTA SOBRE LOS MOTIVOS DE LOS ESTUDIANTES DE BACHILLERATO.

ALBERTO HIDALGO
Catedrático de Filosofía

En el curso de un debate sobre las causas del fracaso escolar celebrado en un claustro del I.N.B. "Virgen de la Luz" de Avilés en Octubre de 1.982 se sugirió con insistencia que uno de los factores que podían estar contribuyendo al mismo era el manifiesto desinterés de los alumnos por sus estudios. A su vez, una de las causas determinantes de tal desinterés, parecía ser que un sector indeterminado de los alumnos venían al Instituto obligados por sus padres. Puesto que se trataba de una hipótesis empíricamente investigable, se pidió al seminario de Filosofía de dicho centro que confeccionase una encuesta para medir el grado en que los padres coaccionaban a sus hijos para que siguiesen estudios de Bachillerato. Tal es el origen de la encuesta que sigue.

1. DISCUSION METODOLOGICA.

A pesar del éxito que en las entrevistas periódicas acompaña a las preguntas directas, parece una técnica excesivamente simple, para utilizar en una encuesta normalizada. Aún garantizando el anonimato de las respuestas, los inconvenientes que acarrea la utilización de esta técnica para captar en toda su profundidad una cuestión tan compleja, multiforme y caleidoscópica como el de las relaciones paterno-filiales en conexión con los estudios parecen obvias. La trama de las influencias directas e indirectas a través de las cuales

los padres pueden ejercer una influencia decisiva sobre sus vástagos para que sigan sus órdenes, deseos, sugerencias, insinuaciones, etc. es tan rica que sólo puede aspirarse a una aproximación más o menos grosera. Cuanto más sutiles e indirectos sean los indicadores para medir este complejo entramado, menos grosera nos parece la aproximación.

Por otro lado, es un hecho suficientemente probado que las relaciones afectivas profundas disminuyen notablemente el grado de objetividad de nuestros juicios. Las relaciones familiares, particularmente las paterno-filiales en el periodo adolescente, se encuentran tópicamente entre las que mayor violencia emocional revisten. Una pregunta directa del estilo: "¿consideras que tus padres te están obligando a estudiar el Bachillerato?", saltada a bocajarro por el tutor, difícilmente podría sustraerse a una multitud de interferencias emocionales y afectivas de toda índole. El objetivo primordial de la pregunta quedaría inevitablemente empañado por las relaciones profundas de signo positivo o negativo, así como por vivencias demasiado inmediatas. Incluso una pregunta más objetiva y graduada como la que aparece como nº 4 en el epígrafe siguiente, podría verse comprometida, si se plantease aisladamente y fuera del contexto objetivante que diseñaremos después.

Un ejemplo reciente, y a mi juicio paradigmático, de los inconvenientes que acechan a los métodos directos de encuesta nos lo proporciona el Instituto de la Juventud, tanto en la **III Encuesta Nacional a la Juventud** (1), de 1.975, como en la realizada en 1.979 sobre **Conflictividad Juvenil** (2). En 1.975 sólo un 5 % de los 3.399 jóvenes encuestados entre los 15 y los 24 años de edad reconocían abiertamente que las relaciones con sus respectivas familias eran "conflictivas", elevándose al 89 % quienes protegían su intimidad familiar con respuestas altamente positivas. En 1.979, sobre una población de 1.905 sujetos comprendidos en las mismas edades el índice de conflictividad bajaba todavía más situándose en el 3 %, si bien las valoraciones positivas disminuían también al 82,4 %, dando paso significativamente a un conjunto de

respuestas que reconocían la "indiferencia" como tónica dominante de las relaciones familiares (13,5 %). Sin pretender aquí una descalificación absoluta de dichas encuestas sobre la base de una vaga intuición, sostenida por la teoría tradicional del **Sturm und Drang** adolescente de Stanley Hall (3), voy a citar un indicador indirecto de conflictividad, manejado por el mismo Instituto de la Juventud, en la misma encuesta del 79, sobre idéntica población. Ante la pregunta de cuántas veces les asaltó el pensamiento de irse de casa con intención de no volver, el 29,1 % reconoció que "alguna vez", el 4,4 % que "bastantes veces", y el 4,9 % admitía que "muchas veces". La idea de marcharse de casa con intención de no volver, que habría brotado en un 38,4 % de los encuestados delata un fuerte índice de conflictividad, muy por encima del reflejado por las respuestas obtenidas con preguntas directas. Ciertamente que de la idea a su realización hay un trecho que la propia encuesta mide con precisión, al preguntar inmediatamente a los sujetos cuántas veces se han ido de casa alguna vez con intención de no volver. Sólo el 9,8 % reconoce haber llevado a la práctica sus pensamientos "alguna vez", el 1,3 % "bastantes veces" y el 1,3 % también "muchas veces". Este 12,4 % de ejecuciones, signo inequívoco de una conflictividad manifiesta, permite deducir que un 28 % de los sujetos encuestados parecen mantener el nivel de "conflictividad" dentro de límites "tolerables", es decir, en un estado de **latencia** (o "subconsciencia") difícilmente detectable por procedimientos directos de encuesta (4).

Consideraciones de esta índole me indujeron a buscar un planteamiento de la encuesta impersonal y objetivante: Recabar la opinión del alumno sobre los niveles de estudio que conoce y pedirle una valoración de carácter general, antes de introducir abiertamente una pregunta directa sobre los motivos personales que le han traído al Bachillerato. Asimismo las preguntas relativas al derecho y las obligaciones de los padres respecto a los estudios de sus hijos van precedidos de un par de cuestiones sobre los objetivos que debería perseguir el Bachillerato y su efectivo cumplimiento.

No existiendo precedentes tipificados de esta encuesta, parecería lógico dejar "abiertas" algunas de las preguntas. Pero dada la limitación de los objetivos propuestos (determinar el porcentaje de alumnos que venían obligados por los padres al I.N.B. "Virgen de la Luz") y la relativa premura de tiempo de que dispuse para su confección, un plan de categorización y codificación más ambicioso (en dos o más etapas), habría resultado, además de imposible, poco operativo. Ciertamente el cuestionario sería inabarcable, si quisiéramos imprimir en él todas las indicaciones posibles. Era necesario limitarse a recoger las indicaciones sociológicamente más relevantes de acuerdo con criterios lógicos. La selección fue guiada por los objetivos propuestos, se procuró utilizar categorías inequívocas y sencillas, adecuadas al nivel de comprensión del estudiante y, finalmente, se ordenaron las respuestas en casillas de acuerdo con una escala pivotada sobre máximos y mínimos extremos (que, por añadidura, hacen la encuesta utilizable para una valoración con puntuaciones). Con estas precauciones, el porcentaje de ausencias de respuesta no debería rebasar el 1 %, como así ocurrió en efecto. Por muy grande que fuese la dispersión de alternativas propuestas por ese 1 % escaso, podemos considerarlas *a priori* como carentes de significación sociológica (5).

Puesto que la muestra de encuestados estaba determinada de antemano (todos los alumnos del centro que eventualmente asistiesen a clase el día de la prueba), la exactitud estadística del resultado es absoluta por lo que a la muestra respecta, pero la magnitud del margen de error crecerá en la misma proporción en que se intente **generalizar** estos resultados a una población más extensa. En ningún caso debe olvidarse esta limitación estadística de los resultados, que sólo puede superarse aumentando la muestra aleatoriamente. En cambio, creo que la encuesta soportaría aceptablemente un test de validez, a pesar del carácter delicado del tema, a juzgar por el ajuste interno de los resultados obtenidos. Ciertamente que una prueba definitiva de validez debería obtenerse a través de la congruencia de los resultados con los de pruebas

alternativas de objetivos similares. Pero, dada su inexistencia, deberemos resignarnos con las medidas internas.

El procedimiento utilizado para contrastar internamente la validez de la prueba consiste en haber arriesgado la siguiente predicción: Los items seleccionados como significativos para medir el grado de "inconsistencia" de las respuestas, procesados estadísticamente en conjunto, deberán arrojar un resultado que sumado a las correlaciones de los resultados absolutos de dichos items por cursos sea practicamente equivalente al porcentaje de inconsistencias. Como quiera ademas que el reconocimiento explícito de que los padres coaccionan a estudiar a sus hijos es uno de los items significativos, tiene que estar sensiblemente relacionado con el porcentaje estadístico de respuestas inconsistentes, a la hora de determinar una posible influencia coactiva indirecta por parte de los padres.

Quizá la utilización del término "inconsistencia" en este contexto precise una aclaración adicional, puesto que se ha tomado no como un atributo del encuestado, sino como una característica objetiva de ciertos tipos de respuesta, que no mantienen una coherencia lógica interna. Alguien podría sentirse más inclinado a llamar "infidelidad" o "insinceridad" del encuestado a esta falta de estabilidad de las respuestas. Sin embargo, no pretendo hacer ninguna inferencia consciente sobre la posición social o sobre las disposiciones psíquicas de los encuestados. Estimo, más bien, que las preguntas críticas que se han seleccionado para medir la "inconsistencia" afectan más bien a las percepciones del sujeto sobre la realidad, aún cuando en una de ellas esa realidad consista precisamente en sus motivaciones personales hacia los estudios. Que la inconsistencia sea lógica y afecte a la percepción de los encuestados sobre la realidad, no quiere decir que carezca de toda significación psicológica concerniente a actitudes tales como el autoengaño, la insinceridad o la infidelidad. En todo caso, el porcentaje de autoengaño o infidelidad no es el mismo, ni puede coincidir con el de inconsistencia

y puede valorarse de modo diferente. No obstante, los datos podrían ofrecernos pautas para una correlación significativa.

2. LA ENCUESTA Y LOS PROTOCOLOS DE EJECUCION Y CORRECCION.

Presentaré, sin más dilación, las nueve preguntas base de la encuesta, omitiendo el encabezamiento, en el que, como es habitual, se pueden recabar datos acerca de la edad, sexo, curso, etc. del encuestado. De las consideraciones anteriores se desprende que no considero definitivamente cerrado el cuestionario. Sería deseable agregar algún indicador significativo acerca de las relaciones de autoridad de los padres sobre los hijos o de obediencia de los hijos respecto a los padres. No se me ocurrió en el momento de diseñar la prueba, pese al interés objetivo de encontrar alguna correlación significativa con la pregunta sobre las motivaciones.

Obsérvese que la estructura dicotómica radical de la 1ª pregunta no se mantiene en las siguientes, en las que se busca algún tipo de mediación entre dos extremos radicales. Pese al disloque de metodología que introduce, no renunciaría a la estructura dicotómica, por el valor indicativo que pueda tener para el encuestado. El mensaje subliminal es: "se trata de valorar positiva o negativamente los estudios".

Pregunta 1. Consideras que los estudios de un individuo:

A) le ayudan

___ a tener éxito en la vida;

___ a encontrar mejor puesto de trabajo;

___ a comunicarse con los demás con más eficacia;

___ a entenderse mejor uno mismo y a entender el mundo;

B) o le estorban

___ porque no sirven para nada práctico;

___ porque desvían la atención de las cosas verdade-

ramente importantes;

___ porque confunden más que aclaran.

Pregunta 2. Consideras que los estudios de E.G.B.

___ no deberían de existir;

___ deberían ser siempre optativos;

___ deberían ser obligatorios, pero durante menos años;

___ deberían seguir como están;

___ deberían extenderse durante más cursos.

Pregunta 3. Con relación al Bachillerato piensas que:

___ no debería de existir;

___ debería ser optativo, como ahora;

___ debería ser obligatorio para todos los que alcancen el Graduado Escolar;

___ debería ser obligatorio para todo el mundo.

Pregunta 4. Respecto a tu caso concreto, estudias Bachillerato;

___ porque te gusta estudiar;

___ porque crees que es necesario para triunfar en la vida;

___ porque no tienes otra cosa mejor que hacer;

___ porque te obligan tus padres.

Pregunta 5. ¿Crees que existe una relación positiva entre el nivel de estudios y la posición social que ocupa un individuo?:

___ Mucha;

___ Bastante;

___ Alguna;

___ Poca;

Muy poca.

Pregunta 6. Crees que el Bachillerato **debería servir:**

- para prepararte para desempeñar un puesto de trabajo;
- para prepararte para ingresar en la Universidad;
- para formarte como persona;
- para integrarte en la sociedad;
- para proporcionarte más conocimientos;
- para tenerte entretenido y permitirte conocer a otros chicos y chicas de tu edad.

Pregunta 7. Crees que el Bachillerato **sirve:**

- para prepararte para desempeñar un puesto de trabajo;
- para prepararte para ingresar en la Universidad;
- para formarte como persona;
- para integrarte en la sociedad;
- para proporcionarte más conocimientos;
- para tenerte entretenido y permitirte conocer a otros chicos y chicas de tu edad;
- para nada.

Pregunta 8. ¿Crees que los padres **tienen derecho** a obligar a sus hijos a estudiar Bachillerato?

- sí, siempre;
- siempre que el hijo sea menor de 18 años;
- siempre que el hijo sea menor de 16 años;
- sí, pero respetando el derecho del hijo;
- nunca.

Pregunta 9. ¿Crees que los padres **tienen obligación** de proporcionar estudios a sus hijos?

— sí, siempre;

— siempre que el hijo sea menor de 18 años;

— siempre que el hijo sea menor de 16 años;

— sí, pero respetando el derecho del hijo;

— nunca.

Puesto que los Centros de Bachillerato no están dotados aún de gabinetes psicotécnicos, si algún otro Centro se anima a recoger datos con este instrumental, tendrá obviamente que recabar la colaboración de los tutores. Así se hizo en el I.N.B. "Virgen de la Luz" y, a tal efecto, se confeccionaron unas instrucciones generales para facilitar los protocolos de ejecución y corrección. Reproduzco, sin comentarios, la hoja de instrucciones en el CUADRO 1.

Instrucciones a los tutores para pasar la Encuesta

- . Cada alumno debe estar en un pupitre para evitar **contagios** en la respuesta.
- . Las hojas de la encuesta deben estar colocadas sobre el pupitre, de tal modo que el texto de las preguntas no sea visible antes de comenzar la prueba.
- . Antes o mientras los alumnos rellenan los datos del encabezamiento, el tutor formulará las siguientes advertencias:
 - a) Que se trata de una encuesta sobre los estudios absolutamente anónima, a la que deben responder con sinceridad.
 - b) Que no hace falta escribir nada; basta con colocar una cruz en el espacio reservado al efecto.
 - c) Que sólo puede elegirse **una sola** alternativa de cada pregunta; aún cuando un sujeto considere aceptables varias alternativas, únicamente deberá marcar con una cruz la **preferida** en ese instante.
 - d) Que la **pregunta 1** es una disyuntiva doble; por tanto, el alumno deberá considerar, **en primer lugar,**

si los estudios le ayudan o le estorban; decidido ésto, colocará **en segundo lugar** una cruz en una y sólo una de las alternativas (a) o de las alternativas (b), pero en ningún caso dos cruces.

- . El tutor leerá cada pregunta en voz alta y dará 30 segundos de tiempo para que respondan, antes de pasar a la siguiente.

CUADRO 1

Respecto al procesamiento de datos, no reviste gran dificultad instruir a los tutores para que calculen las frecuencias absolutas en cada ítem en sus cursos respectivos, e incluso que proporcionen los datos de frecuencias de modo discriminado por sexo y edades. Dado el interés del Claustro, los tutores de nuestro Instituto asumieron, por añadidura, la engorrosa tarea de clasificar dentro de las categorías de "consistente" e "inconsistente" cada una de las hojas de respuestas de su curso. Para ello especificamos un mecanismo algorítmico muy simple. Seleccionamos las preguntas 1, 4 y 7 como significativas a este respecto. En la primera aparecen ya dos bloques netamente diferenciados: los que valoran positivamente los estudios (A) y los que muestran una actitud negativa frente a ellos (B). Extendiendo idéntico criterio a 4 y 7, clasifiqué como (A) las dos primeras alternativas de 4 y las tres primeras de 7; como (B) fueron consideradas la última alternativa de 4 y las dos últimas de 7; el resto de las opciones intermedias fueron catalogadas como neutras (N). De acuerdo con este criterio, se definieron como "consistentes" las combinaciones de respuestas siguientes: (1A, 4A, 7A); (1A, 4N, 7A); (1A, 4A, 7N); (1B, 4B, 7B); (1B, 4N, 7B); (1B, 4B, 7N). Por exclusión el resto de las combinaciones fueron definidas como "inconsistentes". De hecho, las instrucciones se confeccionaron de un modo más empírico e intuitivo, que no es del caso describir aquí pormenorizadamente.

3. LOS RESULTADOS Y SU ANALISIS.

La simple inspección de los resultados globales, desglosados únicamente por cursos y expresados en porcentajes en las tablas que siguen, permiten una primera aproximación analítica.

Una inmensa mayoría de los alumnos encuestados, de entrada, valoran positivamente los estudios de un individuo, mientras apenas un 2 % se atreve a emitir un juicio desfavorable. A este respecto no hay diferencia estadística apreciable entre los alumnos de distintos cursos: en todos ellos más de un 98 % consideran los estudios como una "ayuda" más que como un estorbo. Tan alto grado de "conformismo" o aceptación de las pautas culturales estandarizadas en las llamadas sociedades modernas no es sorprendente, si se advierten ciertas características homogeneizantes de la muestra, a saber: el B.U.P. no es, por definición, un nivel obligatorio de estudios; el I.N.B. "Virgen de la Luz" es un centro público, ubicado en un populoso barrio obrero, cuya estabilidad y nivel de ingresos están garantizados por ENSIDESA, empresa siderúrgica nacional; la inmensa mayoría de los alumnos son hijos de trabajadores que se han asentado en una época de alta movilidad social, en la que el nivel de preparación y especialización ha influido en el grado de promoción, etc. En todo caso, parece obvio que la "desviación" respecto a las normas estandarizadas se presenta como un fenómeno "individual" y "marginal" y carece de incidencia social apreciable, al menos por lo que respecta al grupo de referencia.

No obstante, la pregunta 1 de la encuesta discrimina mucho más. La tabla 1, en efecto, recoge los resultados obtenidos por un elenco de motivos diversos que hipotéticamente determinan la valoración positiva o negativa de los estudios. Tanto la dispersión de las motivaciones como las diferencias evolutivas por curso de cada una resultan estadísticamente significativas.

TABLA 1: Motivos por los que los estudios de un individuo le ayudan o le estorban.

	Cursos				Total
	1º	2º	3º	COU	
A) Ayudan a					
1.- Éxito en la vida	25,2	19,8	18,2	25,0	22,0
2.- Puesto de trabajo	33,0	36,2	26,1	27,6	30,7
3.- Comunicación	12,0	7,1	10,0	5,1	8,6
4.- Incremento del conocimiento	28,0	35,1	44,1	41,0	37,0
TOTAL (A):	98,2	98,2	98,4	98,3	98,3
B) Estorban porque					
1.- No sirven para nada	0,6	0,6			0,3
2.- Desvían de lo importante	1,2	0,6	0,8	0,85	0,85
3.- Confunden		0,6	0,8	0,85	0,55
TOTAL (B):	1,8	1,8	1,6	1,7	1,7

Nota: $\chi^2 = 17,02$ para 9 g.l. (grados de libertad) correspondientes a las motivaciones para (A), siendo el N. de (A) = 580, distribuidos así: N.1º = 173; N.2º = 165; N. 3º = 129; N.CO.U = 114.

Puesto que los totales obtenidos por la alternativa (B) son estadísticamente despreciables, procede ejecutar el análisis de la discrepancia χ^2 cuadrado respecto a los motivos aducidos para considerar que los estudios ayudan. La hipótesis nula consiste en suponer que no hay diferencias significativas entre los motivos elegidos por los alumnos de diferentes cursos. El valor obtenido permite rechazar la H_0 al nivel de significación del 9 %, aunque no excede el $\chi^2_{0,01}$ que permitiría excluirla al nivel 0,01 de significación. Cabe por tanto interpretar cualitativamente las tendencias insinuadas por los porcentajes de la tabla 1. En este sentido puede observarse una clara inversión entre "motivos prácticos" y "motivos teóricos". Si consideramos como motivos **prácticos** el éxito en la vida y la consecución de un puesto de trabajo -objetivos correlacionables, sin duda, pero no homolo-

gables ni lógica, ni psicológicamente tampoco por parte de los encuestados a juzgar por la consistencia de los porcentajes- frente al logro de un mejor autoconocimiento y la prosecución de una cosmovisión coherente, catalogable como motivaciones **teóricas**, parece claro que los alumnos menores se inclinan por valorar positivamente los estudios a causa de su utilidad práctica inmediata (58,2 % en 1º y 56 % en 2º) en mucha mayor proporción que los alumnos mayores de 3º (44,3 %, que supone casi 12 puntos de diferencia) Por el contrario, los motivos teórico-cognitivos sufren un incremento constante entre 1º y 2º (7 puntos) y entre 2º y 3º (9 puntos). Tales diferencias de puntaje parecen sociológicamente significativas, además de estadísticamente relevantes. Desde un punto de vista sociológico resulta explicable también la corrección de la tendencia que los porcentajes del C.O.U. parecen delatar. El alumno de C.O.U., que acaba de obtener la titulación de Bachiller y se prepara para ingresar en la Universidad percibe con frecuencia un cambio de **status** familiar y microsocioal, que, aunque no cambia sustancialmente sus expectativas de trabajo (incremento de 1,5 puntos), modifica su apreciación de éxito en la vida (6,8 puntos de incremento respecto a 3º). Respecto a los motivos teóricos la distorsión de 3 puntos que se aprecia en C.O.U. no parece tan desequilibradora a la luz de estas consideraciones, máxime si se valoran globalmente los 13 puntos de incremento que el último curso mantiene respecto al primero.

Sólo quedan por interpretar las fluctuaciones que el motivo de la comunicación interpersonal presenta. A la vista del bajo porcentaje que en promedio obtiene (8,6 %), no es arriesgado conjeturar que tal motivo sólo es valorado positivamente por aquellos alumnos que están subjetivamente necesitados o carecen psicológicamente de relaciones suficientemente gratificantes. Con todo, se trata de una hipótesis **ad hoc** que precisaría una mayor corroboración que la aportada aquí para restarle significación sociológica.

En la Tabla 2 ofrezco conjuntamente los resultados de las valoraciones objetivas (y las consiguientes

propuestas de reforma que se desprenden de ellas) que los alumnos de La Luz realizan acerca de los estudios de E.G.B. y B.U.P.:

TABLA 2: Juicio sobre los estudios de E.G.B. y B.U.P.

Pregunta 2: Los estudios de E.G.B.	Cursos				Total
	1º	2º	3º	COU	
1.- No deberían existir				0,8	0,16
2.- Siempre optativos	12,36	5,9	9,0	4,2	8,20
3.- Obligatorios menos años	22,04	21,0	15,0	20,0	19,73
4.- Seguir como están	56,98	60,1	51,0	56,0	54,56
5.- Obligatorios más años	8,62	13,0	25,0	28,0	17,35

Nota: $\chi^2 = 32,78$, para 12 g.l., siendo N. = 603, distribuidos en N.1º = 186; N.2º = 168; N.3º = 130; y N.COU = 119.

Pregunta 3: Los estudios de B.U.P.	Cursos				Total
	1º	2º	3º	COU	
1.- No deberían de existir	2,7	1,2		0,85	1,3
2.- Optativos, como ahora	85,0	86,3	90,6	80,50	85,6
3.- Obligatorios para G.E.	9,1	9,5	6,2	7,65	8,3
4.- Obligatorios para todos	3,2	3,0	3,2	11,00	4,8

Nota: $\chi^2 = 15,22$, para 9 g.l., siendo N. = 600, distribuidos en N.1º = 186; N.2º = 168; N.3º = 128; y N.COU = 118.

Una consideración superficial de la tabla sugiere nuevamente un alto grado de "conformismo" con el *statu quo* por parte de los sujetos pacientes de la educación. No deja de sorprender que el porcentaje de partidarios de la opción maximalista -la supresión drástica de la E.G.B. y el B.U.P.- sea aún menor que el de los que estimaron los estudios como un estorbo en la pregunta 1. La mayoría de los alumnos se pronuncian inequívocamente por dejar las cosas como están en ambos niveles de estudios. Con todo, hay una significativa diferencia de 30 puntos entre los partidarios de mantener la actual configuración de la E.G.B. (54,56 %) y los que se inclinan por acentuar el carácter optativo actual del B.U.P. (un abrumador 85,6 %). Aunque no se cuestiona el diseño actual del B.U.P. -está claro que la pregunta podría haberse formulado en ese sentido a costa de aumentar los items-, la ruptura de

la unanimidad en el juicio entre ambos niveles de enseñanza queda perfectamente reflejada en el valor de discrepancia j^2 . La hipótesis nula resulta absolutamente insostenible para la pregunta 2, mientras goza de plausibilidad para la pregunta 3, al mantener por debajo del 16,91 al nivel de significación del 5 %.

Veamos con más detalle el significado de esta ruptura. En gran medida parece teóricamente interpretable en términos de la distinción antropológica entre "dentro/fuera", "endogrupo/exogrupo", o para utilizar la célebre expresión de K.Pike entre lo "emico" y lo "ético". El alumno de Bachillerato emite su juicio sobre la E.G.B. con un grado de distanciamiento crítico -físico, social y mental a la vez-, que no puede poseer por definición respecto a la estructura organizativa del B.U.P., en el que se halla vitalmente involucrado. No es de extrañar, pues, que su juicio se halle tan embotado respecto a la institución social de la que es miembro, como el de los argonautas de Malinowski respecto al kula. De ahí la unanimidad, -o ausencia de discrepancias detectable mediante j^2 -, y la práctica ausencia de tendencias estructuradas en la tabla de respuestas. Sólo los alumnos de COU comienzan a distanciarse psicológicamente -aunque no física ni socialmente- de los patrones inconscientes del endogrupo. De hecho, el valor 15,22 de j^2 obtiene su mayor volumen de los sumandos de C.O.U., exactamente 8,55.

Por el contrario, no es difícil observar que, en la pregunta 2 se abre el abanico de la discrepancia j^2 hacia los extremos (12,84 suma 1º y 9,9 COU) y que entre tales extremos las tendencias son inversas. Mientras un elevado porcentaje de alumnos de primer curso opta por reducir la obligatoriedad de la E.G.B. hasta el límite (34,4 %) y sólo el 8,62 % considera razonable ampliar sus años de obligatoriedad (su experiencia es aún reciente y el distanciamiento menor), los alumnos de C.O.U. se pronuncian en sentido contrario: un 20 % ve con buenos ojos ampliar los años de obligatoriedad y sólo el 4,2 % adopta la alternativa de convertirlos en optativos.

Pero la pregunta crítica concerniente a las moti-

vaciones concretas de los alumnos a la hora de estudiar bachillerato (pregunta 4) arroja unos resultados mucho más curiosos:

TABLA 3: Motivos personales para estudiar Bachillerato

Pregunta 4: Estudios Bachillerato	Cursos				Total
	1º	2º	3º	COU	
1.- Porque me gusta	7,0	12,0	18,0	18,0	12,85
2.- Para triunfar en la vida	69,4	63,85	66,6	60,0	65,35
3.- Porque no tengo alternativa	15,0	18,7	13,1	21,2	16,80
4.- Por imposición paterna	8,6	5,45	2,3	0,8	5,00

Nota: $\chi^2 = 24,81$ para 9 g.l., siendo N. = 598, distribuidos en N.1º = 186; N.2º = 166; N.3º = 129; y N.CO.U. = 117.

En este caso, puesto que las motivaciones personales pueden guardar una cierta correlación con el abandono de los estudios como consecuencia del llamado fracaso escolar, sería alarmante que χ^2 no excluyese la hipótesis nula de manera rotunda al nivel del 0,01 de significación. En cambio, sí puede considerarse como evidencia favorable a la misma el hecho de que el número de estudiantes de bachillerato "por imposición paterna" disminuya progresivamente a lo largo del ciclo tanto en términos relativos (del 8,6 % en 1º al 0,8 % en C.O.U.), como, sobre todo, en términos de frecuencias absolutas (de 16 alumnos en 1º a 1 de COU). El polígono de frecuencias de la Figura 1 parece inequívoco a este respecto. Ciertamente que la corroboración empírica de esta hipótesis requeriría un examen más preciso de casos individuales, en los que se pudiese correlacionar significativamente estas tres variables: "coacción paterna" - "fracaso escolar" - "abandono de los estudios". Con todo, la figura 1 es clarificadora en otro sentido. Permite eliminar la falsa impresión a que induciría constatar y sobrevalorar el hecho de que la suma de porcentajes de las motivaciones 3 y 4 resulten sensiblemente equivalentes (23,6 % en 1º, 24,15 % en 2º y 22 % en COU). Las frecuencias absolutas revelan que no se trata de un

fenómeno de "interiorización" de la coacción paterna, ni de una aceptación estoica del destino inevitable. En términos absolutos parece obvio que los **obligados** o bien abandonan antes o no logran pasar fácilmente al curso siguiente, mientras que los que estudian "porque no tienen otra cosa mejor que hacer" constituyen una población netamente diferenciada de la anterior y sólo abandonan cuando encuentran una alternativa mejor para sus vidas (trabajo, matrimonio, etc.). Hay alguna evidencia de que esto se produciría fundamentalmente en tercer curso (6).

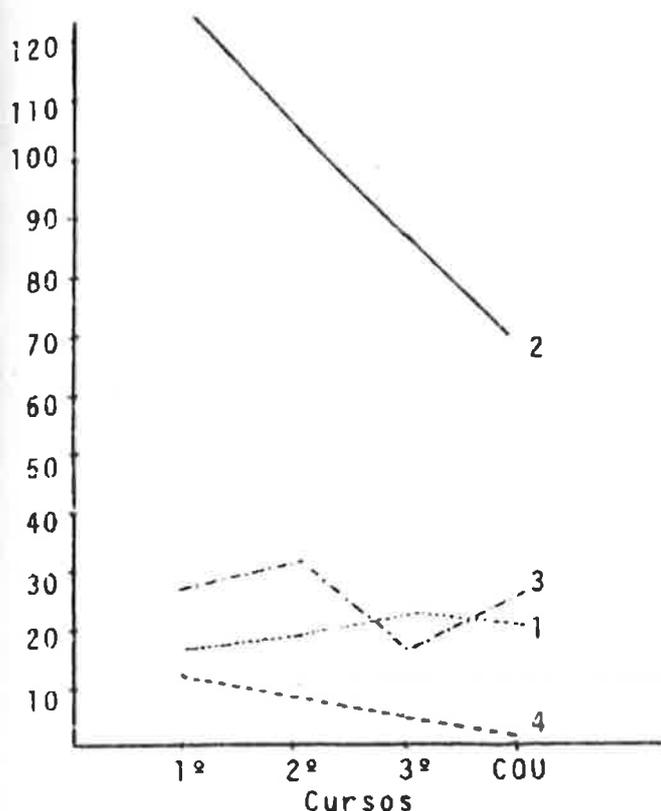


Figura 1: Perfil de las frecuencias absolutas de las motivaciones:

- 2.- para triunfar en la vida.
- - - 3.- carencia de alternativas.
- 1.- gusto por los estudios.
- . - . 4.- imposición paterna

Por lo demás, esta actitud de indiferencia, descreimiento o "pasotismo" respecto a los estudios parece la interpretación más plausible también en términos relativos para explicar el zig-zag que se produce entre 3º y COU. En efecto, mientras el alumno de 3º tiene un objetivo inmediato al alcance de las manos (el título de bachiller), el alumno de COU, concluido el ciclo y conseguido el título, comprueba con desesperanza que sus

expectativas de futuro no son mejores que en el curso anterior. Esta frustración, que la encuesta constata fehacientemente en la pregunta 7 (TABLA V, *infra*), donde se delata un sorprendente incremento en COU de los alumnos que juzgan el bachillerato como algo inútil sin paliativos, puede explicar perfectamente ese mayor escepticismo respecto al valor de los estudios.

Otra corrección significativa del perfil de preferencias respecto a la tabla de porcentajes tiene que ver con el número de alumnos que estudian por placer. Tales alumnos constituyen en realidad una población relativamente estable y prácticamente equivalente en todos los cursos. Ciertamente, dado el valor de χ^2 , no puede excluirse absolutamente la hipótesis de que un determinado porcentaje va tomándole paulatinamente el gusto al trabajo intelectual a lo largo del bachillerato. Pero, a la vista de las frecuencias absolutas, hay que excluir la gratificante impresión de que ese porcentaje sea tan abultado como los 11 puntos de diferencia entre 1º y 3º parece insinuar poderosamente.

Finalmente el perfil de frecuencias absolutas permite colegir que la motivación estándar para estudiar bachillerato (triunfar en la vida), que porcentualmente se mantiene relativamente estable en torno al 65 %, resulta en realidad la más afectada por el fracaso escolar y el abandono de los estudios. No se trata de un resultado sorprendente en una población normal y es probable que los porcentajes no hubiesen inducido a error a nadie en este caso. Precisamente la pregunta 5 constituye una exploración ulterior de esta motivación que *a priori* parecía ya el candidato estándar. Se trata de cuantificar en qué medida los bachilleres aprecian una relación significativa entre el nivel de estudios y la posición social (i.e., el éxito o triunfo en la vida) de un individuo.

TABLA 4: Relación entre nivel de estudios y posición social.

Pregunta 5: ¿Crees que existe?	Cursos				Total
	1º	2º	3º	COU	
1.- Mucha	18,8	23,5	20,0	13,4	19,43
2.- Bastante	39,2	45,0	30,7	57,2	42,44
3.- Alguna	25,25	22,8	23,1	18,4	22,78
4.- Poca	10,25	5,5	16,9	6,8	9,71
5.- Muy poca	6,5	3,2	9,3	4,2	5,64

Nota: $\chi^2 = 33,17$ para 12 g.l., siendo N. = 597, distribuidos en N.1º = 186; N.2º = 162; N.3º = 130; y N.CO.U. = 119.

Los resultados parecen sorprendentes, pues cabría esperar una concordancia entre las motivaciones personales de la pregunta 4 y las apreciaciones objetivas de la pregunta 5. Además, *a priori* parecía plausible la hipótesis nula, que χ^2 elimina por completo. El desconcertante zigzagueo de los porcentajes excluye, por añadidura, cualquier hipótesis de tendencia a lo largo de los cursos. Sin embargo, un análisis más minucioso muestra que la hipótesis nula sería plausible de no ser por los resultados que arroja tercer curso. Más aún, el gráfico de frecuencias absolutas confirma (Fig. 2) que mientras los perfiles de 1º, 2º y C.O.U. son homologables tras un ligero pulido, el perfil de 3º rompe por completo el estándar. La propia tabla de porcentajes delata esa misma ruptura de la simetría en 3º, con sólo agrupar los valores dados en tres categorías: los que consideran que existe una **alta** relación entre nivel de estudios y posición social, los que consideran que la correlación es **baja** (poca o muy poca) y los que la estiman **mediana** (alguna). En tercero la apreciación optimista **alta** disminuye 11 puntos respecto a la media (50,7 % frente a 61,87 %), mientras la estimación pesimista (**baja**) se incrementa en casi otros 11 puntos respecto a la media (26,2 % frente al 15,35 %). ¿Por qué se produce este cambio de criterio en 3º? ¿Qué causas pueden motivar estas fluctuaciones que rompen en 3º curso no sólo la simetría, sino también las tendencias subyacentes que

insinúan las cifras de otros cursos?. Porque si no fuese por los resultados de 3º podría verificarse que a medida que avanzan los cursos aumenta la creencia de que existe correlación positiva entre estudios y posición social y disminuyen las apreciaciones pesimistas.

Podrían sugerirse algunas explicaciones relacionadas con la psicología del adolescente -(hay quien considera que el título de bachillerato es el rito de paso que permite al adolescente ingresar en la sociedad adulta en nuestra civilización)- para marcar el cambio de posición social que quizá se experimente de 3º a C.O.U.; pero antes de arriesgarse convendría contar con datos de otros centros que podrían corregir esta anomalía como una simple desviación coyuntural sin mayor trascendencia.

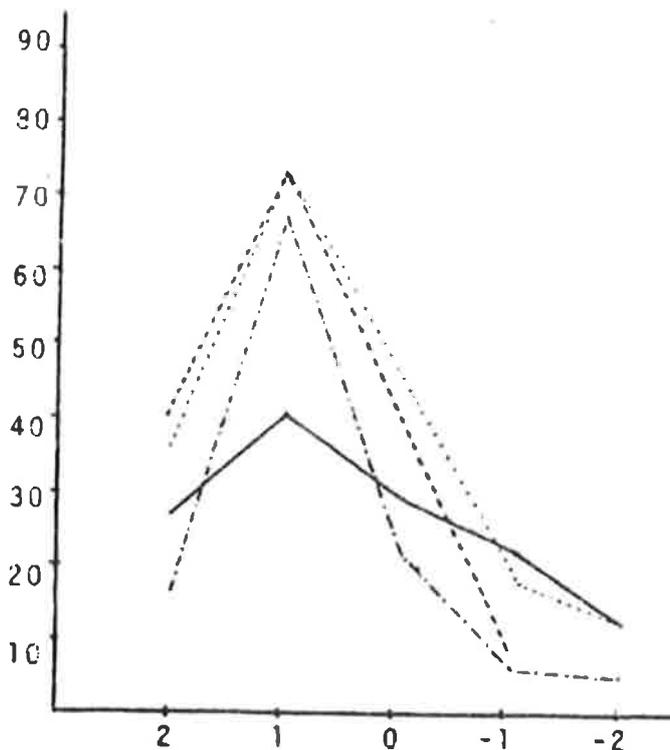


Figura 2: Perfil de las frecuencias absolutas por cursos del índice de relación estimado entre nivel de estudios y la posición social. Se ha traducido la escala verbal de "mucho" a "muy poca" en una escala numérica de 2 a -2, con el punto medio en "alguna" = 0:

- Primer Curso
- Segundo Curso
- Tercer Curso
- · - · - Curso de Orientación Universitaria

Las preguntas 6 y 7 deben analizarse conjuntamente (TABLA 5) al estar construidas de acuerdo con la clásica e intuitiva contraposición entre el "debe" y el "es", entre el mundo de las normas, los valores, las expectativas idealizadas y el mundo mucho más prosaico de los hechos, las realidades y las experiencias cotidianas. Una somera ojeada sobre los resultados delata ya una notable

incongruencia entre las expectativas ideales y los enjuiciamientos de los alumnos sobre la realidad del bachillerato tal como ellos la experimentan.

TABLA 5: Objetivos y expectativas del B.U.P. y su grado de cumplimiento.

Pregunta 6: El B.U.P. debería servir:

- 1.- Para un puesto de trabajo
- 2.- Ingreso en la Universidad
- 3.- Formación personal
- 4.- Integración en la sociedad
- 5.- Aumento del conocimiento
- 6.- Entretenimiento y ocio

	Cursos				Total
	1º	2º	3º	COU	
1.- Para un puesto de trabajo	34,6	27,9	21,5	19,4	26,88
2.- Ingreso en la Universidad	19,4	11,5	12,3	10,0	13,86
3.- Formación personal	19,4	26,6	40,0	33,8	29,71
4.- Integración en la sociedad	6,0	5,4	10,8	5,8	6,84
5.- Aumento del conocimiento	19,4	26,6	15,4	20,2	20,71
6.- Entretenimiento y ocio	1,2	2,0	0,0	5,8	2,90

Nota: $j^2 = 52,6$ para 15 g.l., siendo N. = 599, distribuidos en N.1º = 185; N.2º = 165; N.3º = 130, y N.COU = 119.

Pregunta 7: El B.U.P. sirve para:

- 1.- Un puesto de trabajo
- 2.- Ingreso en la Universidad
- 3.- Formación personal
- 4.- Integración en la sociedad
- 5.- Aumento del conocimiento
- 6.- Entretenimiento y ocio
- 7.- Nada

1.- Un puesto de trabajo	13,0	15,5	9,3	4,2	11,15
2.- Ingreso en la Universidad	42,7	42,9	50,3	51,2	46,05
3.- Formación personal	8,1	4,7	5,4	1,7	5,30
4.- Integración en la sociedad	4,3	2,4	0,8	1,7	2,50
5.- Aumento del conocimiento	27,6	29,8	31,0	33,6	30,30
6.- Entretenimiento y ocio	1,2	0,55	3,2	2,5	1,70
7.- Nada	3,1	4,15	0,0	5,1	3,0

Nota: $j^2 = 29,3$ para 18 g.l., siendo N. = 601, distribuidos en N.1º = 185; N.2º = 168; N.3º = 129; y N.COU = 119.

Nótese, en primer lugar, cómo el valor j^2 de discrepancia rebasa espectacularmente cualquier nivel presupuesto de significación cuando se refiere a los objetivos y/o expectativas de los alumnos respecto al bachillerato, mientras en los resultados de la pregunta 7 se mantienen muy por debajo del nivel 0,01 de significación y muy próximo incluso al valor 28,86 postulado para 18 grados de libertad al nivel del 5%. No es inverosímil, en efecto, una modificación paulatina de los objetivos normativos o finalidades ideales que los alumnos de los distintos cursos atribuyen a su nivel de estudios. La hipótesis nula carece en este caso de

sentido. En cambio, no puede excluirse respecto a la valoración que realizan de la institución tal como funciona en la práctica, independientemente del curso al que pertenezcan. Este significativo desfase estadístico entre los ideales y la realidad aparte de conferir un alto grado de objetividad, o al menos de intersubjetividad, a las apreciaciones subjetivas de los alumnos sobre la realidad fáctica de la institución escolar, puede utilizarse como índice del grado de insatisfacción o frustración que puede acechar al estudiante de bachillerato.

No obstante, un análisis más fino de los datos cuantitativos exige una elucidación de los objetivos o finalidades sometidos a consulta. Creo que tal como han sido formulados en la encuesta pueden categorizarse en cuatro bloques principales, que responden a contraposiciones clásicas en materia de enseñanza. Los dos objetivos iniciales admiten el calificativo de **prácticos**, aunque la preparación para desempeñar un puesto de trabajo implica una practicidad "inmediata", mientras la preparación para el ingreso en la Universidad pospone "mediatiza" o supedita esa practicidad a otro nivel de enseñanza. Frente a esos objetivos prácticos, todos los demás revisten un aspecto más inconcreto y etéreo, es decir, más **teórico**, pero con fuertes diferencias internas. Así "la formación como persona" (3) e, incluso, en gran medida, "la integración en la sociedad" (4) constituyen objetivos tradicionales de la educación, en tanto se considera una actividad **formativa**. Ni que decir tiene que "el incremento del conocimiento" (5) alude limpiamente a la función **informativa** de la enseñanza, mientras el "entretenimiento y las relaciones sociales" (6) apuntan a una concepción **lúdica** o festiva de la educación, incompatible con el espíritu de seriedad que aureola al resto de las finalidades reseñadas.

Pues bien, así categorizados los objetivos normativos que orientan las preferencias de los alumnos y sus tendencias no pueden estar más claros. Los resultados de la pregunta 6 muestran una modificación de las orientaciones que recorre los cursos de bachillerato en sentido

inverso. Los objetivos **prácticos** predominantes en 1º (54 %) descienden en 2º enteros su cotización en COU (29,4 %), en tanto que los objetivos **formativos** pasan del 25,4 % en 1º al 50,8 % en 3º **grosso modo**. Los objetivos **informativos**, en cambio, mantienen una cotización estable en torno al 20 %, mientras los objetivos **lúdicos**, estadísticamente insignificantes (2 %), fluctúan irregularmente sin denotar tendencia alguna subyacente. Estas consideraciones globales deben matizarse con dos observaciones adicionales: (a) la inequívoca tendencia a la baja de los motivos prácticos es más acusada y sorprendente aún en relación con "el ingreso en la universidad"; y (b) el incremento de los objetivos formativos descansa íntegramente sobre la "formación personal", pues la "integración en la sociedad" parece mantener una relativa estabilidad, solo alterada por una extraña desviación en 3º. La observación (a) permite inferir una conclusión sorprendente, a saber: que el llamado "síndrome de la selectividad" está prácticamente ausente en los alumnos de COU, al menos en los comienzos de curso y desde la perspectiva de los objetivos idealizados. Podría comprobarse, habilitando una prueba *ad hoc* a finales de curso, si tan famoso "síndrome" es o no inducido por los profesores a lo largo del curso. La observación (b), en cambio, posibilita varias conjeturas explicativas: la desestimación general de la "integración social" puede deberse a que, o bien no se considera un objetivo deseable por parte del adolescente respecto a la sociedad "carroza", o bien los muchachos de bachillerato se sienten lo suficientemente cómodos en su medio como para no necesitar ayudas exteriores. En todo caso, el contraste con las respuestas de la pregunta 7 apunta en la dirección de que una pequeña minoría que considera significativa tal finalidad ideal no halla en el bachillerato la satisfacción adecuada a su demanda.

Pero antes de pasar a establecer el mayor o menor desnivel entre la oferta y la demanda, comentaré brevemente los resultados de la pregunta 7. La apreciación mayoritaria según la cual el bachillerato sólo sirve para "ingresar en la universidad" (46,05 %) o para aumentar la

masa de conocimientos de un individuo (30,3 %) parece básicamente correcta y tremendamente realista por parte de los alumnos. Aunque la hipótesis nula, según dijimos, no es excluible al 1 % de significación, puede ponerse en entredicho al nivel del 0,05. Esto se debe a que, aunque poco acusada, sí puede descubrirse una tendencia de 1° a COU en el sentido de un mayor **realismo**. En efecto, el desengaño respecto a las posibilidades de un puesto de trabajo que hipotéticamente puede deparar el bachillerato (del 13 % en 1° al 4,2 % en COU) corre parejo a la convicción de que las únicas alternativas son la Universidad (9 puntos de incremento) o la adquisición de conocimientos (6 puntos más).

En general, las respuestas obtenidas en las preguntas 6 y 7 sobre las finalidades ideales que debe perseguir el B.U.P. y su grado de cumplimiento son consistentes con la valoración que los alumnos ejecutaban en la pregunta 1 acerca de la ayuda que los estudios prestan a un individuo. En particular, la pregunta 1 y la 7 muestran un alto grado de correlación respecto a la categorización "practico/teórico" que hemos analizado en ambas.

Las **figuras** 3, 4, 5, 6, 7 y 8 muestran intuitivamente el grado en que las expectativas u objetivos idealizados se consideran satisfechos o no por la realidad vivida de la institución escolar. Estas representaciones gráficas en términos de frecuencias absolutas sugieren algunas observaciones adicionales.

En primer lugar, si los objetivos normativos o expectativas ideales se interpretan en términos de la variable psicológica "nivel de aspiración", parece inevitable extraer una consecuencia alarmante: un porcentaje de alumnos, exactamente el 44 %, se sienten insatisfechos con sus estudios de bachillerato. Este porcentaje se obtiene indirectamente por el desnivel observado entre las expectativas y su grado de cumplimiento. Si la suposición es correcta, hay que añadir que el grado de insatisfacción, lejos de disminuir con el paso de los cursos, aumenta. Por lo demás, el sentimiento de "frustración subjetiva" inducida por esa insatisfacción obje-

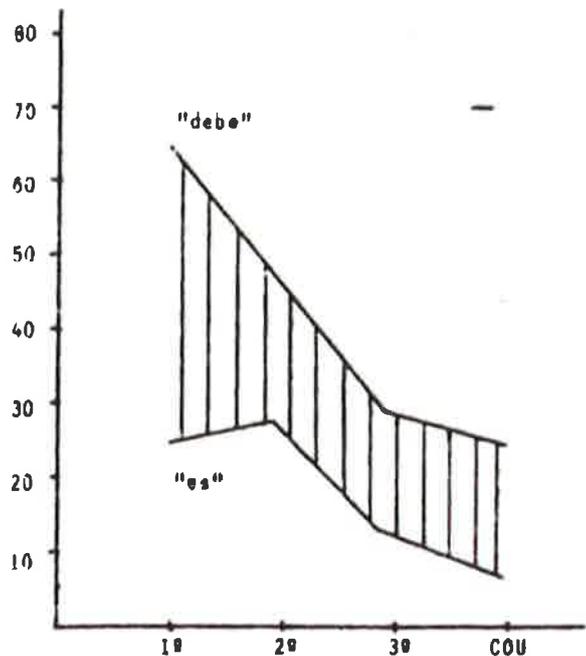


Figura 3: Diferencias en términos de frecuencias absolutas a favor de la expectativa de "preparación para un puesto de trabajo" sobre la realidad apreciada.

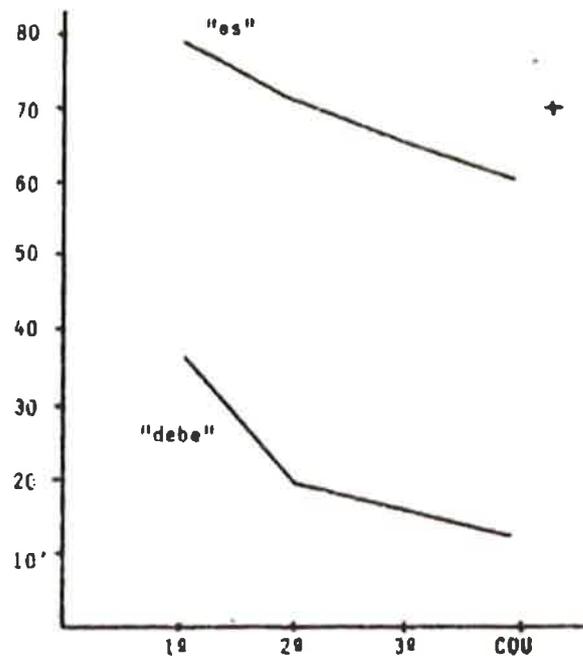


Figura 4: Diferencia en términos de frecuencias absolutas a favor de la realidad apreciada de "preparación para la Universidad".

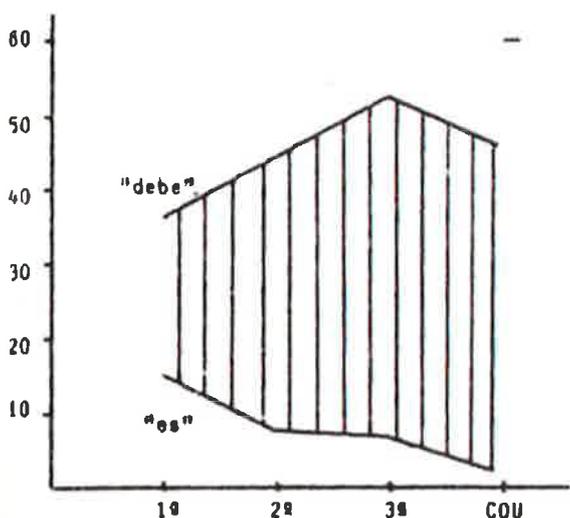


Figura 5: Diferencia de frecuencias absolutas a favor de la expectativa de "formación personal" sobre la realidad estimada.

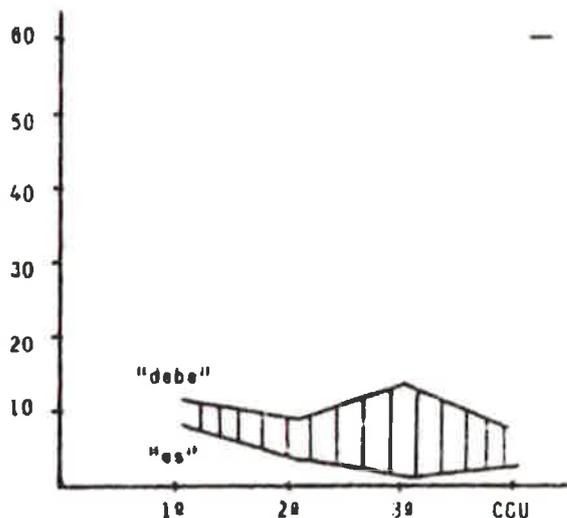


Figura 6: Diferencia de frecuencias absolutas a favor de la expectativa de "integración en la sociedad" sobre la realidad.

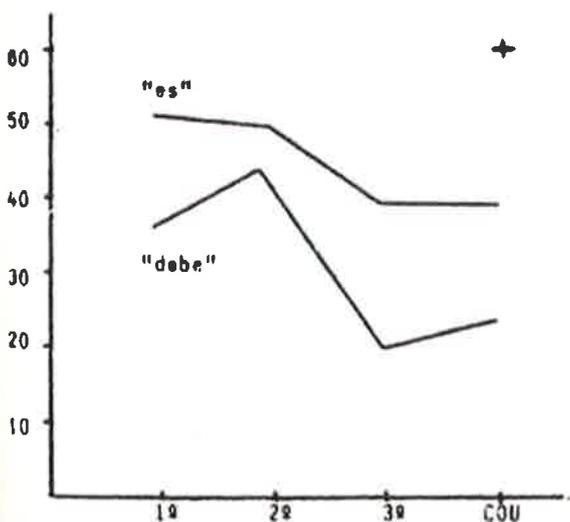


Figura 7: Diferencia de frecuencias absolutas a favor del "nivel de información" observado sobre el esperado.

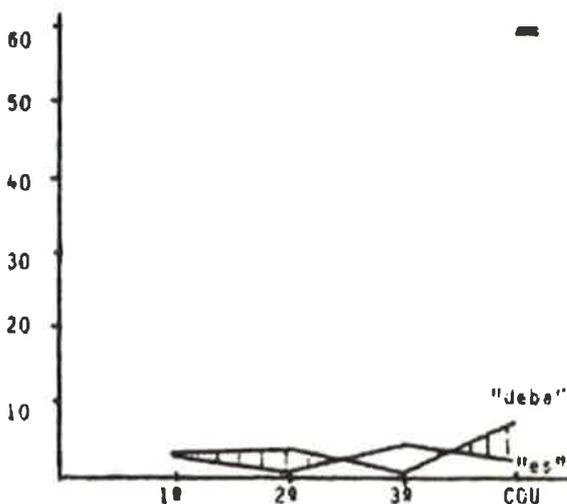


Figura 8: Fluctuaciones en el perfil de frecuencias absolutas respecto a los objetivos lúdicos del B.U.P.

tiva no puede excluirse a priori que también sea alto. Sugiero que la encuesta puede completarse en esta dirección, añadiendo un par de preguntas relativas al grado de insatisfacción o satisfacción y a la frustración subjetivamente vivida.

Pero, en segundo lugar, las figuras 3 y 5 indican a las claras que curiosamente tan alto índice de insatisfacción no se debe tanto a la falta de expectativas de trabajo cuanto a una supuesta necesidad de **formación personal**. A juzgar por los perfiles de frecuencia absolutas en el Instituto se produce una sorprendente metamorfosis. El alumno que llega a primero de bachillerato con una fuerte expectativa de prepararse para obtener un puesto de trabajo aplaca paulatinamente su nivel de exigencia a este respecto, adaptándose rápidamente a la realidad, de modo que en 3º y COU apenas un 15 % se muestra insatisfecho por esta razón. Simultáneamente crece el número de los insatisfechos por un vagoroso e inconcreto objetivo de llegar a "formarse como persona" del 11 % en 1º al 37 % en COU. Diríase que por influencia del ambiente, de los profesores o de algún otro factor difícilmente determinable el bachillerato asume ante los alumnos unos objetivos **formativos** que en modo alguno puede desempeñar, generándose así internamente el alto grado de insatisfacción aludido atrás. Hay indicios razonables para sospechar que esta auténtica desvirtuación de los objetivos del bachillerato se incrementa a lo largo de este ciclo por efecto de las prédicas morales y psicopedagógicas de los propios profesores. He ahí otro tema digno de exploración empírica.

Finalmente, una consideración optimista. Las figuras 7 y 4 muestran que los alumnos motivados por objetivos **informativos** y los que aspiran, de entrada, a ingresar en la Universidad constituyen una población estable y satisfecha en términos generales. La oferta del instituto a este respecto no sólo es aceptable, sino que hipotéticamente parece el único mecanismo capaz en principio de reconducir a los insatisfechos hacia objetivos más operativos y alcanzables. Quizá los profesores de

bachillerato no se sientan muy halagados, al verse reconvertidos en profesores puente de un larguísimo pre universitario, pero tal como están las cosas, y salvo que la reforma de la Enseñanzas Medias confiera autonomía, independencia, autocontrol y conexión con el proceso productivo, parece la única alternativa que le queda a este ciclo de enseñanza. El "conocimiento por sí mismo" puede resultar mucho más gratificante, pero no parece que pueda suponer la barrera del 30 % bajo el que hasta la fecha se encontraba confinado.

Las dos últimas preguntas conciernen a las relaciones entre padres e hijos a propósito de los estudios y se mantienen en la esfera de los juicios morales sobre los derechos y deberes. Estos son sus resultados:

TABLA 6: Derechos y deberes de los padres respecto a los estudios de sus hijos.

Pregunta 8: Los padres tienen derecho a obligar a sus hijos a estudiar B.U.P.	Cursos				Total
	1º	2º	3º	COU	
1.- Siempre	2,15	1,2		2,6	2,50
2.- Al hijo menor de 18 años	3,75	1,8	2,4	3,3	2,84
3.- Al hijo menor de 16 años	3,20	4,2	1,5	1,7	2,84
4.- Respetando el derecho del hijo	55,40	51,5	47,6	45,3	50,66
5.- Nunca	35,50	41,3	48,5	47,1	42,16

Nota: $\chi^2 = 12,25$ para 12 g.l., siendo N. = 600, distribuidos en N.1º = 186; N.2º = 165; N.3º = 130; y N.CO.U. = 119.

Pregunta 9: Los padres tienen obligación de proporcionar estudios a sus hijos

1.- Siempre	45,7	47,3	45,7	46,25	46,24
2.- Al hijo menor de 18 años	5,9	2,4	3,9	5,8	4,51
3.- Al hijo menor de 16 años	4,3	4,8	6,2	3,35	4,67
4.- Respetando el derecho del hijo	40,3	45,5	41,9	43,75	42,73
5.- Nunca	3,8		2,3	0,85	1,85

Nota: $\chi^2 = 11,56$ para 12 g.l., siendo N. = 599, distribuidos en N.1º = 186; N.2º = 165; N.3º = 129; y N.CO.U. = 119

La hipótesis nula es incuestionable, a la vista de

los bajísimos valores de j^2 . Tal ausencia de discrepancia entre los diferentes cursos resulta por lo demás consistente con los bajos porcentajes obtenidos en los ítems que matizan diferencias de edad. Los encuestados sólo consideran relevantes los extremos "siempre" y "nunca", entre los que únicamente parece tener cabida para la inmensa mayoría la matización relativa a "los derechos del hijo", interpretable como una cláusula de salvaguarda contra el exceso de celo o de autoritarismo que eventualmente pudiera darse. Vistas así las cosas, las respuestas obtenidas permiten extraer las siguientes conclusiones globales:

- a) Puesto que sólo un 1,5 % optan por el extremo "siempre" en la pregunta 8, parece claro que los alumnos consultados niegan cualquier "derecho absoluto" de los padres sobre los hijos en lo que concierne a los estudios de B.U.P.. No obstante, la opinión radical de quienes recusán cualquier tipo de coactividad paterna, aunque tiende a crecer con la edad (35,5 % en 1º y 47,1 % en COU), cede ante la más moderada de quienes contemplan alguna posibilidad de "intervención paterna". En todo caso, el derecho de los padres no es absoluto, pues se vé limitada, bien por el derecho del hijo a elegir su propio destino (50,66 % global), bien por razones objetivas de edad (5,64 % global). La elevada tasa de quienes se inclinan por una "solución negociada" parece un índice aceptable de la influencia creciente de los hijos en las decisiones familiares, en particular en las que les afectan a ellos directamente. Numerosas encuestas sociológicas recientes (7) avalan este dato relativo a la democratización creciente de las relaciones familiares en los últimos tiempos.
- b) La pregunta 9 arroja resultados similares, pero de sentido inverso. Sólo el 1,85 % de los encuestados eximen a los padres de cualquier obligación sobre la educación de sus hijos. Pero la obligación absoluta de los padres a proporcionar estudios a sus hijos no

puede interpretarse irrestrictamente, pues topa, o bien con limitaciones de edad (9,18 % global), o bien con la voluntad de los hijos, en tanto que sujetos de derechos (42,73 % global sin tendencias observables). Significativamente crece en 4 puntos el porcentaje de quienes se acogen a la clausula objetiva de la edad para limitar las obligaciones paternas. En cualquier caso, el alto índice de quienes contemplan "clausulas de excepción" a la obligatoriedad paterna (52,91 % total) parece interpretable cómodamente bajo el punto de vista de las consideraciones sociológicas aducidas en a).

Finalmente, parece interesante indagar la correlación existente entre el número de alumnos de cada curso que en la pregunta 4 aducían la "imposición paterna" como motivo personal para estudiar y el de los que en la pregunta 8 reconocen el derecho de los padres a ejercer su autoridad sobre los hijos sin contar para nada con sus deseos y su opinión. En este último grupo hay que incluir, por encontrarse afectados, los que conceden derecho absoluto a los padres sobre los menores de tal o cual edad. En términos de frecuencias absolutas el valor del coeficiente de correlación $r = +0,90$ es alto para todos los cursos, pero es aún más alto ($r = +0,99$), casi una correlación perfecta, si se excluyen los alumnos de COU, que producen el único efecto perturbador. La Tabla 7 y la figura 9, reproducen respectivamente las frecuencias absolutas de I (imposición paterna ejercida efectivamente) y de D (derecho paterno reconocido), y la línea de regresión estimada para los dos supuestos (con COU y sin COU).

TABLA 7: Datos de frecuencias absolutas para el cálculo de r directamente.

	I	D	I ²	D ²	ID	
1ª	16	17	256	289	272	$\frac{369}{409,79} = + 0,90$
2ª	9	12	81	144	108	
3ª	3	5	9	25	15	$\frac{233}{235,31} = + 0,99$
COU	1	9	1	81	9	
	ΣI 29	ΣD 43	ΣI^2 347	ΣD^2 539	ΣID 404	

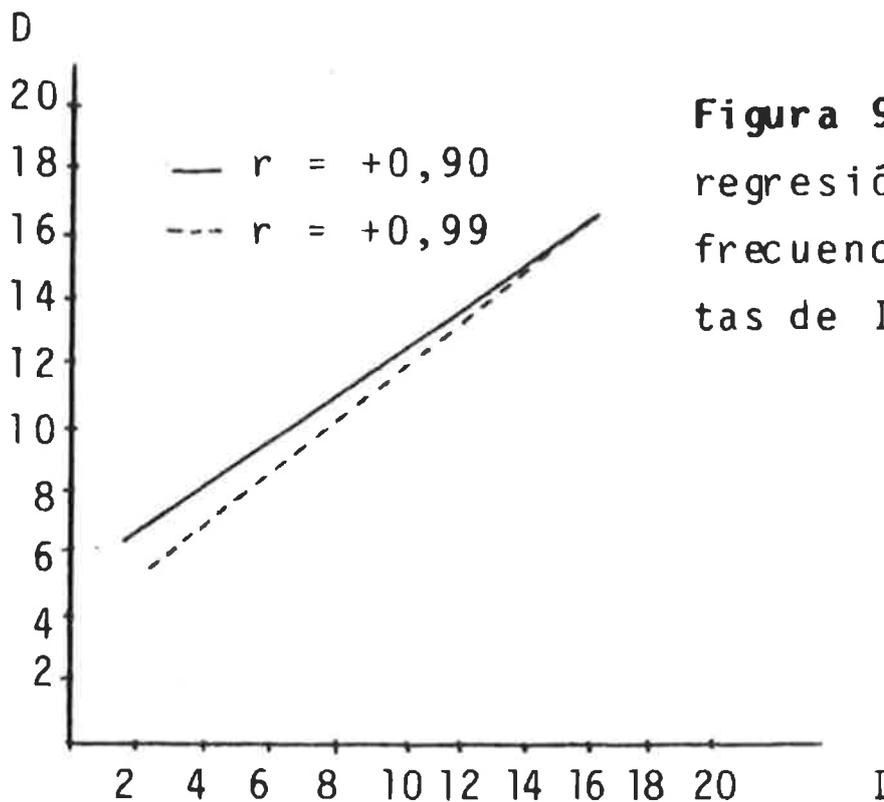


Figura 9: Línea de regresión de las frecuencias absolutas de I y D

Ciertamente, sería una ingenuidad imperdonable considerar que exista una relación causa efecto entre el reconocimiento del derecho paterno y la coacción efectiva o viceversa. Pero este coeficiente de correlación unido a una valoración estadística adecuada de los porcentajes reflejados en la **tabla 6**, permite inferir diferencias

significativas en los distintos cursos. Los alumnos de 1º se sienten más inclinados a aceptar la autoridad paterna y, por tanto, es muy probable que estudien bachillerato obligados por sus padres en mayor proporción que los alumnos de los demás cursos. Los alumnos de 2º curso, en cambio, que aceptan en menor proporción la autoridad paterna sobre los estudios de B.U.P., se inclinan por señalar los 16 años como límite para el ejercicio de los derechos paternos, edad que para ellos está al alcance de la mano. Es significativo, en esta misma línea argumental, que los alumnos de 3º, que han alcanzado ya los 16 años prácticamente en su totalidad, sólo admitan el derecho paterno absoluto en una pequeña proporción hasta los 18 años y que, en términos absolutos, esa cifra coincida con los que declaran sentirse coaccionados por sus padres a estudiar B.U.P.. La ruptura que se produce en C.O.U. podría quizá interpretarse en función de la mayoría de edad conquistada. Con todo no hay proporción entre los que se declaran coaccionados y los que reconocen el derecho de los padres a obligar, aunque la perturbación que ello ocasiona sobre el coeficiente de correlación es mínima.

4. INFERENCIAS Y CONCLUSIONES.

Antes de proceder a sacar algunas conclusiones generales de los análisis precedentes, reseñaré brevemente las inferencias sugeridas por la medida de la inconsistencia propuesta en el párrafo 1. La **tabla 8** desglosa por cursos el número de respuestas y normaliza las frecuencias en términos de porcentajes.

TABLA 8: Respuestas consistentes e inconsistentes: frecuencias absolutas y relativas.

	1 ^a	2 ^a	3 ^a	COU	Total
Respuestas consistentes	155	144	116	109	524
Respuestas inconsistentes	34	24	14	10	82
Porcentaje consistentes	82,02	85,71	39,23	91,59	86,46
Porcentaje inconsistentes	17,98	14,29	10,77	8,41	13,54

Nota: $j^2 = 6,52$ para 3 g.l., siendo N. = 605, distribuidos en N.1^a = 189; N.2^a = 168; N.3^a = 130; y N.CO.U = 119.

No parece extraño que el valor de discrepancia j^2 dé cabida a la hipótesis nula *tout court*, ni que el paso de los años signifiquen un incremento de la consistencia y una disminución de la inconsistencia en los cursos superiores. El adolescente mayor, cribado además por un sistema escolar más o menos selectivo, debe, en principio, ser más coherente lógicamente que el adolescente más joven. Por lo demás, el grado de inconsistencia global no parece alarmante, dada la naturaleza de la prueba y la complejidad de la medida.

Dos cuestiones merecen destacarse en conexión con la medida de la inconsistencia. La primera se refiere a la pureza metodológica y fiabilidad que cabe otorgar a la prueba y, en particular, a los items seleccionados como significativos para medir la inconsistencia. La segunda afecta al tipo de inferencias que permiten establecer estos datos respecto al tema de la coactividad paterna. Ambas cuestiones fueron mencionadas en el párrafo 1.

Respecto a la primera cuestión, a falta de tests externos de validez y fiabilidad, habíamos arriesgado una predicción estadística interna que, justo es decirlo, encierra alguna novedad respecto a los estadísticos normalizados, pero que es susceptible de una formulación tan precisa al menos como los mencionados procedimientos. Dicha predicción puede formularse simbólicamente de la siguiente manera:

$$I^{\circ} = \frac{\sum P_i}{N_i} + \sum r_c$$

En otros términos: El porcentaje de inconsistencias debe ser equivalente a la suma de los porcentajes de los items seleccionados partido por el número de items más la suma de las correlaciones absolutas arrojadas por dichos items entre los diferentes cursos. El margen de error no puede exceder el 10 %.

Pues bien, la **Tabla 9**, que resume los datos de los items relevantes, permite verificar un alto grado de pureza metodológica, pues de ellos se desprende que:

$$13,54 = \frac{61}{7} + 5,78; 13,54 = 14,49; \text{error} = 0,95 < 1,35$$

TABLA 9: Frecuencias absolutas, relativas y correlaciones por cursos de los items significativos para medir el grado de inconsistencia.

Cursos Items	1º = X			2º = Y			3º = Z			COU = W			N	
	X	X ²	%	Y	Y ²	%	Z	Z ²	%	W	W ²	%	N	%
1.B.	3	9	1,8	3	9	1,80	2	4	1,6	2	4	1,7	10	1,7
4.3	28	748	15,0	31	961	18,70	17	289	13,1	25	625	21,2	101	16,8
4.4	16	256	8,6	9	81	5,45	3	9	2,3	1	1	0,8	29	5,0
7.4	8	64	4,3	4	16	2,40	1	1	0,8	2	4	1,7	15	2,5
7.5	51	2.601	27,6	51	2.601	29,80	40	1.600	31,0	40	1.600	33,6	182	30,3
7.6	2	4	1,2	1	1	0,55	4	16	3,2	3	9	2,5	10	1,7
7.7	6	36	3,1	7	49	4,15	0	0	0,0	6	36	5,1	19	3,0
Total	114	3.754	61,6	106	3.718	57,40	67	1.919	52,0	79	2.279	66,6	366	61,0
$\sum P_i / 7$	16		8,8	15		8,2	10		7,43	11		9,51	52	8,71

Nota: $r_{XY} = 0,98$; $r_{XZ} = 0,96$; $r_{XW} = 0,94$; $r_{YZ} = 0,96$; $r_{YW} = 0,98$; y $r_{ZW} = 0,96$ /
 $\sum r_c = 5,78$

¿Qué inferencias permiten deducir estos datos respecto a la coactividad paterna?. A la vista de las

respuestas arrojadas por el ítem 4.4, cuya alta correlación positiva con los ítems de la pregunta 8 sobre derechos paternos hemos establecido atrás, cabe sostener que hemos obtenido una **medida directa adecuada** de la influencia ejercida realmente por los padres para que sus hijos estudien bachillerato. Pero esa **medida directa** nada nos dice de la sutil trama de influencias **indirectas** a través de las cuales los padres pueden sugerir, insinuar, aconsejar, inspirar, etc. a sus vástagos. Que tales relaciones dialógicas existen respecto a este tema, parece reconocido explícitamente por los altos porcentajes de respuestas obtenidos en los ítems 8.4 y 9.4. No puede excluirse **a priori** que en esas negociaciones dialógicas acaben imponiéndose los criterios paternos. Lo difícil es determinar en qué proporción las sugerencias devienen imposiciones. El margen de 8.4 y 9.4 es porcentualmente amplio y difuso, limita negativamente las cotas superiores de posibles influencias indirectas, pero no establece positivamente ninguna medida sobre la dirección, ni sobre la eficacia de tales influencias.

En este contexto he sugerido en el párrafo 1º que el índice de inconsistencia debería estar relacionado significativamente con estas influencias más o menos coactivas, pero latentes e indirectas. No se trata de establecer una correlación directa, ni de aventurar hipótesis de "insinceridad". Pero si la inconsistencia afecta, como parece obvio, a la percepción que el sujeto tiene de su situación real como estudiante, parece razonable inferir que un determinado número de estudiantes carecen de una clara conciencia de los condicionamientos que les inducen a estudiar bachillerato. No parece demasiado arriesgado suponer que la mayoría de éstos tenderán a responder inconsistentemente. Ahora bien, dado que entre los motivos escrutados por la pregunta 4, sólo el referido a la coactividad paterna parece implicar relaciones afectivas profundas capaces de perturbar la objetividad, no es inverosímil conjeturar que una mayoría de inconsistencias vengan determinadas por una irreprimible tendencia a desconsiderar este motivo.

Pues bien, si esta inferencia es correcta, puede

habilitarse una medida de la coactividad paterna ejercida **indirectamente**. Puesto que la coacción directa (4.4) es uno de los items significativos para medir la inconsistencia, bastará con restar el porcentaje de 4.4 (5 %) al porcentaje de inconsistencias (13,54 %), para obtener una estimación aproximada de la eficacia de las influencias indirectas (8,54 %). La **Tabla 10** desglosa por cursos el porcentaje de estas hipotéticas influencias indirectas.

TABLA 10: Cálculo hipotético de las influencias paternas indirectas.

	1 ^a	2 ^a	3 ^a	COU	Total
% Inconsistencias	17,98	14,29	10,77	8,41	13,54
Imposición paterna directa	8,60	5,45	2,30	0,80	5,00
Imposición paterna indirecta	9,38	8,84	8,47	7,61	8,54

Sorprende la similitud de los porcentajes estimados de coactividad paterna indirecta con los obtenidos en la Tabla 9 para $\sum p_i/7$. Quizá esta similitud venga determinada también por los items seleccionados como significativos para medir la inconsistencia.

En resumen, los datos escrutados y analizados permiten extraer las siguientes conclusiones generales de valor indicativo:

- 1^a. Que los alumnos del I.N.B. "Virgen de la Luz" valoran positivamente casi por unanimidad (98 %) los estudios de un individuo. Por tanto, hay una predisposición inicialmente favorable hacia los mismos.
- 2^a. Que las razones de esa valoración cambia a lo largo del bachillerato: al principio prevalecen las razones de índole práctica, mientras el puro y simple "incremento del conocimiento" acaba imponiéndose como motivo fundamental casi a la mitad de los alumnos de cursos superiores.
- 3^a. Que, aunque el grado de "conformismo" respecto a la estructura actual de la E.G.B. y del Bachillerato es

muy alto, se percibe un claro distanciamiento crítico respecto al ciclo de Básica que va creciendo en el sentido de postular reformas estructurales a medida que avanza el Bachillerato.

- 4ª. Que sólo los alumnos de COU parecen capaces de distanciarse psicológicamente -aunque no física ni socialmente- respecto al propio ciclo de estudios. Este distanciamiento provoca respuestas discordantes de los alumnos de COU en algunas de las preguntas encuestadas.
- 5ª. Que la "coactividad paterna reconocida", aunque puede ser causa de abandono escolar a lo largo del bachillerato en un exiguo porcentaje (5 %), no es, ni siquiera cuando se agrega el porcentaje estimado de "coactividad paterna indirecta" (latente y no reconocida), el motivo único, ni determinante del **fracaso escolar**. Este parece cebarse más bien sobre los alumnos que exhiben unos objetivos prácticos estandarizados y, por tanto, parece deberse en su inmensa mayoría a factores determinantes distintos de la coactividad paterna.
- 6ª. Que existe un elevado grado de discrepancia entre las expectativas que los alumnos traen a y/o adquieren en el Bachillerato. De ahí una posible causa de lo que podría denominarse la "insatisfacción o frustración del bachiller", síntoma que, dada la buena predisposición inicial, tal vez pueda ser indicativo de un moderado porcentaje de "fracaso escolar" en alumnos capaces.
- 7ª. Que, aunque a lo largo del Bachillerato el alumno va percibiendo clara y objetivamente que está atravesando un largo pre-universitario, carece, incluso en COU, del llamado "síndrome de selectividad" que frecuentemente se le atribuye.
- 8ª. Que, finalmente, los alumnos de Bachillerato tienden a negar cualquier "derecho absoluto" que los padres puedan ejercer sobre ellos en lo que concierne a sus estudios, aunque alternativamente reconocen que los

padres tienen la "obligación" de proporcionar estudios a sus hijos. En todo caso, casi la mitad de los encuestados ponen de manifiesto la existencia de un marcado talante democrático en las relaciones familiares por lo que respecta a las decisiones que eventualmente puedan afectarles como hijos.

NOTAS

- (1) **III Encuesta Nacional a la Juventud**, Instituto de la Juventud, Madrid, 1.975.
- (2) **Conflictividad Juvenil**. Instituto de la Juventud, Madrid, 1.979.
- (3) **G. Stanley Hall, Adolescence**. New York, Appleton, 1.901. Existe una cantidad abrumadora de textos concernientes a la psicología del adolescente desde que Stanley Hall escribiera esta obra pionera en la materia. Si exceptuamos a Margaret Mead, Ruth Benedict y, en general los antropólogos hay casi unanimidad entre los estudiosos de la edad adolescente en las sociedades occidentales que suscriben la opinión de Hall sobre la proclividad al conflicto del adolescente.
- (4) En la actualidad crece entre los sociólogos la opinión de que la mayoría de los jóvenes no está en conflicto con sus padres, siendo la tónica prevalente de las relaciones familiares la armonía. Véase bibliografía y una defensa consistente de esta opinión, así como un uso abusivo de los métodos directos de encuesta con desconsideración grave de los indirectos en Clemente Martín Barroso: "Las relaciones entre padres e hijos", **De Juventud. Revista de estudios e investigaciones**, nº 2, Ministerio de Cultura, Madrid, 1.980.
- (5) El Seminario de Filosofía del I.N.B. "Virgen de la Luz" pasó en Octubre de 1.982 a los alumnos de COU la encuesta confeccionada por los profesores de Filosofía del Distrito Universitario de Zaragoza que aparece en: **Informe 2: La Enseñanza de la Filosofía en B.U.P. y C.O.U., I.C.E.**, Universidad de Zaragoza, 1.982. En ella aparece alguna pregunta abierta y en varias ocasiones la alternativa "otra". Apenas un 1 % hizo uso de esa posibilidad, sobre todo, cuando las alternativas ofrecidas agotaban las posibilidades lógicas.
- (6) En el primer trimestre de 1.982-83 en un grupo de 3º con 28 alumnos del I.N.B. "Virgen de la Luz" abandonaron 3 sus estudios: 2 por

razones de trabajo y 1 por matrimonio. No tengo estadísticas de abandonos y motivos, pero me bastó prestar atención al fenómeno para observar estos casos.

(7) Cfer. supra nota 4.

MUSICA Y ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

JULIO RODRIGUEZ FRUTOS

Dr. en Historia

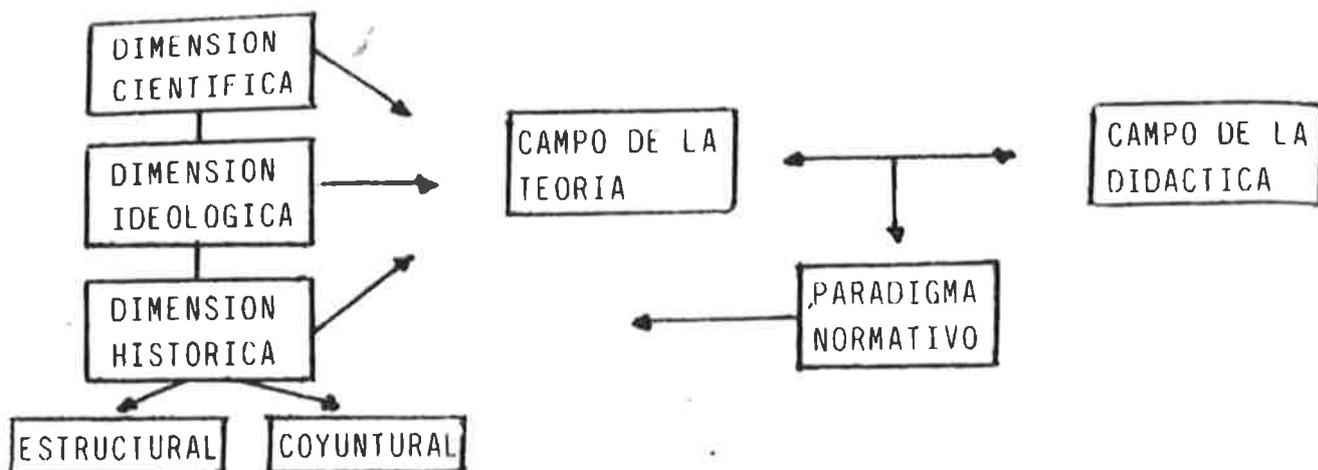
INTRODUCCION

La didáctica de la historia cuenta en estos momentos con una prensa extraordinaria, artículos, métodos, técnicas, medios y materiales de todo tipo invaden las librerías, y el profesorado se apunta, casi mayoritariamente, a los contenidos que plantean.

No obstante, existe un debate abierto sobre el carácter científico de las técnicas didácticas. ¿Por qué este debate?. La marea de publicaciones de carácter didáctico que sistemáticamente son llevadas a la práctica sin un análisis teórico, sin una adaptación a las circunstancias del entorno escolar, o una evaluación rigurosa, ponen en entredicho la científicidad de las propuestas.

Es por lo que, en la proposición que se expone, se han tenido en cuenta dos niveles epistemológicos o de conocimiento. El primero, valora los elementos de carácter científico (experimentación, crítica, interpretación, etc...) que teóricamente conforman el diseño de un modelo educativo-didáctico. El segundo atiende al objetivo básico de toda investigación didáctica, que es el currículum del alumno.

Este ciclo teórico-práctico se podría representar de la siguiente forma:



El paradigma resultante no está cerrado, ni estimula la superficialidad de los enseñantes, ni, por supuesto, implica un determinismo mágico. A partir de aquí, y demostrada su viabilidad coyuntural, debe evolucionar y transformarse según la propia intencionalidad.

En el caso de la música, el modelo reseñado actúa en la doble vertiente que señala Elio Damiano (1), pedagogía para enseñar, primero, y motivación como aprendizaje después.

El alumno y el profesor se interrelacionan a través de unos medios y de unas técnicas específicas: discos, grabaciones, textos, diapositivas, etc... a las que se unen determinados métodos de trabajo: ambientación, explicación, investigación, etc.

En el orden pedagógico, la música es operativa, con un componente sociológico e histórico inestimables. Actúa como descondicionante real, que concientiza y libera (desmasifica, personaliza, socializa) para trascendiendo la realidad, insertarse eficazmente en ella.

En el orden práctico las dificultades de esta habilidad didáctica son superiores a las normales, no sólo por la escasez de medios en general sino por la estructura misma de los centros y de las aulas (2).

A. PREMISAS CRITICAS.

1. La música para la clase de historia es una propuesta global que se debe acomodar a la dinámica normal del curso y a la programación general de la asignatura (3).
2. La música es un medio en manos del profesor, una técnica, nunca un fin en sí misma.
3. El uso de la música desde una perspectiva meramente ocupacional, como disculpa o cubretiempo, incurre en los mismos defectos que el comentario de texto pretexto, o la diapositiva indiscriminada.
4. La utilización de obras clásicas o populares, como de composiciones de corte más moderno, tienen razón de ser cuando la elección es minuciosa y adaptada perfectamente al objetivo que se desea cumplir.
5. El verbalismo tradicional no se evita con melodías impuestas o programadas exclusivamente por el profesor, la participación del alumno, en muchos casos, es básica para incluir composiciones nuevas o sugerir aspectos no previstos.

B. OBJETIVOS.

Atendiendo a la operatividad que se persigue son:

- Ambientación.
- Investigación.
- Explicación.

Tanto la ambientación como la investigación y explicación se pueden considerar específicas de las asignaturas de historia y arte, como interdisciplinarias (Literatura, Música, Historia, Arte,...) (4).

C. MEDIOS.

1. Desde el punto de vista de la fuente emisora podemos contar con:
 - Radio y Televisión.
 - Cassetes, discos y películas.

- Cancioneros.
 - Interpretaciones en clase.
2. Desde la combinación y complementación con otros instrumentos didácticos:
 - Diapositivas, transparencias, filminas,...
 - Fotografías, prensa, comics,...

D. ACTIVIDADES.

1. AMBIENTACION DE UN TEMA.
2. AMBIENTACION DE UNA EPOCA.
3. EXPLICACION DE UN TEMA.
4. DRAMATIZACIONES.
5. MONTAJES AUDIOVISUALES.

E. EJEMPLOS.

1. En la ambientación se pueden establecer diferentes variables según el tema sea de:
 - a.- Actualidad.
 - b.- Histórico.

a.- TEMA ELEGIDO: **AMERICA LATINA.**

Numerosos cantautores y grupos han plasmado en su quehacer musical la realidad de América Latina: Jorge Cafrune, Víctor Jara, Atahualpa Yupanqui, Quintín Cabrerá, Les Luthiers, Calchakis, Quilapayú, etc... En sus canciones se debaten temas candentes: injusticia social, colonialismo americano, desaparecidos, dictaduras militares, subdesarrollo, pobreza, etc.

Las obras seleccionadas en un trabajo previo irían reflejando todo el abanico de realidades existentes en el nuevo continente:

Subtemas:

"Ya el sol asomaba en el Poniente" (5) reflejaría la situación de dictaduras militares.

El tema de la tierra y el latifundismo, en boca de Atahualpa Yupanqui, surgiría en la tristeza de "Juan", preguntándose mientras siembra la tierra:

¿Por qué la tierra será
del que no sabe sembrar? (6).

Victor Jara, con su "Plegaria del labrador", y los Calchakis con la emocionante composición "Cuando tenga la tierra", gritarán el hambre y la miseria de los campesinos de Latino-América. (7)

"Cuando tenga la tierra
sembraré las palabras que mi
padre Martín Fierro puso al viento.
Cuando tenga la tierra
la tendrán los que luchan
los maestros, los hacheros, los obreros."

La revolución, la guerrilla, la lucha urbana, etc. sonarán en el "Pájaro revolucionario" de Jorge Cafrune. (8)

...usted hizo su riqueza
robando a los proletarios.
!qué peligro un socialista!
!a fusilarlo en el acto!
preparen, apunten, fuego...
!Demonio, si hasta los pájaros en América Latina
se hacen revolucionarios!

La nostalgia de Quintín Cabrera, su Uruguay querido, se hace canto en el poema de Eduardo Nogareda "si no fuera este tiempo" (9).

La esperanza, por fin, en un futuro mejor, vendrá mezclando la muerte, que será semilla de futuro en "Para un presidente muerto", con un grito lleno de vida en "Canción con todos".

Qué estará soñando señor Presidente (Allende)
que están fusilando a los inocentes,
seguirá la lucha mientras él descansa,
en el sueño escucha voces de esperanza".

"Canta conmigo, canta,

Latinoamericano,
libera tu esperanza
con un grito en la voz." (10)

b.- TEMA ELEGIDO: **LA GUERRA CIVIL ESPAÑOLA** (1.936-1.939).

Existen numerosos discos sobre este acontecimiento, por lo que se hace necesaria una selección. Asimismo pueden distinguirse dos tipos de composiciones:

- Las que proceden de un ambiente popular, creadas al calor de la batalla y de los acontecimientos cotidianos.
- Las que son fruto de musicaciones de poesías y textos.

De forma exhaustiva indicaremos otros recursos adicionales a este tema. Ciertamente, no siempre se pueden hallar tantos y tan variados, no obstante a modo de ejemplo señalaremos:

- Lecturas de poesías: Alberti, Hernández, Machado, etc.
- Lecturas de relatos y textos reales o novelados.
- Visionado de diapositivas, transparencias, mapas...
- Visionado de algún documental (11).

MATERIALES Y RECURSOS:

Disco Base: España 1.936-1.939. "5 temas y canciones de la Guerra Civil española". Nevada, 1.976.

Discos complementarios:

- . Chante de la Guerre d'Espagne. Texto de Federico Rosif. Le Chant du Monde.
- . Chansons de la nouvelle resistance espagnole. París, 1.965.
- . Georges Moustaki chante: Guernica de Picasso.
- . La Guerre d'Espagne, 1.936-1.939. S.E.R.P., HF-07.

Además de estos discos podrían utilizarse otros de cantautores tales como: Raimond, Paco Ibáñez, Victor Manuel, etc...

Colecciones poéticas:

- . Romancero libertario. París, Ruedo Ibérico.
- . Romancero de la resistencia española. París,

Masperó, 1.967.

- . Romancero de la Guerra Civil. París, Pillement, 1.937.

Lecturas:

- . La esperanza (Malroux).
- . Madrid, de corte a checa. (Foxá)
- . Tres días de Julio (L. Romero)
- . Franco (J. Arrarás)

Ilustraciones:

- . Fotografías de protagonistas de la Guerra Civil.
- . Carteles de propaganda.
- . Mapas del desarrollo de la guerra.
- . Prensa: Mundo Obrero, ABC, Solidaridad obrera,...

Diapositivas:

- . El Guernica de Picasso.
- . Destrucciones de la Universitaria de Madrid.
- . La guerra en el cielo, combate aéreo.
- . Asalto al Cuartel de la Montaña.

Películas:

- . Morir en Madrid.
- . Franco ese Hombre.
- . Canciones para despues de una guerra.
- . Verano del 36.

2. En la ambientación de una época que abarque 35 ó 40 años se hace necesaria una labor importante de investigación sobre los materiales existentes, lo que es laborioso dada la gran escasez de discos específicamente dedicados a rememorar espacios cronológicos concretos.

Al trabajo de búsqueda se han de añadir, como es lógico, y destacamos en este caso, la programación de objetivos junto con los demás medios y conocimientos que concurren en el tema.

TEMA ELEGIDO: EUROPA 1.909-1.945.

Discos: Los discos utilizados pertenecen a la

editora Difusora Internacional. Estos discos forman parte de los llamados decenarios (imágenes y recuerdos), magníficos exponentes de la vida cotidiana del mundo desde 1.898. Como materiales publicados que reflejan claramente la filosofía del tema que nos ocupa, señalaremos, Fascismo: génesis y desarrollo, de Eduardo Haro Tecglen. CVS- Audiolibro. Madrid 1.974. También, y en el ámbito de la didáctica de la divulgación hay que señalar los fascículos publicados por editorial Urbión, Historia gráfica del siglo XX, imagen y sonido, Barcelona, 1.982. Por último señalaremos el complemento de discos antiguos o de recopilaciones de canciones de la época en cuestión.

Contenidos:

- a. Música militar e himnos:
 - . Bajo el águila doble.
 - . Los voluntarios.
 - . Barras y estrellas.
 - . La Giovinezza.
 - . Deutschland Uber Alles.
 - . Die Jugend Marchiend.
 - . Banderita.
- b. Canciones y ritmos populares:
 - . El relicario.
 - . Beguin the Beguin.
 - . Mi hombre.
 - . Tangos, jazz, chotis, sambas...
- c. Música clásica:
 - . Petruschka - de Stravinski.
 - . Concierto de Aranjuez - Rodrigo
 - . Carmina Burana - Carl Orff.

Un proyecto de más envergadura puede ejecutarse abarcando un tiempo mucho más amplio. La Historia local y regional serían los objetivos de investigación y ambientación. (12)

3. La explicación de un tema histórico a través de la música, supone una inserción más directa en la programación.

Explicar no es lo mismo que ambientar, la diferencia vendría a estar en que para el segundo basta la música como referencia o apoyo, pero para el primero no.

Un tema que pretende servir de explicación ha de pormenorizar el contenido que está siendo cuestionado. Debe plantear suficientes puntos de debate como para que la idoneidad entre contenidos y música sea altamente eficaz.

Las composiciones pueden desarrollar total o parcialmente el conjunto de lo que se explica, por ello la selección ha de hacerse de forma mucho más minuciosa que en la mera ambientación:

a. Desarrollo Total:

TEMA ELEGIDO: **LOS COMUNEROS Y LAS COMUNIDADES DE CASTILLA.**

Disco base: Los Comuneros. Nuevo Mester de Juglaría. Fonograma S.A., Madrid, 1.976.

La audición debe hacerse con pausa, analizando la composición musical (13) y la letra cantada, al tiempo que se confronta con otras opiniones.

Algunos párrafos se pueden convertir en textos para comentario histórico, en cualquiera de sus métodos (iniciación, sencillo, lógico-literal, comparativo):

Undécima Unidad

Mil quinientos veintiuno
y en abril para más señas,
en **Villalar ajustician**
quienes justicia **pidieron.**
!Malditos sean **aquellos**
que firmaron la sentencia!
!Malditos todos aquellos
los que ajusticiar quisieran
al que luchó por el pueblo
y perdió tan **justa guerra!**

Quinta Unidad

Tras haberse concertado **Padilla**
y **sus caballeros**
se dirigen al **palacio**
que sirve a **Juana de encierro**.
Nada os han dicho, señora,
de la **invasión de extranjeros**
ni del **pechar** implacable
que han convertido en **saqueo**,
Castilla tan presa estaba
como vos en vuestro encierro.

Al igual que en casos anteriores deben analizarse otros materiales complementarios: mapas, textos, grabados, planos de municipios, cassettes con discursos actuales, etc.

b. Desarrollo parcial:

TEMA ELEGIDO: **LA EUROPA NAPOLEONICA.**

Aspecto Parcial: Campañas militares.

Discos elegidos: Beethoven. La victoria de Wellington en la batalla de Vitoria. Op. 91. Gm BH. Polidor 1.967.
Peter Tchaikovsky. Obertura solemne 1.812. Op. 49. Gm BH Polidor 1.969.

Las composiciones han de ser tratadas en profundidad, tanto desde una visión musicológica como histórica. Los instrumentos, las cadencias, allegros y andantes que se incorporan o desaparecen, instrumentos de viento, madera, cañones que participan según el argumento, van explicando paso a paso los avatares de una batalla y de toda una campaña militar.

En la obra de Beethoven, por ejemplo, se musicaliza la victoria de Wellington sobre los franceses en retirada en la guerra de la Independencia española. El papel explicativo vendría dado porque el desarrollo de la obra define claramente cómo se producía una batalla en campo

abierto. La obra tiene dos partes, la primera es la batalla y la segunda la sinfonia de la victoria.

La primera parte, mezcla de trompetas y tambores, retazos de marchas, La Rule Britannia y Marborough, desafíos y respuestas, culmina en la batalla con un allegro y un allegro assai-andante que marca el ataque final.

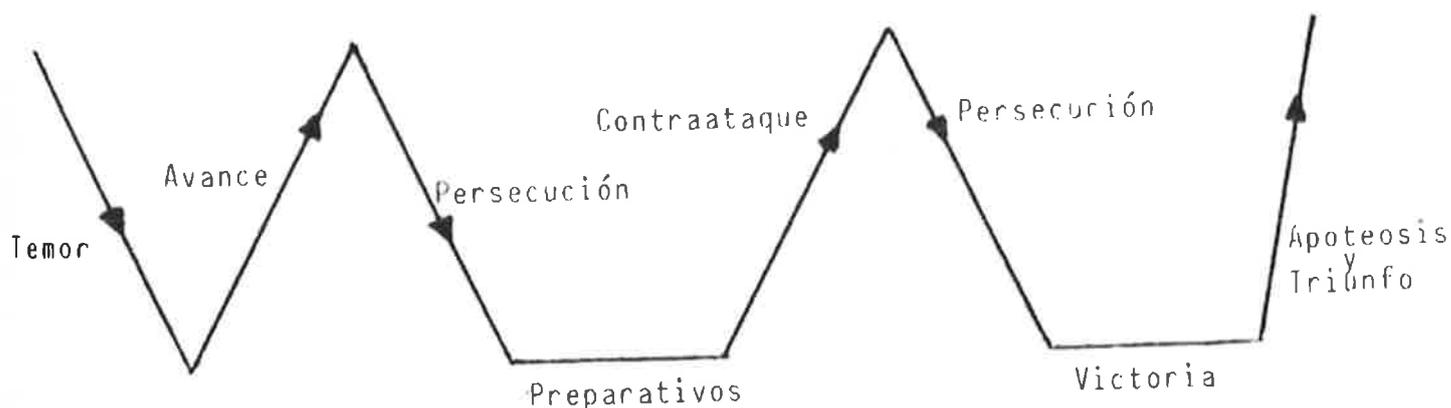
La segunda parte, en un allegro predominante, indica la celebración de la victoria que prácticamente ponía fin a la aventura de Napoleón.

En la Obertura 1.812 de Tchaikovsky se suceden 7 fases que engloban toda la campaña rusa de Napoleón Bonaparte.

La preocupación y el miedo de los habitantes de las estepas, a medida que se lleva adelante la invasión, se mezcla con los sonos victoriosos de los ejércitos franceses. Finalizados éstos, la composición da un vuelco y de forma similar a la anterior, serán los rusos los que inflinjan una gran derrota a los imperiales, que huyen del incendio moscovita. La persecución y el conocimiento de la victoria, darán paso, por fin, a una exuberante proclamación de júbilo.

La aventura, desde un punto de vista histórico, se enmarcaría entre el temor y el triunfo, el inicio orgulloso de la campaña y la desastrosa retirada.

Las distintas fases, trasladadas a una gráfica elaborada por los alumnos, nos darían la siguiente estructura:



Tras estas audiciones pueden escucharse como complemento la 3ª sinfonía, La Heroica, de Beethoven como contrapunto a la derrota napoleónica, mostrando la interrelación de música y política en la Europa de los comienzos del siglo XIX. También el Waterloo del grupo Abba.

4. La dramatización es una actividad lúdica de gran eficacia en la enseñanza de la historia. No sólo supone el acercamiento al teatro, o es una actividad interdisciplinar, sobre todo supone un trabajo de investigación enormemente creativo. La bibliografía sobre el tema y las recientes experiencias de colectivos de renovación pedagógica así lo confirman. (14)

Para este punto proponemos una dramatización interdisciplinar que combina textos, visualizaciones, murales, diccionarios conceptuales, diapositivas, etc con la representación propiamente dicha. (15)

En la representación, la música es parte sustancial dentro de un todo armónico.

TEMA ELEGIDO: LA EDAD MEDIA.

Tema específico: Ceremonia de un pacto de Vasallaje.

Discos base: Cancionero de romances. Canta Joaquín Díaz, Movie-Play, 1.977 (Romance del Caballero, Romance del Moro que perdió Alhama y El día de los torneos).

Romances tradicionales. Canta Joaquín Díaz. Movie-Play, 1.973 (Romance del Conde Flores).

Romances y Canciones. Nuevo Mester de Juglaría. Philips, 1.971. (Romance del Conde de Lara).

La música y las letras, utilizadas o no, como ya hemos indicado anteriormente, juegan un papel de ambientación y de investigación, pensemos en el rescate del folklore local y nacional. Incluso, la interpretación de

música de época con instrumentos populares es perfectamente asequible al alumnado, que se ve motivado e inserto en una actividad creativa e interdisciplinar.

5. El montaje audiovisual, que como técnica de trabajo supone la imbricación de distintos medios didácticos, tiene una parte muy sustancial de carácter lúdico y de aprendizaje. La habilidad técnica y el sustento teórico se hacen doblemente dependientes en busca de un objetivo concreto.

La música acompaña, generalmente, a la voz y a las proyecciones. Estas pueden tener motivaciones muy diversas dentro de la historia y el arte.

La necesaria sincronización entre imágenes y sonido y la adecuación al contenido programado obligan a un trabajo de selección que resulta costoso, sin embargo es una de las aplicaciones didácticas más completas que se pueden realizar. (Desgraciadamente esta actividad, tan simple a primera vista, constituye todavía una excepción en los centros de enseñanza, y las realizaciones a lo largo de meses son todo un triunfo para profesores y alumnos) (16).

BIBLIOGRAFIA

- CIARI, B.: **Nuevas técnicas didácticas**. Roma, Ediciones Iberoamericanas S.A., 1.966, págs. 57 y ss.
- COPPEN, H.: **Utilización didáctica de los medios audiovisuales**. Madrid, 1.978, págs. 40 y ss.
- FREINET, C.: **Las técnicas audiovisuales**. Barcelona, 1.974, págs. 53 y ss.
- LLORENS, M.: **Metodología para la enseñanza de la Historia**. 1.960, págs. 98 y ss.
- MALLAS CASAS, S.: **Técnicas y recursos audiovisuales. (Teoría y práctica)**. Barcelona, 1.977, págs. 113 y ss.
- MANTOVANI, A.: **El teatro un juego más**. Madrid, 1.980, págs. 70 y ss.
- REINHARD, M.: **L'enseignement de l'histoire**. París, 1.967, págs. 70-77.

SAENZ BARRIO, O.: **Tecnología Educativa, manual de medios audiovisuales.** Zaragoza, 1.979, págs. 169 y ss.

NOTAS

- (1) Ver DAMIANO, E. y Scurati, C.: **Interdisciplinaridad y didáctica**, La Coruña, 1.977, págs. 109 y ss.
- (2) Las deficiencias corrientes se hacen aun más graves si consideramos el pobre papel que la música ha jugado hasta hoy en la EGB y BUP.
- (3) El uso esporádico de la música, como ambientación, es positiva cuando se trabaja en grupo y distendidamente.
- (4) La interdisciplinaridad es uno de los objetivos generales normales en cualquier experiencia de didáctica de la Historia.
- (5) V. LE LUTHIERS, CBS, 1.974.
- (6) ATAHUALPA YUPANQUI: Vol. 4. **Nada más**. Juan (A. Yupanqui-Pablo del Cerro). HCS, 1.976.
- (7) LOS CALCHAQUIS. Vol. 8. **Cuando tenga la tierra**. (Petocelli-Toro), **Plegaria del labrador** (Victor Jara). Arión, 1.975.
- (8) JORGE CAFRUNE: **La vuelta del Montonero**, Madrid, CBS, 1.973.
- (9) QUINTIN CABRERA: **Como ni Uruguay no había**. Edigsa, 1.978.
- (10) LOS CALCHAQUIS: **Op. cit. Para un Presidente muerto** (A. de Robertis-S. Arriagoda). **Canción con todos** (Tejada Gomes-C. Isella).
- (11) Los documentales sobre el tema que nos ocupa, son actualmente perfectamente asequibles. Organizaciones sindicales (CNT sobretodo) disponen de un conjunto de películas magníficas).
- (12) Como modelo V. **Horas Grandes de Navarra**. Cassettes publicadas por Tako Pezonaga y producidas por TIC-TAC, con el patrocinio de la Caja de Ahorros de Navarra. Pamplona, 1.980. Pero podríamos añadir, **La Historia de Cataluña hasta la Industrialización. Historia Regional de Aragón** (Ubieto). **El Camino de Santiago** (Beruete), etc...
- (13) Se incluyen jotas de distintas zonas de Castilla, Charradas...
- (14) Como ejemplo Ver LOGAN, L.M. y LOGAN, V.G.: **Estrategias para una**

enseñanza creativa. Especialmente los capítulos 8 y 9. págs. 183-280. Barcelona, 1:980. De gran interés es la experiencia del "Proyecto 13-16" de Barcelona. Ver al respecto Cuadernos de Pedagogía, nº 98, Febrero 1.983, págs. 42 y ss.

- (15) V. R. FRUTOS, J.: "Interdisciplinaridad en la Historia: aspectos teóricos y modelos prácticos. **Rev. Aula Abierta**, nº 31, Marzo, 1.981, Oviedo.
- (16) Ver **Andecha Pedagógica**. Revista del Colectivo Pedagógico de Asturias, nº 7, págs. 23 y 24.

LIBROS DE B.U.P., F.P. Y C.O.U.

Metodología y Rigor Científicos

Los gabinetes y equipos permanentes de estudio, investigación y experimentación de Ediciones SM, han logrado una respuesta actual y rigurosamente científica a la difícil y variada problemática educativa de los estudiantes de B.U.P., F.P y C.O.U.

Analice los libros que Ediciones SM ha elaborado para colaborar con el profesor, en la enseñanza de métodos de trabajo e investigación eficaces para todas las materias. Comprobará que sus planteamientos, no sólo se ajustan a los cuestionarios oficiales, sino que motivan, interesan y generan un mayor deseo de conocimiento en el alumno.



LIBROS DE EDICIONES SM PARA B.U.P., F.P. Y C.O.U.
PORQUE ES NECESARIO INICIAR
EN EL METODO Y RIGOR CIENTIFICOS.

Ediciones **Sm**
Educar, hoy

ACTIVIDADES DEL ICE

CURSOS DE VERANO. JULIO - 1.983. CENTRO DE ENSEÑANZAS INTEGRADAS. GIJÓN.

1. Los centros de orientación en los Colegios Nacionales de E.G.B. (Del 4 al 16).
2. Lingüística y metodología del Inglés (2 grupos). (Del 4 al 16).
3. Lingüística y metodología del Francés (2 grupos). (Del 4 al 16).
4. Los talleres escolares. (Del 4 al 9).
5. La enseñanza de la música en preescolar y en el primer nivel de E.G.B. (Del 4 al 16).
6. Danzas y canciones en la escuela. (Del 4 al 9).
7. Educación física en E.G.B. (Del 4 al 16).
8. Psicomotricidad relacional. (Del 11 al 16).
9. Literatura infantil para los ciclos inicial, medio y superior. (Del 11 al 16).
10. Procedimientos educativos para el aprendizaje de la lengua en el nivel superior. (Del 4 al 16).
11. Dinámica de grupos para profesores de E.G.B. y F.P. (Del 11 al 16).
12. El teatro en el aula de preescolar. (Del 4 al 9).
13. El aula como laboratorio permanente de Ciencias Naturales. (Del 4 al 12).
14. Didáctica de las energías renovables. (13, 14 y 15).
15. Programación y experimentación en el área de las Ciencias (Ciencia Integrada). (Del 4 al 16).
16. Experiencias de laboratorio para profesores de E.G.B. (Del 4 al 16).
17. Programación de las actividades escolares en los ciclos inicial y medio. (Del 4 al 16).
18. Diseño de pruebas de instrucción. (Del 4 al 9).
19. Recursos didácticos para la enseñanza de las matemáticas. (Del 4 al 16).
20. Iniciación a la cerámica. (Del 4 al 16).
21. Didáctica de las Ciencias Sociales y uso del entorno

en la enseñanza. (Del 4 al 16).

22. Problemas de Educación Especial en los centros ordinarios de enseñanza. (Del 4 al 16).

Normas:

- a) Tendrán preferencia los profesores que no hayan realizado ningún curso de perfeccionamiento.
- b) Se respetará como criterio el orden cronológico de llegada de solicitudes al I.C.E.
- c) Los aspirantes deben remitir al Instituto de Ciencias de la Educación (C/ Quintana, 30. OVIEDO), instancia de solicitud en la que se indique con claridad el curso en el que desean participar. Esta instancia estará acompañada de Certificado del Director del Centro o de la Inspección Técnica de E.G.B. en el que conste que el solicitante está ejerciendo en el área correspondiente al curso solicitado. Quienes deseen acogerse a la preferencia señalada en el apartado a), acompañarán declaración jurada de no haber realizado ningún curso de los organizados por el ICE.
- d) Se señalará con precisión el régimen al que quieren acogerse: **Régimen de internado** (cuota de inscripción: 3.000; para los cursos con una duración de una semana o inferior será de 1.500. **Pensión alimenticia de medio día:** 1.000; 500 para los cursos de una semana. **Externos:** no abonarán ningún tipo de cuota). Las cantidades antes citadas se abonarán en el momento en que le sea comunicada su admisión.
- e) Dado que existen plazas limitadas en cada una de las modalidades, se comunicará con tiempo suficiente a los cursillistas su admisión, con el fin de que confirmen su asistencia en los plazos que serán indicados.
- f) El plazo de inscripción está abierto hasta el 20 de Mayo.

JORNADAS DE ACTUALIZACION CIENTIFICA Y PEDAGOGICA EN FILOGIA CLASICA. Facultad de Filología de la Universidad de Oviedo. Septiembre de 1.983

Se celebrarán los días 22, 23 y 24 de Septiembre organizadas por el I.C.E. y el Departamento de Filología Clásica de esta Universidad, con la colaboración de Catedráticos de Institutos de Bachillerato.

El plazo de inscripción de matrícula se abrirá el día 5 de Septiembre y se cerrará el 15, ambos inclusive. Los interesados pueden comunicar su participación en las oficinas del I.C.E., calle Quintana, 30. OVIEDO.

OTRAS ACTIVIDADES

PRIMER COLOQUIO DE HISTORIA DE LA EDUCACION

Del 6 al 9 de octubre de 1.982 la Sección de Historia de la Educación de la Sociedad española de Pedagogía celebró su **Primer Coloquio de Historia de la Educación**, en Alcalá de Henares.

El tema general del mismo fue el de "INNOVACIONES EDUCATIVAS EN LA ESPAÑA DEL SIGLO XIX", en homenaje a Manuel Bartolomé Cossío y otros pedagogos españoles que contribuyeron brillantemente a la renovación pedagógica de España a finales del siglo pasado. Precisamente en 1.982 se ha cumplido el centenario de hechos tan destacados para la historia de la educación española como la fundación del Museo pedagógico nacional y la celebración del I Congreso nacional de Pedagogía. Por otra parte, se ha querido contribuir también a los actos del cincuentenario de la creación de la Sección de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Madrid, la primera de las existentes en España.

Al Coloquio asistieron unas cien personas, profesores de Historia y de Historia de la Educación en las Universidades españolas, que defendieron y debatieron sesenta comunicaciones relativas al tema propuesto. Sus trabajos se desarrollaron a lo largo de siete sesiones, en las que las tres Secciones en que se estructuraba el

Coloquio funcionaron paralelamente. En la primera de ella, sobre **Instituciones educativas**, las comunicaciones giraron principalmente en torno a estos temas: escuelas normales, universidades, Institución libre de enseñanza y Museo pedagógico. En ella actuaron como Presidente y secretario de la misma los Dres. Emilio Redondo, catedrático excedente de la Universidad de Barcelona, y el profesor Buenaventura Delgado, de la misma Universidad.

La segunda Sección del Coloquio fue presidida por el catedrático de la Universidad de Salamanca D. Agustín Escolano, actuando de Secretario el profesor de la misma Universidad Dr. D. José Ortega. Centrada en **Política y administración escolares**, destacaron las comunicaciones y debates sobre investigaciones de carácter regional, así como sobre temas de tipo conceptual y metodológico.

La tercera Sección, sobre **Pensamiento pedagógico**, organizó sus actividades en torno a tres núcleos temáticos: el ideario de autores o movimientos y corrientes pedagógicos, el pensamiento relacionado con cuestiones científico-profesionales, y los planteamientos acerca de los textos escolares. Estuvo presidida por el catedrático D. León Esteban, de la Universidad de Valencia, y actuó como Secretario el Dr. D. Alejandro Mayordomo, Profesor de la misma Universidad.

La inauguración del Coloquio, así como su desarrollo, tuvo lugar en el Instituto de técnicas educativas de la Subdirección general de Enseñanzas integradas. La clausura se realizó en el marco incomparable de la antigua Universidad cisneriana, y fue presidida por su actual Rector, el Excmo. y Magfco. Sr. Dr. D. Manuel Martell San Gil, que dirigió unas emocionadas palabras a los asistentes, y que a continuación les obsequió con una espléndida copa de vino en el Patio Trilingüe. La conferencia de clausura versó sobre "La educación de la mujer en la Restauración", y corrió a cargo de la Presidenta del Coloquio la Dra. D^a I. Gutiérrez Zuluaga.

El Comité organizador del Coloquio estuvo dirigido por el Dr. Julio Ruiz Berrio, profesor de la Universidad Complutense. Su Secretario fue el Dr. D. Olegario Negrín, profesor de la Universidad Nacional de educación a

distancia, y Tesorera y Vicesecretarios del mismo fueron la Dra. D^a Carmen Labrador, el Dr. D. Anastasio Martínez y D^a Carmen Pereira, profesores de la Universidad Complutense.

Durante la Asamblea general de la Sección de Historia de la Educación de la S.E.P. celebrada en uno de esos días, se decidió que el II Coloquio tendrá lugar en Valencia, a primeros de octubre de 1.983, y tratará sobre "Escolarización y sociedad en la España contemporánea (1.808-1.970)". En esa Asamblea también fue elegida una Junta directiva de la Sección, que estará compuesta por los Dres. Zuluaga, Escolano, Esteban, Redondo y Delgado, que presidirá el Dr. Ruiz Berrio, y que tendrá como Secretario al Dr. Negrín Fajardo.

Como final de esta pequeña crónica es justo informar de las amabilidades y atenciones que para con el Coloquio tuvieron la Universidad cisneriana, el Excmo. Ayuntamiento de Alcalá de Henares y el Instituto de técnicas educativas de la Subdirección general de Enseñanzas integradas del M.E.C.

OLEGARIO NEGRIN FAJARDO

LIBRO Y LECTURA, OBJETIVOS DE LA FUNDACION

GERMAN SANCHEZ RUIPEREZ

Una Fundación Cultural específicamente dedicada a las promoción del Libro y al Fomento de los hábitos de Lectura, acaba de publicar sus objetivos y proyectos, que ya se concretan en la creación de varios Centros e instituciones.

La Fundación Germán Sánchez Ruipérez, creada hace poco más de un año, tiene en construcción un Centro Internacional para la investigación sobre la lectura infantil y juvenil, en Salamanca; un Centro de Animación Cultural en Peñaranda de Bracamonte (lugar de nacimiento de su fundador); unas colecciones de Cuadernos y libros

para el fomento de la lectura en ambientes escolares y profesionales; y está trabajando en el diseño de una Escuela Politécnica del Libro, vinculada a la Universidad de Salamanca, para la formación integral de las diferentes profesiones que participan en la creación, difusión y comercialización del Libro, así como en los servicios de lectura pública a través de bibliotecas y centros de animación de la cultura escrita.

Los presupuestos económicos de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez aseguran el rápido desarrollo de todos estos proyectos. El más inmediato -mientras se construyen los edificios de Salamanca y Peñaranda- es la publicación de unos "Cuadernos para el Fomento de la Lectura", dedicados a los escolares de E.G.B., que tendrán una gran difusión gratuita, con acompañamiento de concursos de iniciativas pedagógicas para los maestros y de redacción para los propios escolares.

Los temas de investigación sobre los múltiples aspectos de la industria del libro, planteados en un momento de cambio tecnológico y de integración de los diferentes medios de comunicación social, se han vinculado a un Centro de Estudios y Promoción del Libro, radicado en Madrid, con el que la Fundación Germán Sánchez Ruipérez quiere dar una respuesta positiva a las demandas culturales, nacionales e internacionales, en un momento en que la propia UNESCO ha declarado como objetivo de la década de los años 80 el llegar a "Una Sociedad que lea", en vista de los pavorosos índices de baja lectura que se dan en el mundo. En este sentido, una generosa iniciativa no lucrativa, como es la Fundación Germán Sánchez Ruipérez, lanza ahora su programa, que pretende despertar eco en la propia sociedad y en las autoridades de la Administración, en las áreas de Cultura y Educación.

FUNDACION SANTA MARIA

La Fundación "Santa María" reconocida, clasificada e inscrita por el Ministerio de Educación y Ciencia como Fundación Cultural Privada de Financiación y Promoción, por O.M. de 5-V-1.978, ha desarrollado una serie de actividades, que se pueden condensar en los siguientes puntos:

- Prestaciones de Financiación.
- Actividades de Promoción.
- Cátedras en la Universidad Pontificia de Salamanca.
- Acción especial en la "Siberia Extremeña".

El Programa de actividades y convocatorias para 1.983 abarca una serie de Ayudas y Concursos de gran interés, cuyo plazo de solicitud sigue abierto en el domicilio de la Fundación: Dr. Esquerdo, 125, 3º. Madrid - 30.

La misma Fundación convoca los Premios Juvenil e Infantil, "Gran Angular" y "El Barco de Vapor", dotados espléndidamente por la referida entidad cultural.

II SIMPOSIUM DE DIDACTICA ESPECIAL Y GENERAL

El Colegio de Doctores y Licenciados de Alicante, junto con otras entidades colaboradoras, ha organizado el 2º Simposium de Didáctica Especial y General, que tendrá lugar en Alicante del 19 al 23 de Setiembre de 1.983.

El tema central versa sobre "Bases para la renovación de los curricula de enseñanza secundaria".

Los objetivos son los siguientes:

1. Intercambio de experiencias, proyectos y trabajos científicos y de investigación, a nivel nacional e internacional, de **Didáctica General**, mediante ponencias, comunicaciones y mesas redondas.

2. Intercambio de experiencias, proyectos y trabajos científicos y de investigación, a nivel nacional e internacional, de **Didácticas Especiales**, a través de ponencias, comunicaciones y mesas redondas.
3. Interrelación entre la Didáctica General (teóricas) y didáctica especial y su intersección con la pedagogía y la prospectiva de la educación (filosofía, tecnología, medios de comunicación y economía).
4. Seguir desarrollando el **INSTITUTO DE DIDACTICA APLICADA**, creado en Murcia, durante el I Simposium, así como el mapa de innovación educativa, y su difusión a través de la "**Revista de Didáctica**".

Información y matrícula:

- Para Información: los CC. de DD. y LL. de cada Distrito Universitario.
- Para Matrícula: Colegio de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias del D.U. de ALICANTE.

Didácticas Especiales.

- Su objetivo es también contrastar el informe-conclusión redactado en las II Jornadas Nacionales de CC.PP. de los Colegios Oficiales de DD. y LL., celebradas en Junio en Salamanca, con cuanto expongan los ponentes extranjeros y españoles, autores de la planificación de los programas de Enseñanza Secundaria en sus respectivos países.
- Se contará con un especialista en Didáctica Especial por cada una de las Mesas, quien introducirá y coordinará las distintas ponencias y comunicaciones de su respectiva mesa.
- En las comunicaciones que aporten los Sres. Cursillistas se ha de tener también presente el objetivo general.
- Las Mesas de Didáctica Especial serán las siguientes:
 - . Mesa I: Didáctica de las Matemáticas.

- . Mesa II: Didáctica de Ciencias Naturales.
- . Mesa III: Didáctica de la Física y Química.
- . Mesa IV: Didáctica de las Ciencias Sociales.
- . Mesa V: Didáctica de la Lengua y Literatura.
- . Mesa VI: Didáctica de la Filosofía.
- . Mesa VII: Didáctica de la Filología Inglesa.
- . Mesa VIII: Didáctica de la Filología Francesa.
- . Mesa IX: Didáctica de la Filología Clásica.
- . Mesa X: Didáctica de las actividades para el ocio:
Dibujo, Música y Educación Física.

ACLARACION

En el nº 31 de **Aula Abierta** aparece el trabajo "Una programación larga de Lengua española para el primer curso de BUP" de D^a Celsa Carmen García Valdés. Quisiéramos hoy añadir una ficha a la bibliografía que allí se citó y que entonces no recogimos por carecer de datos suficientes. Se trata del trabajo de programación realizado por un equipo de profesores del ITE, coordinado por D. Carlos Sánchez Polo, que primero circuló en forma de folleto, como base de trabajo, y posteriormente fue publicado en **Documentación: sistema educativo de U.U.L.L.** (Separata nº 1, 1.977).

TEXTOS LEGALES SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA MUSICA EN EL BACHILLERATO

LEY GENERAL DE EDUCACION

Artículo 24.- Las materias comunes serán impartidas en las siguientes áreas:

b) Formación estética, con especial atención a Dibujo y Música.

Artículo 27,3.- Los programas de las distintas materias comprenderán un contenido básico, sus aplicaciones prácticas y el análisis de un tema concreto, propuesto por el propio alumno bajo la tutoría del Profesor.

REGLAMENTO ORGANICO DE LOS INSTITUTOS NACIONALES DE BACHILLERATO. (B.O.E. de 28 de Febrero de 1.977)

Artículo 17,3.- Las enseñanzas de Música y actividades artísticas-culturales serán impartidas por el profesorado del Centro o por otros profesores contratados al efecto.

CIRCULAR DE LA DIRECCION GENERAL DE ENSEÑANZAS MEDIAS (Curso 1.982-83).

En aquellos Institutos en los que se impartan más de 21 horas (semanales) de clase de Música tendrá la consideración de jefe de Seminario un Profesor con la adecuada titulación de Conservatorio a que hace referencia el Real Decreto 1194/1982 de 28 de Mayo (BOE del 14 de Junio), si lo hubiere.

REAL DECRETO. Artículo único.

Para impartir la docencia de las enseñanzas musicales en

Centros públicos y privados (de Bachillerato), así como para el acceso a los Cuerpos docentes correspondientes, se declaran equiparados al título de Licenciado Universitario los títulos de Profesor Superior (Conservatorio de Música), los títulos profesionales de la especialidad correspondiente expedidos por estos mismos Centros y los Diplomas de capacidad correspondientes a Planes de Estudios anteriores.

PLAN DE ESTUDIOS. ORDEN MINISTERIAL DE 22 de Marzo de 1.975 (B.O.E. de 18 de Abril de 1.975).

2.- **Formación estética.** La formación estética debe ofrecer a los alumnos un conocimiento general del hecho artístico. Educará su sensibilidad para una valoración de las obras de arte y les proporcionará las destrezas constructivas y técnicas adecuadas para estimular la creatividad.

2.2 **Música y actividades artístico-culturales**

1. La música en el contexto cultural de una época. Notas que definen un estilo musical.
2. Las creaciones artístico-musicales (ritmos, instrumentos, formas, géneros, grupos, etc.), en relación con el contexto socio-cultural de las diferentes épocas históricas.- Ilustraciones: Gráficos, diapositivas.
3. Los tiempos del Románico y del Gótico y su repercusión musical.- Audición activa de obras polifónicas primitivas.
4. El Renacimiento en Italia.- Prácticas de audición polifónica: La obra de Palestrina. Audición de música instrumental de Giovanni Gabrieli. Paralelismo plástico-musical (Leonardo, Rafael, etc.) (con diapositivas).
5. El Renacimiento en España, Alemania e Inglaterra.- Prácticas de audición polifónica de obras de T.L. de Victoria y Juan del Enzina, del Coral luterano y de

los "virginalistas" ingleses.

6. Iniciación y desarrollo del Barroco en Europa.- Prácticas de audición de fragmentos de Oratorios y Operas (Carissimi, Monteverdi) y de música instrumental (Vivaldi).
7. Juan Sebastian Bach y la plenitud del Barroco musical. Audición musical coral e instrumental de J.S. Bach.
8. Henry Purcell y J.F. Haendel.- Audición de fragmentos de ambos autores.
9. El Barroco francés del "Grand siècle" y el "style galant". Audición de pasajes de obras de Lully, Couperin y Rameau.
10. El Barroco en España.- Audición de pasajes de obras musicales de la época (Cabanilles, Correa de Arauxo, etc.). Literatura del siglo de Oro.
11. Plenitud del clasicismo: Haydn y Mozart.- Audición de fragmentos de ambos autores.
12. Beethoven y la plenitud del Sinfonismo.- Audición de fragmentos extensos de sus sinfonías, conciertos y sonatas.
13. El Romanticismo.- El pianismo de Chopin.- Los Dramas de Wagner.- Audición de pasajes significativos más vinculados con la metodología germánica.
14. El mundo de Lied.- Brahms, Schumann y Wolf.
15. La Opera italiana.- El mundo operístico de Verdi y el de Puccini.
16. El impresionismo francés.-Paralelismo pictórico-musical. Audición de Debussy y Ravel.
17. Escuelas nacionalistas.- Selección de pasajes del grupo de los cinco rusos. Hungría (Kodaly, Bartok). Checoslovaquia (Dvorak, Smetana). Finlandia (Sibelius) y Escandinavia (Grieg).
18. La música española: Albéniz, Granados, Falla y

Turina. Audición de sus obras características.

19. La evolución artístico-musical europea del siglo XX.-
Audición de las obras más significativas.

20. Las corrientes musicales de vanguardia.

Estas enseñanzas pretenden fundamentalmente ofrecer a los alumnos un conocimiento general del hecho artístico y educar su sensibilidad para la valoración de las obras de arte, de acuerdo con los objetivos que para la formación estética señala el Decreto que aprueba el plan de estudios del Bachillerato.

No se trata, por tanto, de una "asignatura" en el sentido tradicional de la palabra, en lo que tiene de repertorio teórico de saberes, ni de proponer aisladamente el estudio teórico-práctico de la notación y demás significaciones empleadas en la enseñanza tradicional de la música -lo que no excluye la conveniencia de ofrecer nociones de carácter técnico que le permitan una estimación personal de las producciones musicales-, sino de mostrar las producciones musicales dentro del contexto socio-cultural y específicamente artístico en que nacieron, lo que le llevará a completar la visión de una determinada civilización, cuyas notas viene conociendo a través de la historia de este mismo curso.

El temario se presenta siguiendo una línea cronológica. Esto no debe llevar a la creencia de que se desea ofrecer una Historia de la Música, aunque obras y autores se estudien dentro de un proceso que ha de ser contemplado diacrónicamente.

Las enseñanzas se desarrollarán fundamentalmente a través de audiciones cuidadosamente preparadas, en las que se procurará establecer una estrecha relación entre los diversos elementos culturales de la época, y para ello se recomienda el empleo de los medios audiovisuales y de las lecturas literarias que puedan ser esclarecedoras de la significación artística de la obra musical.

Cada uno de los Centros debe programar estas enseñanzas de acuerdo con los medios de que disponga y teniendo en cuenta los que le proporcione la propia localidad en que se encuentra situado. No debe ceñirse

simplemente a una serie de audiciones realizadas en el Centro, sino que siempre que sea posible debe procurar la colaboración de otras Entidades culturales que organicen actividades musicales, y procurar incluir la asistencia de los alumnos a estos actos, dentro de la programación general de la materia.

Asimismo, si el Centro dispone de un coro ya organizado, o de grupos de baile o expresión rítmica, debe procurar que alguna de las sesiones correspondientes a esta materia cuente con una clara ejemplificación de las enseñanzas, que se logre con el apoyo de los grupos indicados.

Dentro de la metodología de esta materia es aconsejable seguir las líneas que señala la "audición activa" como medio de máximo aprovechamiento de los diversos factores que pueden integrar las clases o sesiones dedicadas a estas enseñanzas.

La materia figura en el primer curso del Bachillerato. Sin embargo, uno de los mejores frutos que debe obtener del alumnado es el de vincularlo a estas enseñanzas en cursos sucesivos, bien facilitando su presencia voluntaria en las enseñanzas de primer curso, bien incorporándole a la preparación de alguna de las actividades artístico-culturales.

CUESTIONARIOS DE MUSICA Y ACTIVIDADES ARTISTICO CULTURALES PARA EL ACCESO A CATEDRAS Y A AGREGADURIAS DE BACHILLERATO.

ORDEN de 22 de noviembre de 1.982 por la que se aprueban los cuestionarios para las oposiciones a ingreso en el Cuerpo de Catedráticos Numerarios y en el de Profesores Agregados de Bachillerato, en la asignatura de "Música y Actividades artístico-culturales".

Ilmos. Sres.: El artículo 3º del Decreto 559/1974 de 7 de febrero, autoriza al Ministerio de Educación y Ciencia para establecer los criterios que estime pertinentes en cuanto a contenidos de programas y desarrollo de los ejercicios de la oposición para el acceso a los Cuerpos de Catedráticos y Profesores Agregados de Insti-

tuto. Por otra parte, el Real Decreto 161/1977, de 21 de enero, por el que se regula el ingreso en los Cuerpos de Catedráticos Numerarios y de Profesores Agregados de Bachillerato, establece que los ejercicios escrito y oral de la oposición serán efectuados sobre el cuestionario que determine o señale el Ministerio de Educación y Ciencia.

Entre los cuestionarios actualmente establecidos no figura el de **Música y Actividades Artístico-Culturales, materia del Plan de Estudios de Bachillerato aprobado por el Decreto 160/1975, de 23 de enero**, y por ello procede su aprobación, así como la determinación de las partes de que constará el ejercicio práctico, con el fin de que todo ello sea conocido por los aspirantes a las plazas de dicha materia que hayan de ser provistas mediante concurso-oposición.

En su virtud, este Ministerio ha dispuesto:

- 1º. Se aprueban los cuestionarios que se publican en el anexo de la presente Orden, sobre los que versarán las pruebas de la fase de oposición a ingreso en los Cuerpos de Catedráticos Numerarios y de Profesores Agregados de Bachillerato, en la asignatura de "Música y Actividades Artístico-Culturales".
- 2º. Se aprueban asimismo, y se publican en el mismo anexo, las partes de que constará el ejercicio práctico para acceso a cátedras, o la segunda parte del ejercicio escrito, para acceso a Agregadurías, que, en su desarrollo, se ajustarán a las normas que los Tribunales determinen, conforme a lo establecido en el artículo 5º, 1, b), y 11, 1, b), del Real Decreto 161/1977, de 21 de enero.
- 3º. Quedan autorizadas las Direcciones Generales de Enseñanzas Medias y de Personal para el desarrollo e interpretación de lo dispuesto en la presente Orden, en el ámbito de sus respectivas competencias.

Lo que comunico a VV.II. para su conocimiento y efectos.

Madrid, 22 de noviembre de 1.982.

MAYOR ZARAGOZA

Ilmos. Sres. Directores generales de Enseñanzas Medias y de Personal.

ANEXO QUE SE CITA

1. CUESTIONARIO PARA EL ACCESO A CATEDRAS

1. La Música.- Música como ciencia y como arte. Definiciones metafísicas, psicológicas y formalistas.
2. El sonido.- Análisis físico.- El sonido como material artístico.
3. El ritmo y la medida.- Naturaleza e importancia en la Música.- Ritmo y "tempo", ritmo y medida.- Su enseñanza a los jóvenes.
4. La textura: el contrapunto y la armonía.- Elementos básicos de estas ciencias.- Su aplicación en la enseñanza.
5. La melodía.- Tema, motivo y diseño melódico.- Estructuras.- La ornamentación.
6. El timbre.- Conceptos en torno al timbre.- La orquesta y su evolución.
7. La forma musical.- Las formas a través de la Historia de la Música.
8. La notación musical.- Su evolución histórica.
9. La expresión musical.
10. Sintaxis musical.- Estructura y división de la frase.
11. La voz humana.- Fisiología.- Clasificación de las voces.
12. Emisión de la voz.- Impostación.- Vocalización (individual y colectiva).
13. Clasificación de los instrumentos musicales.
14. La Música en el contexto cultural de una época.- Notas que definen un estilo musical.
15. Concepto de Historia de la Música.- Método, fuentes y

periodización.- Corrientes historiográficas más importantes.

16. La Música no occidental.- Conceptos generales.
17. La Música occidental.- Conceptos previos.
18. Arte y Música en la Prehistoria.- El problema del origen de la Música.
19. La Música en Mesopotamia y Egipto.- Israel.- La Biblia como fuente histórica.
20. Orígenes de la Música occidental: Grecia. Música, mito y religión. El pensamiento pitagórico, platónico y aristotélico.- Roma.
21. La Música cristiana primitiva.- Las prestaciones judías, griegas y bizantinas.- Los Santos Padres y la Música.
22. La Música de las liturgias mozárabes, milanesa y galicana. El pensamiento de Casiodoro, San Isidoro y Boecio.
23. El canto gregoriano: nacimiento, evolución y decadencia.
24. El canto gregoriano: análisis técnico. Modos, formas, funciones.
25. Otros fenómenos monódicos. Tropos, secuencias y otros.- El nacimiento del drama religioso.
26. Monodía medieval profana. Los trovadores.
27. Música monódica en la España medieval.- La Música arábigo-andaluza.- Las Cantigas.
28. Nacimiento de la polifonía.- Teorías sobre su origen.- Formas y estructuras.- Tipos de organum.
29. El Ars Antiqua.- Escuela de San Marcial de Limoges.- Escuela de París.- El origen de la Polifonía en España.- Principales códices.
30. Desarrollo de la Polifonía hasta el Ars Nova.- El motete y su espíritu.- Grandes códices europeos.

31. El Ars Nova o Trecento musical.-Vitry y Machaut. Ars Nova en España.
32. Los grandes teóricos del Medievo y sus tratados.- Evolución del pensamiento musical en este período.
33. El Renacimiento en Música: concepto.- Periodización.- Definición formal y estilística de este período.
34. El inicio del Renacimiento. La Escuela franco-flamenca.- División generacional de esta Escuela. Joaquín des Prez.
35. El primer Renacimiento en Francia, Italia y Alemania.
36. Inicio del Renacimiento en España.- Precedentes.- La Música en el tiempo de los Reyes Católicos.- El villancico y el Romance.- Juan de la Encina.
37. Reforma y contrarreforma.- la polifonía religiosa.
38. La música religiosa en el segundo Renacimiento español.- Características.- Morales, Guerrero y Victoria.
39. La música profana: el madrigal.- Periodización y estilos.- Principales autores.
40. La música instrumental en el Renacimiento.- Organología. Composiciones derivadas de modelos vocales, danzas, piezas improvisatorias y variaciones.
41. La música instrumental en el Renacimiento español.- La vihuela y el órgano.- Antonio de Cabezón
42. El barroco musical. Concepto y periodización.
43. El primer Barroco.- La Escuela veneciana.- La policonalidad.- Los Gabrieli.
44. La monodía acompañada: el bajo continuo.- El madrigal barroco: Monteverdi.
45. La ópera y sus orígenes.- Intermedios y madrigales representados.- La Camerata Florentina.- Operas de Monteverdi.- Escuelas operísticas.
46. El siglo XVII español.- Música religiosa y música

- profana. La Zarzuela y la Opera.- El órgano.
47. El Barroco Medío en Italia.- El "bel canto": Arioso y Aria. La cantata de cámara.
 48. El Barroco Medio en Francia e Inglaterra. Comedia ballet y tragedia lírica: Jean Bautiste Lully, Henry Purcell.
 49. La música instrumental en el Barroco.
 50. La Opera en el último Barroco.- Opera seria y Opera bufa.
 51. La música en Alemania en el último Barroco.- Música religiosa. Juan Sebastián Bach.
 52. La música en Alemania en el último Barroco.- Música profana. George Frederic Haendel y George Philipp Telemann.
 53. Música religiosa barroca.- Las grandes formas: Cantata, Oratorio y Pasión.- Principales autores.
 54. El Barroco en España en el siglo XVIII.- La música religiosa y la profana.- El Padre Antonio Soler
 55. El Rococó en música.- Rococó, Estilo Galante y Empfindsamkeit.
 56. El Clasicismo en música.- Epoca preclásica.- Escuela berlinesa, italiana y de Manheim.
 57. La Sonata y la Sinfonía clásicas.
 58. La Opera clásica.- Christoph W. Gluck, Haydn y Mozart.
 59. Haydn y Mozart: estudio comparativo.
 60. Ludwig van beethoven.
 61. El Romanticismo en música.- Concepto y periodización.
 62. La Opera en el primer Romanticismo.- La Grand Opera: Meyerbeer.- Los italianos: Rossini, Bellini y Donizetti.
 63. La Sinfonía Romántica.

64. El piano romántico: Schumann, Chopin, Liszt y otros.
65. El "Lied" romántico: Schubert, Schumann, Brahms y Hugo Wolf.
66. El segundo Romanticismo.- La música programática. Héctor Berlioz.- El poema sinfónico. Franz Liszt.
67. El drama wagneriano.
68. El Renacimiento musical francés.- Revalorización de la música instrumental: César Franck.- Opera y Opereta francesa en el segundo Romanticismo.
69. La Escuela Romántica de Opera italiana: Verdi.- El verismo: Puccini.
70. La música religiosa en el Romanticismo.- El Réquiem, la Misa y el Oratorio.
71. Clasicismo y Romanticismo en la música española. Visión y problemas de nuestro siglo XIX musical.
72. El folklore, concepto.- Zonificación folklórica de Europa.- Asimilación del folklore en la música culta: el nacionalismo.
73. Nacionalismo musical ruso.- Orígenes y el Grupo de los Cinco.
74. El nacionalismo musical centroeuropeo: Checoslovaquia, Hungría, Polonia.
75. El nacionalismo musical norteeuropeo. Escandinavia, Inglaterra y Dinamarca.
76. El nacionalismo musical en España: estudios y recuperaciones folklóricas.- Felipe Pedrell y su significado.- Los primeros compositores nacionalistas: Sarasate, Granados y Albéniz.- El regionalismo.
77. El nacionalismo en América.
78. El Posromanticismo o Neorromanticismo: Gustav Mahler, Richar Strauss, Scriabin y otros.
79. La estética musical y la historiografía en el Ro-

manticismo: Hanslick y el formalismo.- La historiografía entre el romanticismo y el positivismo.- Las investigaciones acústicas.

80. El Impresionismo en música. Debussy.
81. El siglo XX.- Criterios de ordenación de la música en el siglo XX.- La ampliación del material sonoro y las transformaciones formales de los parámetros musicales.
82. Igor Stravinsky: Su obra y trascendencia en el siglo XX.- El Neoclasicismo.
83. La música en los años veinte.- El Jazz y su influencia.- La música de ballet.- La Gebrauchsmusik alemana: Hindemith.- El nuevo teatro militante de Kurt Weill.
84. El Expresionismo en música.- Atonalidad y pantonalidad.- La obra de Schoenberg hasta el dodecafonismo.
85. El dodecafonismo.- La Escuela de Viena y su expansión.
86. Futurismo. Dadá y otras vanguardias en música.
87. El nacionalismo musical en el siglo XX.- Cualidades del segundo nacionalismo.- Hungría: Bartok y Kodaly.- Checoslovaquia: Leos Janacek.
88. El segundo nacionalismo ruso. La música en Rusia después de la Revolución: Prokofiev y Shostakovich.
89. El segundo nacionalismo español: Manuel de Falla, Turina y los músicos regionales.
90. Serialismo y su evolución.- La línea europea y la línea americana.
91. Música electrónica y música concreta.- Música electroacústica. Stockhausen.
92. Música aleatoria.- Otras tendencias de la vanguardia.
93. La aparición de la vanguardia en España.- Generación

del 51 y los grupos más jóvenes.

94. La música en Iberoamérica desde fines del siglo XIX.
95. Música funcional en los medios de comunicación: cine, radio, televisión.
96. El Jazz.- El Rock.- La música "pop".- Análisis musical y sociológico.
97. La música folklórica tradicional.- El folklore urbano actual.
98. La canción popular española: características.
99. Los instrumentos populares españoles: descripción y características.
100. La danza popular española, descripción por regiones y características comunes.
101. La música en la educación de la juventud.
102. Didáctica y metodología de la música y su historia.- Función pedagógica de los medios audiovisuales.
103. La partitura, la audición y el texto literario en la enseñanza de la música.- Aplicaciones.
104. Modalidades de la participación activa del alumno en las enseñanzas musicales.
105. La audición musical con comentario.- Sistema de selección de obras y metodología del comentario.
106. El aula musical y el material didáctico.
107. Descripción y análisis crítico de la metodología empleada en la formación musical de los alumnos de Bachillerato.

2. CUESTIONARIO PARA EL ACCESO A AGREGADURIAS

1. La Música.- Música como Ciencia y como Arte.- Diversas definiciones de la Música.
2. El sonido.- Análisis físico.- El sonido como material artístico.

3. El ritmo y la medida.- Su naturaleza o importancia en la música.- Ritmo y "tempo", ritmo y medida.- Su enseñanza a los jóvenes.
4. La textura: el contrapunto y la armonía.- Elementos básicos de estas ciencias.- Su aplicación en la enseñanza.
5. La melodía.- Tema, motivo y diseño melódico.- Estructuras.- La ornamentación.
6. El timbre.- Conceptos en torno al timbre.- La orquesta y su evolución.
7. La forma musical.- Las formas a través de la Historia de la Música.
8. Sintaxis musical.- Estructura y división de la frase.
9. La voz humana.- Fisiología.- Clasificación de las voces.
10. Los instrumentos musicales.- Su clasificación.
11. La Música en el contexto cultural de una época.- Notas que definen un estilo musical.
12. Concepto de historia de la Música.- Método, fuentes y periodización.- Corrientes historiográficas más importantes.
13. Orígenes de la música occidental: Grecia y Roma.
14. La música cristiana primitiva.- Las prestaciones judías, griegas y bizantinas.- Los Santos Padres y la Música.
15. El canto gregoriano: evolución y características técnicas.
16. Monodía medieval profana.- Los trovadores.
17. Música monódica en la España medieval.- La Música árabe-andaluza.- Las Cantigas.
18. El Ars Antiqua.- Escuela de San Marcial de Limoges.- Escuela de París.- El origen de la polifonía en

España.- Principales cõdices.

19. El Ars Nova o Trecento musical.-Vitry y Machaut. Ars Nova en España.
20. El Renacimiento en Música: concepto.- Periodización.- Definición formal y estilística de este período.
21. El inicio del Renacimiento. Escuela franco-flamenca.- División generacional de esta Escuela, Joaquín des Prez.
22. El primer Renacimiento en Francia, Italia y Alemania.
23. Inicio del Renacimiento en España.- Precedentes.- La Música en el tiempo de los Reyes Católicos.- El villancico y el romance.- Juan de la Encina.
24. Reforma y Contrarreforma.- La polifonía religiosa.
25. La Música religiosa en el segundo Renacimiento español.- Características.- Morales, Guerrero y Victoria.
26. La Música profana: el madrigal.- Periodización y estilos.- Principales autores.
27. La Música instrumental en el Renacimiento.- Organización. Composiciones derivadas de modelos vocales, danzas, piezas improvisatorias y variaciones.
28. La Música instrumental en el Renacimiento español.- La vihuela y el órgano.- Antonio de Cabezón
29. El Barroco musical.- Concepto y periodización.
30. La Opera y sus orígenes.- Intermedios y madrigales representados.- La Camerata Florentina.- Operas de Monteverdi.- Escuelas operísticas.
31. El siglo XVII español.- Música religiosa y música profana. La zarzuela y la ópera.- El órgano.
32. El Barroco medio en Italia.- El "bel canto": arioso y aria.- La cantata de cámara.
33. El Barroco medio en Francia e Inglaterra.
34. La Música instrumental en el Barroco.- La suite.

Otras formas.

35. La ópera en el último Barroco.- Opera seria y ópera bufa.
36. La música en Alemania en el último Barroco.- Música religiosa y profana.- Juan Sebastián Bach, George Frederic Haendel y George Philipp Telemann
37. El Barroco en España en el siglo XVIII.- La música religiosa y la profana.- El Padre Antonio Soler
38. El Rococó en Música.- Principales características.
39. El clasicismo.- Epoca preclásica.- Escuela berlinesa, italiana y de Mannheim.
40. La sonata y la sinfonía clásicas.
41. La ópera clásica.- Christoph W. Gluck, Haydn y Mozart.
42. Haydn y Mozart: estudio comparativo.
43. Ludwig van Beethoven.
44. El Romanticismo en Música.- Concepto y periodización.
45. La ópera en el primer Romanticismo.- La Grand Opera: Meyerbeer.- Los italianos: Rossini, Bellini y Donizetti.
46. La sinfonía romántica.
47. El piano romántico: Schumann, Chopin, Liszt y otros.
48. El "Lied" romántico: Schubert, Schumann, Brahms y Hugo Wolf.
49. El segundo Romanticismo.- La Música programática. Héctor Berlioz.- El poema sinfónico. Franz Liszt.
50. El drama Wagneriano.
51. El Renacimiento musical francés.- Revalorización de la música instrumental: César Franck.- Opera y opereta francesas en el Segundo Romanticismo.
52. La Escuela Romántica de Opera italiana: Verdi.- El

verismo: Puccini.

53. Clasicismo y Romanticismo en la Música española. Visión y problemas del siglo XIX musical.
54. El folklore: concepto.- Zonificación folklórica de Europa.- Asimilación del folklore en la Música culta: el Nacionalismo.
55. Nacionalismo musical ruso.- Orígenes y el grupo de los Cinco.
56. El Nacionalismo musical en los países del Centro y Norte de Europa.- Nacionalismo americano.
57. El Nacionalismo musical en España: Pedrell y su significado.- Primeros compositores nacionalistas: Sarasate, Granados y Albéniz.- El Regionalismo.
58. El posromanticismo o Neorromanticismo: Gustav Mahler, Richard Strauss, Scriabin y otros.
59. El Impresionismo en Música. Debussy.
60. El siglo XX.- Criterios de ordenación de la Música en el siglo XX.- La ampliación del material sonoro y las transformaciones formales de los parámetros musicales.
61. Igor Stravinsky: su obra y trascendencia.- El Neoclasicismo.
62. La Música en los años veinte.- Influencia del Jazz.- La Gebrausmusik alemana: Hindemith.
63. El Expresionismo en Música.- Atonalidad y pantonalidad.- La obra de Schoenberg hasta el dodecafonismo.
64. El dodecafonismo.- La Escuela de Viena y su expansión.
65. Futurismo. Dadá y otras vanguardias en Música.
66. El Nacionalismo musical en el siglo XX.- Hungría y Checoslovaquia.
67. El segundo Nacionalismo ruso.- La Música en Rusia

despues de la Revolución. Prokofiev y Shostakovich.

68. El segundo Nacionalismo español: Manuel de Falla, Joaquín Turina y los músicos regionales.
69. El serialismo y su evolución.
70. Música electrónica y música concreta.- Música electroacústica: Stockhausen.
71. Música aleatoria y sus modalidades.- Otras tendencias de la vanguardia.
72. La Música en España despues de Manuel de Falla.
73. Música funcional en los medios de comunicación: cine, radio, televisión.
74. La Música folklórica tradicional.- El folklore urbano actual.
75. La canción popular española: características.
76. Los instrumentos populares españoles: descripción y características.
77. La danza popular española: descripción por regiones y características comunes.
78. La Música en la educación de la juventud.- Su integración en el plan de estudios.- Funciones de su enseñanza.
79. Didáctica y metodología de la música y su historia.- Función pedagógica de los medios audiovisuales.
80. La partitura, la audición y el texto literario en la enseñanza de la Música.- Aplicaciones.
81. Modalidades de la participación activa del alumno en las enseñanzas musicales.
82. La audición musical con comentario.- Sistemas de selección de obras y metodología del comentario.

3. EJERCICIO PRACTICO PARA EL ACCESO A CATEDRAS
O SEGUNDA PARTE DEL EJERCICIO ESCRITO PARA
EL ACCESO A AGREGADURIAS

Constará de las siguientes partes:

- a) **Comentario de partituras.**- Análisis y comentario de una obra musical seleccionada por el Tribunal, cuya partitura será entregada a los opositores.
- b) **Audiciones musicales.**- Comentario de algunas audiciones, en número no superior a cuatro, que serán seleccionadas por el Tribunal.
- c) **Comentario de textos.**- Análisis de un texto sobre la estética musical de una época, un compositor o una obra determinada.

RECENSIONES

REMESAR, A.; RIBA, C. y RODRIGUEZ ILLERA, J.L.: **Tres ensayos sobre comunicación.** Barcelona, Ediciones Mascarón, 1.982.

Difícilmente podríamos decir que **Tres ensayos sobre comunicación**, obra recientemente publicada, de Antoni Remesar, Carles Riba y José Luis Rodríguez Illera, llena algún hueco en la bibliografía castellana sobre comunicación; más bien tenemos que decir que, afortunadamente, ya hay uno más, de los poquísimos que se editan sobre el tema, y posiblemente no cometeremos ningún error apuntando que éste es el primero de los editados en castellano que intenta la exótica confluencia de los enfoques de la Etología, la comunicación no verbal y lo que ha dado en llamarse "psicología de la Comunicación".

En el primero de los tres ensayos Carles Riba ofrece un intento de aplicación de los conceptos de la semiótica a la comunicación animal. Buscando un nivel de análisis aplicable tanto al hombre como a los animales, va estableciendo distinciones y traduciendo conceptos y requisitos con oportunidad y cierta osadía. Reducciones elegantes para el concepto de **intencionalidad** no se le ocurren a uno fácilmente. Riba parece hallarlas y, si acaso trastabillando un poco -creo que sobre todo por la provisionalidad del análisis, absolutamente comprensible, y tal

vez también por cierta precipitación en la elaboración del texto- sigue, primero tocando la semántica y sus dificultades en conexión con la pragmática y, luego la sintaxis para terminar con un examen interesante del signo sin que en ningún momento le falle la audacia.

No es éste un ensayo en donde se den informaciones especialmente novedosas, ni es tampoco demasiado rico en referencias bibliográficas. Su mérito es, más bien, proporcionar una ordenación nueva de materiales ya conocidos, al menos para el iniciado en Etología, y sugerir planteamientos de largo alcance.

En contraste con el ensayo de Riba, muy teórico, el de Antoni Remesar, "Comunicación no verbal", proporciona una panorámica excelente de las corrientes de estudio y tendencias teóricas en el tema. En cien páginas se encuentra en este ensayo lo que no se puede hallar en otros más voluminosos de propósito equivalente (como el conocidísimo de Ricci Bitti y Santa Cortesi, por ejemplo). Los distintos autores son relacionados de forma sistemática y sus puntos de vista expuestos, muchas veces mediante reseñas precisas y claras de sus principales trabajos; algunas veces con críticas no demasiado complacientes.

El ensayo se completa con dos capítulos, uno dedicado al resumen teórico y el segundo a la sociología de los estudios sobre comunicación no verbal. En el primero, además de presentar una tipología de las conductas expresivas y distinguir entre patrones digitales, analógicos y metonímicos de comunicación, entra en la polémica -como ya hiciera Riba con otros matices- sobre el carácter comunicativo o expresivo del comportamiento no verbal y relaciona las tendencias pragmatistas americanas a las que hace referencia el último ensayo de la obra. Proporciona así un esquema sumamente útil para comprender algunos aspectos de los otros dos ensayos. El capítulo termina retomando, igualmente, la cuestión de la **intencionalidad de la comunicación**, con una curiosa demostración de la cortedad del criterio. Por fin, en el capítulo que cierra el ensayo se completa la panorámica. Proporciona una serie de datos interesantísimos acerca del contexto económico y social en el que aparecen los estudios sobre comunicación no verbal y cierra con un análisis sociológico de la ciencia, igualmente interesante, donde son encajados estos estudios.

Desgraciadamente deben hacerse dos críticas importantes a este ensayo. La primera y más grande al editor, que además de seguir obsequiándonos aquí como en el resto del libro, con más erratas de las que puedan encontrarse sin molestia, no se sabe en virtud de qué criterio, omite en el apartado bibliográfico una parte considerable de

las referencias utilizadas por el autor. Esto es algo imperdonable en un ensayo de este carácter. En cuanto al propio autor, no ha cuidado excesivamente la redacción, resulta demasiado "económica" y poco elaborada, a veces propia de unos apuntes de curso.

El trabajo de Rodríguez Illera es a la vez el más breve y el de apariencia más teórica. En sus tres capítulos hace un breve repaso crítico de los orígenes de la **Psicología de la Comunicación**, esbozando la teoría de la ciencia desde la que se establece una crítica muy fuerte de los pragmatistas de la comunicación, a través de la obra de su cabeza más visible, Gregory Bateson, y un esbozo de su propuesta alternativa a la Pragmática de la comunicación: la Semiótica del sujeto, en la que lo lacaniano parece tener un peso importante.

No he de intentar aquí una crítica de los análisis de Rodríguez Illera. Por si al lector le sirve de algo, diré que, aun discrepando con lo que se dice en este ensayo, de un modo especial, no he podido evitar leerlo con más atención y más repetidamente que los otros dos. Pero si me gustaría apuntar algunas reflexiones sobre los desarrollos más modernos de la Pragmática de la Comunicación Humana.

Para alguien cuyos principales intereses han sido etológicos, resulta sorprendente el **descriptivismo** de la Pragmática de la Comunicación y la aplicación de un enfoque tal a la situación terapéutica en Psicología. En este libro se han encontrado bastantes datos que mitigan la sorpresa, pero así y todo el rigor en el planteamiento, sobre todo al considerar los desarrollos de Watzlawick, es notable. Luego, se puede llegar a percibir un cierto desfase entre dos aspectos de estas teorías. Entre su posición de partida, bien resumida por la vida intelectual de Bateson -zoólogo preocupado por los fenómenos evolutivos, luego antropólogo, precursor de la cibernética, estudioso del comportamiento animal, colaborador con Jurgen Ruesch, el pionero de los estudios de la comunicación no verbal, impulsador él mismo de esos estudios y analista de los fenómenos psiquiátricos- y el fundamento teórico de la Terapia Familiar Sistémica, "rama militar" de la corriente, hay un espacio vacío que se revela como inconsistencia. Se elabora sobre el lado **digital** de la comunicación, sobre el lenguaje, a pesar de que la teoría se construye sobre lo relacional soportado por lo analógico; se descuidan los aspectos somáticos, no hay análisis finos, y ni siquiera se puede encontrar un criterio, como el de **sincronismo** de Riba, para resolver la distinción entre lo analógico y lo digital cuando se cae en que el criterio de **convencionalidad** puede aplicarse a lo analógico, sólo con añadir el apellido: "evolutiva". Se han apresurado demasiado.

Sólo cuando se rastrea con más detalle el lado terapéutico de las teorías se intuye la clave del desenfoque entre el planteamiento descriptivo, coherente con las corrientes etológicas, el estudio de la comunicación no verbal, la semiótica... y el salto prodigioso a la terapia -por cierto sumamente eficaz-. El lado terapéutico de la teoría no tiene su raíz ni en la antropología, ni en la etología, ni en la lingüística, ni en la comunicación no verbal, ni siquiera en el psicoanálisis, como cabría sospechar de la formación de los colaboradores en el proyecto de Menlo Park y luego en el Mental Research Institute, en Palo Alto, sino en la hipnosis. En el trabajo de Milton Erickson.

Es cuando Haley y Weakland aplican los planteamientos de Bateson al trabajo del hipnólogo y terapeuta -analizando la terapia como un fenómeno comunicativo- cuando el salto hacia adelante se prepara. Haley no lo da; pasa a formar parte de la corriente estructuralista de la Terapia Familiar, con Minuchin, Braulio Montalvo, Mariano Barragán y otros. Pero si Watzlawick, con Jackson y Weakland, colaboradores de Bateson en Menlo Park y miembros del Instituto, y en Europa el grupo de Milán, con Mara Selvini Palazzoli, Boscolo, Cecchin y Prata.

No creo que este salto sea reprochable, y menos aún si se husmea un poco en el mundo de la salud mental, caótico y ciego, y terriblemente sustancialista. Pero ha quedado un gran terreno al descubierto, sin explorar ni topografiar, y es preciso hacerlo. Probablemente hagan falta, en todas partes, varias oleadas de investigaciones e investigadores antes de que la labor se haya medianamente planteado. Ojalá sea la aparición de este libro, indicio de que una primera cresta está apuntando en España.

ESTEBAN COTO EZANA

ALCARAZ, E. y MOODY, B.: **Didáctica del inglés: metodología y programación.** Madrid, Alhambra, 1.983, págs. 263.

Como profesor de Lengua y Literatura inglesa de la Escuela Universitaria del profesorado de E.G.B. de Oviedo me alegro enormemente de que este título haya aparecido en el mercado. El motivo de esta satisfacción es doble. Por una parte su principal autor es un catedrático de inglés de una de nuestras escuelas, la de Alicante concretamente,

quien ha querido, una vez más, obsequiarnos con una obra, durante mucho tiempo esperada, y de suma utilidad en nuestro caso. Su "Fonética inglesa para Españoles" en colaboración con B. Moody y "La Literatura en los Textos" con P. Hidalgo figuran en nuestro Departamento desde su publicación, suponiendo ambos trabajos una importante ayuda tanto a profesores como a alumnos. Por otra parte el recientemente aparecido texto sobre la didáctica del inglés, del que ahora nos ocupamos, representa una interesante aproximación respecto a este tema y una nueva ayuda para el profesorado en general y especialmente para quienes impartimos la docencia en estas escuelas, llamadas a formar futuros educadores y enseñantes.

Después de leer la obra, con cuidado y con verdaderos deseos de aprender, llegué a las siguientes conclusiones:

- 1ª) En contra de lo que cabría esperar, los autores dan una gran importancia al profesor y a su papel como enseñante. Este, según ellos, es el director del entramado educativo. A él corresponde estimular, motivar, corregir, animar, en suma, llevar el timón de la nave de la clase. Por lo tanto advierten que ha de poseer unas cualidades idóneas, una formación lingüística suficiente y una preparación psicopedagógica apropiada.
- 2ª) Corroborando lo anterior consideran igualmente que, a pesar de que en los últimos años se ha dado mucha importancia a la tecnología del aula: medios audiovisuales, laboratorios de idiomas, etc., se ha podido comprobar que ésta ha servido para poco donde no ha habido un profesor competente. Aducen como prueba de lo dicho que según muchos informes emitidos recientemente por autoridades educativas de los Estados Unidos, los medios tecnológicos, que han inundado ciertas escuelas del país, no han dado los frutos esperados, porque en la programación educativa se descuidó al profesor, su formación y su permanente perfeccionamiento.
- 3ª) El capítulo tercero está dedicado a la exposición de las diversas teorías lingüísticas sobre la adquisición del lenguaje y a las tácticas y métodos empleados en la enseñanza del mismo. En cuanto al primer punto, los autores ofrecen un resumen de la ciencia lingüística que nos permite seguir su evolución histórica y al mismo tiempo nos ayuda a interpretar obras de mayor alcance. Respecto al segundo punto hacen un análisis ecuánime y ponderado sobre la metodología seguida hasta el presente, destacando todo lo bueno y útil que en ella existe, tratando de armonizar los distintos métodos mediante la búsqueda de aspectos comunes y positivos.

Hay varios apartados destinados al estudio didáctico de los componentes lingüísticos, cuales son el fonético, léxico y morfosintáctico y a la didáctica de las destrezas lingüísticas a las que se da una especial prestanda por tratarse de la enseñanza de una lengua moderna en la que la comunicación juega un papel decisivo.

Podemos encontrar en el trabajo una serie de orientaciones valiosas para la programación de un curso, así como un análisis serio de los objetivos del aprendizaje. Encontramos igualmente indicaciones abundantes sobre la programación de la unidad didáctica y de los diversos momentos en que se divide.

La socialización y la evaluación tienen un tratamiento aparte. La primera a la que cada día se da mayor importancia contribuye al empleo fluido de la lengua introduciéndonos en situaciones simuladas de la vida real mediante textos imaginarios, actividades lúdicas, etc... La segunda está considerada aquí como medio para comprobar si se han alcanzado los objetivos propuestos y como recurso motivador. Tanto la valoración continua como las pruebas formalizadas son buenas en sí mismas, pero el profesor debe vigilar para que el uso de unas no desvirtúe la eficacia de las otras.

Termina el trabajo con dos apéndices a cual más interesantes: uno referente a los medios audiovisuales y el otro relativo a diferentes modelos de programación. Y yo termino también esta breve reseña felicitando a los autores de la obra y animándolos a que en el futuro nos sigan brindando con nuevas publicaciones sobre asunto de tanta trascendencia para la educación y la enseñanza.

JOSE RAMON RODRIGUEZ FERNANDEZ

GARCIA POSADA, M.: **El comentario de textos literarios.**
Colección Técnicas Didácticas, ANAYA/-
2, 96 págs.

Este libro tiene dos partes. En la primera se hace un planteamiento radical de todos los problemas que suscita el comentario de textos entendido en el marco de una enseñanza absolutamente renovada de la literatura. Para el autor, los planteamientos historicistas y sociólogos deben ser eliminados de toda didáctica coherente de la literatura, pues hacen tabla rasa de los valores específicamente

literarios, son éstos los que deben ser enseñados. Se examinan los diferentes modelos científicos de análisis de textos y los diversos métodos didácticos a que aquellos han dado lugar. Unos y otros son evaluados desde la perspectiva concreta de su aplicación a la enseñanza. Las consideraciones teóricas del autor nunca están desencarnadas de la realidad concreta del profesor. En este sentido, las conclusiones que cierran esta parte conjugan el rigor científico y la experiencia de las aulas. La segunda parte está dirigida de modo especial a los profesores de E.G.B. Se plantea, de acuerdo con los programas renovados, la función y posibilidades del comentario de textos en este nivel. Su examen teórico se complementa con un riquísimo material práctico: comentarios de texto para profesores de los ciclos medio y superior, realizados sobre obras que van desde la edad media hasta nuestros días y acompañados por valiosas sugerencias de índole metodológica y didáctica. La finura de los análisis y su coherencia hacen atractiva esta parte también para todo lector universitario, consideración esta que cabe extender a todo libro.

Autor:

Miguel García Posada cuenta con una larga experiencia docente como Catedrático de Instituto. Es Doctor en Filología Hispánica. Es autor de una edición de García Lorca que ha alcanzado tanta difusión como reconocimiento científico. Autor de diversos trabajos sobre el gran poeta granadino, debe destacarse en especial su estudio sobre **Poeta en Nueva York**. Ha escrito otros trabajos sobre literatura española de la edad de oro y contemporánea. Autor de libros de texto para la enseñanza. Conferenciante.

Indice:

1. A modo de introducción: Algunas consideraciones sobre la literatura y su enseñanza.- 2. Literariedad, historia y autonomía del texto.- 3. Modelos de análisis de textos.- 4. Métodos de comentario de textos.- 5. Algunos problemas en la enseñanza del comentario de textos.- 6.- Práctica del comentario de textos.- 7. Bibliografía.

EL MICROORDENADOR ENTRA EN LA ESCUELA.

En un breve plazo de tiempo los centros educativos de los países con tecnología más desarrollada contarán con el microordenador como

importante ayuda de la labor docente del profesor. Distesa y Anaya, que ya presentaron sus primeros avances en este campo en la Feria del Libro de Francfort, los exhibieron por primera vez en España en el Simo 82.

La introducción del microordenador en la escuela será una realidad muy pronto también en nuestro país. Varios sentidos del alumno intervienen cuando utiliza un microordenador: ve, oye, manipula... y está comprobado que en estas condiciones la capacidad de asimilación y retención da su máximo rendimiento. En un análisis de la retención de información según la actividad comunicativa; contrastado con la propia experiencia, se ha comprobado que la lectura alcanza tan sólo un 10 por cien mientras que, combinando otras actividades (ver, oír, hacer, etc.) se puede llegar al 90 por cien. De lo percibido por el medio oral sólo quedará un 10 por cien pasados tres días; si la percepción fue visual al cabo de tres días se puede llegar a retener alrededor del 30 por cien, pero si se combinan los medios orales y visuales la información recordada al cabo del mismo período de tiempo alcanza casi el 90 por cien.

La introducción del microordenador en los centros de enseñanza no sólo se convertirá en un auxiliar valioso del profesor, sino que familiarizará a los jóvenes con un instrumento de trabajo con el que, en cualquier caso, van a encontrarse en su futura actividad profesional.

La aplicación del ordenador a la enseñanza está siendo desarrollada en España por Distesa y Anaya, pero en la Feria de Francfort pudo también comprobarse la existencia de inquietudes similares en otros países.

