

AV Notas

REVISTA DE INVESTIGACIÓN MUSICAL

Nº 12

Diciembre 2021

I.S.S.N. 2529-8577

Don Gil de Alcalá, de Manuel Penella en el contexto musical de la II República Española

Alessandro Carbonare-Karl Leister: análisis de dos clases magistrales orientadas a la interpretación musical del primer movimiento de la *Sonata para clarinete y piano n° 2* op. 120 de Johannes Brahms

Piano para danza: metodología y desarrollo curricular

Hacia un estatuto del artista: análisis crítico del documento marco desde la perspectiva del desarrollo de la profesión

El pueblo unido jamás será vencido (Quilapayún, 1973) como detonante analítico de la música de protesta en Chile (2019-2020)

Modelos de análisis armónico y sus signos: tres miradas para un coral de Bach

Evaluación de la creatividad musical: avances hacia un instrumento de medición para la improvisación

AV Notas, Revista de investigación musical y artística del Conservatorio Superior de Música “Andrés de Vandelvira” de Jaén.

Dirección: Calle Compañía nº 1. 23001 Jaén.

Teléfono: 953 365610

Dirección Web: www.csmjaen.com

Director del centro: *Pedro Pablo Gordillo Castro*

Dirección Web de la revista: <http://publicaciones.csmjaen.es>

Dirección de la revista: *Sonia Segura Jerez*

Administrador del sitio Web: *Ángel Damián Sevilla González*

Contacto: csmjrevista@mail.com

Plataforma editorial: OJS, Open Journal System

ISSN: 2529-8577

Indexación y catalogación: Dialnet, Latindex Catálogo 2.0, DOAJ, CiteFactor, PKP Index, OAIIndex, Electra (Publicaciones Andaluzas en la Red. Biblioteca de Andalucía), Repositorio de publicaciones de Averroes.

Subcomité editorial, N° 12:

- *Rocío García Sánchez*
- *Elsa Calero Carramolino*
- *Fernando Torres Martínez*
- *Luis Báez Cervantes*
- *Sonia Segura Jerez*

AV Notas. Revista de Investigación Musical. ISSN: 2529-8577

N° 12. Diciembre 2021

JAÉN

Equipo de la revista

Dirección: *Sonia Segura Jerez*

Consejo Editorial

- *Dña. Elsa Calero Carramolino. Universidad de Granada*
- *D. Albano García Sánchez, Universidad de Córdoba*
- *Dña. Rocío García Sánchez. Conservatorio Superior de Música Andrés de Vandelvira de Jaén*
- *Dña. M^a del Rosario Hernández Iznaga, Universidad de las Artes de Cuba*
- *Dña. Eva María Jiménez Rodríguez. Conservatorio Profesional de Música Ángel Barrios de Granada*
- *D. Sergio Lasuén. Conservatorio Superior de Música de Málaga*
- *Dña. M^a Paz López-Peláez Casellas, Universidad de Jaén*
- *D. Juan Miguel Moreno Calderón. Conservatorio Superior de Música Rafael Orozco de Córdoba*
- *D. Víctor Padilla Martín-Caro, Universidad Internacional de la Rioja*
- *D. Francisco José Rosal Nadales. Investigador independiente. UNED.*
- *D. Jose Manuel Rubia Pliego. Conservatorio Profesional de Música Ramón Garay de Jaén*
- *D. Enrique Rueda Frías, Real Conservatorio Superior de Música de Madrid*
- *Dña. Sonia Segura Jerez. Conservatorio Superior de Música Andrés de Vandelvira de Jaén. Universidad de Jaén*
- *D. Ibon Zamacola Zubiaga. Conservatorio Superior de Música Andrés de Vandelvira de Jaén.*

Comité técnico

- *D. Luis Báez Cervantes. Conservatorio Superior de Música Andrés de Vandelvira de Jaén*
- *Dña. Rocío García Sánchez. Conservatorio Superior de Música Andrés de Vandelvira de Jaén*
- *Dña. Sonia Segura Jerez. Conservatorio Superior de Música Andrés de Vandelvira de Jaén: UJA*

ÍNDICE

- ⌘ 9. *Don Gil de Alcalá, de Manuel Penella en el contexto musical de la II República Española*
JOAQUÍN PIÑEIRO BLANCA

- ⌘ 23. *Alessandro Carbonare-Karl Leister: análisis de dos clases magistrales orientadas a la interpretación musical del primer movimiento de la Sonata para clarinete y piano n.º 2 op. 120 de Johannes Brahms*
JULIETA MOLINÉ

- ⌘ 34. *Piano para danza: metodología y desarrollo curricular*
JOSÉ LUIS CHICANO PÉREZ

- ⌘ 53. *Hacia un estatuto del artista: análisis crítico del documento marco desde la perspectiva del desarrollo de la profesión*
MARÍA SUÁREZ MARTÍN

- ⌘ 87. *El pueblo unido jamás será vencido (Quilapayún, 1973) como detonante analítico de la música de protesta en Chile (2019-2020)*
YVONNE QUINTERO GONZÁLEZ

- ⌘ 100. *Modelos de análisis armónico y sus signos: tres miradas para un coral de Bach*
JUAN PABLO MORENO

- ⌘ 113. *Evaluación de la creatividad musical: avances hacia un instrumento de medición para la improvisación*
JOSÉ MARÍA PEÑALVER VILAR

DON GIL DE ALCALÁ, DE MANUEL PENELLA, EN EL CONTEXTO MUSICAL DE LA II REPÚBLICA

DON GIL DE ALCALÁ, BY MANUEL PENELLA, IN THE MUSICAL CONTEXT OF THE II SPANISH REPUBLIC

Joaquín Piñero Blanca
ORCID <http://orcid.org/0000-0001-6068-6145>
Universidad de Cádiz

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es el de situar una de las obras más importantes del catálogo del compositor Manuel Penella (1880-1939), *Don Gil de Alcalá*, obra estrenada en 1932, en el contexto cultural de la II República en España, ajena a las vanguardias musicales desarrolladas por los compositores adscritos a la Generación de la República, y más en conexión con las producciones líricas de autores como Amadeo Vives, Federico Moreno Torroba o Pablo Sorozábal.

Palabras clave: España; ópera; Manuel Penella; zarzuela.

ABSTRACT

The objective of this work is to place one of the most important works in the catalog of the composer Manuel Penella (1880-1939), *Don Gil de Alcalá*, a work premiered in 1932, in the cultural context of the Second Republic in Spain, alien to the musical avant-gardes developed by the composers attached to the Generation of the Republic, and more in connection with the lyrical productions of authors such as Amadeo Vives, Federico Moreno Torroba or Pablo Sorozábal.

Keywords: Spain; opera; Manuel Penella; zarzuela.

INTRODUCCIÓN

La proclamación de la II República en España el 14 de abril de 1931 llegó en unas circunstancias en las que el panorama cultural del país era especialmente brillante, con los escritores adscritos a la denominada *Generación del 1927*, cerca de los cuales estaban compositores como Manuel de Falla, que participaría en el homenaje a Góngora en el

tricentenario de su muerte, que supuso el acto fundacional del grupo, con la creación del *Soneto a Córdoba* (1927) en el que se ponía música al texto del autor objeto de aquella celebración. Asimismo, los compositores vanguardistas del *Grupo de los Ocho* en Madrid (Salvador Bacarisse, Julián Bautista, Rosita García Ascot, Ernesto Halffter, Rodolfo Halffter, Juan José Mantecón, Gustavo Pittaluga y Fernando Remacha) (Palacios Nieto, 2008) (Piñeiro, 2017, p. 197-216) y los que desarrollaban su actividad en Barcelona (Roberto Gerhard, Agustín Grau, Eduardo Toldrá, Federico Mompou, Baltasar Samper, Ricardo Lamote de Grignon, Juan Gibert Camins y Gerardo Gombau) (Vellisco, 1986, p. 25-32).

En el ámbito de la escena lírica, los autores con mayor reconocimiento y actividad en aquellos años fueron Amadeo Vives, Pablo Sorozábal, Federico Moreno Torroba, Francisco Alonso o Pablo Luna, entre otros. En ese contexto creativo debemos situar a Manuel Penella (Valencia, España, 31 de julio de 1880-Cuernavaca, México, 24 de enero de 1939) y su *Don Gil de Alcalá*, una obra calificada por su autor de *ópera cómica española*, aunque influida por algunas convenciones de la zarzuela. La ligereza de su argumento podría justificar el adjetivo de cómico, la ausencia de diálogos hablados intercalados entre los números musicales la alejarían de una de las características definitorias de la zarzuela y el que se desarrolle un ininterrumpido del discurso musical la acercaría a la ópera. No obstante, es una obra en la que la clasificación tipológica resulta complicada por el eclecticismo de la propuesta¹.

El objetivo de este trabajo es analizar la aportación que Penella realizó con su *Don Gil de Alcalá* en un contexto cultural variado en propuestas y corrientes. El estreno en 1932 de *Don Gil de Alcalá* coincidió con la eclosión de las vanguardias musicales desarrolladas por los compositores antes señalados, adscritos a la Generación de la República, con los que Penella no tuvo lazos de conexión y frente a los que representaba una alternativa de conservación de los supuestos estéticos tradicionales que aquellos autores estaban intentado trascender (Moya Castro, 2009).

1. APUNTES SOBRE LA ESCENA LÍRICA ESPAÑOLA EN 1932

La renovación del teatro lírico español, articulado en diversos géneros como la ópera, la opereta o la zarzuela, contó con los esfuerzos de una buena parte de los compositores que se fueron sucediendo desde el último tercio del siglo XIX. Llegada la II República, este objetivo, aunque había dado algunos frutos, aún no se había satisfecho plenamente. Ya desde el último tercio del siglo XIX, los compositores adscritos al nacionalismo musical se empeñaron en crear una “ópera española” con entidad propia, libre de las influencias italiana, francesa y alemana. Entrado ya el siglo XX, obras como *Maruxa* (1914) de Amadeo Vives, *Margot* (1914) de Joaquín Turina o *Goyescas* (1915) de Granados seguían persiguiendo ese propósito (Sánchez, 1998, p. 35-48).

Tres meses después de la proclamación de la II República, el nuevo Estado planteó como uno de sus objetivos esenciales proteger la cultura y difundirla a nivel popular. Para ello se creó la Junta Nacional de Música y Teatros Líricos bajo la presidencia de Óscar Esplá, la vicepresidencia de Amadeo Vives y la secretaría de Adolfo Salazar. En lo que se refiere al teatro lírico, la estrategia no modificó la política ya desarrollada durante la dictadura de Primo de Rivera: el alquiler del Teatro Calderón de Madrid para convertirlo en sede del Teatro Lírico Nacional y desarrollar desde allí una temporada de

¹ La zarzuela es un género musical escénico surgido en España que se distingue principalmente por alternar números musicales con partes habladas, aunque existen excepciones en piezas en las que los pasajes hablados están completamente ausentes, como sería el caso de *Don Gil de Alcalá* si se le niega la clasificación de “ópera cómica” dada por su autor y se le adscribe a la zarzuela. De un modo simplista se ha asimilado la zarzuela a la opereta, género de origen francés, por el rasgo común de contener diálogos hablados entre los números musicales, pretendiendo así que la zarzuela es una especie de opereta española. Pero la zarzuela es históricamente anterior y esa característica ya se encontraba en otros géneros europeos no necesariamente más antiguos. Si se pretende buscar ciertos paralelismos, más bien estarían en la *opéra-comique* francés o en el *singspiel* alemán. En ambos también se cultivan partes habladas o declamadas alternadas con las musicales.

representaciones estable que mezclara recuperaciones de títulos y la presentación de nuevas creaciones. La primera temporada promovida fue la de 1932 y se mezclaron óperas consagradas internacionalmente, como *Il barbiere di Siviglia* y *Carmen* (ambas de tema español y cantadas en traducción al castellano), con obras del repertorio hispano, como *Marina* de Arrieta y *Las golondrinas* de Usandizaga.

Uno de los autores con mayor presencia en el Teatro Calderón sería Federico Moreno Torroba, que estrenó *Luisa Fernanda* el 26 de marzo de 1932², siete meses antes que *Don Gil de Alcalá* y casi por las mismas fechas de la primera representación de otra obra de Manuel Penella, la revista *Jazz Band*. Asimismo, Moreno Torroba presentaría dos novedades de su catálogo en 1933: *Azabache* y *Xuanon*; y otra más en 1934: *La Chulapona*, en la que pretendía actualizar el sainete de tema madrileño de finales del siglo XIX (Cortizo, 2013, p. 99-114), al igual que se propuso Francisco Alonso en *Me llaman la presumida* (1935) y Pablo Sorozábal en *La del manojo de rosas* (1934)³, introduciendo además unos elementos de crítica social más evidentes en Sorozábal que en Moreno Torroba, también observables en otra de las composiciones del creador vasco en aquella etapa: *Adiós a la Bohemia* (1933), con texto de Pío Baroja⁴. De estas implicaciones políticas y sociales será ajeno Manuel Penella en su *Don Gil de Alcalá*.

Tras el exitoso estreno en Barcelona de *Katiuska* de Sorozábal⁵, la obra fue presentada en el Teatro Rialto de Madrid en mayo de 1932, con Marcos Redondo (el barítono de la primera representación) y Conchita Panadés. Tanto Moreno Torroba como Sorozábal y Penella se harán empresarios de las compañías que van a llevar a escena algunas de sus obras de este período, como pocos años antes habían hecho José Serrano, Amadeo Vives o Vicente Lleó.

Don Gil de Alcalá, de Penella, fue estrenada en el Teatro Novedades de Barcelona el 27 de octubre de 1932⁶ por una aventura empresarial promovida por su propio autor. Se aseguró un elenco de cantantes de prestigio, encabezado por Luis Sagi Vela en el rol titular, y secundado por Antonio Vela, Manolita Saval, Andrés Barreta, Trinidad Aveli y José Fernández.

Por otra parte, el mismo año del estreno de *Don Gil de Alcalá*, también subirían a escena otras primicias: *Cecilia Valdes*, de Gonzalo Roig, en Cuba; y en Madrid la revista *¡Cómo están las mujeres!*, de Pablo Luna.

Motivo de polémica fue el estreno de la zarzuela *Talismán*, de Amadeo Vives, por ser éste el Vicepresidente de la Junta Nacional de Música y Teatros Líricos. No obstante, la primera función se produjo cuatro días después del fallecimiento del compositor, que tuvo lugar el 2 de diciembre de 1932, por lo que la representación se terminó convirtiendo en un homenaje póstumo.

² *Luisa Fernanda* se ambientaba en los momentos finales del reinado de Isabel II y en la revolución de septiembre de 1868 que provocaría su destronamiento, lo que establecía algunas complicidades con la situación política española de 1932.

³ *La del manojo de rosas* presentaba una historia sentimental entre una chica de extracción popular, empleada en una floristería, y un supuesto mecánico en un taller de coches, que resulta ser miembro de una acaudalada familia que culta su procedencia social a la muchacha. Cuando ella descubre la diferencia de clase considera que es una burla a los trabajadores, al frivolar su condición por hacer una conquista amorosa. Sólo la posterior ruina económica de él y el relativo bienestar económico de ella resolverán el desencuentro. En la obra también están presentes discursos de defensa de los derechos de la mujer muy acordes con las circunstancias políticas de 1934.

⁴ *Adiós a la bohemia* comienza con un vagabundo explicando al público que va a presenciar un pequeño episodio realista, al modo en el que se expresaba en el Prólogo de *I Pagliacci* (1892) de Ruggero Leoncavallo, que resumía los propósitos de la corriente verista italiana. La escena transcurre en un café de barrio, donde se reúnen varios personajes desencantados y castigados por la vida. Al final de la obra, regresa el vagabundo para renegar del realismo y la amargura vital, afirmando que "vale más vivir en el sueño".

⁵ Pablo Sorozábal estrenó en Teatro Victoria de Barcelona, en 1931, su primera zarzuela importante: *Katiuska*, a cargo de la compañía del barítono Marcos Redondo. Desarrollaba un libreto ambientado en la URSS y en los círculos zaristas refugiados en París, lo que podría tener una doble lectura dadas las circunstancias históricas de esta primera representación.

⁶ En Barcelona, debido al éxito alcanzado allí por *Don Gil de Alcalá*, estrenaría también sus tres últimas obras: *Hermano lobo* (1933), *Tana Fedorova* (1934) y *La malquerida* (1935).

Una cuestión criticada fueron los precios de las entradas, que entraban en contradicción con el objetivo de la Junta de difundir la cultura a nivel popular. La butaca costaba 6 pesetas, un precio más elevado que el habitual en los teatros privados madrileños de aquel momento (Moisand, 2015, p. 62-72). Teniendo en cuenta que el salario medio diario de un jornalero o un obrero estaba en 1932 entre 5 y 6 pesetas, la suma era considerable⁷. Por otra parte, la actividad quedaba ceñida a Madrid por lo que su trascendencia en el resto de España fue mínima o nula.

También fue motivo de polémica el traslado a gestión privada de la temporada lírica desde 1934-1935, dentro ya del bienio conservador o radical-cedista, tras un concurso público por el cual el ganador debía depositar 120.000 pesetas como fianza, exigencia que explica que no se presentara ningún empresario a la convocatoria. También quedaron desiertas las siguientes y finalmente la idea fue desechada y provocó la dimisión en bloque de la Junta Nacional de Música. Con ello, que estas temporadas líricas promovidas en Madrid por el Estado dejaran de funcionar eficazmente.

2. DON GIL DE ALCALÁ Y SUS PRINCIPALES APORTES CREATIVOS

Don Gil de Alcalá nació con la pretensión de aportar un pieza que contribuyera a consolidar la ópera española que, incansablemente, estaba en la búsqueda de cauces de desarrollo desde la última década del siglo XIX (Marco, 1984). El análisis historiográfico de esta obra siempre ha incidido en la originalidad de la propuesta dentro del contexto creativo del país, al plantear un formato de ópera cómica de cámara, con acompañamiento instrumental exclusivamente de cuerda, y siguiendo un esquema dramático que vincula la pieza con las convenciones del teatro castellano del Siglo de Oro (Galbis, 199, p. 19). Esta recreación de los modelos musicales y teatrales dieciochescos no están muy alejados de los practicados dentro de la corriente neoclásica que dominaba Europa entre 1920 y 1940 por autores como Stravinsky, Prokofiev, Hindemith, Poulenc, Honegger, Milhaud, Pizzetti y Malipiero (García Gallardo et al., 2010, 349-360). Tampoco se distancia en exceso de la etapa “castellana” de Manuel de Falla (*El retablo de maese Pedro* -1923- y el *Concierto para clave y cinco instrumentos* -1926-) y de varios de los compositores de la Generación de la República, particularmente Ernesto Halffter con la *Sinfonietta* (1927), y su hermano Rodolfo, con el ballet *Don Lindo de Almería* (1940) y las *Sonatas del Escorial* (1928) (Piñeiro Blanca, 2017, p. 197-216).

En este contexto creativo Manuel Penella realizó el ejercicio de estilo que en cierto modo es *Don Gil de Alcalá* en su pretensión de recrear una ópera del setecientos en formato de cámara. Su relación con el neoclasicismo musical está más en la temática elegida que en el lenguaje armónico o melódico empleado. En su voluntad de reelaboración de modelos históricos, el compositor se tomó algunas licencias como las de no incluir los recitativos que serían habituales en una ópera del siglo XVIII, manteniendo la continuidad lírica, o la de combinar músicas de inspiración dieciochesca (minuetos, pavanas) con otras de raíz americana (jarabe mexicano, habanera) y andaluza, como el canto al vino de Jerez del personaje de Carrasquilla (Alier, 1989).

Entre los elementos que más destacan en esta pieza están la unidad estilística, la acertada instrumentación para orquesta de cuerda, la rica inspiración melódica y el uso del sistema wagneriano de los *leitmotiven* para ayudar al retrato de personajes y a la evolución de la acción. El empleo exclusivo de instrumentos de cuerda era poco habitual en el teatro lírico español, y menos aún en el siglo XX, por lo que se convierte en una de las aportaciones más singulares de esta obra y un modo de otorgar ese carácter dieciochesco buscado por su autor.

⁷ Instituto de Estadística y Cartografía de la Junta de Andalucía, Estadísticas históricas del siglo XX, Precios y salarios. Disponible en: <http://www.juntadeandalucia.es/institutodeestadisticaycartografia/historicas/siglo20/pub/Esxxcap13.pdf> (consultado el 9 de julio de 2021).

El orden de los números que componen *Don Gil de Alcalá* es el siguiente:

Primer acto:

Cuadro primero: Claustro de un convento en Veracruz.

Preludio

Nº 1. Introducción y escena: *María Inmaculada protégenos* (Chamaco, Madre Abadesa y coro de colegialas).

Nº 2. Dúo: *Señor Magistral... Madre Abadesa* (Madre Abadesa y Magistral).

Nº 3. Escena y aria: *¡El recreo, ya no hay tarea / Bendita Cruz* (Niña Estrella y coro de colegialas).

Nº 4. Escena: *¡Mitztilán! ¡eh!* (Niña Estrella, Maya, Madre Abadesa y Chamaco).

Nº 5. Escena: *¡Ellos deben ser!* (Niña Estrella, Madre Abadesa, Don Gil, Don Diego, Gobernador, Magistral y Carrasquilla).

Nº 6. Dúo: *No, Don Gil, dejadme ahora* (Niña Estrella y Don Gil).

Nº 7. Escena: *Miedo me dais, Don Gil* (Niña Estrella, Don Gil, Chamaco, Maya, Don Diego, Madre Abadesa, Gobernador y coro de colegialas).

Cuadro segundo: Salón del Palacio del Gobernador.

Nº 8. Escena: *Señor cuando gustéis* (Niña Estrella, Don Diego, Gobernador, Don Gil, Carrasquilla, Maestro de ceremonias y coro de invitados).

Nº 9. Escena: *Vos ganásteis* (Niña Estrella, Don Diego, Gobernador, Don Gil, Carrasquilla, Maestro de ceremonias y coro de invitados).

Nº 10. Madrigal: *Tus ojos son dos rayos de sol* (Niña Estrella, Don Gil y Don Diego).

Nº 11. Escena: *Muy bien Niña Estrella* (Niña Estrella, Don Diego, Gobernador, Don Gil, Carrasquilla y coro de invitados).

Segundo acto: Jardín del Palacio del Gobernador.

Nº 12. Dúo: *Esto es vida, Carrasquilla* (Don Gil y Carrasquilla).

Nº 13. Trío: *Ya está aquí el chocolatito* (Don Gil, Carrasquilla y Chamaco).

Nº 14. Dúo: *¡Maya! ¡Ella!* (Maya y Chamaco).

Nº 15. Canción: *Vuela, vuela mariposa* (Niña Estrella y coro de damas).

Nº 16. Escena: *¡Niña Estrella!... Ya apareció* (Niña Estrella, Don Gil, Gobernador, Magistral y coro de damas).

Nº 17. Escena: *¡Don Diego!... Niégame ahora que me traicionas* (Niña Estrella, Don Gil y Don Diego).

Nº 18. Escena: *Yo no sé nada* (Maya, Chamaco y coro).

Nº 19. Escena: *Pronto ya el Virrey llegará* (Niña Estrella, Maya, Chamaco, Don Gil, Virrey, Gobernador, Magistral, Carrasquilla, Maestro de ceremonias y coro de invitados).

Nº 20. Habanera: *Todas las mañanitas* (Niña Estrella y Maya).

Nº 21. Escena y concertante: *Os felicito* (Niña Estrella, Maya, Chamaco, Don Diego, Don Gil, Virrey, Gobernador, Magistral, Carrasquilla, coro de bandidos y coro de invitados).

Tercer acto:

Cuadro primero: Cámara del Palacio del Gobernador.

Nº 22. Trío: *No llores más, mi niña* (Niña Estrella, Maya y Don Gil).

Nº 23. Dúo: *Venid, padre magistral* (Gobernador y Magistral).

Nº 24. Escena: *¡Ándele no más!* (Chamaco, Niña Estrella, Maya, Don Gil y Carrasquilla).

Nº 25. Quinteto: *Con ese ardid* (Chamaco, Niña Estrella, Maya, Don Gil y Carrasquilla).

Nº 26. Escena: ¡Manos a la obra! (Chamaco, Niña Estrella, Maya, Don Gil y Carrasquilla).

Nº 27. Habanera (orquesta sola).

Cuadro segundo: Salón del Palacio del Gobernador.

Nº 28. Escena y concertante: *¡Jaque al Rey!* (Niña Estrella, Maya, Chamaco, Don Diego, Don Gil, Virrey, Gobernador, Magistral, Carrasquilla y coro de invitados).

El argumento se inspira de forma muy genérica, aunque con bastantes cambios de situación, en *El sí de las niñas* (1806) de Leandro Fernández de Moratín. Esencialmente en la idea de una joven adolescente, destinada a un matrimonio concertado por sus tutores con un hombre de bastante más edad, lo que obstaculiza su emparejamiento con el hombre que ama, con el que conseguirá emparejarse tras una intriga en la que los dos jóvenes son ayudados por sus criados. Con *Los intereses creados* (1907) de Jacinto Benavente existen paralelismos entre las peripecias de los protagonistas masculinos y sus respectivos criados: Leandro y Crispín, y don Gil de Alcalá y Carrasquilla. La trama transcurre en Vera Cruz (Nueva España) a finales del siglo XVIII. Niña Estrella, una mestiza huérfana cuyo tutor es el Gobernador, abandona el colegio religioso en el que esta siendo educada para contraer un matrimonio concertado con el viejo don Diego. Pero Niña Estrella está enamorada del joven capitán don Gil de Alcalá. El Gobernador y don Diego son víctimas de una emboscada de un grupo de bandidos, de la que son rescatados por don Gil y su sargento Carrasquilla. En agradecimiento, el Gobernador piensa conceder al soldado una recompensa. Don Gil organizó la emboscada para ganarse el favor del tutor de Niña Estrella, algo que inicialmente consigue hasta que don Diego logra demostrar el engaño. El Virrey lo expulsa de Vera Cruz y lo envía a luchar contra la rebelión de los Zacatecas en la frontera. Un golpe de suerte cambia el rumbo de los acontecimientos. Chamaco escucha que el Gobernador confiesa haber tenido un hijo ilegítimo con una lavandera madrileña, y propone que don Gil se haga pasar por ese hijo abandonado. Cuando don Gil y Carrasquilla van a despedirse del Gobernador logra introducir algunos detalles de su niñez en Madrid para que el Gobernador lo crea su hijo, que ve así despejado su camino hacia Niña Estrella.

El Preludio del acto primero introduce al oyente en el siglo XVIII, con el empleo de la cuerda frotada, los trinos y el apoyo del arpa, que otorga un colorido tímbrico que suple la ausencia de instrumentos de viento. La destreza en la escritura para cuerda del compositor se debió, en buena parte, a la formación como violinista recibida en Valencia de Andrés Goñi, destacado director de orquesta y promotor de conciertos (León Tello, 1980, p. 6).

La primera escena en el claustro de un convento de enseñanza para niñas juega con el registro grave de las cuerdas, la entrada de instrumentos en contrapunto imitativo, evocando la polifonía religiosa, y un doble estilo de canto del coro femenino según se trate de la intervención de las monjas o de sus discípulas⁸. El primer personaje que aparece en escena, Chamaco (tenor), es caracterizado musicalmente con notas breves y rápidas, acompañadas del pizzicato de la orquesta, para subrayar su tono cómico y juguetón. La importancia del personaje es subrayada ya que su astucia será clave para la feliz resolución del enredo de la historia. En él encontramos una de las convenciones del teatro del Siglo de Oro castellano y de la ópera europea del siglo XVIII evocadas en esta obra: el criado inteligente que mueve los hilos de la acción por encima de los personajes aristocráticos, como si de un Fígaro se tratase.

A continuación, y en contraste con Chamaco, se presenta a Niña Estrella (soprano lírico-ligera), la mestiza ahijada del Gobernador que está a punto de salir del convento con destino a un no deseado matrimonio concertado. Con ella el tono de la música se vuelve

⁸ Penella, Manuel: *Don Gil de Alcalá*. Nº 1. Introducción y escena: *María Inmaculada protégenos* (Chamaco, Madre Abadesa y coro de colegialas). Madrid, editorial J. Alier viuda e hija, 1932.

lento y melancólico, salvo en la presentación del tema rítmico y marcial asociable a Don Gil, la persona de la que está enamorada, que será un *leitmotiv* muy recurrente en la partitura y la melodía con la que concluye la ópera⁹. En la plegaria que culmina la escena inicial de Niña Estrella (también llamada Mitztilán) se localiza uno de los rasgos más definitorios del estilo de Penella: el uso de las notas pedales con duplicaciones de la voz y el soporte del arpa (Calvo Manzano, 2003, 343-347). La importancia de este pasaje hará que su melodía se repita en el tramo final de la obra.

El siguiente personaje en aparecer es Maya (mezzo-soprano), la criada de Niña Estrella y novia de Chamaco¹⁰. Su presencia aporta contraste armónico frente a la soprano y una parte clave en las numerosas escenas de conjunto que se irán sucediendo, además de integrarse en las piezas de inspiración americana (la habanera, y el jarabe). Participa tanto del carácter juguetón de Chamaco como del melancólico de Niña Estrella, según interactúe con uno u otra. Maya es también la mensajera, la que entrega cartas y pone en contacto a los amantes, en otra convención habitual en la ópera y el teatro europeos.

La llegada del Gobernador (bajo) y el pretendiente que ha elegido para su pupila, Don Diego (barítono), introduce en escena a los personajes negativos, un rasgo que es subrayado por crescendos, un aumento de la presencia instrumental y subidas frecuentes al registro agudo¹¹.

Por último aparece el capitán don Gil de Alcalá (tenor) acompañado del sargento Carrasquilla (barítono) envueltos en el tema marcial asociado al primero. Ambos personajes reproducen el binomio señor-criado que también se establece entre Niña Estrella y Maya, aunque en ambas parejas con una complicidad amistosa que los equipara y que no muestra la enorme distancia social que existe entre Chamaco y el poder representado por el Gobernador y Don Diego. De hecho, pronto la acción creará dos grupos enfrentados: de un lado estas dos las autoridades coloniales, de otro, el resto de los personajes.

El relato del ardid que don Gil, con la ayuda de Carrasquilla, ha preparado para ganarse el favor del Gobernador y conseguir la mano de Niña Estrella se construye sobre un canto ligado sostenido por una rica instrumentación en el caso de don Gil, y una escritura seca y breve en sus interlocutores¹².

Los sucesivos duelos verbales y de destreza que don Gil y don Diego mantienen como pretendientes de Niña Estrella reproducen los enfrentamientos habituales entre tenor y barítono que se observan en los esquemas básicos del universo operístico. La fiesta en el salón del palacio del Gobernador da lugar a una colección de piezas dieciochescas: desde el inicial minueto, pasando por el pizzicato que ilustra la partida de cartas en la que los rivales se juegan bailar con Niña Estrella una pavana y cantar un madrigal, otras páginas que se suman al trabajo de recreación de formas clásicas¹³. Jugando con los contrastes, la fiesta finaliza con un brindis con vino de Jerez cantado por Carrasquilla y que utiliza, como era previsible, música de inspiración popular andaluza¹⁴. Este personaje, junto con Chamaco, es el principal soporte cómico de la acción, en una propuesta que establece y equilibra una dualidad española y americana.

⁹ Penella, Manuel: *Don Gil de Alcalá*. N° 3. Escena y aria: *¡El recreo, ya no hay tarea / Bendita Cruz* (Niña Estrella y coro de colegialas). Madrid, editorial J. Alier viuda e hija, 1932.

¹⁰ Penella, Manuel: *Don Gil de Alcalá*. N° 4. Escena: *¡Mitztilán! ¡eh!* (Niña Estrella, Maya, Madre Abadesa y Chamaco). Madrid, editorial J. Alier viuda e hija, 1932.

¹¹ Penella, Manuel: *Don Gil de Alcalá*. N° 5. Escena: *¡Ellos deben ser!* (Niña Estrella, Madre Abadesa, Don Gil, Don Diego, Gobernador, Magistral y Carrasquilla). Madrid, editorial J. Alier viuda e hija, 1932.

¹² Penella, Manuel: *Don Gil de Alcalá*. N° 7. Escena: *Miedo me dais, Don Gil* (Niña Estrella, Don Gil, Chamaco, Maya, Don Diego, Madre Abadesa, Gobernador y coro de colegialas). Madrid, editorial J. Alier viuda e hija, 1932.

¹³ Penella, Manuel: *Don Gil de Alcalá*. N° 8. Escena: *Señor cuando gustéis* (Niña Estrella, Don Diego, Gobernador, Don Gil, Carrasquilla, Maestro de ceremonias y coro de invitados). N° 9. Escena: *Vos ganásteis* (Niña Estrella, Don Diego, Gobernador, Don Gil, Carrasquilla, Maestro de ceremonias y coro de invitados). N° 10. Madrigal: *Tus ojos son dos rayos de sol* (Niña Estrella, Don Gil y Don Diego). Madrid, editorial J. Alier viuda e hija, 1932.

¹⁴ Penella, Manuel: *Don Gil de Alcalá*. N° 11. Escena: *Muy bien Niña Estrella* (Niña Estrella, Don Diego, Gobernador, Don Gil, Carrasquilla y coro de invitados). Madrid, editorial J. Alier viuda e hija, 1932.

Otra referencia clásica se localiza en el dúo entre don Gil y Carrasquilla al comienzo del segundo acto¹⁵, en el que el canto de amistad entre ambos recuerda otros pasajes similares que son un ilustre precedente: las escenas de don Álvaro y don Carlos de *La Forza del Destino* de Verdi, de don Carlos y el marqués de Posa en *Don Carlo* de Verdi, o de Nadir y Zurga en *Les Pêcheurs de Perles* de Bizet.

En la superficial y decorativa escena, pues nada aporta a la acción, de la caza de mariposas, a cargo de Niña Estrella y un coro femenino, destaca la descripción del vuelo y de las carreras de las cazadoras en el acompañamiento instrumental, que alterna la imitación y el contrapunto¹⁶. Es la introducción de dos dúos consecutivos de la soprano con don Gil y don Diego, en los que el canto lírico adquiere un dramatismo alejado de la ópera del siglo XVIII que se pretende evocar y más cercano a los presupuestos del Romanticismo del XIX¹⁷.

El fragmento más célebre de la partitura, la habanera que cantan Niña Estrella y Maya cerca del final del segundo acto¹⁸, es la pieza inmediatamente anterior al complejo concertante del final de este acto¹⁹, en el que todos los personajes tienen una intervención importante debido a que es el momento en el que don Diego descubre que el asalto al carruaje del Gobernador fue preparado por don Gil para presentarse a sí mismo como el heroico defensor frente a los bandidos y conseguir, así, la mano de Niña Estrella. La condena al destierro hace triunfar, momentáneamente, la candidatura de don Diego para desesperación del resto de los protagonistas.

El tercer y último acto es resolutivo y el más breve. Chamaco escucha inadvertidamente un secreto de confesión del Gobernador, que se muestra atormentado por el abandono de un hijo extramatrimonial del que no ha vuelto a saber²⁰. Naturalmente, esa información es bien aprovechada para hacer pasar a don Gil por ese hijo perdido y volver a recuperar el favor del Gobernador que le concede de nuevo la mano de su pupila²¹. De modo hábil el compositor combina musicalmente lo serio y lo cómico de esta situación, alternando densos y melódicos pasajes en el registro medio y grave con dinámicas y rítmicas páginas que frecuentan el agudo. En el concertante final²², los comentarios en segundo plano del coro ante la acumulación de acontecimientos están también haciendo referencia a otra de las convenciones habituales en la ópera y el teatro clásicos (Ruiz de la Serna, 199, p. 29-33).

3. LAS INFLUENCIAS DE DON GIL DE ALCALÁ

La estructura de *Don Gil de Alcalá* es singular si se la compara con la que habitualmente se encuentra en las óperas y zarzuelas españolas de las décadas precedentes. De hecho, surgió un debate en el momento de su estreno acerca de cuál debía ser la clasificación

¹⁵ Penella, Manuel: *Don Gil de Alcalá*. Nº 12. Dúo: *Esto es vida, Carrasquilla* (Don Gil y Carrasquilla). Madrid, editorial J. Alier viuda e hija, 1932.

¹⁶ Penella, Manuel: *Don Gil de Alcalá*. Nº 15. Canción: *Vuela, vuela mariposa* (Niña Estrella y coro de damas). Madrid, editorial J. Alier viuda e hija, 1932.

¹⁷ Penella, Manuel: *Don Gil de Alcalá*. Nº 16. Escena: *¡Niña Estrella!... Ya apareció* (Niña Estrella, Don Gil, Gobernador, Magistral y coro de damas). Nº 17. Escena: *¡Don Diego!... Niégame ahora que me traicionas* (Niña Estrella, Don Gil y Don Diego). Madrid, editorial J. Alier viuda e hija, 1932.

¹⁸ Penella, Manuel: *Don Gil de Alcalá*. Nº 20. Habanera: *Todas las mañanitas* (Niña Estrella y Maya). Madrid, editorial J. Alier viuda e hija, 1932.

¹⁹ Penella, Manuel: *Don Gil de Alcalá*. Nº 21. Escena y concertante: *Os felicito* (Niña Estrella, Maya, Chamaco, Don Diego, Don Gil, Virrey, Gobernador, Magistral, Carrasquilla, coro de bandidos y coro de invitados). Madrid, editorial J. Alier viuda e hija, 1932.

²⁰ Penella, Manuel: *Don Gil de Alcalá*. Nº 23. Dúo: *Venid, padre magistral* (Gobernador y Magistral). Madrid, editorial J. Alier viuda e hija, 1932.

²¹ Penella, Manuel: *Don Gil de Alcalá*. Nº 24. Escena: *¡Ándele no más!*. Nº 25. Quinteto: *Con ese ardid*. Nº 26. Escena: *¡Manos a la obra!* (Chamaco, Niña Estrella, Maya, Don Gil y Carrasquilla). Madrid, editorial J. Alier viuda e hija, 1932.

²² Penella, Manuel: *Don Gil de Alcalá*. Nº 28. Escena y concertante: *¡Jaque al Rey!* (Niña Estrella, Maya, Chamaco, Don Diego, Don Gil, Virrey, Gobernador, Magistral, Carrasquilla y coro de invitados). Madrid, editorial J. Alier viuda e hija, 1932.

correcta de la obra: si ópera o zarzuela (Huerta, 1999, p. 10). Se ha señalado al principio que su carácter ecléctico complica su clasificación, ya que participan de rasgos asociables a los dos géneros. El escritor peruano Felipe Sassone, que había sido el colaborador de Manuel Penella en la redacción del libreto de *El Gato Montés*, había defendido que las zarzuelas producidas a partir del reinado de Isabel II eran realmente óperas cómicas, idea controvertida, sin duda, pero que explica en parte el por qué Penella definió su *Don Gil de Alcalá* como “ópera cómica española”. Asimismo, Sassone rechazaba la idea de que fuesen operetas porque sus temas eran más melodramáticos y menos ligeros que los habituales en éstas, afirmación también discutible porque existe una importante serie de obras dentro del elástico universo de la zarzuela que sus propios compositores calificaron de “operetas”, como sucede, por ejemplo, en *Los cadetes de la reina* (1913), de Pablo Luna.

En 1916 Penella se había propuesto crear una “ópera popular española” (definición que aparece en la partitura) en *El Gato Montés*, al combinar el casticismo asociable a las zarzuelas de temas costumbristas con el lenguaje más estilizado de la ópera. En este sentido, esta pieza es deudora de composiciones como *Curro Vargas* (1898) de Ruperto Chapí o *La vida breve* (1904) de Manuel de Falla. Aunque en su momento tuvo un relativo éxito, el resultado no logró plenamente lo buscado por su autor ya que los excesos dramáticos y la acumulación de tópicos sin demasiada eficacia teatral propiciaron que la pieza no superara el territorio de lo convencional²³. Una década y media después el compositor pareció haber aprendido la lección, ya que *Don Gil de Alcalá* es más sutil y discreto en su contenido costumbrista y más elegante en la escritura musical. Salvando las distancias, se pueden establecer ciertos paralelismos con el tratamiento, estilizado y popular a la vez, de un asunto del siglo XVIII como el que se observa en el ballet *El Sombrero de Tres Picos* (1919) de Manuel de Falla.

El propio Manuel Penella se encargó de la redacción de un libreto que es calculadamente convencional, en el sentido de que pretende recrear modelos del teatro clásico de los siglos XVII y XVIII, particularmente teniendo presente, como se ha mencionado en páginas precedentes, la propuesta argumental de *El sí de las niñas* (1806) de Leandro Fernández de Moratín. La razón por la que el compositor decidió situar la acción en México hay que buscarla en su propia biografía. El autor efectuó diversos viajes a aquel país, en el que permaneció varias temporadas estimulado por el éxito de algunas de sus obras (*Las musas latinas*, 1912; *El Gato Montés*, 1916) y en el que desarrolló varias aventuras empresariales en teatros como el Bellas Artes (Franco, 1989, p. 85-89). Los personajes españoles y mexicanos se agrupaban en un argumento en el que se sintetizaban diversos elementos a través de las diferentes procedencias de cada uno de los protagonistas: una mestiza adoptada por un Gobernador castellano, un hidalgo, dos sirvientes mexicanos y dos militares españoles de bajo escalafón. Como se ha comentado en páginas precedentes, la mayor parte de los personajes americanos son positivos, frente a los negativos que recaen en los que representan las autoridades coloniales.

La ambientación en el siglo XVIII podría ser explicada, además de por la influencia del neoclasicismo musical, por algunas líneas de actuación del Modernismo literario que cultivó con frecuencia piezas que tenía como referente la *commedia dell'arte* y los modelos de Carlo Goldoni. Un ejemplo significativo de ello fueron algunas obras de Jacinto Benavente: las reunidas en su *Teatro Fantástico* (1892 y 1905) y *Los intereses creados* (1907); y

²³ *El Gato Montés* contiene un pasodoble que se convirtió en una de las páginas más célebres de su autor y que se ha interpretado ininterrumpidamente desde el estreno de la ópera, contribuyendo a que la obra no cayese en el olvido a pesar de lo poco que sería representada hasta, al menos, los inicios de la década de 1990, fecha en la que el tenor Plácido Domingo decidió incluirla en su repertorio y promover una grabación discográfica para *Deutsche Grammophon* en diciembre de 1991 y una serie de funciones dentro de las celebraciones de la Exposición Universal de Sevilla de 1992. El registro sonoro mencionado, encabezado por el cantante madrileño, reunía un reparto prestigioso: Verónica Villarroel, Teresa Berganza, Joan Pons, Carlos Chausson, Mabel Perlstein, Carlos Álvarez, Carlos Bergasa, Ángeles Blancas, Pedro Farrés, Miguel López Galindo y Ricardo Muñiz. El director musical fue Miguel Roa, que realiza una revisión de la partitura, al frente de la Orquesta Sinfónica de Madrid y el Coro Titular del Teatro Lírico Nacional La Zarzuela.

algunas de las farsas de Ramón del Valle-Inclán: *La marquesa Rosalinda* (1912) y *La enamorada del rey* (1920) (Huerta, 1999, p. 11).

Los vínculos de *Don Gil de Alcalá* con Jacinto Benavente y *Los intereses creados* son especialmente evidentes, lo que no debe sorprender dada la admiración que el escritor despertaba en Penella. Benavente fue la fuente literaria de la última obra del compositor, *La malquerida*, estrenada en el Teatro Victoria de Barcelona el 14 de abril de 1935. Puede establecerse un cierto paralelismo entre las peripecias de Leandro y Crispín en *Los intereses creados* y las de don Gil de Alcalá y Carrasquilla. Las dos parejas presumen de unos orígenes similares: “el libre reino de Picardía” en Benavente y “los dos pícaros más pícaros de la Picardía” en Penella. También hay espacios comunes en las relaciones establecidas en ambos casos: la filiación clásica del galán frente al gracioso de la comedia del Siglo de Oro, aunque sin las diferencias de status social de la comedia barroca ya que están unidos por su condición de pícaros y amigos, aunque uno adopte el papel de héroe porque es el enamorado y el otro de villano porque se convierte en el ayudante para lograr la conquista sentimental. En cierto modo son versiones del tema del doble o del otro, dos caras del mismo sujeto que con audacia se las ingenia para escapar de la pobreza, ascender socialmente y triunfar en el amor.

Por otra parte, el asunto de las falsas identidades y de las máscaras, también presentes en la *commedia dell'arte* y los modelos de Goldoni y, asimismo, en autores como Valle-Inclán, son esenciales en esta obra. Don Gil y Carrasquilla utilizan la farsa para doblar su personalidad con el fin de conseguir el amor de Niña Estrella. De ahí que el desenmascaramiento suponga el triunfo momentáneo de los poderosos y que una nueva mascarada, en la que participa la hasta entonces pasiva Niña Estrella, traiga consigo el fin de la humillación de los humildes y la victoria de los pícaros protagonistas. En la burla que da solución al enredo hay también similitudes con otra pieza de referencia: *El perro del hortelano* (1618) de Lope de Vega. Al igual que don Gil se hace pasar por el hijo abandonado del Gobernador, Teodoro, el secretario enamorado de la condesa de Belflor, adopta el rol de supuesto hijo del conde Ludovico gracias a las intrigas del gracioso Tristán. Asimismo, en *El caballero de Illescas* (1602), también de Lope de Vega, el protagonista, Juan Tomás, se hace pasar en Nápoles por gran señor, enamora a la hija de un noble y huye con ella. Tras diversas vicisitudes, la joven le reafirma su amor y el padre acaba por acceder al casamiento. El parecido entre tramas de estas obras con *Don Gil de Alcalá* es evidente. En los tres casos la resolución se sostiene sobre un engaño que disuelve las convenciones sociales, las barreras de linaje y las diferencias económicas; y que rompe las murallas morales (al inicio de la obra de Penella se afirma que “todo se perdona si se hace por amor”).

Naturalmente, el utilizar fuentes del teatro del Siglo de Oro para componer obras líricas tuvo sus precedentes: Amadeo Vives recurrió a dos piezas de Lope de Vega en *Doña Francisquita* (1923), basada en *La discreta enamorada* (1604); y *La villana* (1927), que adaptaba *Peribáñez y el Comendador de Ocaña* (1614). El enorme éxito de la primera de ellas, incluso fuera de España, estimuló la creación de otras composiciones de corte similar, como el caso de la que nos ocupa. Precisamente el mismo año del estreno de *Don Gil de Alcalá* en Barcelona, Amadeo Vives también presentaría en Madrid su zarzuela *Talismán* (1932), que se basaba en *La fuerza de la costumbre* (1610-1620) de Guillén de Castro.

Algunos de los propósitos de esta corriente de adaptación de obras del Siglo de Oro en la zarzuela fue el de compensar la crisis del género chico (denominación que recibieron las zarzuelas en un acto) y abrir nuevos caminos de desarrollo de la zarzuela grande (la que se articulaba en más de un acto) renovando su prestigio y fortaleciéndola frente al avance en el favor del público de géneros más ligeros, como el denominado *ínfimo*. Es decir, el teatro de variedades que poco a poco fue ocupando en el favor del público espacios antes reservados al género chico y a la zarzuela grande²⁴. Los espectáculos de variedades, deben

²⁴ En 1901 se estrenó en el Teatro Apolo de Madrid una zarzuela titulada, precisamente, *El género ínfimo*, con música de Joaquín Valverde y Tomás Barrera Saavedra y libreto de Joaquín y Serafin Álvarez Quintero. En ella se parodiaba el teatro de variedades que amenazaba con desbancar al género chico.

su nombre al que tuvo el primer local en el que se ofrecieron, el Théâtre des Variétés de París. Como su propia denominación anticipa, lo habitual era que en una única velada se ofrecieran al público diversas propuestas que iban desde números humorísticos o circenses a bailes o piezas dramáticas de pequeño formato. La sucesión de números no tenían un hilo argumental o un orden específico.

Conrado del Campo (1878-1953) es un autor que, al igual que Manuel Penella, escribe óperas de cámara como *Fantochines* (1924); dirige su mirada a fuentes literarias de prestigio, como *El final de don Álvaro* (1911) (basada, al igual que *La forza del destino* de Verdi, en el Duque de Rivas); y presta particular atención a Jacinto Benavente en su ópera *La malquerida* (1925). Particularmente, los paralelismos existentes entre *Don Gil de Alcalá* y *Fantochines* revelan la influencia de Conrado del Campo sobre Penella en la idea de crear una especie de ópera de cámara de ambiente dieciochesco, con el acompañamiento de un reducido conjunto instrumental. *Fantochines* fue concebida para ocho instrumentistas y tres cantantes, que doblan a unas marionetas que remiten a las mascaradas venecianas del siglo XVIII, insertándose en el espíritu neoclásico del que también participan piezas contemporáneas como *El retablo de Maese Pedro* de Manuel de Falla.

Esta estrategia de inspiración en fuentes literarias del Siglo de Oro tuvo una cierta continuidad en piezas como, salvando las distancias, *Fuenteovejuna* (1981), basada en Lope de Vega, de Manuel Moreno-Buendía; o en la ópera que adapta la misma obra, estrenada en 2018, compuesta por Jorge Muñiz.

4. CONCLUSIÓN

Uno de los objetivos de Manuel Penella con *Don Gil de Alcalá* fue el de contribuir a la revitalización de la ópera española que, tras unas décadas de cierta prosperidad, iniciada la de 1930 estaba dando muestras de agotamiento. Desde los comienzos de su carrera, el compositor se había inclinado hacia el teatro de corte popular, revistas y comedia musical incluidas, sin descuidar la zarzuela y la ópera. Con esta creación se propuso el reto de escribir una partitura que, aunque bebe de fuentes precedentes y contemporáneas, tiene pocos modelos similares en el teatro lírico español, fundamentalmente algunos lazos de conexión con obras de Amadeo Vives o Conrado del Campo.

La pieza logró alcanzar el éxito desde el momento de su estreno y ha ingresado en el repertorio habitual de los teatros dedicados a este tipo de obras, además de haber sido objeto de dos grabaciones discográficas, ambas de 1956, producidas por dos sellos que entonces rivalizaban en el mercado: *Alhambra* y *Montilla* (la primera bajo la dirección de Ataúlfo Argenta y la segunda bajo la de Ricardo Estevarena). Incluso disfrutó de una adaptación cinematográfica dirigida por Arcady Boytler en México, en 1939, bajo el título *El capitán aventurero*. Sin embargo, a pesar de su permanencia, no consiguió establecerse como un modelo a seguir de la misma forma en que lo logró, por ejemplo, *Doña Francisquita* de Amadeo Vives, ya que no se convirtió en referente recurrente de obras posteriores, ni siquiera en el caso del propio Penella. Se trata, pues, de una singular pieza, con algunos precedentes directos y escasos consecuentes.

FUENTES REFERENCIADAS

Documentos

Instituto de Estadística y Cartografía de la Junta de Andalucía, Estadísticas históricas del siglo XX, Precios y salarios. Disponible en: <http://www.juntadeandalucia.es/institutodeestadisticaycartografia/historicas/siglo20/pub/Esxxcap13.pdf> (consultado el 9 de julio de 2021).

Partituras

Penella, Manuel: *Don Gil de Alcalá*. Madrid, editorial J. Alier viuda e hija, 1932.

Discografía

1956. Manuel Penella. *Don Gil de Alcalá* (versión completa original para orquesta de cuerda). Solistas: Lina Huarte, Ginés Torrano, Teresa Berganza, Manuel Ausensi, Antonio Campó, Carlos Munguía, Carlos S. Luque, Rafael Campos, Ana María Fernández, Arturo D. Martos. Coros Cantores de Madrid. Sección de Cuerda de la Gran Orquesta Sinfónica. Dirección musical: Ataúlfo Argenta. Madrid, España: Alhambra-Columbia.
1956. Manuel Penella. *Don Gil de Alcalá* (versión incompleta para orquesta sinfónica). Solistas: Lily Berchman (Dolores Pérez), Luis Sagi Vela, Luisa de Córdoba, Ramón Alonso, Santiago Ramalle, Tino Moro, Aníbal Vela. Coros de Radio Nacional de España. Orquesta de Cámara de Madrid. Dirección musical: Ricardo Estevarena. Madrid, España: Montilla-Zafiro.
1992. Manuel Penella. *El Gato Montés*. Solistas: Verónica Villarroel, Teresa Berganza, Joan Pons, Carlos Chausson, Mabel Perlstein, Carlos Álvarez, Carlos Bergasa, Ángeles Blancas, Pedro Farrés, Miguel López Galindo y Ricardo Muñiz. Coro Titular del Teatro Lírico Nacional La Zarzuela. Orquesta Sinfónica de Madrid. Dirección musical y revisión de la partitura: Miguel Roa. Madrid, España: Deutsche Grammophon.

Filmografía

1939. *El capitán aventurero*. Dirección: Arcady Boytler. Reparto: José Mojica, Manolita Saval, Margarita Mora, Carlos Orellana, Sarah García, Alberto Martí, Eduardo Arozamena. Adaptación cinematográfica y diálogos: Salvador Novo y José Benavides jr. Guión: Arcady Boytler. Dirección musical: Eduardo Vigil y Robles. Fotografía: Alex Phillips. Dirección artística y producción asociada: Salvador Novo. Productor: Felipe Mier. Estudio: Mexico Films.

BIBLIOGRAFÍA GENERAL

- Alier, Roger (1989). La carrera de Penella. En: Varios, *Don Gil de Alcalá*. Madrid, España: Ministerio de Cultura-Instituto de Artes Escénicas y de la Música, 13-14.
- Calvo Manzano, Rosa María (2003). La presencia del arpa en la zarzuela y en la ópera españolas (de Manuel Penella a Cristóbal Halffter. *Beresit*, 5, 343-347.
- Cortizo Rodríguez, María Encina (2013). En torno al casticismo de Moreno Torroba: “La Chulapona” como epílogo del sainete lírico. *Cuadernos de Música Iberoamericana*, 25-26, 99-114.
- De la Ossa Martínez, Marco Antonio (2018). La música en tiempos de Pedro Echevarría: la política musical de la Segunda República y la guerra civil española. *Revista del Centro de Estudios del Campo de Montiel*, n° extra 2, 21-58. DOI: <https://doi.org/10.30823/recm.020188>.
- Encabo, Enrique (2007). *Música y nacionalismos en España. El arte en la era de la ideología*. Barcelona, España: Erasmus Ediciones.
- Espín, María del Pilar (1995). *El teatro por horas en Madrid (1870-1910)*. Madrid, España: UNED.
- Ferreiro Carballo, David (2020). La esfera de creación de *El final de don Álvaro*, de Conrado del Campo: un drama lírico español con esencias románticas. *Resonancias. Revista de investigación musical*, 47, 59-84. Disponible en: <http://resonancias.uc.cl/es/N%C2%BA-47/la-esfera-de-creacion-de-el-final-de-don-alvaro-de-conrado-del-campo-un-drama-lirico-espanol-con-esencias-romanticas.html>

- Fernández, Domingo (2006-2007). Las relaciones internas de la poesía de Antonio Machado con el regeneracionismo y la filosofía de la Institución Libre de Enseñanza. *Philologica Canariensis*, 12-13, 211-236.
- Franco, Enrique (1989). Manuel Penella, entre España y América. *Cuadernos de Música y Teatro*, 3, 73-89.
- Galbis López, Vicente (1999). Un brillante ejercicio de estilo. En: Varios, *Don Gil de Alcalá*. Madrid, España: Ministerio de Educación y Cultura, 19-27.
- Gallego, Antonio (1989). Penella en la encrucijada. En: Varios, *Don Gil de Alcalá*. Madrid, España: Ministerio de Cultura-Instituto de Artes Escénicas y de la Música, 15-29.
- García Gallardo, C. Martínez González, F. Ruiz Hillo, M. (2010). *Los músicos del 27*. Granada, España: Universidad.
- Herrero, Clemente (2004). Regeneracionismo, Segunda República y modernización de España. *Criterios, Res Publica Fulget: revista de pensamiento político y social*, 4, 119-138.
- Huerta Calvo, Javier (1999). Un aire de farsa... En: Varios, *Don Gil de Alcalá*. Madrid, España: Ministerio de Educación y Cultura, 9-17.
- León Tello, Francisco José (1980). En el centenario del compositor valenciano Manuel Penella. *Archivo de Arte Valenciano*, 61, 106-107.
- Marco, Tomás (1984). *Historia de la música española, siglo XX*. Madrid, España: Alianza Música.
- Mateu, Montserrat (1987). Barcelona: una ciudad que se enamoró de Wagner. *Catalonia cultura*, 6, 16-17.
- Moisand, Jeanne (2015). El canto del pueblo: la música entre la comercialización y la revolución en el siglo XIX. *Viento Sur*, 141, 62-72. Disponible en: https://www.academia.edu/20074959/El_canto_del_pueblo_la_m%C3%BAsica_entre_revoluci%C3%B3n_y_comercializaci%C3%B3n_en_el_siglo_XIX.
- Moya Castro, F. M. Giménez Rodríguez, F. J. (2009). *La música entre el nacionalismo y las vanguardias*. Granada, España: Planetbuk
- Nommick, Yvan (2002). Manuel de Falla: de La vida breve de 1905 à La vie brève de 1913. Genèse et évolution d'une oeuvre. *Mélanges de la Casa de Velázquez*, 30 (3), 71-94.
- Nommick, Yvan (2002). La herencia de la música y el pensamiento de Manuel de Falla en la posguerra (1940-1960). En: Henares Cuéllar, Ignacio Luis et al. *Actas del Congreso Dos décadas de cultura artística en el franquismo (1936-1956)*. Granada, España: Universidad de Granada. Vol. 2, 9-30.
- Nommick, Yvan (2002). Manuel de Falla y la pedagogía de la composición: el infljo de su enseñanza sobre el Grupo de los Ocho de Madrid. En: Casares Rodicio, Emilio; Suárez Pajares, Javier (coord.). *Música española entre dos guerras, 1914-1945*. Granada, España: Publicaciones del Archivo Manuel de Falla, 39-70.
- Pedrell, Felipe (1891). *Por nuestra música. Algunas observaciones sobre la magna cuestión sobre la escuela lírico nacional*. Barcelona, España: Imprenta de Henrich y C^a.
- Palacios Nieto, M. (2008). *La renovación musical en Madrid durante la dictadura de Primo de Rivera: el Grupo de los Ocho (1923-1931)*. Madrid, España: SEdeM-Sociedad Española de Musicología.
- Piñeiro Blanca, Joaquín (2017). La recuperación de los compositores de la “Generación de la República” durante la Transición en España”. *Tsantsa. Revista de Investigaciones Artísticas*, 5, 197-216.
- Porto, Isabelle (2013). *De l'opéra-comique à la zarzuela: modalités et enjeux d'un trnasfert sur la scène madrilène (1849-1956)*. Madrid, España: Tesis doctoral Universidad Complutense.
- Ruiz de la Serna, Enrique (1999). Información teatral de Don Gil de Alcalá. En: Varios, *Don Gil de Alcalá*. Madrid, España: Ministerio de Educación y Cultura, 29-33.
- Sánchez, Víctor (1998). Tomás Bretón y el regeneracionismo. Una reflexión sobre la valoración de la música en el contexto cultural de la España de 1898. *Cuadernos de música iberoamericana*, 6, 35-48.

- Sánchez de Andrés, Leticia (2009). *Música para un ideal. Pensamiento y actividad musical del krausismo e institucionismo españoles (1854-1936)*. Madrid, España: Sociedad Española de Musicología.
- Serrano, Carlos (1999). *El nacimiento de Carmen. Símbolos, mitos y nación*. Madrid, España: Taurus.
- Temes, José Luis (2014). *El siglo de la Zarzuela, 1850-1950*. Madrid, España: Siruela.
- Vellisco Amodia, José (1986). Apuntes biográficos sobre los músicos de la Generación de la República. *A tempo*, 40, 25-32.

**ALESSANDRO CARBONARE-KARL LEISTER:
ANÁLISIS DE DOS CLASES MAGISTRALES
ORIENTADAS A LA INTERPRETACIÓN MUSICAL
DEL PRIMER MOVIMIENTO DE LA *SONATA PARA
CLARINETE Y PIANO N° 2 OP. 120* DE JOHANNES
BRAHMS**

***ALESSANDRO CARBONARE- KARL LEISTER: ANALYSIS
OF TWO MASTERCLASSES AIMING AT THE MUSICAL
PERFORMANCE OF THE 1ST MOVEMENT OF THE
JOHANNES BRAHMS SONATA N° 2 OP. 120 FOR
CLARINET AND PIANO***

Julieta Moliné
Escuela Provincial de Música de Rosario-Argentina
Escuela de Arte de San Nicolás- Argentina

RESUMEN

La interpretación musical a través de la historia ha estado sujeta a una variedad de prácticas didácticas a menudo centrada en la enseñanza musical en instituciones como puede ser la iglesia, la corte, la universidad o el conservatorio. En este trabajo hemos contrapuesto dos maneras de encuadrar la enseñanza de la interpretación del primer movimiento de la *Sonata N° 2* de Brahms a partir del análisis de dos clases magistrales de reconocidos clarinetistas disponibles en línea. La relación entre teoría y praxis musical, presente a lo largo de toda la historia de la música, es el eje temático que atraviesa nuestro trabajo.

Palabras clave: clarinete; Brahms; interpretación; clases magistrales.

ABSTRACT

Musical performance has been conditioned throughout history on a variety of didactical practices often focused on musical teaching in institutions such as churches, universities, conservatories or the court. In this paper we have compared two approaches to teach the

interpretation of Brahms *Sonata N° 2* starting from the analysis of two master classes of well known clarinetists available in on line performances. The relation between theory and musical praxis, present all along history of music is the main theme of all our work.

Keywords: clarinet; Brahms; performance; masterclass introducción

INTRODUCCIÓN

Entendemos la interpretación musical como un proceso profundo de estudio que abarca no solo el momento en donde se convierte en realidad sonora una obra musical delineada y fijada en la partitura, sino un proceso durante el cual la manera en que se realice la preparación para ese evento determinado, está en estrecha relación con el resultado final logrado durante la interpretación ante el público. Dicho proceso comienza con el estudio de la obra en sí, de las dificultades técnicas e interpretativas que presenta, las características estilísticas, e implica una toma de postura en cuanto a las elecciones que se presentan durante este recorrido. Las mismas deben ser coherentes con las ideas o estilo del compositor y al mismo tiempo ser viables para los intérpretes, los instrumentos y el ámbito o lugar en donde sean interpretadas. Aquí entra a jugar el rol del intérprete, cuáles son sus marcos de referencia, qué es lo que consideramos como tradición interpretativa, qué tipos de libertades tiene, qué recursos consideramos válidos en la utilización de la preparación y en el desarrollo de la interpretación, qué entendemos por interpretación históricamente informada.

Consideramos una interpretación como históricamente informada cuando esta interpretación es fiel a la obra, es decir; a la idea que tuvo el compositor que la creó. Las indicaciones para la interpretación, la instrumentación y los muchos usos de la práctica interpretativa que cambian constantemente y cuyo conocimiento el compositor suponía en sus contemporáneos, constituyen los puntos de referencia que muestran la voluntad del compositor. Ahora bien, la naturaleza de la obra musical evidencia una dualidad según la cual la obra musical tiene vida en dos planos: el plano de la partitura en la cual la obra se fija y se transmite, y el plano de la ejecución musical, en el cual por medio del intérprete, la obra se hace explícita y la partitura revive como realidad sonora. Grassi (2011), clarinetista y musicólogo italiano, afirma que para el intérprete musical:

La fidelidad al texto no consiste en una superficial repetición de un signo escrito, sino al contrario, en una *forma mentis* que implica el conocimiento y la comprensión del pensamiento musical de un compositor, y que, por lo tanto, la actividad musical que el intérprete ejerce es un acto exquisitamente intelectual que requiere de una constante y profunda reflexión sobre sus aspectos estéticos, estilísticos, interpretativos, analíticos e históricos (Grassi, 2011, pp. 233-234).

DESAFÍOS INTERPRETATIVOS DE LAS SONATAS PARA CLARINETE Y PIANO DE BRAHMS

Luego de la muerte de Schumann, Brahms le dio un nuevo impulso a la música de cámara, dejando a lo largo de cuarenta años un corpus de veinticuatro obras, las cuales definieron este género durante el final del S.XIX. Para muchos críticos musicales la música de cámara captura la personalidad creativa de Brahms así como el drama musical lo hace con la música de Wagner.

Las sonatas para clarinete y piano de Johannes Brahms Op. 120 N° 1 y N° 2, obras canónicas del repertorio camarístico, fueron compuestas en 1894 y estrenadas en 1895 por el mismo compositor al piano y el clarinetista Richard Mühlfeld. En lo que respecta a la línea del clarinete, no poseen una evidente dificultad técnica, no apelan al virtuosismo técnico instrumental como puede ser la música que Spohr, Weber o Rossini dedicaron a este instrumento. No encontraremos rápidos pasajes en *staccato*, ni sonidos del registro sobreagudo, ni saltos de octavas encadenados u otro tipo de dificultades técnicas específicas de la ejecución del clarinete. En la música de Brahms el mayor desafío es

expresivo, no en cuanto a la utilización de adornos sino en cuanto al grado de profundidad de lo que podríamos llamar un virtuosismo expresivo interior. Mc Clelland (2007), profesor de teoría de la música de la *Universidad de Toronto*, hace referencia a esta característica interpretativa vinculada con el aspecto formal de las composiciones de Brahms:

La interpretación de la música de Brahms constituye un gran desafío porque implica mucho más que dar forma o modelar las frases de una manera sensitiva, las frases coexisten y deben tener una coherencia que refleje y sugiera la manera en que constituyen la concepción de la obra como un todo (Mc Clelland, 2007, p. 202).

Sin hacer referencia a los desafíos interpretativos que la música de Brahms representa, Schoenberg (1963) menciona este punto desde la perspectiva del estilo compositivo. En su libro *El estilo y la idea*, elogia la técnica compositiva de Brahms por su economía motivica, en el sentido en que la composición de toda una obra crece sin problemas de manera orgánica a partir de una cantidad muy pequeña de material musical. Frisch (1984), profesor del departamento de música de la *Universidad de Columbia*, afirma que la variedad y la comprensibilidad están aseguradas en la ingeniosa técnica compositiva de Brahms, en donde ningún tema se repite dos veces de la misma manera, generando un estado de perpetua evolución, característico de la variación desarrollada.

En otras palabras, Frisch manifiesta que la música de Brahms es un ejemplo de cómo la música puede ser lógica, fresca y estimulante a la vez. Esta expresividad, mencionada en términos de frescura, no es superficial sino que mantiene una relación muy estrecha con la estructura, con la forma musical. Podríamos decir que lo expresivo parece inseparable de lo estructural y es esta articulación la que nos conduce a reconocer la importancia del análisis como una de las variables de peso que intervienen en el proceso de la construcción de la interpretación de una obra musical. A su vez, la expresividad y el análisis se corporizan en la interpretación a través del fraseo. Por lo tanto, el objetivo principal del fraseo es hacer más comprensible la obra musical al oyente. Mediante el fraseo es posible separar las partes individuales lo cual posibilita reconocer y distinguir de manera más clara los motivos que derivan de un motivo preexistente, de los motivos que son totalmente nuevos.

El repertorio de música de cámara del S.XIX nos ha sido legado de manera ininterrumpida a través de su permanente ejecución en conciertos, a la aparición y profesionalización de los conservatorios de música y posteriormente, al desarrollo de las grabaciones musicales. Existe en nuestros días una tendencia a pensar la interpretación de la música de Brahms como parte de una herencia cultural transmitida por medio de una tradición que consideramos que se ha mantenido intacta. Sin embargo, la investigación de la praxis interpretativa de dicho repertorio durante la época de Brahms nos acerca otras características de estilo interpretativo nada arbitrarias, descuidadas, ni irracionales. La riqueza de una interpretación musical históricamente informada está en el esfuerzo por reconstruir el sonido de un período histórico determinado que resulta mucho mejor que reducir la música de todos los períodos a una instrumentación y estilo estándar. Al mismo tiempo la fidelidad al texto o a la partitura, característica de toda interpretación históricamente informada, no constituye un acto limitante o de cierre, más bien es una ocasión de enriquecimiento y de apertura. La fidelidad al texto, además, está estrechamente relacionada con la forma de interpretar la notación musical. La notación musical suele clasificarse en no prescriptiva o prescriptiva. La relativa escasez de indicaciones en algunas obras musicales del romanticismo tardío no implica que deban ser interpretadas de manera menos expresiva que las obras con abundantes indicaciones. Brahms, por ejemplo, era muy cauteloso con la fijación de las indicaciones en la partitura. Sus manuscritos están llenos de correcciones y enmiendas que evidencian su búsqueda de una notación que capture de la manera más acertada la obra como él la imaginó. Consideraba que una vez que el intérprete se familiarizaba con la obra, las indicaciones superfluas comprimían la libertad expresiva del intérprete en lugar de favorecerla (Owen, 1999, p. 16).

Si bien Brahms es conocido como un exponente nada ambiguo de la música absoluta, no ha dejado un corpus de escritos a los que podamos recurrir para justificar y profundizar

su postura desde el punto de vista estético. Los únicos escritos de su autoría con los que podemos contar como fuentes directas son sus cartas. En las mismas, Brahms hace referencia a los aspectos compositivos y a los aspectos de la notación, puntualmente a las indicaciones de fraseo, dinámica y articulación. Sin embargo, basándonos en su amistad y correspondencia con el crítico musical Eduard Hanslick indagaremos sobre aspectos estéticos que permitan encontrar una posible argumentación lógica que sostenga el uso de dispositivos pedagógicos referidos a la narratología musical para la construcción de la interpretación de las sonatas para clarinete y piano Op. 120 en ciertos momentos muy puntuales.

Un concepto que sirve como hilo conductor para enlazar una posible argumentación del uso de estrategias narrativas durante la construcción de la interpretación es el de fantasía. Este concepto es mencionado por el reconocido esteta italiano Enrico Fubini para referirse a lo que Hanslick menciona como imaginación. Según Fubini (1988), el concepto de fantasía le permite superar a Hanslick la jerarquización de las artes presente en Kant y al mismo tiempo la antítesis romántica entre intelecto y sentimiento. Hanslick (1876) afirma que: “si se trata de la música como arte, hay que reconocer que la imaginación y no el sentimiento es su terreno estético” (p. 8). Más adelante sostiene: “La imaginación (...) es el único órgano que percibe lo bello” (p. 9), “bajo el punto de vista de lo bello, la imaginación no es sólo (...) simple contemplación, sino contemplación inteligente, es decir, la reunión de la imagen presentada, a la inteligencia y al juicio” (p. 7). En síntesis, para Hanslick (1876): “La imaginación no es entonces campo estrecho y cerrado, pues saca de las sensaciones la chispa que le da vida, fecunda al instante con sus rayos a la inteligencia y al sentimiento, que han entrado en actividad” (p. 8).

El concepto de fantasía reaparece con una claridad poco habitual en la postura del filósofo y ensayista alemán T. W. Adorno. Adorno detecta en la enseñanza musical una “animosidad contra la fantasía” y se vuelve más agudo y pesimista cuando describe que “la agonía de la fantasía ocasionada socialmente en los seres humanos” forma parte del mismo fenómeno (Adorno, 2009, p. 123). Si bien la lectura de Adorno es extremadamente compleja, es inusualmente concreto en su formulación del objetivo de la pedagogía musical: “Si la música es, al igual que todas las artes, lo que la gran filosofía llamaba antaño la apariencia sensible de la cosa, entonces la pedagogía musical tendría que fomentar antes que nada la capacidad de la imaginación musical” (Adorno, 2009, p. 120).

Adorno define a la fantasía como la capacidad de percibir al instante lo interpretado por uno mismo y de escucharlo como portador de algo espiritual. Por lo tanto, el desarrollo y despertar de la imaginación musical en los niños debería ser, para Adorno, el objetivo central de la enseñanza musical.

Con respecto a los temas antes presentados, es decir, la interpretación históricamente informada basada en la fidelidad al texto, la articulación con las tradiciones interpretativas heredadas, y las posibles referencias a analogías con el discurso literario (narratología musical), analizaremos dos clases magistrales de clarinete para detectar cuáles de estos aspectos son abordados durante la enseñanza de las prácticas interpretativas actuales aplicadas al primer movimiento de la *Sonata N° 2 para clarinete y piano* Op. 120 de Brahms.

Las clases que hemos seleccionado tienen una duración de veinte minutos cada una. Las mismas corresponden a las dictadas por dos clarinetistas de reconocidísima trayectoria mundial con una diferencia de treinta años en su formación:

- Clase magistral del clarinetista italiano Alessandro Carbonare (nacido en 1967) con fecha de realización 19.09.2012.
- Clase magistral del clarinetista alemán Karl Leister (nacido en 1937) con fecha de realización 29.07.2016.

DESCRIPCIÓN DE DOS CLASES MAGISTRALES DE CLARINETE

La clase magistral de clarinete que describiremos estuvo a cargo del reconocido clarinetista italiano Alessandro Carbonare con fecha 19.09.2012 y tuvo lugar en Moscú. El video que registra esta clase no está editado. El idioma que Carbonare emplea para expresarse es el francés, el cual es traducido al ruso para el resto de los alumnos por el profesor anfitrión. El tiempo de trabajo destinado a este primer movimiento de la *Sonata N° 2* Op. 120 de Johannes Brahms es de veinte minutos. El tono que Carbonare usa durante toda la clase es amable sin elevar el volumen de voz. También utiliza con frecuencia los gestos de dirección con ambas manos como recurso pedagógico para guiar el fraseo del alumno. Los mismos son sutiles pero precisos. En general Carbonare permanece de pie pero puede aproximarse al alumno o alejarse un poco. Las indicaciones puntuales en cuanto a la dinámica en general las da estando próximo al alumno. Para plantear las dos cuestiones centrales con las cuales introduce la clase sobre esta obra de Brahms Carbonare prefiere tomar un poco de distancia con respecto al alumno.

Carbonare escucha al alumno tocar casi toda la exposición del movimiento hasta el compás cincuenta y seis. Durante esa primera interpretación el alumno se pierde en una entrada en el compás treinta y cuatro, la pianista repite una breve sección, y el clarinetista retoma esa primera interpretación sin ser interrumpido por Carbonare. Luego de haber escuchado esa interpretación, Carbonare hace una introducción en donde fundamenta un punto central importantísimo a tener en cuenta al abordar toda interpretación de la música de Brahms: Brahms escribía absolutamente todo lo que él quería, las indicaciones de cómo tocar determinada frase o pasaje son precisas y revelan una meticulosidad en el estilo de anotar las indicaciones en la partitura. A esta conclusión alude Carbonare citando un estudio de un musicólogo que analizó los manuscritos de las obras para clarinete compuestas por Brahms, al mismo tiempo que la correspondencia que el compositor mantenía frecuentemente con el clarinetista Richard Mühlfeld. En esas cartas documentadas Brahms le consultaba su opinión en lo referente a las indicaciones por ejemplo de expresión, fraseo y dinámicas. Si bien Carbonare no menciona el nombre de este musicólogo, es probable que se trate de Andrea Massimo Grassi, clarinetista italiano residente en Milán y profesor de la *Accademia del Teatro de la Scala*, en donde también se desempeña profesionalmente Carbonare. La situación antes descrita constituye un ejemplo de la manera en que la interpretación actual se fundamenta en lo que podemos considerar una interpretación históricamente informada basada en la documentación histórica existente de manuscritos y cartas que a modo de fuentes constituyen un válido testimonio que acompaña el proceso compositivo y de maduración de determinada obra musical.

Otro aspecto que Carbonare menciona y que operará de guía para la búsqueda de la sonoridad de las frases o secciones de mayor intensidad dinámica como los *fortes* es el siguiente: en el idioma italiano como en el español, la palabra clarinete tiene género masculino, sin embargo en el idioma francés y en el alemán la misma palabra cambia y tiene género femenino. Por lo tanto para Brahms el clarinete es femenino. Con esta analogía Carbonare intenta orientar la sonoridad del clarinete hacia un sonido amable, redondo sin rastros de brusquedad o rudeza.

Planteadas estas dos cuestiones centrales Carbonare pregunta al alumno cuál es significado de la expresión *Allegro amabile*. Esta indicación refiere a una indicación de tempo: *Allegro*, y a una indicación de carácter: *amabile*. *Amabile* es un término tomado del italiano, idioma materno de Carbonare, por lo tanto Carbonare explica el significado del término dentro del contexto de la sonata como afable, cortés, cordial.

Luego de estas tres consideraciones fundamentales para encuadrar la interpretación de la sonata, Carbonare comienza a trabajar junto con el alumno desde el comienzo de la obra:

- En el levare del compás nueve remarca la indicación dinámica de *più piano*.

- En el compás ocho aconseja respetar la indicación dinámica marcada en la partitura que hace abrir o estirar el tempo.
- Hace una síntesis de las indicaciones dinámicas que están anotadas en la partitura en los diez compases iniciales: *piano*, *più piano*, *dolce*.
- Recalca que la aparición de la dinámica *forte* en el compás dieciocho se mantiene durante dos compases y medio, es decir hasta la aparición del *diminuendo* del compás veinte.
- Menciona que en el compás veintidós la sonoridad de ambos instrumentos, clarinete y piano, tiene que encuadrarse dentro de la indicación *sottovoce*. Para ejemplificar la interpretación de ese término Carbonare hace el gesto de hablar en voz baja, como susurrando y muy próximo al receptor.
- En el compás treinta donde comienza un motivo con tresillos indica que los mismos deben solfearse estirando el *tempo*. Refuerza la indicación haciendo un gesto con ambos brazos.
- Fuera del terreno de la interpretación y como aspecto técnico menciona la percepción de cierta tensión en la postura corporal del alumno localizada en los hombros. Explica que esta postura puede bloquear el pecho interfiriendo en la apertura del sonido.
- Remarca un gran cambio de dinámica y de expresión sobre el final del movimiento en la sección que comienza cuatro compases antes del *Tranquillo*.
- En la sección del *Tranquillo* el tema lo tiene el piano, es un tema calmo, sereno y el clarinete no debe romper el clima que el tema del piano crea. La articulación del clarinete debe ser *détaché* pero ligado¹. Carbonare ejemplifica tocando esta sección. Este ejemplo remite a la importancia de establecer una clara jerarquía de las voces que intervienen en determinada sección. En este caso puntual no hay una indicación de dinámica marcada por el compositor ni en la línea del piano ni en la del clarinete. Brahms sólo marca en la mano derecha del piano reiterados acentos que aparecen en los primeros y terceros tiempos del compás mientras que sobre el final de la frase el clarinete tiene una marca de mayor amplitud sonora que coincide con el cambio de figuración al pasar de los tresillos a los dosillos en el compás cuatro del *Tranquillo*. Estos tresillos en la línea del clarinete dan el soporte armónico, pero su función está supeditada al tema que tiene el piano.
- Menciona que hay una sonoridad que va muy bien para Brahms pero que es necesario buscar un poco más de color sonoro en la dinámica *pianissimo*.

Durante toda la clase, Carbonare hace gestos de dirección sutiles que acompañan o guían las indicaciones de dinámica y de fraseo. Cuando realiza estos gestos se ubica muy próximo al alumno. Hay una estructura muy clara en la manera de organizar la clase magistral: primero escucha al alumno interpretar junto con la pianista acompañante toda la exposición del movimiento. Segundo, plantea y fundamenta el encuadre general de las indicaciones que dará más adelante, pasando de lo general a lo particular. Tercero, comienza a trabajar los momentos específicos de la interpretación.

¹ Carbonare emplea la denominación de la articulación en francés *détaché* para referirse a la articulación *portato* en italiano. En relación con la notación de este tipo de articulación, Brown (2002) menciona que algunos compositores escriben una ligadura y debajo rayas cortas horizontales para indicar la articulación *portato*. Otros, indican la misma articulación pero utilizando puntos en lugar de rayas. En el caso de Brahms, compositor que fue también pianista, indica la articulación *portato* empleando la ligadura y debajo los puntos, como vemos en el primer compás de la sección del *Tranquillo*.

Como resultado del análisis de esta clase magistral podemos clasificar las observaciones realizadas por Carbonare al alumno en dos grupos: las que están relacionadas con cuestiones generales en cuanto a la interpretación de una obra para clarinete de Brahms, y las que constituyen observaciones específicas con respecto al primer movimiento de la *Sonata N° 2* Op. 120. En el primer grupo se engloban las explicaciones relativas a la meticulosidad de la fijación de las indicaciones en la partitura por parte de Brahms y la analogía con respecto al género femenino de la palabra clarinete en el idioma alemán relacionada con una idea de concepción de la sonoridad del instrumento por parte de este compositor. La tercera indicación está aplicada al carácter general del primer movimiento de la obra interpretada: *Allegro amabile*. Las restantes indicaciones pertenecen al segundo grupo de las indicaciones específicas, de las cuales siete son observaciones con respecto a las indicaciones dinámicas escritas en la partitura y su manera de materializarlas en sonido, una refiere al manejo del *tempo* en la ejecución de los tresillos y la última refiere a la jerarquía de los temas o textura de determinada sección en relación con la articulación. Hay una indicación que Carbonare menciona claramente fuera del ámbito de la interpretación que se relaciona con la postura corporal al producir el sonido del instrumento.

La segunda clase magistral que transcribimos estuvo a cargo del reconocido clarinetista alemán Karl Leister con fecha 29.07.2016 en la *Clarinet Soloist Academy* en Crozet, Francia. El video de la clase magistral está editado. El idioma que emplea Leister para expresarse es el inglés, por lo tanto no hay traductor o profesor anfitrión. El tiempo de trabajo destinado a este primer movimiento de la *Sonata N° 2* Op. 120 de Johannes Brahms es de veinte minutos. Leister alterna momentos de la clase en donde se encuentra de pie y sentado. En general emplea un tono de voz que puede resultar brusco por momentos. No guía la interpretación utilizando gestos de dirección del fraseo y no suele aproximarse a la alumna. Utiliza el clarinete para mostrar algunos ejemplos.

Leister escucha a la alumna tocar la primera frase del movimiento, es decir hasta el compás ocho. No hace ninguna introducción y empieza a trabajar desde el comienzo de la obra:

- La primera corrección que observa es que en el compás dos el si bemol debe tocarse con más sonido.
- Resalta la importancia de los abundantes semitonos descendentes que aparecen en la primera frase.
- Indica que en el compás ocho la frase la termina el piano, no el clarinete. Por lo tanto la alumna no debe apurarse por comenzar la frase siguiente.
- Observa que en el compás diez todas las semicorcheas en la parte del clarinete forman una sola línea o impulso y no deben tocarse formando dos grupos de cuatro seguidos por uno de cinco. Si bien Leister no lo menciona, en la partitura la ligadura de expresión abarca todo el compás hasta su resolución en la negra del compás siguiente.
- En el compás once remarca el crescendo que está indicado en la partitura.
- Sugiere tocar el primer tiempo del compás quince más tarde para darle más tiempo al piano para realizar el gran salto de la mano derecha.
- En el compás veintiuno indica no bajar tanto la sonoridad en el *diminuendo*. (Esta observación es contraria a lo indicado en la partitura en donde ambos instrumentos tienen escrito un *diminuendo*).
- En el compás treinta y ocho indica no disminuir el sonido de la última corchea.
- En el compás cuarenta modifica las dinámicas de la parte del piano.

- En el compás sesenta y cinco el clarinete tiene varios sonidos graves repetidos en figura de blancas. Observa que la articulación entre esos sonidos debe realizarse empleando el aire en lugar de la lengua. En este punto Leister menciona que la parte que tiene el piano en esa sección es como si fueran grandes olas, que el clarinete intenta cortar con la repetición e insistencia de esos sonidos graves.
- En la sección en donde aparecen los tresillos en el levare al compás setenta y ocho, indica que los mismos deben tocarse imaginando el toque *pizzicato* de los instrumentos de cuerdas manteniendo la resonancia, y agrega que hay que moverlos y conectarlos con las melodías que tiene el piano.
- En la sección del *Tranquillo* remarca que es necesario captar la atmósfera del acorde final.

Leister no hace ninguna introducción para fundamentar o encuadrar sus observaciones. Las mismas son todas específicas referidas a algún compás en particular: no trabaja partiendo de indicaciones generales para llegar a las indicaciones específicas como en el caso de Carbonare. Leister realiza en total doce indicaciones, de las cuales cinco son indicaciones con respecto a la dinámica, dos son indicaciones con respecto al lapso de tiempo que debe existir entre el final de una frase y el comienzo de la siguiente o para preparar un salto amplio en el caso del piano, dos indicaciones están orientadas a una búsqueda de una sonoridad determinada, que Leister plantea como atmósfera o recurriendo a una imagen visual como el caso de las grandes olas, una indicación con respecto a de qué manera debe remarcarse en la interpretación la reiteración de cierto diseño interválico, una indicación con respecto al fraseo de determinado pasaje rítmico, una indicación con respecto a la pequeña fluctuación temporal sugerida para la interpretación de determinada sección.

Sin bien Leister no emplea dispositivos narratológicos para construir la performance como pueden ser la recurrencia a la descripción de las acciones de personajes o el relato ficticio de una historia, utiliza en dos momentos imágenes visuales que implican idea de movimiento para guiar la interpretación en determinados pasajes, como muestran los ejemplos de “grandes olas” del compás sesenta y cinco y la “atmósfera” (estática) del acorde final del primer movimiento de la sonata.

Luego de la transcripción, de la descripción y del análisis de las clases magistrales dadas por estos dos reconocidos clarinetistas nos preguntamos ¿qué requiere la enseñanza de una interpretación con estilo, que traspase el puro efecto técnico? ¿cuál es ese “plus” que la hace tan característica?

Tradicionalmente la técnica ha sido descrita con el lenguaje de las reglas y las normas, mientras que el estilo no ha recibido sistemáticamente una descripción. El compositor francés Berlioz definió el estilo como algo que captura esa parte de la música que es sentimiento y no ciencia. Goehr (1998), especialista en el campo de la Filosofía de la Música, afirma que toda interpretación es más que una demostración de conocimiento, es también un acto de musicalidad. Pero ¿qué es lo que requiere? Para Goehr (1998, p. 147) requiere instinto, inspiración y por sobre todo un entendimiento de cómo la técnica y el estilo, juntos, llenan “el espacio de la interpretación”, el cual permanece una vez que la obra ha sido dejada atrás. Sostiene que el intérprete captura el escurridizo “plus” de su musicalidad apelando a la ilusión de que él está de manera activa creando música.

CONCLUSIONES

La praxis interpretativa de la música a través de la historia ha estado sujeta a una variedad de prácticas didácticas a menudo centrada en la enseñanza musical en instituciones como puede ser la iglesia, la corte, la universidad o el conservatorio. En el presente trabajo hemos contrapuesto dos maneras de encuadrar la enseñanza de la interpretación del primer movimiento de la *Sonata N° 2* de Johannes Brahms. Los videos de

las clases magistrales se encuentran on-line y el tiempo de duración de cada clase es el mismo.

Cada profesor tiene una manera muy particular de desarrollar la clase que se percibe, por ejemplo, en el tono de voz que emplea, el acercamiento espacial y la relación que establece con el alumno en ese lapso tan corto de tiempo, la manera en que puede guiar o no la interpretación, el tipo de indicaciones que realiza. Leister sólo hace indicaciones puntuales, mientras que Carbonare presenta, además, indicaciones generales que permiten un posible trabajo y desarrollo a largo plazo de parte del alumno. Si bien ambos maestros dan ejemplos en donde ellos se colocan en el lugar de intérpretes, consideramos que la intención de los mismos es más clara y notoria en la clase de Carbonare.

Desde el punto de vista de la organización, estructuración y desarrollo de la clase, la ofrecida por Carbonare nos resultó sumamente clara, precisa y sólidamente fundamentada en el marco teórico que menciona al comienzo de su clase. Es muy minucioso el trabajo que realiza con respecto a la interpretación de la notación que la partitura presenta y al tipo de concepción del sonido para esta determinada obra. Podríamos afirmar que todos los elementos que Carbonare emplea están anotados o fijados por el compositor en la partitura, incluso cuando Carbonare hace referencia al significado de una palabra. Tal es el caso del significado en italiano de la palabra *amabile*, central para encuadrar la interpretación del carácter de este movimiento en particular.

Leister, en cambio, no se fundamenta en ningún marco teórico. Dada su amplia trayectoria como intérprete debemos suponer que conoce de lo que está hablando, pero daría la impresión de obedecer más a un criterio personal fundado en su propia experiencia (en su oficio como músico) que a la referencia específica a un marco teórico determinado. Emplea en dos momentos analogías con imágenes visuales que implican la idea de movimiento como hemos descripto anteriormente.

La relación entre teoría y praxis musical, presente a lo largo de toda la historia de la música, es el eje temático que atraviesa nuestro trabajo. El estudio de las tradiciones interpretativas heredadas y su aplicación a una interpretación históricamente informada que guarde coherencia con el estilo del compositor lo evidencian.

Retomando la posición de Goehr, mediante la interpretación históricamente informada y las tradiciones interpretativas heredadas, la cultura y la tradición informan al acto interpretativo en el espacio de la interpretación. En este espacio la igualdad de la obra (fidelidad al texto) y la diferencia de una interpretación en particular (que posea ese “plus musical”) compiten en una emocionante tensión. Por último, es en el espacio de la interpretación en donde un único ambiente acústico es creado por el intérprete.

REFERENCIAS

- Adorno, Th. W. (2009). *Disonancias*. Madrid: Akal.
- Brown, C. (2002). *Notation and Interpretation*, en A. Burton (ed.), *A Performer's Guide to Music of the Romantic Period* (pp 13 a 28). London: Associated Board of the Royal Schools of Music.
- Frisch, W. (1984). *Afterthoughts on the Brahms year*, en *The American Brahms Society*, vol 2, N° 1. Recuperado de <http://brahms.unh.edu>
- Fubini, E. (1988). *La estética musical desde la Antigüedad hasta el siglo XX*. Madrid: Alianza Editorial.
- Goehr, L. (1998). *The Quest for Voice. Music, Politics, and the Limits of Philosophy*. London: University of California Press.
- Grassi, A. M. (2011). *Fedeltà al testo e interpretazione musicale*, en *Quinto Seminario de Filología Musicale Mozart 2006*, pp. 233 a 270. Pisa: Edizioni Ets. Recuperado de <http://www.academia.edu/34149001>
- Hanslick, E. (1876). *De la belleza en la música*. Madrid: Casa Editorial de Medina.

- Mc Clelland, R. (2007). *Discontinuity and Performance: The Allegro Appassionato from Brahms's Sonata Op. 120 N° 2*, en *Dutch Journal of Music Theory*, vol.12, pp. 200 a 214. Recuperado de http://upers.kuleuven.be/sites/upers.kuleuven.be/files/page/files/2007_2_2.pdf
- Owen, C. (1999); *Classical and Romantic Performing Practice 1750-1900*. New York: Oxford University Press. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/110598656>
- Schoenberg, A. (1963). *El estilo y la idea*. Madrid: Taurus Ediciones.

BIBLIOGRAFÍA GENERAL

- Adorno, Th. W. (2009). *Disonancias*. Madrid: Akal.
- Aguilar, Ma del C. (2015). *Formas en el tiempo: análisis musical para intérpretes*. Ciudad de Buenos Aires: edición de autor.
- Borràs, J. (2015). *Pedagogía musical expresivista en la técnica del clarinete: una aplicación sobre material de Cyrille Rose*. Madrid. Recuperado de https://joanborras.es/_files/200000069-2a14a2c06a/Pedagog%C3%ADa%20Expresivista-Estudio%20de%20Caso.pdf
- Bozart, G. S. & Frisch, W. (1980). *Brahms, Johannes*, en S. Sadie (ed.), *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*. London: Macmillan.
- Brown, C. (2002). *Notation and Interpretation*, en A. Burton (ed.), *A Performer's Guide to Music of the Romantic Period* (pp 13 a 28). London: Associated Board of the Royal Schools of Music.
- Finson, J. W. (1984). *Performing Practice in the Late Nineteenth Century, with Special Reference to the Music of Brahms*, en *The Musical Quarterly*, vol 70, pp. 457 a 475. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/741892>
- Frisch, W. (1984). *Afterthoughts on the Brahms year*, en *The American Brahms Society*, vol 2, N° 1. Recuperado de <http://brahms.unh.edu>
- Frisch, W. y Karnes K. (ed). (2009). *Brahms and his world*. New Jersey: Princeton University Press.
- Fubini, E. (1988). *La estética musical desde la Antigüedad hasta el siglo XX*. Madrid: Alianza Editorial.
- Goehr, L. (1998). *The Quest for Voice. Music, Politics, and the Limits of Philosophy*. London: University of California Press.
- Grassi, A. M. (2011). *Fedeltà al testo e interpretazione musicale*, en *Quinto Seminario de Filología Musicale Mozart 2006*, pp. 233 a 270. Pisa: Edizioni Ets. Recuperado de <http://www.academia.edu/34149001>
- Hanslick, E. (1876). *De la belleza en la música*. Madrid: Casa Editorial de Medina.
- Harnoncourt, N. (2006). *La música como discurso sonoro. Hacia una nueva comprensión de la música*. Barcelona: Acantilado.
- Malquori, D. (2009). *Música y educación. Sobre la concepción de la pedagogía musical en Theodor W. Adorno. Lletres de filosofia i humanitats*. Recuperado de: <https://www.filosofia.url.edu/sites/default/files/2009-malquori.-musica-y-educacion.pdf>
- Mc Clelland, R. (2007). *Discontinuity and Performance: The Allegro Appassionato from Brahms's Sonata Op. 120 N° 2*, en *Dutch Journal of Music Theory*, vol.12, pp. 200 a 214. Recuperado de http://upers.kuleuven.be/sites/upers.kuleuven.be/files/page/files/2007_2_2.pdf
- Owen, C. (1999); *Classical and Romantic Performing Practice 1750-1900*. New York: Oxford University Press. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/110598656>
- Said, E. W. (2009). *Sobre el estilo tardío. Música y literatura a contracorriente*. Barcelona: Debate.
- Schoenberg, A. (1963). *El estilo y la idea*. Madrid: Taurus Ediciones.

PARTITURA

Brahms, J. (2014). *Sonaten Op. 120 für Klavier und Klarinette* (Urtext edition) [edición a cargo de Egon Voss y Johannes Behr]. München: Henle Verlag.

VIDEOS

Mykhaylo Titarov (2012, octubre 1). Alessandro Carbonare Master Class in Moscow (19.09.2012). Video recuperado de:

<https://www.youtube.com/watch?v=ne2X4BeoGf8>

Soloist Academy (2016, septiembre 18). Karl Leister Masterclass 3/3. Video recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=Gd-UpzXOskI>

PIANO PARA DANZA: METODOLOGÍA Y DESARROLLO CURRICULAR

PIANO FOR DANCE: METHODOLOGY AND CURRICULUM DEVELOPMENT

José Luis Chicano Pérez
Conservatorio de Danza de Murcia

RESUMEN

El acompañamiento pianístico de la danza es una realidad, situándose como una disciplina en sí misma tras la aparición, en el año 2013, de la especialidad Repertorio con piano para danza. Pese a ello, el vacío existente, tanto normativo como formativo, es mayúsculo. El puesto de pianista acompañante de danza es un valor en alza y que cuenta con un importante nicho de mercado, si bien, ni instituciones educativas ni la propia administración apuestan por la formación ni la ordenación de estos profesionales. Es un hecho que, muchos de los pianistas que acompañan danza por primera vez, no están cualificados para ello, pues han carecido de las enseñanzas necesarias para el desempeño de su labor. Es por ello, que con el siguiente estudio, partiendo de una investigación aplicada y analizando las habilidades que ha de desplegar un pianista de danza, se ha desarrollado una propuesta metodológica y currículo para una hipotética asignatura al respecto que responda a las escaseces formativas del colectivo.

Palabras clave: piano; danza; acompañamiento; repertorio con piano para danza.

ABSTRACT

The piano accompaniment of dance is a reality, positioning itself as a discipline in it after the appearance, in 2013, of the specialty Repertorio con piano para danza. Despite this, the existing void, both normative and formative, is enormous. The position of dance accompanist pianist is a rising value and has an important market niche, although neither educational institutions nor the administration itself are committed to the training or organization of these professionals. It is a fact that many of the pianists who accompany dance for the first time, are not qualified for it, since they have lacked the necessary teachings to carry out their work. That is why, with the following study, based on applied research and analyzing the skills that a dance pianist must display, a methodological

proposal and curriculum have been developed for a hypothetical subject in this regard which responds to the training shortages of this collective.

Keywords: piano; dance; accompaniment; repertorio con piano para danza.

INTRODUCCIÓN

La danza no existiría sin música, partiendo de que la ausencia de ésta, el silencio, también es música. Pudiendo ser la música para danza, música en sí misma, en la mayoría de los casos no lo es. La música deja de ser música por y para sí, para mutarse en música aplicada y, por tanto, cargada de elementos ajenos a la propia música. Lejos ya de los pensamientos decimonónicos, en los que se relegaba a esta música aplicada a un segundo plano, la música para danza, la música para escena en definitiva, posee un valor añadido, derivado, como plantea Lasuén (2018), de las sinergias que se producen en todo proceso multidisciplinar, haciendo de ella una realidad tangible, situándose como una disciplina en sí misma, tan válida como cualquier otra.

Derivado de ella, y como necesidad de la misma, surge el pianista de danza, figura encargada de acompañar musicalmente las clases de danza. Algo que es una realidad palpable en los conservatorios de danza, y necesaria para la formación de los bailarines, sin embargo, dada su especificidad, no está presente en los currículos de las enseñanzas de música. La gran mayoría de los pianistas de danza han aprendido su oficio una vez que ya estaban en él, con todo el perjuicio que supone esto para el alumnado de danza. Y esto es extrapolable al resto de músicos acompañantes, pues, son muchos los profesionales del sector, entre acompañantes de Instrumentos, Canto, Danza e Interpretación en el musical, que reclaman una mayor formación específica al respecto, una formación mínima con la que poder saber lo que tienen que hacer, y cómo hacerlo, pues ellos mismos se consideran no cualificados para dichos puestos específicos (Sirera y Sirera, 2009; Herrera y Gómez, 2011; Pueyo, 2011). De hecho, Tello (2015, p.396) asevera: “Se puede afirmar, sin temor a equivocarse, que la formación de los pianistas acompañantes de danza es en gran medida insuficiente para el desempeño de sus funciones, al carecer mayoritariamente de las herramientas necesarias para realizarlo”. Es por ello, que a través de este trabajo se ha desarrollado una metodología para abordar el acompañamiento pianístico de danza, diseñando un currículo en el que se base una asignatura para dicha función, un currículo para *repertoristas* de danza.

ESTADO DE LA CUESTIÓN

Piano y Danza

El acompañamiento pianístico de la danza es algo que viene de antiguo, tras sustituir el piano al violín en la transición del siglo XIX al XX, al presentar mayores posibilidades sonoras y armónicas, estando presente en los conservatorios de danza desde la propia creación de éstos (Laguna, 2013; Romero Arrabal, 2017). Paradójicamente, la formación de estos profesionales ha sido nula. Incluso a día de hoy, los únicos conservatorios de música que han ofertado asignaturas referidas al acompañamiento de danza, y gracias a la labor de Isaac Tello, en Sevilla y Córdoba, y Luis Vallines, en Madrid, han sido el *CSM Rafael Orozco* de Córdoba, el *CSM Manuel Castillo* de Sevilla y el *RCSMM* de Madrid (Tello, 2020). Incluso en el ámbito académico la bibliografía al respecto es muy exigua, pues muy pocos son los artículos o monografías que la desarrollan, reduciéndose el número de tesis doctorales que versan sobre la materia, a dos. Se tratan de las aportaciones del, ya citado, Isaac Tello en 2015, *El acompañamiento pianístico de la danza: la improvisación como recurso creativo*, y las de Juan Antonio Mata en 2017, *Análisis, estudio y propuesta musical para la danza*. Esto provoca que los pianistas de danza, en su mayoría, no saben nada del acompañamiento de dicha disciplina hasta el mismo momento en que se tienen que enfrentar a la realidad de la clase de danza, suponiendo, sin duda, una gran problemática

en España para las propias enseñanzas de danza, pues muchos de estos instrumentistas, cuando acceden a su puesto de trabajo, no están cualificados para el mismo. Son los propios pianistas, los que reclaman más formación pues es una especialidad con un nicho de mercado bastante amplio (Sirera y Sirera, 2009; Vallés, 2015; Tello, 2015; Romero Arrabal, 2017; Santamaría y Santamaría, 2018; Chicano, 2021). Esto viene de lejos, basten las palabras del pianista chileno Daniel Quiroga que, ya en 1959, planteaba la necesidad de que las administraciones educativas formasen en acompañamiento de danza a los alumnos de piano: “La creciente demanda de acompañantes para las cada vez más numerosas academias de danza debe ser satisfecha en forma racional por el establecimiento indicado y evitar así que (...) haya que aprender sobre el trabajo mismo” (Quiroga, 1959, p.12).

Hacer Música versus Interpretar Música

La primera finalidad de las Enseñanzas Profesionales de Música, recogida por el *Real Decreto 1577/2006*, es la de dotar al alumnado de una formación artística de calidad y garantizar su futura cualificación como profesionales de la música. Esto quiere decir que se busca una formación integral de los estudiantes de dichas enseñanzas. Para lograr esto, no basta con focalizar todo el peso de éstas en la interpretación. La formación integral del músico y, en concreto, del pianista no se completa sólo con ser un gran intérprete, pues el *hacer música* engloba mucho más que la interpretación musical. Ser músico y ser pianista no ha de ser excluyente a un solo ámbito, existiendo múltiples campos de acción donde éste se puede desarrollar como tal. Como se definiría en el flamenco, se puede *tocar por delante* y *tocar por detrás*. Esto significa que se puede ser solista, pero que también se puede ser acompañante. En palabras de Romero Arrabal (2017, p.26): “La salida laboral más asequible para los/las jóvenes pianistas que quieren incorporarse al sistema público de enseñanza en nuestro país, es la de pianistas acompañantes”. Y es que de esta forma, se está limitando al propio alumnado, pues no se le está dando la formación que realmente precisan. El catedrático del *RCSMM*, Carlos Galán (2021, p.64) es crítico, igualmente, al respecto: “Es un escenario habitual aquel en el que un pianista de gran solvencia en concursos de interpretación fracase estrepitosamente al obtener una plaza de pianista acompañante de danza”.

Repertorio con piano para danza

La especialidad de Repertorio con piano para danza viene establecida por el *Real Decreto 428/2013, de 14 de junio, por el que se establecen las especialidades docentes del Cuerpo de Profesores de Música y Artes Escénicas vinculadas a las enseñanzas de Música y Danza*. En el Anexo I del citado Real Decreto, en su punto 2, aparece la especialidad vinculada a las enseñanzas de Danza. Dicha especialidad, atendiendo al Anexo V, será equiparable a la de Pianista acompañante de danza.

Como su propio nombre indica, la función de estos pianistas será la de acompañar musicalmente las clases de danza. Dicho colectivo, desde la aparición del *Real Decreto 989/2000, de 2 de junio*, en que se adhiere a la especialidad de Piano, ha estado formado por integrantes de la especialidad de Piano (Romero Arrabal, 2017), y desde hace poco tiempo, también por profesores de Repertorio con piano para danza, de acuerdo con el *Real Decreto 428/2013*, aunque, a fecha de hoy, esta especialidad como tal sólo se encuentra presente en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (Chicano, 2021). De hecho, sólo hay cinco funcionarios de carrera de esta especialidad en todo el territorio nacional, a raíz del único proceso de oposición que ha habido para ella. Éste tuvo lugar en Murcia en 2018, regido por la *Orden de 6 de abril de 2018 por la que se establecen las bases reguladoras y la convocatoria de los procedimientos selectivos para ingreso, acceso y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos de profesores de enseñanza secundaria, profesores técnicos de formación profesional, profesores de música y artes escénicas y profesores de diseño, a celebrar en el año 2018, y por la que se regula la composición de las listas de interinidad en estos cuerpos para el curso 2018-*

2019. A tenor de esto, surge la paradoja de que si estos pianistas, pianistas de danza a más señas, y funcionarios de carrera, quisieran concursar a otra comunidad autónoma, no podrían, porque ya pertenecen a la nueva especialidad, con código 464, si bien, en el resto del territorio nacional, los pianistas de danza aún están adscritos a la especialidad de Piano, con código 423, produciéndose una situación, cuanto menos, controvertida, por no decir injusta, para ellos, de cara a su movilidad profesional.

OBJETIVOS

La finalidad de este trabajo plantea una doble vertiente, en la que por un lado se pretende dotar a los pianistas de herramientas para adquirir competencias en el acompañamiento de danza, de forma que adquieran los recursos metodológicos necesarios para aprehender el oficio, y por otro, el desarrollo de un currículo para la posible implantación de una asignatura en la que se formen a *repertoristas* de danza, tal como viene reclamando, desde hace años, el catedrático Isaac Tello: “Por mediación de la propuesta y desarrollo de nuevas asignaturas relacionadas con el acompañamiento de danza en las enseñanzas superiores de música, se puede modificar la realidad inicial sobre la escasa formación para desempeñar el puesto” (Tello, 2015, p.387). Continuando en la misma línea: “Es fundamental insistir en que la disciplina de la danza y su acompañamiento pianístico deben contar con espacio reconocido dentro de la configuración de los planes de estudio de música” (Tello, 2015, p.400).

Así, como preguntas de investigación, surgen las siguientes interrogantes ¿Qué es lo susceptible de ser aprendido por un pianista para acompañar clases de danza? ¿Cómo se desarrollan los elementos del currículo para abordar una asignatura de acompañamiento de danza? y ¿Qué bloques de contenidos conformarían dicho currículo? Para dar respuesta a todas ellas, se ha partido de la hipótesis de que la formación previa de los pianistas de danza es insuficiente, pero ésta ya está respondida y validada por las propias investigaciones que ya se han venido citando anteriormente. Por ello, y dado el carácter exploratorio y descriptivo de este trabajo, no se hará referencia a hipótesis de investigación, sino a objetivo de investigación. La hipótesis refutada será el punto de partida, y en base a las necesidades, que ésta ha mostrado palpables, se ha desarrollado el objetivo (Latorre et al., 2005). De esta forma, la finalidad de este trabajo se ha articulado en torno a desarrollar la metodología y el currículo del acompañamiento pianístico de danza.

MATERIAL Y MÉTODOS

Este estudio se ha enmarcado dentro de lo que Latorre, del Rincón y Arnal (2005) definen como *Investigación aplicada* y cuya principal finalidad será la de resolver problemas concretos, enmarcada bajo el paraguas del paradigma *sociocrítico* y con un enfoque metodológico basado en la *Investigación-acción*. En sus propias palabras: “Tiene como finalidad primordial la resolución de problemas prácticos inmediatos en orden a transformar las condiciones del acto didáctico y a mejorar la calidad educativa” (Latorre et al. 2005, p.43).

En primer lugar se ha partido de un análisis teórico de las diferentes fuentes bibliográficas que abordan la problemática a estudiar, siendo éste contrastado por el enfoque de lo que se viene a denominar *maestro investigador*, maestro como docente en el aula y maestro como pianista, integrante en todo momento del proceso de la propia *Investigación-acción*. De esta manera, el propio pianista de danza realiza la exploración desde dentro, siendo fuente primaria y conocedor, en primera instancia, de las necesidades del colectivo, así como sus carencias formativas. En palabras de Chicano (2021, p.11): “Resulta innegable la importancia que tiene para el desarrollo profesional de la disciplina que este tipo de estudios vengán propiciados por propios pianistas de danza, suponiendo una ventaja, tanto logística como de fuente de conocimiento”

Partiendo de los currículos, tanto de la asignatura de Piano, como de Acompañamiento, de las Enseñanzas Profesionales de Música, establecidos por el *Real Decreto 1577/2006, de 22*

de diciembre, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas profesionales de música reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y de los contenidos referidos a la especialidad de Interpretación, regulados por el Real Decreto 631/2010, de 14 de mayo, por el que se regula el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y desarrollándolo conjuntamente con las habilidades y destrezas necesarias para el correcto acompañamiento, se han concretado los elementos básicos del currículo de una hipotética asignatura referida al acompañamiento pianístico de danza. De esta manera, se han delimitado los saberes necesarios, así como su desarrollo curricular, que conforman una metodología para formar a los pianistas en la materia en cuestión.

ANÁLISIS TEÓRICO

Conocer la danza

En primer lugar, y a riesgo de parecer una obviedad, la principal destreza que debe tener un pianista de danza, es el conocer la idiosincrasia de la propia clase de danza. Se trata de interiorizar lo que se está acompañando, así como la propia terminología de la disciplina. En palabras de Wong (2011, p.19): “El acompañante de ballet debe entender y apreciar los movimientos de ballet que está acompañando y lo que está tocando debe reflejar las cualidades y dinámicas de los movimientos¹”. Porque para sentir el *tempo* que le marca el maestro de ballet y percibir la dinámica de cada movimiento, el pianista tiene que sentirse parte integrante de dicho proceso y para ello es necesario tener ese conocimiento. El pianista ha de saber lo que le quiere decir el maestro de danza, tal y como remarca la pianista Mariana Palacios Izaguirre: “El profesor de ballet marca todos los ejercicios y el pianista debe entender lo que el profesor quiere de la música²” (Palacios, 2014, p.10). Esto también lo defiende Ho Wen Yang, citado en Tello (2015, p.150): “El acompañante debe tener una comprensión de la terminología del ballet y, lo más importante, una sólida comprensión de la relación entre la música y la danza”. Vallés (2015, p.226), por su parte, cita que: “En lo referente a la danza debemos tener una idea aproximada de sus movimientos, del nombre de cada uno de ellos, de la dificultad en su realización y de su correspondencia con la música”. Idea también compartida por Pueyo (2011, p.134): “El grado de conocimiento que el pianista tiene respecto a la danza, y los que el profesor tiene sobre la música, marcan sustancialmente su nivel de entendimiento”. Porque no se puede olvidar de que se trata de un proceso colaborativo, en palabras de Chan Ji Kim (2006, p.2): “Una comprensión del arte del otro y el enfoque creativo ayudará a garantizar una colaboración exitosa³”.

Porque para desarrollar la sincronía con el movimiento y la empatía con el bailarín, el músico de danza tiene que conocer el lenguaje en el que se expresa el primero, por tanto tiene que conocer la danza, o por lo menos sus rudimentos o la dinámica de cada movimiento, así como conocer las formas musicales propias de la danza (Thackray, 1963; Cavalli, 2001; Laguna, 2013). Y esto se extrapolará a las cuatro especialidades susceptibles de acompañar en los conservatorios: Danza Clásica, Danza Española (Escuela Bolera, Folclore y Danza Estilizada), Danza Contemporánea y Baile Flamenco, teniendo esta última acompañamiento guitarrístico, cante y percusión, en función del centro.

¹ Del original en inglés: “The ballet accompanist must understand and appreciate the dance movements which he or she is accompanying, and his or her playing should reflect the qualities and dynamics of the movements”

² Del original en inglés: “The ballet teacher marks every exercises and the pianist needs to understand what the teacher wants from the music”

³ Del original en inglés: “An understanding of each other’s art and creative approach will help ensure a successful collaboration”

Improvisación y Patrones de Acompañamiento

Atendiendo a las fuentes bibliográficas analizadas, un elemento clave que aparece referido, de una forma u otra, en todas ellas, es la *Improvisación*. Ya, en 1963, Thackray, planteaba la necesidad de la improvisación para el acompañamiento de danza: “Es lamentable que tantos profesores de danza estén actualmente restringidos, por su acompañamiento musical, a piezas establecidas, porque sus pianistas son incapaces de improvisar⁴” (Thackray, 1963, p.7). Por su parte, Tello (2015, p.396) cita: “A pesar de la escasa formación histórica propiciada por los planes de estudios de nuestro país en materia de improvisación, ésta resulta ser un recurso indispensable para el buen desarrollo de las funciones encomendadas al pianista acompañante de danza”. De la misma manera que también asevera: “Para que la respuesta del pianista pueda ajustarse ágilmente al objetivo de los ejercicios propuestos por el maestro de danza, resulta imprescindible el estudio pormenorizado de la improvisación como recurso creativo” (Tello, 2015, pp.398-399). Opinión compartida por Luis Vallés (2015, p.190): “La mayoría de las clases de danza se realizan bajo unos patrones rítmicos improvisados (...). Por esta razón es imprescindible la profundización en la improvisación por parte del pianista”. En la misma línea se manifiestan las hermanas Sirera y el pianista Ángel González Gandullo: “La improvisación musical es un recurso de suma utilidad para el maestro pianista de danza, muy tenido en cuenta en todas las metodologías” (Sirera et al. 2011, p.39). Carmelo Pueyo (2011, p.62) reseña que: “Conocer las singulares estructuras internas de los ritmos y habituarse a improvisar sobre ellas es un pilar fundamental en el acompañamiento”. Las vetustas reflexiones de Quiroga (1959, p.12) vuelven a incidir en lo mismo: “La improvisación es básica y las condiciones para poder resolver problemas de esta índole son fundamentales”. Por su parte, Barbara Cocconi (2019, p.10), la plantea también como una habilidad a desarrollar por el pianista: “Ser capaz de improvisar, o, mejor dicho, construir música al instante⁵”. Chicano (2021, p.21) concluye: “De lo que se trata, en definitiva, es de tener clara una estructura armónica, ya sea propia o existente, y desarrollar un discurso musical, partiendo de la improvisación, adecuado a cada ejercicio”.

Incluso algunos pianistas, como la norteamericana Harriet Cavalli, cuya obra, *Dance and Music*, es uno de los más completos manuales de acompañamiento de danza, y que no es defensora a ultranza de la propia improvisación, es consciente de la importancia de dicha herramienta: “Hay dos opciones para tocar música adecuada para la danza: improvisar y usar música escrita⁶” (Cavalli, 2001, p.122). Resulta interesante el hecho de que, según se recoge en su obra, ella no improvisaba, sino que adaptaba. No obstante, también era consciente de que aunque el pianista lea partituras, también puede ser requerido a improvisar y, obviamente, todo lo que se pide en clase no está escrito. Situándose en la línea de esta última, Estrella Romero Arrabal, también otorga valor a la importancia de la improvisación: “El desarrollo de las cualidades para la improvisación también se torna importante para los/las pianistas acompañantes de Danza, puesto que estos/as profesionales deben interpretar una pieza musical distinta y apropiada para cada uno de los ejercicios que los/las bailarines/as realicen” (Romero Arrabal, 2017, p.250), pero no la considera excluyente, tal y como cita: “Según las opiniones de otros/as investigadores extranjeros, aunque la improvisación es una herramienta muy valiosa para acompañar Danza, no se debe considerar como el único recurso válido a la hora de realizar el acompañamiento en una clase de danza” (Romero Arrabal, 2017, p.202).

Por otro lado, pero también acorde al hecho de improvisar, Tello (2015), otorga importancia los *patrones de acompañamiento*, que en sus palabras son: “Fórmulas o diseños repetitivos estandarizados que sirven como cimiento de los elementos melódicos a los que

⁴ Del original en inglés: “It is regrettable that so many dance teachers are at present restricted, for their musical accompaniment, to the use of set pieces, because their pianists are unable to improvise”.

⁵ Del original en italiano: “Essere in grado di improvvisare, o, meglio, di costruire musica istantaneamente”.

⁶ Del original en inglés: “There are two choices for playing suitable music for dance: improvising and using written music”.

apoyan” (Tello, 2015, p.164). Cada pequeña forma, tendrá un patrón determinado que le otorgará su carácter, su color. Se trata de la pauta que, en la mano izquierda, distinguirá un vals de una polonesa, por ejemplo. En *ballet*, musicalmente, un *rond de jambe* puede tener el mismo carácter que un *adagio* o unos *plies*, pero será el patrón de acompañamiento el que le otorgará un color u otro. En palabras de Chicano (2021, p.10): “Cada estilo posee una serie de patrones rítmicos, melódicos y armónicos propios, y es función del pianista saber cuándo utilizar unos u otros. Estos patrones de acompañamiento (...), serán básicos para imprimir un carácter u otro a la ejecución”. Valgan también las palabras de Vallés (2015, p.272) para referirse a cada estilo o especialidad de danza: “Para cada uno de ellos existen patrones rítmicos, melódicos y armónicos propios”. Por su parte, Yee Sik Wong (2011, p.80) aclara que: “Los patrones de acompañamiento, generalmente se encuentran en la mano izquierda, porque ésta es un controlador de tiempo importante para las piernas y los pies de los bailarines⁷”, y sigue: “La nota del bajo en la mano izquierda generalmente define el pulso e indica donde cae el peso⁸” (Wong, 2011, p.80).

Improvisar versus Usar partitura

La dicotomía *partitura sí, partitura no*, es un debate latente, en parte provocado por la necesidad de usar partitura para acompañar, o bien, partir de un discurso musical improvisado. También aparece la cuestión de la partitura como fin en sí misma o como base para improvisar sobre ella. Como ha planteado Romero Arrabal (2017), la improvisación no ha de ser el único recurso válido, basándose ésta en las palabras de Cavalli (2001), quién justifica que ella no improvisaba porque pensaba que podía caer en el riesgo de la repetición y que sus improvisaciones sonasen siempre igual. Esto, que a priori, parece lógico, podría ser objeto de debate, pues cabría la posibilidad de elucubrar que si sus improvisaciones no eran tan buenas como ella quisiera, quizás el problema pudiese venir de falta de entrenamiento en el arte de la improvisación en sí. O también podría venir condicionado por la propia percepción que ésta tenía de la improvisación como técnica. Porque ella, en realidad, sí que adaptaba motivos melódicos y rítmicos a las necesidades del ejercicio de danza, y eso, obviamente, es improvisar. Téngase en cuenta su propia reflexión, cuando planteaba que no improvisaba, a otros acompañantes y éstos le respondían que sí, que lo hacía, refiriéndose a las formas en que ampliaba la música impresa para dar plenitud orquestal. Porque ella partía de la base de que improvisar era crear algo nuevo desde cero: “En mi opinión, improvisar incluye ser capaz de crear una melodía original⁹” (Cavalli, 2001, p.159). Pero de aquí se deduce que su opinión era excesivamente ortodoxa al respecto, pues el concepto de improvisación es más amplio, definiéndolo Tello (2017, p.27), como: “El resultante de utilizar patrones y elementos rítmicos, melódicos, armónicos, formales, técnicos, estéticos y estilísticos, para obtener un resultado nuevo partiendo de un material conocido”. Porque el punto de partida puede ser conocido y no tiene que ser estrictamente libre, que también, sino que se puede partir de pautas marcadas de antemano (Molina, 2008). Y es que aquí surge lo que Isaac Tello define como *adaptabilidad*: “Introducción de una serie de cambios en la misma que vayan desde los agógicos y dinámicos, de acentuación de patrones rítmicos, e incluso hasta de compás, o su reestructuración formal total en busca de la cuadratura precisada, entre otras licencias” (Tello, 2015, p.158). Y es este último concepto, el que posiblemente utilizara Cavalli en sus clases. Aunque ella no lo considerara improvisar como tal, probablemente sí lo es.

⁷ Del original en inglés: “Accompaniment patterns generally found in the left hand, because the left hand is an important tempo controller for the dancers’ legs and feet”

⁸ Del original en inglés: “The bass note or notes in the left hand generally define the pulse and indicate where the downbeats are”

⁹ Del original en inglés: “To my mind, improvising includes being able to create an original melody”.

Las técnicas olvidadas: Memoria, Lectura a primera vista y Educación Auditiva.

Una de las habilidades, que Stewart Gordon (2003, p.63) califica como “técnicas olvidadas”, valorada como positiva para el acompañamiento en general, y de la danza en particular, es la lectura a primera vista, que si bien, podría chocar en primer momento con la propia idea de improvisar para danza, hay que tener en cuenta el hecho de que todo pianista acompañante se ha de enfrentar a un caudal de repertorio muy amplio y afrontar éste de la forma más solvente posible en el menor espacio de tiempo. Y esto no deja de ser un entrenamiento constante, pues mientras más agilidad lectora posea un pianista, más rápido será, en consecuencia, su proceso de estudio. Por tanto, la ejercitación de la lectura resulta fundamental, si bien no para el *directo* en clase, sí como herramienta para agilizar y desarrollar otras destrezas asociadas, pues, no cabe duda de que la lectura a vista y la improvisación, entre otras, están interrelacionadas, retroalimentándose la una a la otra (Cavalli, 2001; Sirera y Sirera, 2009; Palacios, 2014).

En lo que sí están de acuerdo muchos autores es, que no se puede, bajo ningún concepto, tener la vista pegada al piano o a la partitura, por tanto, queda memorizar o improvisar, y esto, paradójicamente, chocaría con el apartado anterior. Porque como dice Quiroga (1959, p.10): “El repertorio de música escrita sólo da una base, ya que es imposible que un acompañante de clases pueda atender la lectura de un trozo mientras observa ejercicios”. De lo que se trata es de ver al bailarín. Cavalli (2001, p.173) vuelve a incidir en ello a través de la importancia la memoria: “La memorización es una herramienta muy valiosa para cualquier músico, por supuesto, y lo es especialmente para un acompañante de danza¹⁰”, y continuando: “Pero su principal activo es el hecho de que libera sus ojos para ver la clase en lugar de la página impresa¹¹” (Cavalli, 2001, p.173). Y éste es un nuevo reto para el pianista, porque tiene que ver que está ocurriendo en la sala a la vez que está tocando, tal y como plantea Palacios (2014, p.11): “El contacto visual es importante porque el maestro a veces necesita modificar el tempo, los acentos en la música, detener el ejercicio, indicar que la música continúa, o lo que sea¹²”. Laguna (2013, p.347) lo define así: “Aunque el bailarín pueda hablarle o cantarle al músico, su principal *input* es su visión”. El principal sentido de referencia será la vista, porque, en definitiva, se trata de hacer música para lo que se ve, para lo que se percibe visualmente. Por tanto, no se puede estar con la mirada pegada a la partitura, hay que tocar hacia afuera, porque es música aplicada y, por tanto, hay que responder en el instante a los bailarines para quienes se ejecuta, resumiéndose en la siguiente afirmación, no carente de sorna: “Un pianista de ballet primero debe tocar, y después leer lo que toca” (Quiroga, 1959, p.17).

Por su parte, y retroalimentando a todo el proceso, la Educación Auditiva es otro de los elementos clave, pues el principal recurso de comunicación del maestro de danza con el maestro pianista es cantando la melodía de lo que quiere o necesita para el ejercicio. De lo que se trata es que el pianista tenga la capacidad suficiente para trasladar al teclado el tarareo del profesor de danza. En esta percepción sonora cobra vital importancia la percepción del ritmo, pues éste será el elemento clave que otorgará un carácter u otro a la ejecución, en palabras de Laguna (2013, p.163): “Se logra una mayor coherencia en la comunicación cuando la voz del profesor imita las características rítmicas reales del movimiento”. Ahora bien, para que esa comunicación sea real, el músico acompañante tiene que saber y entender lo que le están marcando. Respecto a esto, Thackray incide de forma vehemente en su *Playing for dance* (1963): “El primer requerimiento, por lo tanto, del

¹⁰ Del original en inglés: “Memorization is a very valuable tool for any musician, of course, and is especially so for a dance accompanist”

¹¹ Del original en inglés: “But its prime asset is the fact that it frees your eyes to watch the class instead of the printed page”

¹² Del original en inglés: “The eye contact is important because the teacher sometimes needs to modify the tempo, the accents in the music, stop the exercise, indicate that the music continues, or whatever”

pianista que desea improvisar es la capacidad de tocar con fluidez de oído¹³” (Thackray, 1963, p.14). Esto será clave, también, a la hora de acompañar Danza Española, pues la principal referencia ya no será exclusivamente el movimiento del bailarín, sino la castañuela y el zapato, y el pianista deberá reconocer las diferentes rítmicas para adecuar un discurso musical acorde a la variación que marque el maestro de danza.

Conteo, Ritmo y Compás

Uno de los aspectos más controvertidos, e interesantes, de la dualidad música y danza recae en la forma de contar los tiempos, de contar los pulsos musicales. El conteo de tiempos, término ya plenamente aceptado en el vocabulario de música para danza, o en inglés *counting*, es una de las principales áreas de conflicto entre músicos y bailarines. Porque la manera de contar difiere de unos a otros. El problema viene de la forma en que los ritmos y tiempos musicales fluyen dentro de la frase de danza, porque los bailarines utilizan no sólo el ritmo métrico, sino los ritmos naturales del cuerpo, de manera que un enfoque no métrico de la notación sirve mejor a la coordinación de la música con la danza (Kim, 2006). En palabras de Laguna (2013, p.49): “Lo que los bailarines hacen es valerse del *conteo de tiempos* para medir la extensión de la frase y no para establecer el flujo métrico musical del movimiento”. El mismo autor especifica la naturaleza de dicho concepto: “El *conteo de tiempos* representa, por convención de uso, eventos isócronos en el continuo temporal (...). La *cuenta* divide el *flujo del movimiento* en valores periódicos y equidistantes” (Laguna, 2013, p.228). Se trata del equivalente al pulso musical y lo que hace la cuenta es informar del número de tiempos musicales que posee la secuencia. Sirera y Sirera (2009, p.11) también reflexionan al respecto: “Las maestras al contar las frases no indican los compases, sino los tiempos”, y siguen: “Al nombrar 1-2-3-4-5-6-7-8 cuentan lo que se concibe como tiempos de danza, que no se refiere exactamente a los tiempos musicales, sino más bien a nuestro concepto de compás” (Sirera y Sirera, 2009, p.11). Y es que si bien la música es una, la percepción de ésta puede ser diferente, de hecho, la musicalidad del bailarín y del músico son distintas, y es que no tienen que ser la misma, tienen que ser compatibles, de manera que el músico sepa lo que el bailarín le está diciendo en cada momento y viceversa. (Teck, 1994; Wong, 2011). Cavalli (2001, p.145) se muestra tajante al respecto: “Estoy convencida de que tiene más sentido utilizar la palabra *cuenta* exclusivamente¹⁴”.

Obviamente, el ritmo es el mismo para todos, pero varía la interpretación y la agrupación de éste que hacen unos y otros. Pero no hay que irse tan lejos para captar la diferencia, pues existen ejemplos plenamente musicales donde este conteo está presente. Baste poner el ejemplo del vals que, por convenio tácito, se considera ternario cuando en realidad no lo es, tal como refleja su definición, en el añejo *Curso de formas musicales*, Zamacois (1997, p.227): “Baile a *vueltas*, con algo de balanceo, que se escribe, habitualmente, en compás 3/4 ó 3/8, aun cuando debería escribirse en un compás compuesto, binario, pues lo que se acostumbra escribir con *un compás* sólo forma, en realidad, *un tiempo*”. Y es que los valeses, en realidad, habría que escribirlos en 6/4, pero nadie, o casi nadie, los piensa así, y mucho menos un bailarín. Podría afirmarse, y de hecho así lo hace Cavalli (2001), que el 99% de los bailarines y maestros de danza cuentan a dos o a tres, simplemente en compases binarios y ternarios, siendo los compases compuestos combinaciones de los anteriores. El compás cuaternario existe, lógicamente, pero lo habitual será contarlos como dos compases binarios. Un 4/4 serán dos compases de a dos, un 3/8 será un tres y un 6/8 serán dos tiempos de tres, de hecho, Cavalli (2001, p.31), afirma: “Las piezas en 6/8 nunca serán contadas en seis¹⁵”. Posiblemente, lo más frecuente es que un maestro de ballet se dirija al pianista pidiéndole musicalmente un dos,

¹³ Del original en inglés: “The first requirement, therefore, of the pianist who wishes to improvise is the ability to play fluently by ear”

¹⁴ Del original en inglés: “I am convinced that it makes the most sense to use the word count exclusively”

¹⁵ Del original en inglés: “Pieces in 6/8 are never counted in six”

un tres o un seis. Y con esto último hay que tener cuidado, porque normalmente, cuando en danza piden un seis, puede serlo o puede no serlo, porque a lo que los bailarines suelen referirse como un seis suele ser una tarantela o un galop. Esto, que desde el punto de vista de un músico absoluto puede resultar aberrante, no tiene porqué importar, porque un músico de danza no ha de pensar como un músico, exclusivamente, ha de pensar como lo que es, un acompañante de danza y, obviamente, adaptarse a las necesidades del bailarín y al pulso del movimiento, ya que una frase kinestésica es diferente a una frase musical. Chan Ji Kim (2006) plantea que los compositores son, a menudo, críticos con el uso de los coreógrafos con la forma de contar los tiempos, pero es que la forma de contar de un músico o un compositor, a veces, es poco práctica para el bailarín o el coreógrafo.

Si bien, todo lo anterior sería aplicable al universo del *ballet* y de la Danza Clásica, el universo rítmico se expande cuando se entra en el terreno de la Danza Española o la Danza Contemporánea. Puesto que aquí sí tendrán cabida rítmicas más complejas como son las propias del Flamenco, con los compases de doce tiempos y de amalgama, utilizados en el acompañamiento de Danza Estilizada. Lola Fernández (2004, p.31), refiriéndose a los compases flamencos, y obviando los de métrica aparentemente libre, establece que: “Existen dos tipos de acentuación básica: binaria, un acento cada dos pulsos, y ternaria, un acento cada tres”. La alternancia y combinación de ellos propiciarán el resto de rítmicas, de manera que los compases de doce responderán a tres patrones rítmicos característicos: 2+2+3+3+2 (Familia de la Seguiriya), 3+3+2+2+2 (Guajiras y Peteneras) y 3+2+2+2+3 (Familia de la Soleá), si bien, esta última rítmica, a la que también pertenecen las Alegrías y las Bulerías, para Carlos Galán (2020), es considerada como un compás ternario con cambio de acentuación.

Forma y cuadratura de la frase

Un hecho importante a la hora de acompañar danza, es que la mayoría de las frases musicales utilizadas están cuadradas a ocho tiempos. En palabras de las hermanas Sirera, por ejercicios cuadrados se tendrán en cuenta dos aspectos: “El primero es que la estructura de ocho compases está dividida en 4+4 y el segundo es que toda la sección musical empieza con la melodía en la primera frase y finaliza en la cuarta” (Sirera y Sirera, 2009, p.11). De hecho, muchos de los maestros de danza, no usan el término frase, sino que directamente utilizan la palabra *ocho* para referirse a ésta. Aquí ya no habría problemas terminológicos entre frase, sentencia o periodo, ni el número de compases de éstos: un *ocho* tiene ocho tiempos de danza, fin del problema. Como plantea Palacios (2014, p.17): “Los bailarines cuentan y organizan la estructura de la secuencia del movimiento en frases de ocho cuentas¹⁶”. A este respecto, Cavalli (2001) añade, que si bien, la mayoría de las frases son de ocho cuentas, se dan casos con determinadas rítmicas, como es el caso del bolero o la polonesa, que por su subdivisión interna pueden ser contadas a seis. Igualmente, sucede, y como ella misma refiere, que aunque el porcentaje sea muy bajo, se pueden dar casos concretos en los que el maestro de danza solicite al pianista frases con un número diferente de tiempos. Esto último, si no es especialmente reseñable en la Danza Clásica, sí puede darse con mayor frecuencia en Danza Contemporánea.

Hay que tener en cuenta a la hora de dotar de forma a un acompañamiento, que todos los ejercicios, absolutamente todos, tendrán una introducción previa. Ésta será por lo general de cuatro tiempos, pero existen casos, en los que los ejercicios son más lentos, que las introducciones sólo son de dos compases, ya que una de cuatro sería demasiado larga (Cavalli, 2001; Wong, 2011). Es a través de la introducción como el bailarín percibirá la velocidad y el carácter del ejercicio, tal y como lo define Palacios (2014, p.19): “Con una introducción clara y comprensible, los bailarines pueden sentir claramente el ritmo, la

¹⁶ Del original en inglés: “The dancers count and organise the structure of the movement sequence in phrases of eight counts”

cuenta, la energía, el carácter y el estilo de la música antes de que comience el ejercicio en sí¹⁷”.

RESULTADOS

Una vez realizado el análisis teórico, se han organizado los resultados en base las competencias y habilidades que ha de poseer un pianista de danza para desarrollar con solvencia su trabajo. De esta forma, una vez que quedan establecidas éstas, y que en definitiva, es lo susceptible de ser interiorizado por el pianista, se han desarrollado los objetivos que tendría una asignatura al respecto, y en base a éstos se han planteado los contenidos que serían trabajados para alcanzarlos. Para el desarrollo de estos últimos se han organizado en bloques de contenido, en función de la habilidad a desplegar, para una mejor sistematización de los mismos, y desarrollándose a través de doce unidades didácticas.

Habilidades del pianista de danza

Resulta básico para el pianista, sin duda, conocer la especialidad a la que está acompañando, ya sea Danza Clásica, Danza Española, Danza Contemporánea o Baile Flamenco, así como las características de cada una de ellas, tanto a nivel *coreológico*, como formal. Igual que un acompañante de instrumentos que trabaje con violinistas, ha de conocer un mínimo de organología del instrumento, un acompañante de danza debe tener una mínima base de los rudimentos de la danza, y de cada especialidad en concreto. Debe conocer la estructura de la barra de *ballet*, así como los pasos más representativos de la Escuela Bolera o la Danza Estilizada. Obviamente no se pide que sepa realizar un *plié*, pero sí reconocerlo y diferenciarlo de un *grand battement*. De la misma manera, que debe saber qué carácter, ritmo y forma tendrá el acompañamiento de cada ejercicio. Esto va a implicar también una comunicación fluida con el bailarín, para que ambos hablen en el mismo idioma. Se trata de conocer la forma de conteo de éstos, diferenciar las frases musicales de las frases de movimiento, diferenciar una frase musical de un *ocho*, así como saber el tipo de introducción más propicia para cada ejercicio. En definitiva, se trata de conocer lo que se está acompañando, para así poder y saber acompañarlo. Algo que resulta lógico, por otra parte.

En segundo lugar, y algo en lo que han incidido casi todos los autores, es la necesidad de ver a los bailarines. El músico de danza toca con los ojos, como ya ha dejado constancia Laguna (2013), su principal *input* es la vista. Por tanto, y esquivando debates relativos al uso o no de partituras, lo que está claro es que el pianista no puede tener la vista pegada a ésta. Ni a la partitura ni al piano. Hay que tocar hacia afuera, no quedando otra que memorizar y tener la partitura como base pero centrándose en el bailarín, o improvisar. Porque el foco ha de estar puesto en el movimiento, atendiendo en todo momento a los bailarines y a las indicaciones del maestro de danza. Dicho esto, puede afirmarse, sin temor a equivocarse, que la improvisación es una grandísima herramienta que optimiza la labor del pianista, quizás la que más, como así han dejado constancia todos los autores consultados. Obviamente, no hay que olvidar que la improvisación es una disciplina que requiere un estudio y un entrenamiento (Thackray, 1963), de manera que se podría aventurar que aquéllos pianistas de danza que no la consideran principal recurso, es que no están lo suficientemente duchos en la misma. Independientemente de esto, se puede acompañar danza usando partituras, o bien adaptándolas y cuadrándolas, o bien, usando piezas compuestas *ex profeso* para cada ejercicio, pero teniendo en cuenta que todo lo que se toca en una clase de danza no está escrito.

Finalmente, para adaptar el discurso musical al movimiento y a las peticiones del maestro de danza, así como para desarrollar la capacidad de adaptación de piezas y de la

¹⁷ Del original en inglés: “With a clear and understandable intro the dancers can clearly feel the beat, the count, the energy, the character, and the style of the music before the exercise itself starts”

propia capacidad de improvisar, resulta indispensable el desarrollo de la educación auditiva. Pues, si bien, la visión será el motor del sonido, el oído será la llave de contacto, para así captar lo que el profesor solicita, ya sea con la voz, o marcando con el zapato y la castañuela. Si un profesor o profesora de danza es bueno y tiene clara en su cabeza la música que quiere para cada ejercicio, basta con que éste lo cante o tararee para que el pianista lo reproduzca en el teclado, yendo, en dicho tarareo, intrínseco el carácter del ejercicio. En definitiva, si se trabaja con un buen maestro, que sabe lo que quiere, de lo que se trata es de tocar lo que cante. Evidentemente, para ello es imprescindible saber reproducirlo, y por tanto, será necesario tener el oído entrenado.

Objetivos curriculares

Los objetivos han de entenderse como las guías del proceso de enseñanza y aprendizaje, y hacia los cuáles hay que orientar la marcha del proceso formativo. Responderán a la pregunta de qué se quiere lograr con la enseñanza. Así, una vez analizadas las habilidades principales a desarrollar por el pianista de danza, y cotejándolas con los objetivos de las Enseñanzas Profesionales de Música reflejadas en el *Real Decreto 1577/2006*, los objetivos que se han planteado alcanzar han sido los siguientes:

1. Desarrollar la improvisación como base del acompañamiento de danza.
2. Improvisar fragmentos musicales relativos al acompañamiento de danza.
3. Conocer y aplicar los distintos tipos de patrones de acompañamiento utilizados en el acompañamiento de danza.
4. Reconocer la estructura formal, armónica y el fraseo de la música para danza.
5. Utilizar y adaptar estructuras armónicas y melódicas al acompañamiento de danza.
6. Acompañar con solvencia clases de danza en sus diferentes especialidades.
7. Conocer la estructura de la clase de danza, tanto de Danza Clásica, Danza estilizada, Escuela Bolera y Danza Contemporánea, así como el repertorio básico de cada especialidad.
8. Conocer el lenguaje y la terminología básica de la danza.
9. Demostrar los reflejos necesarios para resolver las posibles eventualidades que se puedan producir en el acompañamiento de danza.
10. Adaptar las melodías a los movimientos del bailarín.

Contenidos curriculares

Por contenidos se entenderán los objetos de enseñanza y aprendizaje, todo lo susceptible de ser aprendido por el pianista de danza para alcanzar los objetivos anteriormente propuestos. Para el desarrollo de los mismos se han tenido en cuenta los referidos a las asignaturas de Piano y de Acompañamiento reflejados en el *Real Decreto 1577/2006*, y los referidos al itinerario de Interpretación del *Real Decreto 631/2010*. Para su mejor comprensión, se han organizado en torno a cuatro bloques de contenidos, en base a la habilidad a desarrollar, si bien, en la realidad del aula estarán interrelacionados en todo momento.

Se partirá de la improvisación como herramienta fundamental y base de la metodología para el correcto acompañamiento pianístico de la danza, y luego se desarrollarán a través de los cuatro campos de conocimiento propios de las disciplinas susceptibles de ser acompañadas: Danza Clásica, Danza Española, Danza Contemporánea y Baile Flamenco. Si bien, en la realidad de los conservatorios de danza, el flamenco no tiene acompañamiento pianístico, sí que resulta muy importante, desde un punto pedagógico, formar al alumnado en los diferentes palos, rítmicas y armonías flamencas, pues éstos serán clave para el acompañamiento de la asignatura de Danza Estilizada. De esta manera, los bloques, en los que se ha organizado la materia, así como sus propios contenidos, han sido:

- Improvisación pianística: Improvisación de melodías ante una estructura armónica dada. Improvisación pianística de diferentes texturas musicales. La improvisación aplicada al acompañamiento de la danza. Elección y utilización de patrones de acompañamiento. Metodología IEM. Análisis reduccional. Análisis formal, rítmico y melódico de obras musicales. Armonización de melodías. Realización de bajos cifrados. Creación de estructuras armónicas. Desarrollo de la memoria. Lectura a primera vista. Educación auditiva.
- Acompañamiento de Danza Clásica: Estructura de la clase de Danza Clásica. Técnicas específicas (Puntas y Técnica de varón). La improvisación aplicada al acompañamiento de la clase de Danza Clásica. Ritmo y carácter de cada ejercicio. Patrones de acompañamiento para Danza Clásica. Interacción con los bailarines y el maestro de ballet. Introducciones y formas musicales utilizadas. Lectura a primera vista de repertorio de ballet. Adaptación de obras para el acompañamiento. Utilización de obras del repertorio pianístico para acompañar danza. Desarrollo de la memoria a través del trabajo con el repertorio. Adquisición de hábitos de tocar en público.
- Acompañamiento de Danza Española: Las disciplinas que constituyen la especialidad de Danza Española (Escuela Bolera, Folclore, Baile Flamenco y Danza Estilizada). Acompañamiento pianístico de Escuela Bolera y Danza Estilizada. Improvisación con carácter español. La cadencia andaluza. Armonía en el Flamenco. Modo Frigio Flamenco. Los ritmos característicos de la música española. Repertorio de Escuela Bolera y Danza Estilizada. Formas características de la música de Danza Española. Utilización de palos y ritmos flamencos para el acompañamiento de Danza Estilizada. Los compases de doce tiempos. Discriminación auditiva de las castañuelas y el zapato. Lectura a primera vista, y desarrollo de la memoria, con las obras del repertorio de Danza Española. Adquisición de hábitos de tocar en público.
- Acompañamiento de Danza Contemporánea: Acompañamiento de la clase de Danza Contemporánea. Principales técnicas contemporáneas (Graham, Limón, Release y Cunningham). Frases irregulares. Nuevas tecnologías aplicadas a la producción musical. El piano preparado. La percusión como elemento clave en la música para Danza Contemporánea. Músicas populares urbanas. Música como espacio sonoro. Utilización de software musical para el acompañamiento. Creación de estructuras armónicas de cinco, seis, siete y nueve cuentas. Curiosidad e interés por avanzar en la comprensión del lenguaje musical. Adquisición de hábitos de tocar en público.

Secuenciación de los contenidos: Temporalización

El conjunto de los contenidos anteriormente presentados ha de presentarse de manera ordenada y manteniendo un orden pedagógico. De esta forma, todo lo anterior, se ha agrupado en doce unidades didácticas, *temporalizándolo* a lo largo de un curso escolar. Cada unidad tendrá una duración de tres sesiones, puesto que un curso contará, aproximadamente, con 36 semanas. Evidentemente, dado el carácter abierto y flexible de todo currículo, el orden que se plantea podrá ser modificado, en todo momento, en función de las necesidades de los interesados, por lo que, si bien se ha partido de los cuatro bloques de contenido anteriormente descritos, y se plantea trabajarlos de forma progresiva y secuencial, dadas las circunstancias, se podrán trabajar de manera interdisciplinar y conjunta.

La secuenciación planteada responde a un trabajo que irá de lo general a lo particular, comenzando con la base del acompañamiento que recae en la improvisación, y una vez que exista solvencia al respecto, se podrá aplicar dicha competencia al acompañamiento de danza. Se comenzará con el acompañamiento de Danza Clásica, pues, al igual que en los estudios de danza, el *ballet* será la base, que no por ello la disciplina más fácil de

acompañar. Así, se desarrollarán los diferentes tipos de acompañamiento y los distintos patrones rítmicos. Una vez dominados los ejercicios de Danza Clásica, las demás disciplinas resultarán mucho más asequibles, trabajando, a continuación, los aspectos relativos a la Danza Española y, finalmente, como colofón, los de la Danza Contemporánea. Esta última no es que sea la disciplina más difícil, pues la dificultad de cada una radicará en la excelencia con la que se ejecute cada acompañamiento, pero sí que puede resultar más etérea al principio, pues al no contar con una sistematización como ocurre en el *ballet*, está mucho más abierta a modificaciones y a diversidad de espacios sonoros. A lo que hay que añadir la dificultad añadida de las distintas técnicas que tienen cabida en ella, por lo que se requiere un cierto grado de abstracción por parte del pianista, y por ello se plantea en último lugar.

En base a todo esto, a continuación, se proponen las doce unidades didácticas.

1. **Principios metodológicos de improvisación pianística:** Partiendo de obras de diferentes estilos, tanto de repertorio clásico como de músicas populares urbanas y música de cine, y utilizando la metodología IEM, se realizará un análisis armónico y formal de las obras, extrayendo la estructura armónica de las mismas. Éstas se presentarán tanto con cifrado americano como con cifrado funcional, trabajándose éstas tanto en la tonalidad real como en otros tonos. Igualmente, se modificarán elementos rítmicos y se utilizarán diferentes patrones de acompañamiento.
2. **Los patrones de acompañamiento:** Se profundizará en los diversos tipos de acompañamiento a través de las estructuras armónicas procedentes de la unidad anterior. Se trabajarán diferentes patrones de acompañamiento: desplegado, *stride bass*, polka, vals, habanera, tango. Cada pequeña forma tiene un tipo característico de acompañamiento, por tanto, el uso que se haga de la mano izquierda será crucial.
3. **El acompañamiento de Danza Clásica (Barra):** Esta unidad se desarrollará partiendo del trabajo de las anteriores. Ahora se trata de desarrollar la improvisación aplicada. Todo lo anterior será trabajado rítmica y formalmente para que se adecúe al acompañamiento de danza. El *ballet* es la base de toda danza académica, por tanto, para el acompañamiento de danza hay que partir de esta disciplina. Ya que la clase se estructura en *barra* y *centro*, se establecerá una primera unidad dedicada a la primera.
4. **El acompañamiento de Danza Clásica (Centro):** Esta unidad será continuación de la anterior, y como ya se ha referido, estará destinada a continuar con el trabajo de la anterior, pero poniendo ahora el foco en los diferentes ejercicios del *centro*.
5. **La clase de Puntas, Técnica de varón y Repertorio de Danza Clásica:** El centro de interés de esta unidad recae en el acompañamiento de las denominadas técnicas específicas: la clase de puntas y la clase de varón. Igualmente, se trabajarán aspectos propios de la interpretación pianística del repertorio de Danza Clásica. Las puntas y el trabajo de varón requieren unos principios musicales más variados que la sistematización de la clase en sí, de manera que gana en importancia la empatía entre músico y bailarín, pues están enfocadas a una puesta en escena y será necesario que el pianista comparta pulso muscular y respiratorio con el bailarín, así como que despegue la vista del piano para centrar su atención en los movimientos. Por otro lado, en lo referente al repertorio, se trabajarán las obras sobre la partitura, trabajando la lectura a primera vista y la memoria, visionando y analizando los grandes *ballets*.
6. **El acompañamiento de Escuela Bolera:** La Escuela Bolera comenzó a gestarse en el siglo XVII, desarrollándose en el XVIII y, finalmente, cristalizándose en el XIX. Su evolución es casi paralela a la del *ballet* académico. En palabras de Roger Salas (1992, p.19): “Esta escuela surge por la codificación y derivación a

danzas teatrales de ritmos y bailes populares, mayormente andaluces”. Las actividades que se realicen partirán del trabajo de reducción y análisis armónico de obras, la creación de estructuras armónicas y la improvisación sobre ellas, pero adaptándolas al carácter bolero. Se profundizará en la importancia del acento *a tierra*, a diferencia del acento *arriba* del clásico. Las actividades serán relativas a la propia estructura de la clase: calentamiento y braceos, pasos de escuela, giros, saltos y repertorio. Obviamente, el trabajo con la cadencia andaluza será fundamental.

7. **El acompañamiento de Danza Estilizada:** La definición, ya escolástica, que *Mariemma* hace de la Danza Estilizada es: “La libre composición de pasos y de coreografías basadas en bailes populares, en el flamenco y en la Escuela Bolera” (Martínez Cabrejas, 1997, p.97). Se sitúa su origen en 1915 con el estreno de *El amor brujo*, aunque serán las posteriores aportaciones de Antonia Mercé, *La Argentina*, las que desarrollarán la disciplina. Está considerada como la danza culta del baile español. Así, las principales músicas utilizadas partirán del repertorio clásico español, del denominado *nacionalismo* español. A lo que habrá que añadir la importancia de los diferentes ritmos flamencos, por lo que hará que este acompañamiento tenga una dificultad añadida, quedando patente, por tanto, la necesidad formativa del pianista en esta materia. Y es que aquí aparece un nuevo elemento, a la castañuela, se le añade ahora el zapato, y con la conjunción de ambas, el bailarín creará una serie de disociaciones rítmicas que deberán ser seguidas por el pianista.
8. **El repertorio de Escuela Bolera y Danza Estilizada:** Esta unidad se centra en el estudio, análisis y ejecución del repertorio de estas dos disciplinas de la Danza Española. Si bien, en las unidades anteriores el trabajo estaba focalizado a improvisar y a acompañar las diferentes variaciones que se desarrollan en clase, aquí, se trabajarán las obras del repertorio. En esta ocasión se dejará la improvisación de lado, para conocer las obras más representativas y las características de cada una. La metodología consistirá en visionado, audición y análisis de cada obra para su posterior ejecución, desarrollando, igualmente, la lectura a primera vista y la memoria.
9. **Los palos flamencos aplicados al acompañamiento de Danza Estilizada:** “El Flamenco es una realidad en el universo sonoro en el que se integra la Danza Estilizada” (Chicano, 2021, p.9), por tanto será necesario para el pianista conocer las diferentes rítmicas que operan en él para su correcto acompañamiento. De esta forma, las actividades irán encaminadas a improvisar, pero teniendo muy en cuenta, ahora, el elemento rítmico, de manera que se ahonde en los diferentes palos flamencos, utilizando compases de tangos, de bulerías, alegrías, fandangos, guajiras, y seguiriyas. Tendrán vital importancia las armonías que operan en cada uno de ellos y el propio Modo Frigio Flamenco (Galán, 2020). La principal dificultad estribará en olvidar por parte del pianista la frase de ocho, para centrarse en los compases de doce tiempos.
10. **Introducción al Piano Flamenco:** Tal y como se ha planteado en la unidad anterior, el desarrollo del lenguaje flamenco en el pianista de danza será básico para el acompañamiento de Danza Estilizada. Así, en esta unidad, se desarrollarán con mayor énfasis los aspectos armónicos y formales de tal lenguaje. Se partirá del tono o modo *tipo* de cada palo para plantear estructuras armónicas acordes a cada uno e improvisar sobre ellas.
11. **El acompañamiento de Danza Contemporánea:** La Danza Contemporánea es una disciplina que surge como un crisol de técnicas, a raíz de la propia evolución de la Danza Clásica, Neoclásica y la Danza Moderna, desarrollándose a lo largo de todo el siglo XX. Su acompañamiento pianístico ha sido históricamente dejado de lado en los conservatorios, pero ello no es óbice para que un pianista completo de danza, no tenga que dominar esta

materia. Se trabajarán *polirritmias* y frases musicales a las que el pianista no está habituado, abarcando estructuras de cinco, seis, siete y nueve compases. De igual manera, el pianista se saldrá de la tonalidad para experimentar con la modalidad. También tendrá especial relevancia el trabajo con músicas populares urbanas.

12. **Recursos musicales e informáticos para el acompañamiento de Danza Contemporánea:** El centro de interés de esta última unidad recae en el uso de diferentes recursos, tanto *percusivos*, informáticos como digitales para el acompañamiento de la disciplina, así como el uso del *piano preparado*, recurso ya utilizado por John Cage para acompañar a Merce Cunningham. La Danza Contemporánea, por sus características propias de ruptura con lo anterior, a veces, requiere de determinados timbres que se alejen de lo que culturalmente estaba establecido como música de danza. Las nuevas tecnologías aplicadas a la música, como *software* musical, tecnología *MIDI*, etcétera, permiten a los bailarines de esta especialidad un mayor abanico de recursos en los que apoyarse. Por tanto, un pianista de danza ha de ser conocedor de tales aspectos para que así su ejecución sea de calidad. Todo esto se desarrollará en clase con la introducción en el piano de objetos para modificar la tímbrica del mismo, *preparando* el piano. De igual manera, a través del uso de las nuevas tecnologías se crearán secuencias y *loops* para que el propio pianista enriquezca él solo su discurso musical.

CONCLUSIONES

Este estudio tuvo su génesis en el objetivo de desarrollar una metodología y los elementos curriculares que integrarían la formación de un pianista o una pianista de danza. Para ello se planteó la necesidad de acotar las habilidades que éstos requerían para su función profesional. De esta manera, en base a todo lo anterior, se puede afirmar que ha sido alcanzado el objetivo propuesto como finalidad de la investigación, pues así ha quedado patente en la exposición de los resultados de este trabajo. Se han desarrollado una serie de objetivos, contenidos y actividades didácticas acordes a las necesidades formativas que los principales autores reseñan como imprescindibles para el acompañamiento pianístico de la danza. Todo ello enfocado a responder a las propias demandas del colectivo y con el fin mayor de optimizar la formación de los bailarines en los conservatorios de danza a través de dotarles de un correcto acompañamiento pianístico a sus clases.

Sale a relucir una vez más, el desconocimiento existente acerca de la disciplina de acompañamiento pianístico de danza. No teniendo cabida ni a nivel de formación de alumnado, ni a nivel normativo por parte de las administraciones educativas. El piano para danza ha estado, y sigue estando, dado de lado en la formación de los pianistas. Y ya no sólo en su formación, sino incluso en su desarrollo profesional posterior. Se trata de una especialidad que, desde el año 2013, ya está regulada a través del *Real Decreto 428/2013*, con la denominación de Repertorio con piano para danza, pero que sólo se encuentra activa en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Queda claro, también, que los pianistas de danza no son profesores de piano, por tanto, carece de sentido que éstos estén integrados en dicha de especialidad. Continuamente entran a trabajar como pianistas de danza, profesores de piano que no están cualificados para el desempeño de su labor, provocando esto un perjuicio enorme en la calidad de las enseñanzas de danza. Resulta alarmante, ya no el vacío normativo al respecto, sino la indiferencia que manifiestan tanto centros como administración, porque es un hecho irrefutable, y así ha quedado demostrado, que un profesor de piano no es un pianista de danza.

De esta forma, y a tenor, ya no sólo de este estudio, sino de las principales fuentes bibliográficas al respecto, surge la necesidad de dar respuesta a dicha problemática, así como a las demandas de los pianistas que reclaman dicha especialización, teniendo ésta

cabida, a nivel organizativo, en los conservatorios españoles, tanto en los profesionales como en los superiores. Ambos tipos de centros poseen autonomía pedagógica suficiente para ofertar en sus planes formativos asignaturas relativas al acompañamiento de danza. El hecho de no hacerlo implica no dar respuesta a las necesidades reales de su alumnado.

Por otro lado, y poniendo el foco en dichas carestías formativas, queda patente que la primera habilidad requerida parte del conocimiento de la danza, de la danza en cualquiera de sus expresiones artísticas en general y de cada disciplina en particular. Se trata de conocer la idiosincrasia de la misma para así comprender, por parte del pianista, el universo en el que se encuentra sumido. Un pianista de danza ha de entender la estructura de la clase a la que acompaña. Debe saberlo para elaborar un discurso musical acorde a cada ejercicio, dentro del carácter y estilo de cada uno. Y esto implica la comprensión del lenguaje común entre músico y bailarín. Las percepciones de ambos son diferentes, pero no se puede olvidar que el músico, en cierta manera, está al servicio de la danza. Por tanto, deberá conocer la forma de contar las frases en danza, así como las principales formas y demás elementos musicales, ya sean armónicos, rítmicos o melódicos, que operan en dicha disciplina.

Igualmente, ha quedado claro que la principal herramienta para construir dicho discurso será la improvisación. Aunque, como se ha visto, una clase de danza puede ser acompañada usando partituras, no todo lo que se baila está escrito en un papel. Al igual que con el lenguaje, en una conversación hablada, los interlocutores no parten de un guión ni tienen las respuestas escritas en un papel, sino que en base a una pregunta, se responde en el momento de una forma u otra, en una conversación real las respuestas no están prefijadas, debiendo suceder igual en el acompañamiento musical de la danza. Una obra tiene un número determinado de compases pero, por lo general, el ejercicio de danza no tiene la misma duración que ésta. Aunque se parta de una obra preestablecida, el pianista debe modificarla en base a las necesidades del movimiento. No puede estar sumido en ella sin atender a las recomendaciones e indicaciones del maestro de danza, por tanto, el uso de partitura limitaría enormemente la calidad del acompañamiento. De esta manera, el uso de la improvisación, como recurso creativo, dotará al pianista de la espontaneidad y la rapidez de respuesta necesaria para que el flujo de la clase no decaiga. Un profesor de danza no puede estar esperando a que su acompañante busque y encuentre la partitura adecuada a lo que éste acaba de marcar y que se ajuste perfectamente a las necesidades rítmicas del ejercicio. Esto cortaría tangencialmente la dinámica de la clase. Y no se puede olvidar que música y danza crean un proceso comunicativo, y para que éste sea real, tiene que haber una retroalimentación constante. Por tanto, o el pianista tiene en su disco duro mental un abanico de posibilidades grandísimo, o no queda más remedio que elaborar un discurso improvisado que se adapte al ejercicio en el mismo momento.

Finalmente, se ha elaborado una propuesta curricular para una hipotética asignatura de acompañamiento de danza, demostrándose así la viabilidad de la propuesta. Partiendo de unos objetivos, científicamente contrastados, se han elaborado los contenidos a trabajar en el aula, así como su secuenciación a través de doce unidades didácticas a proyectar a lo largo del curso escolar, todo ello con la finalidad de que un estudiante de piano pueda acercarse al universo que representa la danza y su acompañamiento pianístico. Obviamente, todo lo aquí planteado no es un libro de recetas, y el alumnado que emprenda estas enseñanzas no será sacudido por una varita mágica y saldrá siendo un completo pianista de danza de manera instantánea. Pues el acompañar danza es algo que no se termina de aprender nunca, es un *continuum* formativo en la carrera profesional del mismo. Pero, por lo menos, al iniciarles en dicho arte, adquirirán los recursos necesarios para seguir aprendiendo por sí mismos, llegado el caso a que la materia despertara su interés. Lo relevante de este tipo de trabajos es que abren la puerta de la danza a los pianistas noveles, dándoles a conocer una salida profesional y mostrándoles una nueva disciplina artística. Lo que se pretende, en definitiva, es que, tanto alumnos como profesores de piano, se quiten la venda y conozcan por fin, lo que para muchos es, el trabajo más bonito del mundo.

REFERENCIAS

- Cavalli, H. (2001). *Dance and Music*. Gainesville: University Press of Florida.
- Chicano, J.L. (2021). El Piano en Danza Estilizada: Ritmos Derivados del Flamenco. *Danzaratte*, 14, 7-23. Málaga: CSD Ángel Pericet.
- Cocconi, B. (2019). *Quaderno del pianista "al ballo"*. Casalmaiocco: Dantone Edizioni e Musica.
- Fernández, L. (2004). *Teoría Musical del Flamenco. Ritmo, armonía, melodía, forma*. San Lorenzo del Escorial: Acordes Concert.
- Galán, C. (2020). *Improvisación en el Flamenco. Tratado teórico-práctico*. Madrid: Enclave Creativa.
- Galán, C. (2021). Trascendencia para el futuro profesional de "improvisar" con la improvisación. *AVNotas*, 11, 63-74. Jaén: CSM Andrés de Vandelvira.
- Gordon, S. (2003). *Técnicas maestras de piano. Lecciones magistrales de piano para estudiantes y profesores*. Barcelona: Robinbook.
- Herrera, L. y Gómez, I.G. (2011). Programa de entrenamiento cognitivo-constructivista para piano de acompañamiento de ballet clásico. *Revistas de la Universidad de Granada. Publicaciones Facultad de Educación y Humanidades Campus de Melilla*, 41, 85-104. Granada: Universidad de Granada.
- Kim, C.J. (2006). *Composer and choreographer: a study of collaborative compositional process. The lotus flower, ballet music for chamber ensemble and two-channel audio*. Tesis doctoral. Florida: University of Florida.
- Laguna, A.C.G. (2013). *Revisión de problemas comunicacionales en la clase de técnica de danza observadas por un músico de danza*. Tesis doctoral. Évora: Universidad de Évora.
- Lasuén, S. (2018). *La armonía en las bandas sonoras del cine español de los noventa*. Alicante: Investigación y publicación.
- Latorre, A., del Rincón, D. y Arnal, J. (2005). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones Experiencia.
- Martínez Cabrejas, G. (1997). *Mariemma. Mis caminos a través de la danza*. Madrid: Fundación Autor.
- Mata, J.A. (2017). *Análisis, estudio y propuesta musical para la danza*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Rey Juan Carlos.
- Molina, E. (2008). La improvisación como sistema pedagógico. Funcionamiento, objetivos y resultados de la metodología IEM. *Actas del I congreso Educación e Investigación Musical (CEIMUS)*, 252-272. Madrid: Enclave Creativa.
- Palacios, M. (2014). *The Piano Music in the Ballet Class. How can the pianist "talk" to the dancers?* Degree Project Master of Fine Arts in Music, Music Theory. Gothenburg: University of Gothenburg.
- Pueyo, C. (2011). *Música en danza*. Zaragoza: Prames.
- Quiroga, D. (1959). Los pianistas de nuestro ballet. *Revista musical chilena*, XIII/65, 8-18. Santiago de Chile: Facultad de Artes de la Universidad de Chile.
- Romero Arrabal, E.M. (2017). *Repensando la asignatura "Repertorio con pianista acompañante" para un conservatorio del siglo XXI*. Tesis doctoral. Jaén: Universidad de Jaén.
- Salas, R. (1992). Escuela Bolera y Ballet Clásico. *Actas del Encuentro internacional de Escuela Bolera*, 17-21. Madrid: INAEM.
- Santamaría, A. y Santamaría, M.A. (2018). El pianista acompañante de danza: estudio aproximativo a su situación actual. *Actas del V Congreso Educación e Investigación Musical (CEIMUS)*, 158-171. Madrid: Enclave Creativa.
- Sirera, B. y Sirera, M. (2009). *El piano en la danza. Investigación musicológica*. Madrid: Alpuerto.
- Sirera, B., Sirera, M. y González, A. (2011). *El piano en la danza española: investigación musicológica*. Madrid: Alpuerto.
- Teck, K. (1994). *Ear Training for the Body: A Dancer's Guide to Music*. Pennington: Princeton Book Co.

- Tello, I. (2015). *El acompañamiento pianístico de la danza: la improvisación como recurso creativo*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Tello, I. (2017). Creatividad e improvisación en el acompañamiento de danza: propuesta didáctica para *Battement Tendu*. *AVNotas*, 3, 26-35. Jaén: CSM Andrés de Vandelvira.
- Tello, I. (2020). Acompañamiento de danza y enseñanza musical en los conservatorios de Danza: investigaciones, publicaciones y aportaciones didácticas. *AVNotas*, 9, 38-58. Jaén: CSM Andrés de Vandelvira.
- Thackray, R.M. (1963). *Playing for dance*. Londres: Novello.
- Vallés, L. (2015). *La especialidad de pianista acompañante en la titulación superior de música: una propuesta de currículum e integración en el sistema educativo español*. Tesis doctoral. Castellón: Universitat Jaume I.
- Wong, Y.S. (2011). *The art of accompanying classical ballet technique classes*. DMA (Doctor of Musical Arts) thesis. Iowa: The University of Iowa.
- Zamacois, J. (1997). *Curso de formas musicales*. Cooper City: SpanPress.

HACIA UN ESTATUTO DEL ARTISTA: ANÁLISIS CRÍTICO DEL DOCUMENTO MARCO DESDE LA PERSPECTIVA DEL DESARROLLO DE LA PROFESIÓN ARTÍSTICA

TOWARDS AN ARTIST'S STATUTE: A CRITICAL ANALYSIS OF THE FRAMEWORK DOCUMENT FROM THE PERSPECTIVE OF THE DEVELOPMENT OF THE ART PROFESSION

María Suárez Martín
Universidad de Salamanca

RESUMEN

La presente investigación analiza los aspectos recogidos en el *Documento Marco: Estatuto del Artista, Autor/Creador y Trabajador de la Cultura (2017)*. Dicho documento, creado tras un exhaustivo análisis de la práctica de las labores artísticas, tuvo como propósito principal recoger y comunicar las necesidades normativas que presentaba el sector cultural, haciéndolas llegar a la Subcomisión para la elaboración de un Estatuto del Artista creada en ese mismo año en el Congreso de los Diputados. Así, el documento expone cincuenta medidas de índole terminológica, fiscal, laboral, educativa, sindical, legal y buenas prácticas, aglutinando algunas de las demandas tradicionales del sector artístico a fin de paliar la precaria realidad que le rodea. Estas medidas son analizadas en la presente investigación, aportando una reflexión crítica y actualizada, así como un análisis del recorrido del marco normativo desde su publicación hasta la actualidad.

Palabras clave: Estatuto del Artista; documento marco; regulación artística; profesiones artísticas

ABSTRACT

This research explores the different aspects of *Documento Marco: Estatuto del Artista, Autor/Creador y Trabajador de la Cultura (2017)*. This Framework Document, created after an exhaustive analysis of the practice of artistic work, had as its main purpose to collect and communicate the regulations which are needed by de cultural sector. The document was present to Subcomisión para la elaboración de un Estatuto del Artista, which was

commissioned by the Spanish Parliament. The text proposes fifty different measures about some legal issues like terminology, taxation and unions as well as good practices and education. The main target was to bring some of the traditional demands of the artistic sector in order to finish with the job insecurity and financial vulnerability of the artistic sector. This work analyses both the proposed measures and the path that was led after its publication, as well as providing a critical and updated reflection.

Keywords: Artist Statute; framework document; artistic regulations; artistic professions.

1. INTRODUCCIÓN

El trabajo de los artistas, en cualquiera de sus campos, se ve dificultado por una normativa que, en muchas ocasiones, no termina de adaptarse adecuadamente al desarrollo de sus actividades. Por ello, se hace necesario un constante análisis de la situación y la permanente propuesta de mejoras, culminando en la reivindicación de un estatuto propio diseñado a conciencia para el sector cultural, el Estatuto del Artista.

Desde 1980 la Unesco aborda los aspectos relacionados con las condiciones laborales de la profesión artística. Queda ello recogido en la *Resolución 3/07, de 1981*, aprobada por la Conferencia General en su 21ª reunión celebrada en Belgrado del 23 de septiembre al 28 de octubre de 1980, llamada *Recomendación de 1980 relativa a la condición del artista*, en adelante *Recomendación de 1980*. Se entiende por condición de “artista” el conjunto del reconocimiento moral del artista y su labor por parte de la sociedad general, y la aceptación de sus libertades y derechos: siendo estos morales, económicos y sociales, con especial interés en los derechos de remuneración y de seguridad social (Unesco, 1981).

En él se reconocen las artes como parte esencial de la vida, incidiendo en la responsabilidad de los gobiernos como garantes de las condiciones necesarias para su desarrollo, a la par que considera al artista como agente indispensable de la evolución social y el desarrollo cultural. Desde esta perspectiva, se indica que el artista, a tenor de las particularidades de su labor, podría definirse como trabajador cultural y optar a un corpus de «derecho del artista» compuesto por ventajas jurídicas, sociales y económicas. Asimismo, afirma la necesidad de mejorar las condiciones de trabajo, seguridad social y disposiciones fiscales relativas a esta profesión, además de introducir la necesidad de la protección tanto de trabajadores como de obras en los medios de comunicación en masa, así como de la implementación de actividades culturales y artísticas en materia educativa. De la misma manera considera de especial relevancia reconocer al arte como categoría profesional, pudiendo así construir organizaciones sindicales o profesionales que puedan velar y defender sus derechos como colectivo. Como procedimiento de aplicación de las disposiciones se recomienda el uso de leyes nacionales, o similares, al tiempo que se insta a dar a conocer ampliamente la Recomendación a todas las autoridades, instituciones y organizaciones pertinentes (Unesco, 1981).

Desde este momento, la Unesco ha establecido un plan de control sobre los Estados Miembros para comprobar la evolución de dichas medidas mediante el *Congreso Mundial* en París en 1997, el *Informe sobre el seguimiento de la aplicación de los instrumentos normativos* en 2009, el *Informe de Síntesis sobre la Aplicación por los Estados Miembros de la Recomendación de 1980* en 2011, el *Informe analítico sobre la implementación de la Recomendación de 1980 relativa a la Condición del Artista con los Estados Miembros y las organizaciones de sociedad civil* en 2015, el informe *Cultura y condiciones laborales de los artistas* en 2019 (Unesco, 1997; Unesco, 2009; Unesco, 2011; Unesco, 2015; Unesco, 2019), llevándose a cabo, de manera concurrente, acciones complementarias como la *Convención sobre la Protección y la Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales* (2005), en la que se pretende conciliar aspectos comunes con la “Condición del Artista” como todo lo relativo a una remuneración digna y la necesidad del acceso a la seguridad social y el resto de programas sociales (Unesco, 2017).

Por su parte, la Organización Mundial de la Propiedad Intelectual (OMPI) establece el *Convenio de Berna para la protección de las obras literarias y artísticas* (1886¹) y la *Convención de Roma sobre la protección de los artistas intérpretes o ejecutantes, los productores de fonogramas y los organismos de radiodifusión* (1961), normativa que sirve de antecedente a nuestra actual Ley de Propiedad Intelectual (OMPI, s.f.a; OMPI, s.f. b).

Desde este prisma, el Parlamento Europeo, también se ha pronunciado a través de diferentes informes y resoluciones en relación con la condición de los artistas, aumentando su nivel de concreción y granularidad normativa hasta la solicitud de un Estatuto Social de los Artistas (Parlamento Europeo, 2007). Destacan la *Resolución de 16 de enero de 1981 sobre la situación social de los trabajadores en el sector cultural*, la *Resolución de 25 de mayo de 1984 sobre la situación de los trabajadores del sector cultural en la Comunidad* y la *Resolución de 11 de marzo de 1992 sobre la situación de los artistas en la Comunidad Europea* (Parlamento Europeo, 1999).

El *Informe sobre la situación y el papel de los artistas en la Unión Europea* de 1999 junto a la *Estrategia marco contra la discriminación y por la igualdad de oportunidades* (2005) y el Libro Verde de la Comisión titulado *Modernizar el Derecho laboral para afrontar los retos del s. XXI* (2006), entre otros, sirven de base para el *Informe sobre el estatuto social de los artistas* (2007), el cual incide en la creación directa de un marco jurídico e institucional que apoye la creación artística (Parlamento Europeo, 2007). Todo ello en consonancia con el recorrido propuesto por la Unesco.

Desde entonces la Unión Europea desarrolla acciones mediante diversos programas, destacando el programa *Europa Creativa*. (Europa Creativa, 2017). También ha puesto el foco en la protección de derechos de autor en el mundo digital mediante la *Directiva (UE) 2019/790 del Parlamento Europeo y del Consejo de 17 de abril de 2019 sobre los derechos de autor y derechos afines en el mercado único digital y por la que se modifican las Directivas 96/9/CE y 2001/29/CE*, instando a los estados miembros a tomar partido en la protección de derechos en internet (BOE, 2019). Durante el año 2020 y debido a la incidencia de la pandemia derivada de la Covid-19, la UE diseñó un plan específico para la recuperación económica, revisando el presupuesto asignado para el periodo 2021-2027 (Parlamento Europeo, 2020).

En el contexto nacional, el estado español reconoce en el *Informe analítico sobre la implementación de la Recomendación de 1980 relativa a la Condición del Artista con los Estados Miembros y las organizaciones de sociedad civil*, realizado por la Unesco en 2015, que no cuenta con un marco jurídico o institucional dedicado al artista, ni tampoco con ningún procedimiento para calificar como artista o profesional del arte a quien lo ejerciera. Las únicas acciones del gobierno español se encaminaron entonces únicamente hacia la creación de portales de información de artistas, como *Oral Memories* y el *Centro Etopia de Arte y Tecnología* de Zaragoza (Unesco, 2015).

A nivel estatal, la cuestión de la gestión cultural se ha mostrado como un asunto fluctuante, la mayoría de veces supeditada a los intereses políticos del momento. Se parte de una concepción centrada en las Bellas Artes, los museos nacionales y la protección editorial característica de los estados-nación modernos (desde fines del s. XVIII), pasando por el primer Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes en España en 1900, el Ministerio de Educación Nacional durante la dictadura franquista, hasta llegar al Ministerio de Cultura creado en democracia que alterna su concepción compartida con otros ministerios (Carbó, 2014).

A esta variación entre ministerios exclusivos y compartidos hay que sumar toda una estructura de competencias simultáneas, transferidas entre estado y comunidades autónomas, desarrollando el ordenamiento cultural en niveles territoriales y sectoriales. Para todo este *corpus* cultural no existe ninguna ley estatal general, a excepción de la *Ley 16/1985, de 25 de junio del Patrimonio Histórico Español*, que engloba solo una sección y, además, está anticuada con respecto a las Convenciones de la Unesco y el Consejo de

¹ Se planteó por primera vez la importancia de la autoría y la necesidad del autor de saber quién, cómo y en qué condiciones se usa su obra. Si bien se basaba sobretudo en obras literarias, también incluye obras artísticas. (OMPI, s.f.a)

Europa. Las únicas leyes aprobadas en este sentido han sido únicamente parciales y sectoriales². A nivel autonómico se sigue observando la misma tendencia, creándose, a lo sumo, Consejos de Cultura para la participación civil, además de ciertos planes estratégicos para la cultura (Fernández, 2014).

La normativa hasta aquí referenciada permite observar un escaso interés hacia los derechos de los artistas, siendo una excepción la protección intelectual regulada en el *Texto Refundido de la Ley de Propiedad Intelectual*. Debido a este lapso normativo, a una estructura administrativa compleja y engorrosa, así como a un mínimo interés, nacen de forma privada diversas asociaciones y federaciones de cada sector cultural en España como la Asociación de Músicos Profesionales de España, la Federación Española de Amigos de los Museos o la Asociación Española de Pintores y Escultores. Si bien la mayoría son de apoyo y promoción al sector en cuestión, también surgen plataformas conjuntas para exponer y proponer medidas ante una precariedad del sector cultural palpable.

Un ejemplo de estas, con una mentalidad transversal entre las distintas disciplinas artísticas, es la Plataforma Estatal de Creadores y Artistas (PECA). Su objetivo es la presentación y debate en relación con la problemática de los sectores culturales. La primera reunión de la PECA, el 28 de noviembre de 2009 en Madrid, supuso el primer encuentro de federaciones y organizaciones profesionales en el que se motivó la construcción de un amplio movimiento de unión entre artistas y creadores de todos los ámbitos culturales. Tras este primer acercamiento, la segunda reunión de la citada plataforma, el 19 de abril de 2010, incentivó la redacción de un futuro *Libro Blanco del Estatuto del Artista y del Creador* (Avvac, 2010; PECA, 2010).

A la PECA, se suma en reivindicaciones la Plataforma en Defensa de la Cultura (PDC), nacida en 2013. Un año después fue la organizadora de la marcha del 9 de marzo en Madrid bajo el lema “Todos somos Cultura”. Además, con el apoyo de cuarenta y ocho asociaciones que engloban todos los sectores culturales, llevan a cabo mesas de trabajo y relaciones institucionales en las que exponen y defienden un decálogo elaborado por ellos mismos (Plataforma en Defensa de la Cultura, s.f.):

Tabla 1. Decálogo de la Plataforma en Defensa de la Cultura. Elaboración propia. Fuente: Plataforma en Defensa de la Cultura, s.f.

Elaboración de un Pacto de Estado por la Cultura
Creación de un Ministerio de Cultura con la estructura y dotación presupuestaria adecuada.
Aprobación de una Ley de Propiedad Intelectual que defienda los derechos de los autores e intérpretes
Reducción del IVA cultural para asegurar el derecho de todos los ciudadanos a los productos culturales
Aprobación con rango de ley orgánica del Estatuto del Artista, Creador y Profesional de la Cultura
Inclusión de las disciplinas artísticas en todas las etapas educativas de la Enseñanza y creación de una Universidad de las Artes
Protección del Patrimonio histórico y cultural en todos los ámbitos
Defensa del principio de Excepción Cultural frente a los tratados y/o convenios internacionales de comercio
Elaboración de una Ley de Mecenazgo y Patrimonio capaz de movilizar recursos públicos y privados
Adopción de medidas que promuevan la igualdad de género en la Cultura

² Valga como ejemplo la Ley 10/2007, de 22 de junio, de la lectura, del libro y de las bibliotecas, y la Ley 55/2007, de 28 de diciembre, del Cine.

Así, en 2016, con la colaboración de la Plataforma en Defensa de la Cultura y patrocinado por la Entidad de Gestión de los Artistas Intérpretes o Ejecutantes de la música (AIE), se editó y presentó el *Libro Blanco de la Cultura*, produciendo un gran aumento en la visibilidad de la problemática que se venía analizando (AIE, 2019).

Además de las plataformas transversales se encuentran otras que, a nivel sectorial, también llevan a cabo reivindicaciones propias. Un ejemplo en el sector musical es la Plataforma Estatal por la Música (PLAM), la cual reclama la mejora y clarificación del vínculo que une a músicos con empresarios, la garantía del principio de estabilidad laboral, la regulación del régimen de compatibilidades y aspira a ofrecer una solución al problema de la intermitencia, así como a establecer una regulación de riesgos laborales acorde a la profesión (PLAM, s.f.).

Todo el intenso movimiento transversal y sectorial llevado a cabo en los últimos años ha desembocado en la aprobación por unanimidad del Estatuto del Artista en Pleno Extraordinario del Congreso el pasado 22 de enero de 2019 (Servicio de prensa de la Presidencia del Gobierno). A pesar de tan reseñable logro, hasta este momento tan solo se aprecian unos leves cambios en la normativa. La esperanza reside en la Comisión Interministerial para el desarrollo del Estatuto del Artista cuya finalidad única y última es ejecutar e implementar el Estatuto del Artista en su totalidad.

El *Real Decreto-ley 26/2018, de 28 de diciembre, por el que se aprueban medidas de urgencia sobre la creación artística y la cinematográfica*, admite que:

[...] el informe aprobado contiene una serie de propuestas de carácter principalmente fiscal, laboral y de seguridad social, cuya finalidad última es intentar adecuar el régimen regulatorio aplicable a las especialidades del trabajo artístico, que se caracteriza por una intermitencia, heterogeneidad e inestabilidad mucho más acusada que en otros sectores. (BOE, 2018, 29 de diciembre).

Así, las modificaciones que entraron en vigor a partir del 1 de enero de 2019, aludían al:

Tabla 2. Modificaciones implementadas mediante el Real Decreto-ley 26/2018

Impuesto sobre la Renta de las Personas Físicas (IRPF)
Reducción del 19% al 15% del porcentaje de retención e ingreso a cuenta aplicable a los rendimientos del capital mobiliario procedentes de la propiedad intelectual para el contribuyente no autor.
Impuesto sobre el Valor Añadido (IVA)
Paso del tipo impositivo general (21%) al tipo reducido (10%) para servicios de personas físicas, en calidad de intérpretes, artistas, directores y técnicos, a los productores y organizadores de obras y espectáculos.
Impuesto sobre Sociedades (IS)
Derogación de las obligaciones para la deducción por gastos realizados en territorio español para una producción extranjera de largometrajes u otros audiovisuales, implantándose un reenvío reglamentario con obligaciones adaptadas y proporcionadas para los productores.
Seguridad Social
Inclusión en el Régimen General de aquellos artistas en espectáculos públicos inactivos, siempre que acrediten veinte días de alta en su actividad en el año inmediatamente anterior, superando una retribución mínima de tres veces la cuantía del Salario Mínimo Interprofesional (SMI) en cómputo mensual.

Tan solo cuatro meses después de la publicación del anterior decreto, se emite el *Real Decreto 302/2019, de 26 de abril, por el que se regula la compatibilidad de la pensión contributiva de la jubilación y la actividad de creación artística, en desarrollo de la disposición final del Real Decreto-ley 26/2018, de 28 de diciembre*. En él se hizo efectiva la compatibilidad entre las pensiones de jubilación y las retribuciones por creaciones artísticas que generan derechos de propiedad

intelectual, de forma que solo se etiquetan como incompatibles los casos de incapacidad temporal y contingencias profesionales.

Tras la clasificación como pandemia internacional que llevó a cabo la Organización Mundial de la Salud (OMS) sobre la Covid-19, entendiéndola su magnitud y gravedad, se aprobó el *Real Decreto-Ley 17/2020, de 5 de mayo, por el que se aprueban medidas de apoyo al sector cultural y de carácter tributario para hacer frente al impacto económico y social del Covid-19*. Este recoge las medidas generales de apoyo a las empresas y trabajadores culturales, facilitando financiación mediante la sociedad de garantía recíproca Crea SGR en colaboración con las entidades financieras. Además, engloba líneas de ayudas específicas gestionadas por el Instituto Nacional de las Artes Escénicas y de la Música (INAEM), el Instituto de la Cinematografía y de las Artes Visuales y la Dirección General del Libro y Fomento de la Lectura, mediante las cuales se les proporciona financiación y ayudas en modo de anticipos e indemnizaciones, dedicando también especial atención al arte contemporáneo (BOE, 2020b).

Igualmente, se avanza con la consulta pública para la Oficina Española de los derechos de propiedad intelectual lanzada por el Ministerio de Cultura y Deporte y abierta de julio a septiembre de 2021 para la creación de un organismo público con la capacidad y los recursos necesarios para realizar una política efectiva en cuanto a la protección de estos derechos (Ministerio de Cultura y Deporte, 2021).

Es el *Real Decreto 639/2021, de 27 de julio, por el que se crea y regula la Comisión Interministerial para el desarrollo del Estatuto del Artista*, el que plantea una acción más sólida y seria en cuanto a la consecución del objetivo planteado. Se crea la Comisión Interministerial con la finalidad de realizar un trabajo participativo y multidisciplinar que aborde lo recogido en el informe de la Subcomisión para la elaboración de un Estatuto del Artista, aprobado en septiembre de 2018 (Riaño, 2021).

El desarrollo normativo relacionado específicamente con la materia artística en el contexto de la educación se circunscribe a un paradigma, consolidado durante varias décadas en el que la enseñanza artística ha sido considerada como materia fundamental, invistiéndola, incluso, de propiedades y atributos divinos y/o curativos, es en la actualidad cuando menos valor presenta. En lo tocante a los conservatorios españoles, en la *Ley General de Educación de 1970* quedaban definidos como centros y enseñanzas sin relación con el sistema educativo general. Si bien esta normativa indica la inclusión de las Escuelas Superiores de Bellas Artes, los Conservatorios de Música y las Escuelas de Arte Dramático en la educación universitaria, tan solo las enseñanzas en Bellas Artes se integraron. Sin embargo, con la *Ley de Reforma Universitaria de 1984* nace de nuevo el primer título universitario de Musicología como una especialidad dentro de la sección de historia del arte en la Universidad de Oviedo —tras la desaparición a finales del s. XIX de la última cátedra de música en la Universidad de Salamanca—, reproduciéndose el modelo en otras universidades, con la intención de formar licenciados universitarios a fin de cubrir cátedras y agregaduras de bachillerato (Pérez, 2001).

Así, tras las sucesivas leyes de educación, las enseñanzas artísticas actuales en España se rigen bajo una normativa específica recogida en el capítulo sexto de la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (LOE). Tras la aprobación de la *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (LOMLOE), se han incluido algunas aportaciones al respecto:

La finalización de las enseñanzas profesionales de música, danza y artes plásticas y diseño supondrá la obtención del título de Bachiller en la modalidad de Artes si se superan las materias comunes de bachillerato y el grado profesional correspondiente.

Las titulaciones de las enseñanzas superiores son actualizadas y revalorizadas, obteniendo, a la finalización de estas, los títulos de grado, en las especialidades correspondientes, equivalentes a todos los efectos al título universitario. (BOE, 2020c).

La definición de la estructura y el contenido de las enseñanzas artísticas superiores corresponde al Gobierno, las Comunidades Autónomas y al Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas atendiendo a las normativas vigentes (BOE, 2006). Estas enseñanzas

se actualizaron en la *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa* (LOMCE) adquiriendo un indicio de mayor independencia y un ápice de acercamiento al funcionamiento de las enseñanzas universitarias:

Las Administraciones educativas podrán adscribir centros de Enseñanzas Artísticas Superiores mediante convenio con las Universidades [...] podrán establecer procedimientos para favorecer la autonomía y facilitar la organización y gestión de los Conservatorios y Escuelas Superiores de enseñanzas Artísticas. (BOE, 2013, p.97893)

Al margen de las enseñanzas artísticas regladas no obligatorias, se encuentran materias artísticas en el currículo de las enseñanzas obligatorias. En Educación Primaria, una de las áreas educativas es educación artística (Educación Plástica y Visual y Música y Danza), la cual queda supeditada a la Administración educativa y la oferta del centro docente (BOE, 2013, p.97871).

Por su parte, en Educación Secundaria Obligatoria se ofertan las asignaturas específicas de Educación Plástica, Visual y Audiovisual y Música junto a otras como Tecnología, Religión, Segunda Lengua Extranjera o Iniciación a la Actividad Emprendedora y Empresarial, debiendo cursarse al menos una de ellas en cada uno de los tres primeros cursos, quedando como asignaturas optativas para el último curso (BOE, 2006, pp. 17170; BOE, 2013, pp. 97875; BOE, 2020c, pp. 122891).

Dejando la normativa al margen, la pandemia provocada por la Covid-19 ha dejado entrever en poco tiempo una crisis cultural de importante calado. Todavía no se encuentran suficientes datos precisos de la situación española a este respecto, aunque el *Informe Urgente del Observatorio de Cultura* (2020) ya revelaba la previsión de una dificultosa y larga recuperación económica del sector. De esta manera nace el documento *52 medidas extraordinarias para afrontar las consecuencias de la crisis sanitaria provocada por el Covid-19 en el sector de las artes escénicas y la música* (Redescena, 2020). Así, el colectivo reclama con más intensidad, si cabe, un marco normativo que reconozca unas necesidades históricas en España en el sector artístico. Este documento viene a confirmar una intensificación en la reclamación de un Estatuto del Artista.

Los objetivos definidos en la presente investigación se relacionan con el análisis crítico del *Documento Marco: Estatuto del Artista, el Autor/Creador y el Trabajador de la Cultura* trazando un profundo y amplio recorrido por la problemática, necesidades y demandas históricas del sector cultural. Así, de manera interdisciplinar, se abordan aspectos procedentes de distintos ámbitos, todos con afectación directa en la actividad diaria del colectivo. A su vez, se muestra el recorrido histórico de estas peticiones con la intención de registrar las propuestas e ideas surgidas hasta la fecha. Por último, a fin de profundizar y enriquecer la investigación, al propio análisis se incluyen las propuestas, acuerdos y divergencias de una muestra de trabajadores y especialistas del sector.

2. ANTECEDENTES Y PROBLEMÁTICA EN LA NORMATIVA DEL SECTOR ARTÍSTICO

2.1 Ausencia de regulación y precariedad en el sector

Los aspectos más específicos y cercanos al ámbito de investigación quedan recogidos en textos como *La precariedad en el sector del arte: un estatuto del artista como propuesta de solución* de Henar Álvarez Cuesta (2019). Esta labor de investigación aporta un enfoque muy necesario desde la perspectiva del derecho laboral, especialidad de la autora. La conclusión que plantea pasa por la redacción necesaria y urgente de un estatuto del artista que logre:

[...] una efectiva protección al trabajo creativo y artístico. Sin olvidar incorporar otras medidas, como la reformulación de la cotización y prestaciones en materia de protección social; y establecer planes de formación y reciclaje continuos y de transición laboral. (Álvarez, 2019, p.150).

De este enfoque, y también con propuestas de mejora para el sector, participa la propuesta de Alzaga Ruiz (2017), la cual analiza la problemática actual y culmina proponiendo una reforma laboral orientada al trabajo de los artistas en espectáculos públicos. Alzaga se alinea junto a Álvarez a la hora de reclamar una representación de los trabajadores del sector artístico que permita tanto el conocimiento de las unidades de negociación como una representación unificada que proteja laboralmente a los artistas y creadores culturales. De igual manera, hace referencia al estatuto del artista que comenzó a fraguarse en el momento de redacción de su artículo (Alzaga, 2017).

Con anterioridad a este título, la autora había publicado otro en esta misma línea donde basándose en el análisis de la interpretación de los tribunales, analiza la práctica que durante treinta años se ha ejercido del *Real Decreto 1435/1985, de 1 de agosto, por el que se regula la relación laboral especial de los artistas en espectáculos públicos*. La cuestión más abordada por la jurisprudencia se ha basado en la contratación temporal, siendo en la práctica indefinida y el caso menos conflictivo ha sido la extinción del contrato por incumplimiento antes del inicio de la prestación laboral (Alzaga, 2015).

A colación de los antecedentes expuestos por la autora y con motivo del *Informe de la Subcomisión para la elaboración de un Estatuto del Artista*, Monereo Pérez y Rodríguez Iniesta (2018) cuestionan como el estatuto debería buscar soluciones a la fiscalidad del sector; a la intermitencia y protección específica de los riesgos laborales dentro del sistema de seguridad social; al logro de una garantía de representación, participación y democracia en las negociaciones; al atajo del falso autónomo y al fomento de servicios capaces de erradicar la precariedad.

2.2. La propiedad intelectual y la regulación laboral en el sector artístico

El trabajo de los artistas muestra unas peculiaridades y excepciones muy concretas en cuanto a su contratación y desarrollo. Dichos aspectos, centrados en las actuaciones, son detallados desde 2004 por Luis Hurtado González en su tesis *El contrato de trabajo del artista en espectáculos públicos*, donde trata aspectos como la problemática que causa la falta de definición en el concepto de arte y artista, la ausencia de organismos de representación colectiva y aspectos relacionados con los contratos de trabajo y derechos de propiedad intelectual y de imagen de los artistas (Hurtado, 2004). Todos estos conceptos los desarrolla Juan Antonio Altés Tárrega, de forma más actualizada, en su artículo “Artista y derechos de propiedad intelectual: su inserción en el contrato de trabajo”, publicado por la revista *Teorder* en 2013. Altés expone la dificultad que supone la mínima interacción existente entre normativa laboral recogida en el *Real Decreto 1435/1985*, y la normativa que regula el derecho de propiedad intelectual dictada en el *Real Decreto Legislativo 1/1996*. Un ejemplo de solución se encuentra en el modelo francés, donde los derechos de propiedad intelectual se consideran extrasalariales y no forman parte del contrato de trabajo (Altés, 2013).

Siguiendo con la cuestión de la propiedad intelectual, cabe destacar la tesis de Cristina Soler Benito, publicada por la Universidad Autónoma de Barcelona en 2015, titulada *Propiedad intelectual en las artes escénicas*, que versa sobre los problemas de la titularidad del derecho de autor. Dicho documento se nutre de la *Ley de Propiedad Intelectual*, además de la aplicación otorgada por la jurisprudencia y los puntos de vista existentes en el sector. Así la autora expone que en la gestión de derechos se debe reconocer la labor del director. A ello incluye una reflexión sobre las obras inmateriales, las cuales no encuentran una forma física que las sostente y quedando desprotegidas según la ley. Si bien el trabajo realizado por la autora se centra en el ámbito teatral, ella misma explica la relación con otros campos artísticos que suponen procesos creativos similares, como el caso de la coreografía o la fotografía (Soler, 2015).

Otro ejemplo de este tipo de investigaciones es el artículo *Aproximación del derecho de autor al arte performativo* publicado en la Revista sobre Patrimonio Cultural, Regulación, Propiedad Intelectual e Industrial, en el que Isabel Hernando Collazos (2015) realiza una

interesante aportación sobre la aplicación del Derecho de Autor en la representación de un intérprete, centrándose en el arte performativo. Se plantea, pues, una exposición de las prácticas habituales con respecto a este derecho, delimitando los riesgos existentes y las soluciones que se encuentran en la legislación y jurisprudencia tanto nacional como europea. Además, Hernando desarrolla todo tipo de casuísticas que suceden en la cesión consciente e inconsciente de derechos en la firma de contratos laborales (Hernando, 2015).

Por su parte, Sonia Murcia Molina, realiza una crítica del sistema español en el ámbito del derecho social, aplicación de la seguridad social y prevención de riesgos laborales en los artistas, a través de su artículo *Incongruencias de la legislación de artistas en espectáculos públicos* publicado en la revista *Anales de Derecho* (2013). A pesar de su redacción durante la crisis económica de 2012, muchos de los aspectos sucedidos son análogos a los actuales y, sobretudo, muestran un historial de indiferencia que durante décadas ha soportado el sector cultural escénico. Murcia concluye reclamando un estatuto general del artista además de hacer un especial hincapié en una regulación específica para el artista autónomo (Murcia, 2013).

Atendiendo al nuevo reto cibernético, en el que se acentúa de manera más aguda lo obsoleto de las normativas reguladoras del derecho de autor, es Doménico Chiappe quien expone cómo la inercia del espectador a consumir obras sin conocer su autoría, unida a la aceleración que llevan a cabo las plataformas para ofrecer contenido, aumentan la falta de originalidad de las obras. Además, al caer las ventas físicas y los derechos de reproducción y teniendo en cuenta que la remuneración por los contenidos en plataformas de *streaming* son menores, los creadores reciben aún menos ingresos (Chiappe, 2021).

2.3. Las artes en el sistema educativo

En España la educación artística se estableció como área opcional en el currículo de educación primaria y secundaria a partir de la *Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa* (LOMCE), confiriéndole una mínima importancia y quedando relegada a un lugar poco trascendente y relevante. Por ello, Carmen Carrillo Aguilera, Laia Viladot Vallverdú y Jéssica Pérez Moreno realizaron un artículo titulado *Impacto de la educación musical: una revisión de la literatura científica* publicado en 2017, en el que realizaron una revisión de literatura y el posterior análisis de esta para determinar el impacto de la educación musical a nivel internacional durante el periodo 2005-2016. Un análisis de más de veinticinco artículos evidenció cierta escasez de investigaciones empíricas sobre el tema tratado. A pesar de ello, se pudo comprobar que el enfoque que ha tenido la música en el currículo escolar, en muchas ocasiones, se ha planteado como un medio para el aprendizaje o desarrollo de otras materias, sin otorgarle valor *per se*. Además, se ha detectado un escaso interés por la creación original, valiéndose la mayoría un modelo reproductivo que no ayuda al desarrollo (Carrillo et al., 2017).

Respecto a los niveles superiores de educación artística la autora María Teresa Catalán Sánchez proporciona un relato exhaustivo del día a día de los Conservatorio Superiores de Música en España en su ponencia *Presente imperfecto y futuro condicional de los Conservatorios: una visión desde el compromiso*, transcrita y publicada en 2013 en la revista *Música de Andalucía en la Red* (MAR) de la Universidad de Granada. Catalán expone que las señas de identidad de los Conservatorios Superiores de Música se relacionan básicamente con la ausencia de un desarrollo normativo y lógico propio. Desgranando las consecuencias de ello se derivan, la autora sintetiza en la siguiente clasificación:

Tabla 3. Los principales obstáculos de los Conservatorios Superiores de Música. Elaboración propia. Fuente: *Presente imperfecto y futuro condicional de los Conservatorios: una visión desde el compromiso*. María Teresa Catalán Sánchez (2013)

Autonomía académica
Control mediante inspección propia de enseñanzas medias
Limitación para emitir doctorados

Dificultad para implantar proyectos de investigación
Funcionamiento mediante Consejo Escolar con un marco estrecho de decisión
No se lleva a cabo sufragio universal en la elección de directivos
El centro carece de espacios polivalentes
Autonomía económica
Los departamentos no gestionan sus propios presupuestos
Personalidad jurídica
No permite generar ingresos propios o aceptar donaciones

Por último, la autora se basa en la experiencia de más de ciento noventa años de formación de las enseñanzas superiores no universitarias y anima a aunar voces mediante un movimiento común con la autocrítica necesaria para alcanzar a las autoridades competentes y mostrar un compromiso certero con una adaptación que supone dicha integración (Catalán, 2013).

Continuando con la inclusión de enseñanzas artísticas en el sistema universitario, Francisco Martínez González muestra lo conflictivo del asunto en su artículo *Los conservatorios superiores de música en Andalucía: querencias universitarias en términos de voluntad, reivindicación y proyecto* publicado en la revista *Música de Andalucía en la Red (MAR)* de la Universidad de Granada. Las principales preocupaciones que plantea son el futuro de las titulaciones y la disponibilidad de medios y recursos que se consideran más protegidos perteneciendo al sistema de enseñanzas universitario. Además, el autor argumenta como motivos favorables para la transición y la inclusión en el sistema universitario, el incremento de doctores en los claustros de los conservatorios y la dignificación de la materia en sí misma y en otros niveles de la educación que esto supondría (Martínez, 2013).

Debido a lo prolijo de la obra de Martínez, cabe destacar un artículo de opinión del mismo autor publicado en 2018 en *Diario Sur* y titulado *Conservatorios superiores y Universidad*. En este caso, Martínez viene a destacar la división realizada entre música teórica, asumida en la Universidad en los Grados de Musicología e Historia y Ciencias de la Música, y la música práctica, la cual queda excluida de este sistema. Tras esta aportación el autor realiza una importante acusación indicando que la principal traba que dificulta la transición que se reclama proviene de la voluntad política. Para reforzar tan rotunda inculpa ejemplifica cómo sí se ofrecen grados en Interpretación Musical en universidades privadas (Martínez, 2018).

En cuanto a reivindicaciones destaca la aportación de Carmona (2021) donde se refuerza con vehemencia las tesis planteadas por Martínez, aun sin citarlo explícitamente y lamenta que en los años ochenta del pasado siglo no se incluyeran en el sistema universitario a los conservatorios superiores de música. Además, expone la problemática que supone la adaptación del profesorado:

[...] Hubo un plan: no convocar plazas de Catedráticos [...]y decirles: Te ofrezco todos los Conservatorios Superiores casi vacíos para que establezcas el modo de acceso del profesorado como quieras [...] pero se convocaron decenas de cátedras. ¿Cuál es el problema?: ¡Que jamás la Universidad va a aceptar asumir una plantilla de Catedráticos que ni son Doctores ni tienen tres sexenios de investigación avalados por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA)! (Carmona, 2021, párr 3-4).

Remata el artículo subrayando que uno de los grandes lastres de la permanencia en un sistema ajeno al universitario provoca que no se incentive de igual manera la investigación y la generación de bibliografía especializada en castellano (Carmona, 2021).

Desde otra perspectiva, Victor Medina Flórez en su ponencia *La experiencia de la integración en la Universidad de las Escuelas Superiores de Artes: aciertos y errores iniciales y situación actual* publicada en la revista *Música de Andalucía en la Red (MAR)* de la

Universidad de Granada en 2013 recoge la práctica utilizada en los 30 años de la Facultad de Bellas Artes. Poniendo de ejemplo la Universidad de Granada, el autor anima a utilizar las problemáticas surgidas como una muestra de aspectos a superar, estando algunos en proceso o ya optimizados, y poniendo en relieve cómo las Bellas Artes preparan y allanan el camino para el resto de las enseñanzas artísticas (Medina, 2013).

3. HACIA UN ESTATUTO DEL ARTISTA: ANÁLISIS CRÍTICO DE LA PROPUESTA MARCO

En aras de profundizar en el contexto del que surgió la creación del *Documento Marco: Estatuto del Artista, Autor/Creador y Trabajador de la Cultura* (2017), se procede a continuación a desgranar cada uno de sus apartados. Este documento es fruto de la colaboración de sesenta y dos entidades culturales y recoge hasta cincuenta medidas solicitadas por el sector cultural, divididas en distintas áreas: Consideraciones previas, ámbito fiscal, laboral, enseñanzas artísticas, sindical, derecho de autor y derechos conexos y buenas prácticas.

El texto recoge no solo las demandas históricas del artista y creador, sino además todas aquellas otras reivindicadas por el resto de personal técnico y auxiliar del sector cultural, defendiendo un trato equitativo hacia la labor desempeñada por estos. Igualmente, el contenido se expande hacia la petición de una ley transversal capaz de regular el sector al tiempo que reconoce las singularidades que lo definen. A su vez, parte de la precariedad manifiesta que circunda el ámbito laboral de artistas y creadores, donde destacan una temporalidad e intermitencia contractual que provocan una notoria irregularidad y escasez de ingresos, incitando a la aceptación de trabajos en precario que carecen de la más mínima protección en cuanto a derechos, ya sean los del autor como los de su creación.

3.1. Génesis del Documento Marco: Estatuto del Artista, Autor/Creador y Trabajador de la Cultura

La asociación decimonónica del artista como bohemio iluminado por las musas a la hora de crear obras de arte que conmuevan al pueblo ha provocado que su figura jurídico-social haya permanecido ajena a los intereses de los legisladores. No obstante, tras un enorme lapso de tiempo en el que el mutismo legislativo rodeaba todo lo relacionado con el arte, y después de que el reconocimiento profesional llegara a este campo, los artistas han logrado que se les considere un eslabón más en la producción de valor añadido en la sociedad. Aún así, a pesar de que la sociedad comienza a considerar la labor artística más humana que divina, no se dispone de una normativa que se adapte las peculiaridades del sector (Campillo y Andrade, 2019).

Por todo ello, surge la necesidad de dar visibilidad y reivindicar la atención que merecen estas profesiones. En este sentido, desde 2006 hasta la actualidad se han elaborado diferentes propuestas destinadas a paliar la carestía de una legislación específica reguladora del sector cultural. Así, el Departamento de Cultura y Medios de Comunicación de la Entidad Autónoma de Difusión Cultural (EADC) redactó en 2007 un documento previo de trabajo que desencadenó la publicación de distintos códigos de buenas prácticas y diferentes informes a fin de promover y tornar en realidad dichas demandas (Área de Comunicación del Consejo Nacional de la Cultura y de las Artes (CoNCA), 2014).

El primer paso hacia la implementación de una regulación jurídica artística fue el *Informe sobre la Situación Laboral y Fiscal del Artista*. Este documento nació del congreso celebrado en 2015 por la Plataforma de Defensa de la Cultura (PDC) en el Ateneo de Madrid y supuso un informe abierto, con opción a incluir actualizaciones, que facilitó la argumentación práctica y expuso las necesidades del sector. En él se recogió el análisis de la situación de músicos, artistas visuales, artistas escénicos, circenses, bailarines y literatos. A partir de entonces tuvieron lugar diversas acciones para reivindicar la creación del Estatuto del Artista. La PDC publicó el decálogo que, de forma resumida, sirvió de guía de actuación, y para que esta misma plataforma comenzara en 2016 a coordinar y realizar una serie de mesas sectoriales y grupos de trabajo a fin de desarrollar las diferentes propuestas

para el Estatuto. Así se desencadenó una intensa labor que englobó a un grupo de trabajo de elaboración del Estatuto del Artista y del Creador, una oficina de coordinación, comisiones de trabajo de cada una de las materias específicas (laboral, fiscalidad, derecho sindical, propiedad intelectual, etc.), jornadas monográficas y el Congreso del Estatuto del Artista (Campillo y Andrade, 2019).

Este primer grupo de trabajo que elaboró el documento se compone de representantes de la PDC, Unión de Actores y Actrices, Federación de Músicos de España, Junta de autores de música, Emprendo Danza, Asociación Colegial de Escritores, Asociación Carampa, Asociación de Músicos y Autores, Artistas Visuales Asociados de Madrid, S.MMCC Arte y Cultura CCOO y Confederación de Artistas del Espectáculo (Campillo y Andrade, 2019).

El resultado de su intensa labor fue expuesto a los partidos políticos, logrando la creación de una subcomisión parlamentaria en la Comisión de Cultura del Congreso de los Diputados para la elaboración de una Estatuto del Artista. Así, durante los años 2016 y 2017, la PDC tuvo reuniones y comparecencias con los diferentes grupos parlamentarios, aportando esta plataforma un gran número de expertos. Gracias a la buena labor y al gran sustento de argumentaciones y pruebas aportadas, se aprobó por el Pleno del Congreso de los Diputados el *Informe para la elaboración de un Estatuto del Artista* (Campillo y Andrade, 2019). La implementación en la normativa de lo recogido en dicho informe es el objetivo principal de la reciente Comisión Interministerial para el desarrollo del Estatuto del Artista, tal y como expone el *Real Decreto 639/2021, de 27 de julio*.

Una de las propuestas más importantes surgidas en este transcurso fue el *Documento Marco: Estatuto del Artista, el Autor/Creador y el Trabajador de la Cultura*. Aprobado en 2017, tuvo la finalidad de recoger las propuestas de mejora emitidas en los distintos informes sectoriales con la intención de hacerlas llegar de una manera concisa y clara a la subcomisión parlamentaria. Fue expuesto y entregado a dicha subcomisión, en la comparecencia celebrada en junio de 2017, por el presidente de la Federación Estatal de Asociaciones de Empresas de Teatro y Danza (Campillo y Andrade, 2019).

De forma general, en el diseño inicial para la creación del Estatuto del Artista, se consideraron los siguientes objetivos:

Tabla 4. Objetivos en las propuestas para el Estatuto del Artista. Fuente: Campillo y Andrade, 2019

Definir el campo de aplicación de las medidas a adoptar.
Configurar la condición del artista.
Realizar el reconocimiento, tutela, ejercicio y defensa de los derechos morales, patrimoniales, laborales y de seguridad social correspondientes al artista, amén de otros concernientes.
Garantizar el desarrollo académico y profesional del artista.
Incentivar la creación y el desarrollo de fuentes de trabajo participando y colaborando con los sectores implicados, creadores, empresarios, gestores, etc.
Fomentar actividades culturales que faciliten la libre circulación de artistas, así como la financiación de sus actividades.
Aplicar los principios de igualdad y libertad de trabajo.

3.2. Documento Marco: Estatuto del Artista, Autor/Creador y Trabajador de la Cultura

3.2.1. Terminología

Para poder mejorar la situación de autores, artistas, intérpretes y de los diversos trabajadores de la industria cultural resulta imprescindible definir de manera pulcra y concisa quiénes son estos y cuál es su labor; siendo esta la primera problemática que recoge el *Documento Marco*. Para concretar el concepto de artista se pretende y se aspira a una definición tan exhaustiva como global sobre a quién ha de considerársele artista, determinando las profesiones susceptibles de adoptar este término (creadores, autores,

intérpretes, ejecutantes, técnicos y personal auxiliar) y las labores que realiza este sujeto, así como el nivel con que son realizadas o la finalidad que se ocasiona en su creación. De esta forma se evitaría la autoasignación que se produce actualmente en España y se revalorizaría la profesión del artista.

Teniendo en cuenta las definiciones ya existentes de artista y considerando la necesidad de establecer una eficaz atribución de dicho término, se reflexiona, a continuación, sobre una propuesta de definición que adaptaría las necesidades reclamadas en el *Documento Marco*. Dicha concreción debería recoger, tal y como se solicita en el documento, todas las profesiones concernientes al ámbito artístico. Este hecho promueve una clara bifurcación en el planteamiento. Por un lado, el establecimiento de un listado exhaustivo, con actualizaciones periódicas, que recoja todas y cada una de las labores que se consideren artísticas. Y por el otro, la enunciación de una definición abierta en la que cualquier sujeto pueda ser considerado artístico sin necesidad de concreción alguna. Esta última opción debería contar con una entidad reguladora encargada de la valoración, certificación o justificación que acredite el reconocimiento como artista, obra de arte o labor artística al objeto solicitante.

Asimismo, debido a la velocidad con que el arte se adapta a todos los cambios sociales y digitales, tanto el concepto de artista como la delimitación de sus actividades y profesiones han de someterse periódicamente a una actualización a todos los niveles. Con respecto a la inteligencia artificial e innovaciones similares, se deberá atender a la autonomía del sistema o soporte para poder definir como artista al medio ejecutante o a su programador humano. A pesar de no encontrar en las reclamaciones recogidas en el *Documento Marco* el establecimiento de unos criterios que reconozcan, criben y den valor al arte desde su primera definición, se hace palpable la necesidad de que se reconozcan las diferentes actividades al tiempo que se establece un nivel mínimo de actuación. En este sentido, la principal dificultad radica en garantizar unos requisitos, mensurables y reconocibles, para poder considerar obra de arte a un objeto o representación y, por consiguiente, artista a su autor/actor. El reconocimiento de un mérito, originalidad o estética es un proceso que debe ser realizado por especialistas que acumulen un gran bagaje y un inmenso conocimiento acreditado y reconocido, además de una flexibilidad y objetividad considerable para la justa asignación de una calificación.

Teniendo en cuenta todo lo descrito y en el hipotético caso de contar con un sistema efectivo de calificación, se propone la siguiente definición: Artista es toda persona, ser vivo o dispositivo con autonomía demostrable, que realice una obra, representación, acción o labor avalada por unos criterios de mérito, originalidad y estética otorgados por un sistema de calificación artística.

3.2.2. Propuestas de mejora en el ámbito fiscal

El sistema fiscal cuenta con diferentes normativas que regulan y controlan el flujo económico, contando con diversos tributos cuyos objetos y sujetos imposables varían. A nivel cultural, los impuestos nacionales que actúan y sobre los cuales se pide mejora en el *Documento Marco*, son el Impuesto sobre la Renta de las Personas Físicas (IRPF) el Impuesto sobre el Valor Añadido (IVA) y el Impuesto de Actividades Económicas (IAE).

Se debe tener en cuenta la estrecha relación y la interdependencia de estos tributos con el ámbito laboral, ya sea la propia actividad que se realice como los distintos pagos, gastos o salarios que se deriven de esta. Es aquí donde la temporalidad y la precariedad e irregularidad en los ingresos se topan con unos tributos basados en cánones cerrados, cuyos porcentajes de cotización y plazos de subsanación obvian dichas características. Son tales las trabas que se generan debido a este conflicto, que lo que se necesita, básicamente, es un sistema fiscal adaptado al sector, en el que cada partida económica encontrara su forma y momento de tributación sin asfixiar de manera tan pronunciada al trabajador contribuyente.

Desgranando las peculiaridades de cada impuesto aplicable a la actividad artística, se analiza en primer lugar el Impuesto sobre la Renta de las Personas Físicas (IRPF). Si bien,

al ser un tributo progresivo y en relación a las ganancias y diversas circunstancias relacionadas con la deducción, podría considerarse un medio de tributación justo, al no contar con las calificaciones y deducciones específicas para el sector artístico provoca que la adaptación a este no resulte tan efectiva como fuera deseable. El contenido hallado a este respecto en el *Documento Marco* reclama la adaptación, en tiempo y forma, de este impuesto a las singularidades y características del sector artístico en su totalidad. Tras el análisis de las demandas expuestas, se pueden establecer una relación entre estas y distintos aspectos laborales comunes en las actividades artísticas:

Tabla 5. Relación aspectos laborales y reclamaciones fiscales. Elaboración propia. Fuente: Documento Marco.

Aspecto laboral	Reclamación fiscal	Doc.
Trabajo temporal	Fraccionamiento de la declaración de ingresos en diferentes ejercicios sin que se generen intereses de demora.	Apartado 6
	Propuesta de retenciones y pagos fraccionados.	Apartado 8
Bajo salario	Supresión del tipo fijo de retención del IRPF cuando los ingresos no superen el SMI.	Apartado 7
Especificaciones de la labor	Consideración como gastos deducibles a efectos contables todos aquellos gastos necesarios para el desarrollo de la actividad artística profesional.	Apartado 9
	Creación de un apartado tributario donde se refleje el cobro de los anticipos.	Apartado 12
Relación con la Propiedad Intelectual	Creación de una casilla específica en la declaración de la renta para los ingresos o rendimientos derivados de la propiedad intelectual.	Apartado 11

Como propuesta para realizar tanto las retenciones como el pago fraccionado, el *Documento Marco* propone tomar como referencia el ejercicio anterior. Si bien esta proposición en 2017 pudiera haber sido válida, en la actualidad y tras haber sufrido las nefastas consecuencias de la Covid-19, se ha demostrado cómo puede cambiar drásticamente el curso natural de un ejercicio al siguiente. Es por ello que en las presentes circunstancias adquieren una mayor relevancia la apuesta por aquellos aspectos susceptibles de proporcionar una mayor estabilidad, como el establecimiento de un tipo fijo de retención entre el 1% y el 2%, propuesto en el *Documento Marco*. Con respecto a la aplicación de retenciones y pagos de una forma más justa, y que, a su vez, evite grandes fluctuaciones, se propone una modificación del IRPF, creado por especialistas que, amparado en su principio de progresividad posea las casillas necesarias para la adaptación al trabajo en cuestión.

El segundo impuesto que repercute de lleno en la actividad artística es el Impuesto sobre el Valor Añadido (IVA). Este es aplicable a todas las transacciones económicas que se realizan, exceptuando aquellas actividades exentas del mismo. Las exenciones más reseñables en el ámbito artístico son esas cuya finalidad sea educativa y aquellas otras efectuadas por entidades o establecimientos sociales sin ánimo de lucro cuyos cargos directivos sean gratuitos y cuyos partícipes y sus cónyuges o parientes no sean destinatarios principales de las operaciones realizadas. Además de la exclusión de los rendimientos derivados de la propiedad intelectual cuando el titular del derecho sea su autor, excluyendo cedencias y herencias (Agencia Tributaria, 2020).

Los escasos supuestos de exención a los que se puede acoger la actividad laboral artística en materia de IVA, provocan que este impuesto sea también abordado en el *Documento Marco*, solicitando una mejora en forma de adaptación. Por una parte, se expone la frecuencia con la que la retribución es ingresada con retraso, ocasiones en las que se pide que el pago del IVA se realice en consonancia al momento del ingreso. Por otra parte,

también se solicita que el valor de este sea más benévolo en relación a las dificultades y precariedades económicas del artista en cuestión. De esta forma, el *Documento Marco* hace hincapié en adaptar dicha tributación de forma gradual y permitiendo que el artista pueda emitir una factura exenta del impuesto, siendo el empresario quien repercuta el IVA y facilitando así pagos más rápidos que eviten, a su vez, la situación anteriormente expuesta.

Como no, la principal problemática que suscita los inconvenientes hasta aquí expuestos es el porcentaje abusivo del impuesto, de forma que la cantidad a abonar asciende de manera importante. En el *Documento Marco* se solicita un descenso inmediato y su nueva asignación al tipo reducido. Se pide esta aplicación *para todos los bienes y objetos culturales y actividades artísticas* y, además, aunque se reclama con urgencia su bajada al 10%, también se tienen miras superiores implorando a la Dirección General de la Comisión Europea la aplicación del tipo impositivo superreducido, siendo este el 4%.

Desde la publicación del *Documento Marco* en 2017, se han sucedido distintas novedades en materia de IVA cultural en consonancia con lo reclamado. Así el *Real Decreto-ley 26/2018, de 28 de diciembre*, por el que se aprueban medidas de urgencia sobre la creación artística y la cinematográfica, en su título I, capítulo II recoge la aplicación de la reducción del tipo impositivo al 10% para los servicios: "Los prestados por intérpretes, artistas, directores y técnicos, que sean personas físicas, a los productores de películas cinematográficas susceptibles de ser exhibidas en salas de espectáculos y a los organizadores de obras teatrales y musicales" (p.129858).

La primera condición aquí expuesta entra en conflicto con la reclamación: la aplicación se limita a las personas físicas. Los trabajadores culturales, en muchas ocasiones, necesitan fundar una sociedad o contar con una empresa de *management* o gestión para poder realizar su actividad de forma legal y segura pues son muchos los trámites que se les exigen: contar con seguros sociales, estar al día en materia fiscal, tener control de la explotación de su derecho intelectual. Es por ello que son muy pocos los artistas que pueden emitir facturas como personas físicas sin ser ellos mismos sociedad o contar con una de ellas. No obstante, no se descarta del todo a empresas y/o sociedades, pues no indica exclusión expresa para los productores y organizadores. A pesar de ello, para poder aplicar una empresa de representación o gestión de un artista el tipo impositivo reducido debe formar parte de la producción propia de la obra, justificando así su labor como organizador, debiendo aumentar sus funciones tomando partido en el resultado final de la representación.

El tercer y último impuesto a tratar es el Impuesto de Actividades Económicas (IAE). Dicho tributo se regula por el *Real Decreto Legislativo 1175/1990, de 28 de septiembre, por el que se aprueban las tarifas y la instrucción del Impuesto Sobre Actividades Económicas*. Siendo dicha normativa bastante antigua, el Boletín Oficial del Estado recoge una última actualización publicada el 31 de diciembre de 2020. En ella se regulan las diferentes agrupaciones de actividades y las cuotas a liquidar por cada una de ellas (Agencia Tributaria, s.f.).

En este caso, la principal casuística que acontece se relaciona con los problemas vinculados a la terminología. Las actividades artísticas quedan divididas en las secciones segunda y tercera del impuesto. El *Documento Marco* solicita una ubicación común en la sección tercera de todas las profesiones culturales y artísticas, además de una reclasificación e inclusión de nuevas actividades. Esto sería un paso importante, y acompañado por definiciones precisas, sería de gran ayuda para la tramitación del tributo.

Se plantea, pues, respecto a la mejora de este impuesto y en relación a la determinación de una terminología adecuada, una propuesta unitaria para ambas problemáticas. En el caso de contar con una definición cerrada, toda modificación de una actividad o inclusión de actividad nueva, de forma automática, debe contar con su casilla e importe en el IAE. En el supuesto de definir de forma abierta el término se podría asignar la cuota seguidamente al dictamen del organismo de calificación. Sea como fuere, se solicita un sistema adaptado, coherente, accesible y tan flexible como la propia actividad artística.

De forma general se necesita que la contribución fiscal sea un proceso menos rudo y molesto para todos aquellos que sufren las desavenencias características de un trabajo en el

que, en muchas ocasiones, prima la vocación a la comodidad económica y al conocimiento fiscal, jurídico y laboral.

Al margen de los impuestos, y con respecto al ámbito fiscal, también cabe mencionar los sistemas de mecenazgo y micromecenazgo, suponiendo estos un escenario muy valioso para la inversión económica y financiación de obras que de otra manera no podrían realizarse. Actualmente, el mecenazgo se rige bajo la *Ley 49/2002, de 23 de diciembre, de régimen fiscal de las entidades sin fines lucrativos y de los incentivos fiscales al mecenazgo* donde se recogen una serie de beneficios fiscales que el mecenas adquiere al financiar entidades o actividades de interés general. Su artículo 27 dicta mayores incentivos para quienes apoyen acontecimientos de interés público, en los cuales no se valoran actividades culturales como los festivales de música, exposiciones artísticas o actividades audiovisuales, cinematográficas, sobre el libro o el patrimonio. Considerar todas estas actividades abriría una vía más para su financiación directa. Por otro lado, también se solicita incentivar el micromecenazgo (aportación de hasta 150€) para los creadores, incluyendo mayores estímulos para los donantes, pudiendo así generar un valor adicional que indirectamente volverá a producir riqueza.

A pesar de no recogerlo el *Documento Marco*, se hace palpable que no solo es necesario este tipo de mecanismos para fomentar el mecenazgo, sino que se debe realizar una acción activa que muestre la importancia histórica y actual de financiar la cultura. Se propone de esta forma la utilización de campañas publicitarias que hagan entender tanto a las administraciones públicas, a entidades privadas y personas físicas, la necesidad y el valor de este tipo de mecenazgo. Además, en tiempo de crisis para el sector, se evidencia aún más urgente la ayuda económica, siendo primordial para poder mantener el grosso de actividades a flote.

3.2.3. Propuestas de mejora en el ámbito laboral

En el campo laboral, el *Documento Marco* comienza proponiendo la elaboración de un censo de profesiones culturales, en el que, mediante inscripción voluntaria, se definan las profesiones relativas al ámbito cultural, y que sirva a su vez como organismo de promoción de todas las expresiones artísticas y culturales recogidas. Esta cuestión se relaciona con la necesidad de establecer definiciones claras de los conceptos más básicos.

Por otro lado, el grueso de las reclamaciones en materia laboral que recoge el *Documento Marco* tiene relación con el sistema de seguridad social. Recientemente, aun distando ya dos años, han acontecido algunos cambios concernientes a estos aspectos. El *Real Decreto-ley 26/2018, de 28 de diciembre, por el que se aprueban medidas de urgencia sobre la creación artística y la cinematográfica* ya contempla la permanencia en el régimen general de la Seguridad Social para aquellos artistas en espectáculos públicos que acrediten veinte días en alta durante el año natural anterior, superando, a su vez, tres veces el salario mínimo interprofesional en cómputo mensual. Si bien esta normativa recoge la problemática que causa la intermitencia laboral, aún queda incompleta al no aplicarse al resto de artistas y trabajadores no considerados artistas en espectáculos públicos (técnicos, auxiliares, artistas plásticos y de otras índoles) y al no recoger la práctica, el ensayo o la preparación como motivo para permanecer de alta y cotizando en este sistema.

Álvarez (2021) subraya que muchas veces estos trabajadores son contratados a tiempo parcial, lo que merma las prestaciones que reciben de parte de la Seguridad Social. Por ello, se hace necesaria la regulación de las mismas en los citados casos.

Por otro lado, en el caso de trabajadores autónomos, Álvarez destaca la facilidad que tienen estos para darse de alta y de baja del sistema varias veces durante un mismo año, lo que unido a una baja remuneración les puede causar cierta dificultad para afrontar una cotización continuada. Ello incita a una práctica en la que se dan de alta durante un corto periodo y facturan toda su actividad en este, afrontando su cotización y quedando el resto de año de baja del sistema. Esta acción puede generar graves repercusiones a la hora de la jubilación, pues solo habrán cotizado por breves periodos de tiempo. La solución que se

plantea en este caso es la cotización en función de los ingresos obtenidos, bonificando en caso de no llegar a un umbral establecido (Álvarez, 2021).

Otro de los aspectos también recogidos en el *Real Decreto-ley 26/2018, de 28 de diciembre*, tiene que ver con la consideración de los periodos de inactividad, de forma que protege y dota de un subsidio equivalente el cien por ciento de la base de cotización a la trabajadora embarazada o en periodo de lactancia natural hasta el noveno mes del descendiente que no pueda realizar su actividad laboral como artista en espectáculos públicos por el motivo descrito. Esto es un gran avance para artistas circenses, bailarinas o actrices cuya labor profesional precisa de un estado físico incompatible con la maternidad. Ciertamente, en esta normativa se vuelve a producir una injusta exclusión de las profesiones asociadas que aún no han sido incluidas en los artistas en espectáculos públicos.

Otro colectivo es el compuesto por los artistas jubilados, beneficiado recientemente por el *Real Decreto 302/2019, de 26 de abril, por el que se regula la compatibilidad de la pensión contributiva de jubilación y la actividad de creación artística, en desarrollo de la disposición final segunda del Real Decreto-ley 26/2018, de 28 de diciembre, por el que se aprueban medidas de urgencia sobre la creación artística y la cinematografía*. En él se compatibiliza el cobro de la pensión de jubilación con los ingresos procedentes del derecho de propiedad intelectual. Regular esta relación es, sin duda, una oportunidad para que todo aquel artista en su periodo de madurez y mayor experiencia pueda seguir dotando de obras y protegiendo sus derechos, mientras disfruta de su compensación por jubilación.

Si bien es de celebrar la aprobación de dichas medidas, aun teniendo margen de mejora, todavía se encuentran reclamaciones del *Documento Marco* cuya presencia normativa no ha devenido en una realidad tangible. En primer lugar, se propone la creación de compensaciones transitorias y cuotas proporcionales a los ingresos para aquellos trabajadores que sufran gran discontinuidad en su trabajo. Estas cuotas progresivas también se solicitan para el caso de los trabajadores autónomos o por cuenta propia cuando sus ingresos sean inferiores al salario mínimo interprofesional. Al igual que en el caso del pago de impuestos, el poder equiparar la cuota a los ingresos reales de una forma más justa, produciría que el artista tuviera mayor solvencia generando, asimismo, mayor rendimiento económico.

Otro aspecto no mencionado hasta ahora es lo polifacético que puede llegar a ser un artista y las repercusiones que pueda tener esto en su labor. Se solicita que la cobertura de la Seguridad Social aglutine todas las actividades que puede realizar un artista en relación con la declarada en su momento de alta, facilitando así el acceso a otros campos laborales. La otra cara de la moneda en cuanto a la realización de actividades artísticas son las enfermedades profesionales que acontecen. Dichas dolencias son tan variadas como las actividades que engloba el ámbito cultural. Se reclama, así, el reconocimiento de estas enfermedades profesionales de manera que sean clara causa de baja laboral. Si bien el *Documento Marco* recoge como argumento la ayuda que supondría para mejorar acceso a prestaciones sociales, se añade el beneficio que dentro del sector supondría dar visibilidad y normalizar estas enfermedades, de forma que el artista no niegue sus dolencias para evitar discriminación laboral o dificultad en la obtención de contratos.

En relación a otros aspectos sí regulados, se sigue requiriendo una mayor concreción para su aplicación práctica. Tomando en consideración el *Real Decreto 1435/1985, de 1 de agosto, por el que se regula la relación laboral especial de los artistas en espectáculos públicos*, el *Documento Marco* reclama la actualización de varios de sus apartados. En el primero de sus artículos el *Documento Marco* solicita que se extienda la aplicación a la fijación y difusión del trabajo de los artistas en internet y otros medios tangibles o intangibles, inventados o por inventar. A ello habría que añadir el arte callejero y otras representaciones que no necesitan un local ni medio preciso, y no por ello deben quedar excluidos sus artistas. Además, este primer artículo sería el indicado para poder incluir las profesiones necesarias para la producción del ejercicio, como son técnicos y auxiliares. En artículos posteriores se solicita mayor concreción en la protección del trabajo de menores, teniendo en cuenta la proliferación de niños prodigios.

Es el artículo 5 de dicho Real-Decreto causa de uno de los grandes lastres de la profesión, la intermitencia laboral, pues regula la posibilidad de celebrar contratos de trabajo por una duración determinada para una o varias actuaciones o por un tiempo definido, pudiendo acordarse prórrogas salvo la incurrancia en fraude de ley. A pesar de la prohibición, es habitual en el sector el uso continuado de estos tipos de contrato, siendo desproporcionado el mal causado. Para paliar esta problemática el *Documento Marco* propone una penalización aplicable a la concatenación de contratos temporales de un artista para una misma empresa. Además, propone una cuantía mayor (del 7 al 12% de días de salario por año trabajado) para la indemnización por fin de contrato de duración determinada. Si bien la solución aportada es útil, todavía cabe la posibilidad de sortearla, e incurrir en fraude, mediante la rotación entre varios trabajadores y teniendo control sobre el tiempo activo en la empresa, provocando a su vez más intermitencia y periodos más largos sin trabajar. Es por ello que la solución que se plantea no pasaría por una enmienda sino por una prohibición expresa de este tipo de contratación.

En algunos casos, además de sufrir estas intermitencias, se da el caso de profesiones cuya vida laboral es más corta. En campos como la danza o algunas disciplinas circenses se precisa un programa efectivo de transición laboral, de manera que los profesionales de estas especialidades puedan continuar su labor desde una perspectiva más adecuada. Además de estos planes, el *Documento Marco* también contempla la necesidad de una formación continuada a lo largo de la vida del profesional.

Con el fin de mejorar la práctica laboral en términos económicos, el *Documento Marco* también muestra la necesidad de información en cuanto las tarifas de este tipo de actividades. El documento solicita que las asociaciones de artistas puedan publicar tarifas orientativas para aumentar la protección del trabajador. No solo se considera necesario el mostrar públicamente unas tarifas, sino que estas incluyan el coste desglosado de tributos y seguros, para que de esta forma se pueda valorar públicamente y de forma fidedigna el monto total de la actividad.

Dar visibilidad al coste de la actividad artística también sería beneficioso a la hora de mejorar el salario de los trabajadores de este sector. Álvarez propone la creación de un convenio o acuerdo marco para la fijación de estos salarios, independientemente del salario mínimo interprofesional, de forma que de una manera efectiva puedan garantizarse unos ingresos dignos (Álvarez, 2021). Adicionalmente, se puede considerar la creación de una fórmula de calificación económica de las piezas artísticas. Esto evitaría la indecisión que plantea para el artista el tener que poner precio a su obra, siendo esta duda compartida por el consumidor.

Otra de las casuísticas laborales más perjudiciales para el trabajador cultural son los llamados *falsos autónomos*, entendidos como aquellas personas que prestan un servicio por cuenta ajena a una empresa equiparable en todos los sentidos al realizado por un empleado de esta, pero cuya relación contractual es la de autónomo independiente laboralmente. A pesar de que pueda parecer una práctica muy meditada o laboriosa, puede ocurrir en el preciso momento en que una empresa, incluida la Administración Pública, impone la emisión de facturas por parte del artista sin previo conocimiento de su situación de alta en el impuesto sobre actividades económicas o Régimen Estatal de Trabajadores Autónomos. A esto se le añade que también se dan casos en los que los artistas que deciden voluntariamente hacerse cargo de su situación como autónomos obtienen cierta ventaja en determinados procesos selectivos, de manera que, al margen de seguir sucediendo la problemática, nace además una nueva criba de trabajadores. Para evitar este tipo de situaciones el *Documento Marco* propone la obligatoriedad para el empresario de tramitar altas y bajas de la Seguridad Social cuando el artista así lo demande.

Otra medida propuesta por el *Documento Marco* no es más que la firme aplicación de la normativa vigente, es decir, el desarrollo de la *Disposición Adicional Segunda de la Ley 20/2007, de 11 de julio del Estatuto del Trabajador Autónomo*, la cual prevé la reducción de la cotización de personas dedicadas a actividades artísticas, siguiendo un proceso de convenio con la Seguridad Social. Una reducción del costo motivaría la realización de contratos por

cuenta ajena, aunque siempre que existan otros trámites más baratos o cómodos para el empresario es posible que su aplicación siga sin llevarse a cabo de la manera adecuada.

Resulta verdaderamente complejo atajar por completo una situación tan arraigada en el sector. Por ello, a pesar de la voluntad de poder emitir una solución amable, la única respuesta planteada sería la realización de inspecciones frecuentes y contundentes en las que se penara con una multa mayor a la ganancia ahorrada a la entidad que realizara la inflación. Álvarez sostiene esta misma propuesta, teniendo constancia de que desde la inspección se está atendiendo a esta problemática (Álvarez, 2021).

Si bien el *Documento Marco*, por su momento de creación, no ha podido abarcar la actual crisis provocada por la pandemia Covid-19, los efectos de esta difícilmente se pueden obviar en lo relativo a los aspectos laborales. Henar Álvarez resalta que la incidencia de esta pandemia ha puesto de manifiesto una precariedad que ya existía en el sector. Ahora la mayor dificultad recae en quienes trabajaban en la economía sumergida o en quienes, alternado altas y bajas del sistema de la Seguridad Social, les coincidió en un periodo de baja. Estos trabajadores no han podido acogerse a los ERTES, quedando al amparo de percibir el ingreso mínimo vital según lo dispuesto. De ahí nace la necesidad de una *red de seguridad más tupida*, como indica la entrevistada (Álvarez, 2021).

3.2.4. Propuestas de mejora en el ámbito de las enseñanzas artísticas

La enseñanza artística, y específicamente la musical ha constituido desde siempre una parte fundamental en la formación científica y humanística del ser humano. Partiendo de esta premisa, los legisladores incluyeron la música como una materia más dentro de las enseñanzas primaria y secundaria. Y aunque la idea se basaba en la formación integral del alumnado, la realidad es que la optatividad de dicha materia, o de otras similares como plástica, no ayudaron en absoluto pues devaluaron su significado y su importancia en el currículo.

Lo que se está viviendo en la actualidad no es más que la consecuencia de unas leyes educativas que en el fondo han ignorado de todo punto al arte como eje fundamental en el desarrollo humano sostenible (Carvajal, 2010). Así, la *Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa* (LOMCE) recoge la educación artística en el área opcional del currículo, de manera que ni colegios ni institutos tienen la obligación de ofertarlas, lo que equivale a que en algunos centros ni siquiera se impartan. Ello priva de estos conocimientos al alumnado concerniente y transmite una consideración general peyorativa hacia la educación artística.

Francisco Escoda señala que el planteamiento de la enseñanza musical en la educación primaria y secundaria, ajena a los conservatorios, se sigue sin entender. Desde su faceta como psicólogo clínico defiende que el trabajo musical aporta grandes beneficios para el resto de áreas, pues desarrolla el pensamiento abstracto y la psicomotricidad; hecho relevante en la educación infantil y primaria. Además, expone Escoda que, a pesar de poderse constatar en miles de estudios el beneficio de la enseñanza musical, no se aventura una mejora del panorama educativo actual, quizá debido a que "nadie gana un voto aumentando las horas de música" (Escoda, 2021). Por ello, nace la necesidad de reclamar una enseñanza artística de calidad que acerque esta cultura a todo el alumnado. Así, la primera medida expuesta por el *Documento Marco* es, precisamente, que la enseñanza musical se incorpore de forma obligatoria y gratuita en todos los ciclos educativos, garantizando además su calidad.

El *Documento* resalta, además, la necesidad de recuperar la importancia histórica que ha tenido la música, igualándola a asignaturas como matemáticas y lengua. Si bien esto sería del gusto de todos los que conformamos el gremio artístico-musical, debemos tener en cuenta que, en muchas ocasiones, esta importancia no es compartida por gran parte de la sociedad. Por ello, más que reclamar una obligatoriedad e imponer el valor que se le da desde el conocimiento, se debiera concienciar de forma general a la población de la riqueza y los beneficios que ofrecen este tipo de asignaturas para el desarrollo humanístico y científico de cualquier persona. Pero las reclamaciones no solo se limitan al ámbito

musical, sino que también engloban la educación plástica y visual, la expresión corporal y las artes escénicas, así como la incorporación del mundo audiovisual y la cinematografía. Además de todo lo anterior, el *Documento Marco* resalta la necesidad de introducir a los alumnos la importancia sobre del derecho de autor, creándoles un hábito sano de consumo musical y artístico.

Con respecto a facilitar y fomentar el estudio artístico fuera de las aulas obligatorias, existe la opción de cursar bachillerato artístico realizando las asignaturas troncales de bachillerato y completándolo con las asignaturas optativas cursadas en el conservatorio profesional. Además, se pueden convalidar asignaturas artísticas en los institutos de enseñanza secundaria, ya sea la propia asignatura de música u optativas de libre configuración. Es también reseñable, el programa de excelencia andaluz que está tejiendo una red de centros educativos a fin de compatibilizar la enseñanza secundaria obligatoria con los estudios profesionales de música y danza. Gracias a las Unidades Integradas, coordinadas por los dos centros, el alumno ocupa su horario lectivo en ambos estudios³(Junta de Andalucía, 2021).

Aun así, el *Documento Marco* solicita que sean más las modalidades artísticas que se puedan implementar, proponiendo los estudios técnicos de iluminación y sonido, regiduría y circo. Esto podría fomentar la creación de nuevos ciclos formativos paralelos además de nuevas enseñanzas artísticas superiores. Siendo estudios que comienzan a temprana edad en muchas ocasiones, una eficaz integración con la educación obligatoria es, a su vez, una acción de fomento y revalorización de dichas especialidades.

Además de contar con el establecimiento de las asignaturas concernientes, es necesaria una dotación adecuada del profesorado que las imparten. Con este motivo el *Documento Marco* solicita la incorporación del docente especializado en artes en la enseñanza obligatoria, pudiendo contratar a artistas y creadores para la labor docente. La faceta del profesor-artista podría ser una manera muy apropiada de acercar de primera mano el mundo artístico a los centros educativos. A pesar de ello, siendo el proceso de enseñanza complejo y fundamental para la vida de los estudiantes, se entiende preciso algún tipo de herramienta de capacitación del artista para su actuación como docente, como es el máster de profesorado.

Actualmente y en este sentido, los conservatorios superiores de música y danza ofrecen la especialidad de pedagogía, tanto musical como de la danza, centrada en todos aquellos aspectos que habilitan a un artista de manera especial para el ejercicio de la docencia. No obstante, un término medio para la capacitación docente del artista, sin tener que cursar estudios paralelos a la especialidad de interpretación podría ser ofertar itinerarios pedagógicos en las especialidades existentes, habilitando estos el desempeño y la función docente⁴. Si el alumno, asumimos que va a dar clases, de un modo u otro hay que darle herramientas no solamente para tocar bien un instrumento, sino para poder enseñar a tocar (Escoda, 2021).

Con respecto a los aspectos burocráticos que dificultan este paso de artista a docente, la nueva denominación de grado de los títulos de enseñanzas artísticas superiores permite un acceso más sencillo a la enseñanza, además de evitar cualquier tipo de confusión a la hora de reconocer una titulación artística. Esta es una de las reclamaciones recogidas en el *Documento Marco* que se han cumplido recientemente en la *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (LOMLOE). Además, el simple nombramiento da valor a las enseñanzas artísticas superiores, equiparándola, ya sí, a todos los efectos, a los grados universitarios.

Centrando el foco en la enseñanza artística superior, tan solo se solicita una medida, proponiéndose distintos modelos para implantarla: la creación de una *Ley Orgánica de Enseñanzas Artísticas Superiores*. Con respecto a ello, el *Documento Marco* argumenta la necesidad de un espacio propio para este tipo de instrucciones, en el que se pueda articular

³ Un ejemplo de este tipo de centros el I.E.S. Ciudad Jardín y el C.P.M. Francisco Guerrero, en Sevilla.

⁴ Se trata de desarrollar un itinerario dentro de su grado instrumental que capacitara a los profesores músicos, habilitándoles también el acceso a la docencia desde su propia especialidad.

un modelo que acoja, asimismo, la diversidad territorial y cultural. De esta forma se paliaría la actual existencia de una educación paralela entre el Conservatorio de Música y la Universidad en su Grado de Musicología o similares.

En 2017, cuando se redactó dicho documento, ya era urgente dotar de una normativa propia y una independencia mayor a los conservatorios superiores. Esta necesidad se torna aún mayor cuando en 2020 se desencadenan una serie de acontecimientos provocados por la pandemia Covid-19, donde los centros educativos tienen que tomar medidas sanitarias hasta ese momento desconocidas. Es entonces cuando se hizo palpable que los conservatorios superiores quedaban supeditados a las indicaciones de sus respectivas comunidades autónomas y las universidades, por el contrario, obraban de forma independiente y en relación a sus circunstancias. Unas enseñanzas tan específicas y singulares como las artísticas necesitan una atención diferenciada, y esto se lo proporcionaría una normativa propia e independiente de las enseñanzas de régimen general de cada comunidad.

A partir de aquí, el *Documento Marco* propone varios modelos sobre los que podrían implantarse las Enseñanzas Artísticas Superiores:

Tabla 6. Modelos de implantación de las E.A.S. Fuente: Documento Marco

Universidad de las Artes
<i>Posible gracias a la aprobación del Real Decreto 420/2015 de 29 de mayo de creación, reconocimiento, autorización y acreditación de universidades y centros universitarios, que permite crear una Universidad de las Artes.</i>
Facultades universitarias
<i>Integración en la universidad al igual que las facultades de Bellas Artes</i>
Adscripción hacia la integración
<i>Gestión de personal dependiente de la Administración educativa, aunque los títulos son expedidos por las Universidades</i>
Institutos Superiores, siendo organismos autónomos
<i>Dotando de funciones y competencias educativas a los Institutos como el Instituto Superior de Enseñanzas Artísticas de la Comunidad Valenciana, el Instituto Aragonés de Enseñanzas Artísticas Superiores y el Instituto Andaluz de Enseñanzas Artísticas Superiores</i>
Espacio dependiente de las Consejerías de Educación
<i>Tras un desarrollo autonómico y con una personalidad jurídica propia</i>

Tal y como se observa, todas las propuestas vienen a solicitar independencia del sistema general educativo y un acercamiento, en mayor o menor medida, al sistema universitario. Sea como fuere, debe haber voluntad, no solo por parte del colectivo educativo, sino también desde el estamento político para aprobar los proyectos y facilitar su viabilidad.

A la hora de incluir este sistema en las enseñanzas universitarias se debe prescindir de la práctica educativa heredada, a favor de una transversalidad que se oriente hacia un funcionamiento interdisciplinar, lo que en España supondría un cambio drástico y muy significativo. La parte positiva con respecto al actual profesorado es una palpable intención de estos en cambiar la estructura. Con respecto a la continuación de estudios, los másteres que se cursan en conservatorios no pueden llamarse máster universitario y no comportan la idea universitaria de especialización conducente hacia un doctorado. Por ello, este tipo de formación, fuera del canal universitario, no puede tener la aplicación real con la que fueron diseñados. Actualmente el máster se plantea también como medio habilitante para la presentación a oposiciones, sin intención expresa de continuación mediante el programa de doctorado (Escoda, 2021).

Desde la perspectiva del alumno, desarrollar sus estudios en una Universidad de las Artes, aspecto que posibilita el *Real Decreto 420/2015*, sería beneficioso en cuanto a contar con mayores infraestructuras tanto presupuestarias como a nivel funcional. Ahora bien, para la creación de estas entidades hace falta una fuerte iniciativa, pues, coincidiendo con lo expresado por Escoda, "a nivel público no ha sido una prioridad y a nivel privado resultan muy caras, sobre todo por la ratio tan pequeña que conllevan". Además de ello, se

precisa también una acción común de todos los sectores implicados ya que, como se ha analizado, el salto al ámbito universitario supondría un cambio drástico y costoso.

3.2.5. Propuestas de mejora en el ámbito sindical

La creación de un sindicato artístico transversal con poder de representación a nivel español es una emergencia que se reclama a pesar de las nuevas tendencias de declive sindical. En España nunca ha existido este tipo de sindicato, quedando la defensa artística relegada a una representación general de profesiones con las que comparte características mínimas. A pesar de ello, sí que actúan algunos sindicatos sectoriales y localizados, como el Sindicato de Artistas de doblaje de Madrid, el Sindicato de Guionistas o el Sindicato de Artistas Líricos de España.

Desde un punto de vista laboral, Álvarez describe la existencia de una construcción clásica para reivindicar ciertas cuestiones, a través de vías de representación como son las organizaciones sindicales. La dificultad en el sector artístico radica en que en algunas ocasiones no se cuenta con una empresa o centro de trabajo estable y, además, la diversidad de empleos y formas de realizar estos no ayuda a contar con un tejido representativo tradicional, sino representantes seccionales de cada trabajo. Por otro lado, expone la necesidad de contar con mecanismos representativos para dar visibilidad y reivindicar derechos (Álvarez, 2021).

Asimismo, es importante señalar que el sector artístico, de manera general, ha tenido una actitud de excesivo decoro y cuidado a la hora de reclamar derechos, confiando en que la sensibilidad del arte sería suficiente para que se entendiera su auxilio. Nada más alejado de la realidad. La incidencia de la pandemia Covid-19 ha evidenciado que, por un lado, el sector no estaba siendo atendido correctamente, y que, por otro, para desarrollar esta labor de auxilio laboral y profesional se precisa un sindicato (Cansino, 2021).

Desde la perspectiva de la protección de derechos de autor y derechos conexos, también se referencia la necesidad de un sindicato artístico. Ello sería beneficioso para tener una mayor capacidad de negociación y para contar con convenios colectivos que limiten las características mínimas de determinados aspectos laborales, como el precio mínimo por hora y diversas condiciones. Además, ayudaría a profesionalizar el sector creando una definición precisa de agentes, con roles establecidos, que conformaran un engranaje estándar de funcionamiento.

Atendiendo a la importancia de estos aspectos, el *Documento Marco* no se ha mantenido al margen de la necesidad de la creación de sindicatos especializados. La creación de esta entidad nace del libre interés de los trabajadores, y aunque la normativa es facilitadora en cuanto a estos aspectos, existen propuestas de modificaciones legales que ayudarían a la creación de un sindicato artístico. La primera propuesta que realiza el documento tiene que ver con el artículo 3 de la *Ley Orgánica de Libertad Sindical*. En ella se recoge que los trabajadores por cuenta propia no pueden fundar sindicatos cuyo propósito sea la defensa de sus intereses singulares, aspecto que se contradice con el reconocimiento que hace la Constitución a la libre sindicación como derecho fundamental. Además, siendo los falsos autónomos una carga execrable y extremadamente pesada en la labor artística, es perjudicial que estos no puedan emprender su propia representación. Dichos autónomos tendrían que ser representados, si lo desearan, por el Sindicato de Autónomos de España (SAE19) (SAE19, s.f.).

La segunda propuesta que solicita el *Documento marco* tiene que ver con el límite de antigüedad de seis meses dentro de la empresa para poder participar en procesos electorales sindicales, que no tiene en cuenta la gran temporalidad del sector artístico. Otro de los términos limitantes es que, para contar con un delegado de personal, la plantilla artística tiene que poseer al menos seis trabajadores, para constituir un comité de empresa esta plantilla debe ascender a cincuenta trabajadores, y tan solo empresas de doscientos cincuenta empleados pueden elegir delegados sindicales. Tal y como se observa, todos estos son aspectos que traban la representación sindical del sector artístico, ya que la mayoría de empresas de esta índole no cumple dichos requisitos. Por ello, se propone como

solución realizar esta elección según el volumen de afiliación o, bien, que la unidad electoral no sea la plantilla sino las altas en el régimen de la seguridad social a nivel autonómico. Sea como fuere, se necesitan facilidades a la hora de ejercer la representación en un sector que presenta una estructura difuminada.

Por último, se solicita el reconocimiento del derecho de los sindicatos a poder emitir listados de honorarios y negociar con las asociaciones de empresarios los aspectos remunerativos, pues una de las principales causas de la precariedad laboral tiene que ver con la baja remuneración, y esto está asociado al desconocimiento de precios de las labores artísticas.

A pesar de que se reclama fuertemente la creación de un sindicato artístico transversal, resulta imprescindible apuntar que este sería eficaz siempre y cuando vertebrara de forma adecuada todas las labores artísticas, entendiendo y adaptándose a sus singularidades (Cansino, 2021). De esta forma se debería crear una compleja red estructural que pudiera representar de manera global a la totalidad del sector artístico, al tiempo que ofreciese la posibilidad de dar respuesta a las más singulares peculiaridades.

3.2.6. Protección del derecho de autor y derechos conexos

La Propiedad Intelectual es uno de los derechos del artista que más atención legal ha tenido, actualmente se rige por el *Real Decreto Legislativo 1/1996, de 12 de abril, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Propiedad Intelectual, regularizando, aclarando y armonizando las disposiciones legales vigentes sobre la materia*. Esta normativa provee de derechos morales y patrimoniales a los artistas. Al margen de estos, la ley tiene previstos unos derechos de remuneración surgidos tras la cesión de estos derechos exclusivos, los cuales se generan por comunicación pública, copia privada y puesta a disposición, siendo de gestión colectiva obligatoria. Así se crean las entidades de gestión colectiva, siendo la única manera autorizada de regular la retribución de estos.

Además, estas entidades llevan a cabo acciones sociales para sus afiliados y han abanderado plataformas como *Seguir creando*⁵, la cual sigue con pleno vigor a través del subproyecto *Seguir creando en Digital* donde se solicita una adecuada protección del derecho de autor de los artistas en el mercado único y global que proporciona internet (Rico, 2021). Esta ramificación fue motivada por la *Directiva (UE) 2019/790 del Parlamento Europeo y del Consejo de 17 de abril de 2019 sobre los derechos de autor y derechos afines en el mercado único digital y por la que se modifican las Directivas 96/9/CE y 2001/29/CE* aprobada en 2020. Tras el vencimiento del plazo de aplicación y la no intervención del gobierno español en los asuntos tratados, la Comisión Europea ha requerido información sobre el proceso, dando un margen de dos meses para su remisión al Tribunal de Luxemburgo (Romero, 2021).

Esto indica que todavía se hacen necesarias ciertas reclamaciones y que, ciertamente, estas terminan teniendo lugar en la legislación reguladora. El *Documento Marco* no se mantuvo ajeno recogiendo una serie de medidas concernientes al derecho de autor y derechos conexos con la intención de modificar y actualizar el *texto refundido Ley de Propiedad Intelectual* vigente. Desde su creación, anterior a la plataforma *Seguir creando en Digital*, ya incorporó la necesidad de tomar en cuenta aspectos digitales. Se solicita un ingreso justo de las ganancias obtenidas por la explotación comercial digital, recibiendo el titular del derecho su porcentaje del beneficio. Para ello, se hace necesaria una comunicación transparente en cuanto a los rendimientos y remuneraciones generadas, así como el control del alcance territorial y temporal del contenido, y el conocimiento de cesiones y licencias transferidas, pudiendo estas limitarse. Por otra parte, para evitar infracciones por parte de los usuarios se debería garantizar que las plataformas solo aceptaran la subida de contenido protegido. Esta consideración ya se ha presentado en la

⁵ Nacida en 2015 en la sede de la SGAE, a iniciativa de CEDRO, SGAE, VEGAP y ACE, entre otras, *seguir creando* en su momento de creación luchó por la compatibilidad en la remuneración de derechos de autor y pensión de jubilación. Esta propuesta se materializó en el *Real Decreto 302/2019, de 26 de abril*.

Directiva (UE) 2019/790. En resumen, se tiene que instaurar una red de protección y control de subidas y bajadas de contenidos en el ecosistema digital.

La aplicación de licencias de libre circulación, proponiendo el *Documento Marco* el dominio público, y añadiendo otras como *Creative Commons*, *Licencias Arte Libre* o *Coloriuris*, si bien facilitan la seguridad del contenido, implican que el autor renuncie o ceda la totalidad o parte de sus derechos. Muchos autores o propietarios de derechos podrían verse obligados a tomar este tipo de opciones con la finalidad de que se conozca su obra. Esto provocaría una incitación a la renuncia de los derechos y, en definitiva, desprotección para los creadores.

Dejando a un lado el ámbito digital, existen también otros aspectos que necesitan revisión. Uno de ellos es el plazo de duración de los contratos de edición de obras musicales. El Capítulo II del Título V de la *Ley de Propiedad Intelectual* regula las condiciones de los contratos, pero se contradice con el artículo 71, el cual permite la realización de contratos de edición musical por el tiempo de duración del derecho de autor, esto es setenta años después del fallecimiento del autor. De esta manera el autor cede sus derechos al editor de forma permanente y su única aplicación para los contratos de edición musical supone una discriminación con respecto al resto de autores. En este caso, la solución propuesta por el *Documento Marco*, la supresión del artículo 71, es la más eficaz para dotar al autor musical de plenos derechos sobre su obra.

Los autores musicales no son los únicos discriminados en la normativa, también lo son los artistas de obras fotográficas o plásticas debido a que una vez que venden su pieza, el propietario de esta recibe el derecho de exposición pública. Esto quiere decir que, si el comprador lleva a cabo acciones de explotación de la pieza, el autor no puede beneficiarse de las ganancias obtenidas. Con este motivo el *Documento Marco* también solicita la supresión del artículo regulatorio de esta acción, el artículo 56.2. Además de ello se solicita la aparición del artículo 24, derogado en la creación de la actual *Ley de Propiedad Intelectual*. Este artículo reconocía el derecho de autores de artes plásticas a percibir una participación del precio de su pieza en las reventas realizadas. Se pretende que el autor no pierda sus derechos al vender su obra.

Si bien los autores de obras musicales, fotográficas y plásticas, a pesar de las indicaciones expuestas, tienen protección, hay muchas otras obras que quedan ajenas a la normativa debido a su reciente creación y la mínima actualización de esta. Son las creaciones electrónicas y digitales, así como aspectos relativos a la escenografía o el diseño de iluminación. La solución sigue partiendo de la creación del censo actualizado de profesiones y obras de arte y su eficaz implementación en la normativa.

Por otro lado, las obras que se encuentran en dominio público pueden sufrir modificaciones, adaptaciones o arreglos siempre que se mantenga el valor original y se respete su autoría e integridad. A pesar de ello, la protección no puede ser nula, debido a que modificaciones mínimas o inexistentes de este tipo de piezas pueden generar grandes beneficios. Es por ello que el *Documento Marco* reclama la creación de comisiones de peritaje por parte de las entidades de gestión para dichas obras. Esto podría controlar acciones abusivas, pero también puede contradecirse con la naturaleza del Dominio Público, siendo difícil marcar la línea entre la libertad de acceso y la protección sobre el contenido y el autor.

Por último, se indica la necesidad de establecer la llamada «cuota de pantalla» en todos los medios de comunicación y plataformas digitales, de manera que un 50% de la música emitida sea en lengua oficial española. Estas acciones también son llevadas a cabo por entidades de gestión, de forma que tanto la protección como la promoción de carreras artísticas nacionales se funden en una misma dirección.

Tal y como se viene percibiendo, los derechos de autor y derechos conexos tienen una atención bastante más desarrollada que el resto de ámbitos artísticos. Aun así, no comportan un *corpus* normativo completo ni acabado, necesitando revisiones y actualizaciones. A pesar de aspectos señalados, la incorporación de aspectos digitales ha dado un primer paso de implementación mediante la *Consulta pública previa sobre los derechos*

de autor y derechos afines en el mercado único digital europeo, por la que se incorporan al ordenamiento jurídico español la Directiva 2019/789 y la Directiva 2019/790 del Parlamento Europeo y del Consejo, la cual no ha generado aún normativas tangibles, pero supone un primer interés por que así sea.

En este mismo sentido, la consulta pública del anteproyecto de ley para la creación de la Oficina Española de Derechos de Propiedad Intelectual, la cual finalizó el 30 de septiembre de 2021 (Ministerio de Cultura y Deporte, 2021), es también un primer acercamiento hacia la búsqueda de soluciones para los aspectos que aún quedan pendientes, tales como la protección en internet y la actualización normativa. El camino avanza hacia la concreción de una normativa y una estructura completa. Mientras tanto, el sector sigue a la espera de una parte fundamental, la consolidación de estos proyectos en normativas eficaces.

3.2.7. Códigos de buenas prácticas

El código que propone el *Documento Marco* se asemeja más a lo que podría llamarse reglamento o código ético, pues pretende recoger unas normas de comportamiento para cada agente involucrado. Este código pondría en evidencia muchas de las prácticas fraudulentas asentadas en la cotidianidad de la labor artística y, además, serviría de consulta para todos aquellos que se inicien en la misma. Su redacción no elimina el hecho de que parte del sector siga llevando a cabo conductas irresponsables de forma consciente por su rendimiento económico o comodidad. Es por ello que se propone adjuntar a este código una abundante serie de ejemplos en los que se hayan aplicado las acciones descritas con la intención de revertir la concepción habitual de los procesos más conflictivos. Con respecto a la compatibilidad de la labor artística con la pensión de invalidez, más que citarlo en un código ético, debiera realizarse un proceso normativo similar al relativo entre la remuneración por derechos de autor y pensión por jubilación.

Además del código ético, y poniendo énfasis en la situación de protección de menores, sería importante un control y una concienciación adicional sobre cada acción realizada. De esta forma, poco a poco, se llevaría a cabo una labor de educación social generalizada, tanto en valores como en el ejercicio responsable de la profesión, que ayudaría a la práctica artística.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El *Documento Marco* nace con la intención de mostrar de manera concisa las reclamaciones que desde el sector cultural se solicitaron a la subcomisión parlamentaria en la Comisión de Cultura del Congreso de los Diputados en junio de 2017. Su redacción surgió tras un intenso y documentado trabajo incentivado y organizado por la Plataforma de Defensa de la Cultura, recogiendo y dando voz a un movimiento reivindicativo que ya estaba vivo en España desde hacía mucho tiempo. La culminación de todo este proceso es un documento que propone cincuenta medidas concretas destinadas a paliar un vacío normativo insostenible que son refrendadas por sesenta y dos entidades culturales. A este, además, ha de sumársele la aprobación por unanimidad en el Congreso de los Diputados en 2019 del *Informe para la elaboración de un Estatuto del Artista*.

El *Documento Marco* es coherente en cuanto a los objetivos iniciales planteados para la creación del Estatuto del Artista. Así, define el campo de aplicación de las medidas, aborda la condición del artista, reconoce y defiende sus derechos, apoya la garantía educativa del artista, y aboga por incentivar la creación y facilitar la circulación de representaciones artísticas. Del mismo modo, reivindica y pone de manifiesto la igualdad y libertad de trabajo, señalando los tratados internacionales y proponiendo un código de buenas prácticas.

El cuerpo del *Documento Marco* clasifica las medidas en siete ámbitos: consideraciones previas; ámbito fiscal; laboral; enseñanzas artísticas; sindical; derechos de autor; y derechos conexos y buenas prácticas. En líneas generales, las reclamaciones y propuestas radican en la adaptación de cada uno de los temas tratados a la realidad artística.

El primero de los apartados, relativo a preámbulos y terminología, expone la dificultad que presenta la aplicación normativa debido a la exigua precisión en la definición de los términos *artista* y *actividad artística*, así como el poco reconocimiento de las profesiones asociadas a esta, como técnicos y auxiliares. El documento reclama una clarificación de estos conceptos y el justo reconocimiento de estas profesiones, incluyendo asimismo todas las nuevas formas y conceptualizaciones de la cuestión artística. Consiguientemente, ya se cuente con una definición abierta y un sistema de arbitraje o con una definición cerrada y actualizada, han de tenerse en cuenta ciertos criterios de calidad que valoren la labor, el desempeño y la obra artística, los cuales han de emanar de un organismo independiente, capacitado e imparcial. De forma resumida, se hace necesaria una atención específica y actualizada.

Con respecto a las reclamaciones relativas a la fiscalidad, se exponen las trabas de los impuestos que gravan al sector: IRPF, IVA e IAE; así como la necesidad e importancia del mecenazgo. En primer lugar, el IRPF, siendo un tributo nacional y general, no tiene en cuenta las características del sector. Por ello, el documento solicita fraccionar declaración de ingresos, una propuesta diferente de pagos divididos, la supresión del tipo fijo cuando no se alcancen los ingresos del SMI, una consideración específica de gastos deducibles, poder reflejar el cobro de anticipos y una casilla que especifique el cobro de ingresos derivados de la propiedad intelectual. Todas estas reclamaciones hallan su origen en la intermitencia laboral, las bajas retribuciones, el uso de un material costoso o la manera irregular de cobros, y la estrecha relación con la propiedad intelectual.

En segundo lugar, el IVA, con escasos supuestos de exención y una aplicación reducida en supuestos muy limitados, provoca que se encarezca el producto cultural, viéndose los trabajadores limitados en lo tocante a las liquidaciones del impuesto, y en la libertad y rapidez a la hora de realizar determinadas transacciones económicas. Para ello, la única solución pasa por una adaptación fiscal que entienda la práctica del sector, aplicando reducción en toda la cadena de valor artística y aumentando los casos de exención de forma justa. El último impuesto tratado, el IAE, se liquida con una tasa fija según la actividad realizada, pero se fundamenta en una clasificación obsoleta y desordenada de las labores artísticas. La solución radica, de nuevo, en contar con una definición de las actividades artísticas, de forma que se asigne una tasa específica de manera precisa y en concordancia con ella.

Por su parte, el mecenazgo y micromecenazgo cultural resultan maneras efectivas de generar riqueza e incentivar grandes creaciones. Para promover este tipo de acciones, el documento solicita regular los incentivos fiscales al mecenazgo para los creadores. A ello se suma la concienciación social en torno a la importancia actual e histórica de este tipo de acciones.

Desde la perspectiva del ámbito laboral, se vuelve a tratar la necesidad de un registro de profesiones culturales. Además, se hace un gran hincapié en mejorar el sistema y funcionamiento de la Seguridad Social, ya sea en lo referente a trabajadores por cuenta ajena o para autónomos empleados en labores artísticas, creando sistemas de protección susceptibles de adaptarse a su problemática laboral: intermitencia, cobertura para actividades relacionadas, incorporación del personal técnico y auxiliar a la normativa del trabajo en espectáculos públicos o el reconocimiento de enfermedades laborales específicas, entre otras. Dentro de esta esfera, también se presta gran atención a una de las casuísticas más perjudiciales en el sector: los llamados “falsos autónomos”. En este sentido, su regulación tan solo se plantea mediante una inspección más severa. De forma global, se precisa una normativa y una atención específica capaces de mejorar las condiciones laborales de los artistas, autores y trabajadores culturales en todos sus ámbitos, pues son muchas, quizás demasiadas, las evidencias que retratan las labores desempeñadas como trabajos precarios, mal remunerados y con una mínima consideración.

En cuanto a las enseñanzas artísticas, vuelven a ser palpable tanto el olvido normativo como la escasa consideración hacia las mismas. La educación artística en la enseñanza general obligatoria está relegada a la optatividad, reclamándose por lo tanto la

obligatoriedad de las enseñanzas artísticas en unas condiciones de equidad y calidad educativa. Además, se solicita la implementación de más modalidades artísticas, superando la barrera de la educación plástica y musical, así como la dotación de una normativa propia para las enseñanzas artísticas superiores. Si bien este es uno de los apartados cuyas reclamaciones son más drásticas, en ningún momento contempla la necesidad de incorporar mecanismos que revaloricen la enseñanza artística, de manera que se hagan extensivas a toda la población las múltiples ventajas que estas ofrecen por sí mismas y en el desarrollo de otras áreas del aprendizaje.

Con respecto al ámbito sindical, a pesar de albergar España gran cantidad de organizaciones sindicales, a lo largo de su historia no ha existido nunca un sindicato transversal especialmente interesado en el sector artístico. En este sentido, existen ciertas trabas normativas, expuestas en el *Documento Marco*, que dificultan la creación de organizaciones sindicales específicas restringidas al ámbito artístico. Por ello, la disolución de dichas barreras daría pie a la creación de un sindicato especializado, capaz de erigirse en entidad de apoyo, asesoramiento, formación y defensa de derechos, ofreciendo una ayuda de valor en la representación y negociación colectiva del sector.

En lo concerniente a la protección de derechos de autor y conexos, si bien es cierto que existe una normativa más desarrollada, aún son muchos los retos que se plantean: mayor peritaje en las obras de dominio público, extender la protección a las nuevas formas de crear, incluir el derecho de participación para artistas plásticos y regular los contratos de edición de obras musicales. Actualmente, el mayor desafío lo encarna el mundo digital, dada la complejidad de controlar y rastrear redes a lo largo y ancho del planeta. Abundando en este aspecto, lo que se reclama de nuevo es una atención más específica y una mayor agilidad normativa.

El último apartado que recoge el Documento guarda relación con el establecimiento de un código de buenas prácticas susceptible de guiar el comportamiento de artistas, empresas y administraciones, así como del establecimiento de medidas y protocolos que protejan a los menores y discapacitados. Para que todo este conjunto adquiriese un funcionamiento eficiente y orgánico, las acciones recogidas como muestra de buenas prácticas deben seleccionarse con unos criterios muy precisos y estar continuamente revisadas en aras de dar respuestas certeras y actualizadas.

A pesar de la amplitud de áreas que recoge el Documento, existe un aspecto que, a pesar de su importancia y trascendencia, brilla por su ausencia: la consideración social del arte y del artista. El trabajo en torno a la educación de la sociedad en materia artística arrastra un enorme lastre temporal que genera situaciones denigrantes hacia la labor artística cualesquiera que sean las facetas planteadas. Ya desde la *Recomendación de 1980* se ponía en valor el reconocimiento moral y de su labor. Por ello, la obligatoriedad, la imposición o el *rodillo* normativo, no darán jamás mayor rédito que los beneficios de una educación que difunda los valores añadidos de la educación artística en la formación integral del ser humano.

En este estado de abandono y mínima consideración se han implementado algunas de las reclamaciones recogidas en 2017 por el Documento Marco. Estas nuevas normativas, aunque suponen un porcentaje muy bajo de las demandadas suponen cierta esperanza en cuanto al progresivo desarrollo del resto.

En relación a aspectos fiscales y laborales el *Real Decreto-ley 26/2018, de 28 de diciembre, por el que se aprueban medidas de urgencia sobre la creación artística y la cinematográfica* trajo consigo la aplicación reducida del IRPF y del IVA en supuestos reducidos y de difícil aplicación, la derogación de algunas obligaciones para deducción por gastos del Impuesto sobre Sociedades y la inclusión en la Seguridad Social de artistas inactivos con una serie de condiciones. Todas ellas medidas urgentes cuyo desarrollo y aplicación a medias dificulta su beneficio real en el sector. El Documento Marco secciona viene a solicitar una normativa completa y un desarrollo íntegro y conectado de todas las demandas. Es por ello que normativas de este tipo, si bien son de agradecer, no responden a lo realmente reclamado.

Más acertado en este aspecto fue el *Real Decreto 302/2019, de 26 de abril, por el que se regula la compatibilidad de la pensión contributiva de la jubilación y la actividad de creación artística, en desarrollo de la disposición final del Real Decreto-ley 26/2018, de 28 de diciembre*. Aunque la compatibilidad entre la pensión por jubilación y el cobro de los rendimientos por derechos de autor supuso una intensa lucha en el sector, en este caso dicha relación ha sido reconocida de manera completa y satisfactoria.

La afectación de la pandemia Covid-19 ha variado el rumbo de las medidas que se venían aprobando hacia paliar la urgencia económica derivada del parón de actividad que trajo consigo dicha enfermedad. Así se aprobó el *Real Decreto-Ley 17/2020, de 5 de mayo, por el que se aprueban medidas de apoyo al sector cultural y de carácter tributario para hacer frente al impacto económico y social del Covid-19*. En dicha normativa no se atiende a ninguna de las reclamaciones surgidas en 2017 sino que se ciñe a una inyección de capital urgente en el sector.

En aspectos educativos se ha avanzado en cuanto a la asimilación de los estudios de Enseñanzas Artísticas Superiores con los universitarios. Así la *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* proporciona la denominación de *Grado* a los títulos de enseñanzas artísticas superiores. A pesar de este gran acercamiento, la propuesta se ha limitado a un cambio nominativo, sin implementar de forma completa lo reclamado.

En relación a la implementación total de las reclamaciones emitidas, el Estatuto del Artista fue finalmente aprobado por unanimidad el 22 de enero de 2019 en Pleno Extraordinario del Congreso. Su aplicación total es un largo proceso que, además, se ha visto interrumpido por las medidas extraordinarias provocadas por la crisis sanitaria derivada de la pandemia Covid-19. Aún así, el compromiso político existente se dirige hacia cumplir y hacer realidad las medidas reclamadas, reforzando su intención con la creación de la Comisión Interministerial para el desarrollo del Estatuto del Artista.

En dicho proceso han sido importantes documentos de análisis y síntesis como el analizado en la presente investigación. En él se realiza una comunicación clara, precisa y fundamentada de los aspectos vulnerables de las profesiones artísticas, atrayendo así la atención de los órganos legislativos concernientes. Además, el *Documento Marco* recoge antecedentes, siembra precedente y describe con gran profundidad la realidad de la labor artística española.

REFERENCIAS

- Agencia Tributaria (2020). *IVA*. Ministerio de Hacienda. Agencia Tributaria. Consultado el 28 de marzo de 2021 de https://www.agenciatributaria.gob.es/AEAT.sede/Inicio/Procedimientos_y_Servicios/Impuestos_y_Tasas/IVA/IVA.shtml
- Agencia Tributaria (s.f.). *Impuesto Sobre Actividades Económicas*. Ministerio de Hacienda. Agencia Tributaria. Consultado el 28 de marzo de 2021 de https://www.agenciatributaria.es/AEAT.internet/Inicio/Ayuda/Manuales_Folletoos_y_Videos/Manuales_practicos/_Ayuda_Folleto_Actividades_economicas/2__Impuesto_sobre_Actividades_Economicas/2__Impuesto_sobre_Actividades_Economicas.html
- AISGE (2021). *Encuesta Covid 2020 de AISGE*. Consultado el 3 de junio de 2021 de <https://www.aisge.es/informe-sociolaboral-sobre-el-impacto-de-la-pandemia-entre-los-actores-espanoles>
- Altés, J.A. (2013). Artistas y derechos de propiedad intelectual: su inserción en el contrato de trabajo. *Teorder* 13, pp.166-194. Consultado el 2 de noviembre de 2020 de <https://ojs.tirant.com/index.php/teoria-y-derecho/article/download/138/135>
- Álvarez, H. (febrero 2019). *La precariedad en el sector del arte: un estatuto del artista como propuesta de solución*. Editorial Bomarzo.
- Álvarez, H. (2021). *Entrevista sobre los aspectos laborales de los artistas / Entrevistada por María Suárez Martín*.

- Alzaga, I. (2015). La relación laboral especial de los artistas en espectáculos públicos: balance a los treinta años de su aprobación. *Revista del Ministerio de Empleo y Seguridad Social*, 118. Consultado el 2 de noviembre de 2020 de https://www.academia.edu/29850966/La_relaci%C3%B3n_laboral_especial_de_los_artistas_en_espect%C3%A1culos_p%C3%ABlicos_balance_a_los_treinta_a%C3%Blas_de_su_aprobaci%C3%B3n
- Alzaga, I. (2017). Propuesta de mejora de la situación sociolaboral de los artistas en espectáculos públicos. *Nueva Revista Española de Derecho del Trabajo*, 203. Consultado el 2 de noviembre de 2020 de <https://pjenlinea3.poderjudicial.go.cr/biblioteca/uploads/Archivos/Articulo/Propuestas%20de%20mejora%20de%20la%20situaci%C3%B3n%20sociolaboral.PDF>
- Área de Comunicación del Consejo Nacional de la Cultura y de las Artes (CoNCA) (2014, 20 de junio). Sector Cultural Estatuto del Artista Cataluña (1). Consultado el 16 de octubre de 2020. <https://promocionmusical.es/sector-cultural-estatuto-artista-cataluna-1/>
- Artistas Intérpretes o Ejecutantes (AIE) (2019). *El Estatuto del Artista avanza*. El presidente Informa. Consultado el 15 de enero de 2021 de <https://www.aie.es/estatuto-del-artista/>
- Artistas Visuales de Valencia, Alicante y Castellón (Avvac) (2010). *Plataforma Estatal de Creadores y Artistas*. Avvac. Consultado el 15 de enero de 2021 de <http://www.avvac.net/plataforma-estatal-de-creadores-y-artistas/>
- Boletín Oficial del Estado (1986). *Real Decreto 1435/1985, de 1 de agosto, por el que se regula la relación laboral especial de los artistas en espectáculos públicos*. Consultado el 4 de diciembre de 2020 de <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1985-17303>
- Boletín Oficial del Estado (1996). *Ley 31/1995, de 8 de noviembre, de prevención de Riesgos Laborales*. Consultada el 04 de diciembre de 2020 de <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1995-24292>
- Boletín Oficial del Estado (2006, 3 de mayo). *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. BOE, nº 106. Consultada el 20 de febrero de 2021 de <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2/con>
- Boletín Oficial del Estado (2013, 9 de diciembre). *Ley Orgánica 8/3013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa*. BOE, nº 295. Consultado el 20 de febrero de 2021 de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>
- Boletín Oficial del Estado (2015). *Real Decreto Legislativo 2/2015, de 23 de octubre, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley del Estatuto de los Trabajadores*. Consultado el 4 de diciembre de 2020 de <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2015-11430>
- Boletín Oficial del Estado (2018, 7 de junio). *Real Decreto 355/2018, de 6 de junio, por el que se reestructuran los departamentos ministeriales*. Consultado el 14 de diciembre de 2020 de https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2018-7575
- Boletín oficial de las cortes generales (2018, 20 de junio). *Informe de la subcomisión para la elaboración de un Estatuto del Artista*. (Serie D, número 373). Consultado el 12 de noviembre de 2020 de http://www.congreso.es/backoffice_doc/prensa/notas_prensa/61825_1536230
- Boletín Oficial del Estado (2018, 29 de diciembre). *Real Decreto-ley 26/2018, de 28 de diciembre, por el que se aprueban medidas de urgencia sobre la creación artística y la cinematografía*. BOE núm. 314, pp. 129855 a 129862. Consultado el 16 de enero de 2021 de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2018-17990>
- Boletín Oficial del Estado (2019). *Directiva (UE) 2019/790 del Parlamento Europeo y del Consejo de 17 de abril de 2019 sobre los derechos de autor y derechos afines en el mercado único digital y por la que se modifican las Directivas 96/9/CE y 2001/29/CE*. Consultado el 23 de abril de 2021 de <https://www.boe.es/doue/2019/130/L00092-00125.pdf>
- Boletín Oficial del Estado (2020a, 30 de diciembre). *Ley 11/2020, de 30 de diciembre, de Presupuestos Generales del Estado para el año 2021*. BOE, nº 341, sección I, pp. 125958.

- Consultado el 16 de enero de 2021 de <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/31/pdfs/BOE-A-2020-17339.pdf>
- Boletín Oficial del Estado (2020b, 5 de mayo). *Real Decreto-ley 17/2020, de 5 de mayo, por el que se aprueban medidas de apoyo al sector cultural y de carácter tributario para hacer frente al impacto económico y social del Covid-2019*. BOE, n° 126, de 6 de mayo de 2020, pp. 31291 A 31319. Consultado el 13 de febrero de 2021 de https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-4832
- Boletín Oficial del Estado (2020c, 29 de diciembre). *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. BOE, N°340. Consultado el 20 de febrero de 2021 de <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Boletín Oficial del Estado (2021). *Real Decreto 639/2021, de 27 de julio, por el que se crea y regula la Comisión Interministerial para el desarrollo del Estatuto del Artista*. BOE, n°179, de 28 de julio de 2021, pp. 90765 a 90769. Consultado el 26 de agosto de 2021 de <https://www.boe.es/boe/dias/2021/07/28/pdfs/BOE-A-2021-12611.pdf>
- Campillo, J. & Andrade J. (2019). *Estatuto del Artista*. Sociedad de Artistas AIE.
- Cansino, L. (2021). *Entrevista sobre los aspectos sindicales de los artistas / Entrevistada por María Suárez Martín*.
- Carbó, G. (2014). La difícil relación entre educación y cultura ¿Un divorcio inevitable y permanente? En *Manual Atalaya* (Capítulo 10.2.). Consultado el 14 de diciembre de 2020 de <http://atalayagestioncultural.es/capitulo/ideas/relacion-educacion-y-cultura>
- Carmona, J. (2021). La experiencia de la integración en la Universidad de las Escuelas Superiores de Artes: aciertos y errores iniciales y situación actual. *El correo de Andalucía*. Consultado el 20 de febrero de 2021 de <https://elcorreoweb.es/opinion/columnas/por-que-es-importante-que-los-estudios-superiores-de-musica-se-cursen-en-la-universidad-AF7135929>
- Carrillo, C.; Viladot, L.; Pérez-Moreno, J. (2017). Impacto en la educación musical: una revisión de la literatura científica, en *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 14, 61-74. Consultado el 23 de febrero de 2021 de <https://revistas.ucm.es/index.php/RECI/article/view/54828>
- Carvajal, Y. (2010) Interdisciplinariedad: desafío para la educación superior e investigación. *Revista Luna Azul*, n° 31. Consultado el 24 de abril de 2021 de <http://www.scielo.org.co/pdf/luaz/n31/n31a11.pdf>
- Catalán, M. (2013). Presente imperfecto y futuro condicional de los Conservatorios: una visión desde el compromiso. *Música de Andalucía en la Red. Universidad de Granada*. Consultado el 20 de febrero de 2021 de http://mar.ugr.es/static/MAR_Revista/*/4/articulos/presente-imperfecto-y-futuro-condicional-de-los-conservatorios-una-vision-desde-el-compromiso
- Centro Integrado de Música Padre Antonio Soler (s.f.). *Enseñanzas integradas*. CIM Padre Antonio Soler. Consultado el 8 de mayo de 2021 de <http://cimpadreantoniosoler.es/oferta-educativa/ensenanzas-integradas>
- Chiappe, D. (2021). *Artistas sometidos a las redes y obras sin originalidad*. El Correo. Consultado el 25 de agosto de 2021 de https://www.elcorreo.com/sociedad/artistas-sometidos-redes-20210801193641-ntrc.html?fbclid=IwAR2rhKpVvO-6sFOVoxBpSnczXLNvVUUhUQtTLpnNccFZorz_Cr0lrz00&ref=https%3A%2F%2Fwww.elcorreo.com%2Fsociedad%2Fartistas-sometidos-redes-20210801193641-ntrc.html%3Ffbclid%3DIwAR2rhKpVvO-6sFOVoxBpSnczXLNvVUUhUQtTLpnNccFZorz_Cr0lrz00
- Escoda, F. (2021). *Entrevista sobre los aspectos educativos de los artistas / Entrevistada por María Suárez Martín*.
- Europa Creativa (2017). *Europa Creativa*. Ministerio de Cultura y Deporte. Consultado el 15 de octubre de <https://europacreativa.es/>

- Federación Internacional de Músicos (s.f.). Estatuto del Artista. Consultado el 15 de octubre de 2020 de <https://www.fim-musicians.org/es/documents/norm-setting/status>
- Fernández, F. (2014). Legislación española en materia de cultura. En *Manual Atalaya* (Capítulo 6.3.). Consultado el 14 de diciembre de 2020 de <http://atalayagestioncultural.es/capitulo/marco-juridico/legislacion-espanola-materia-cultura>
- Hernando, I. (2015). Aproximación del derecho de autor al arte performativo. *Revista sobre Patrimonio Cultural: Regulación, Propiedad intelectual e industrial*, 5-6. Consultado el 2 de noviembre de 2020 de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5188929>
- Hurtado, L. (2004). *El contrato de trabajo del artista en espectáculos públicos*. Universidad de Sevilla. Departamento de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social. Consultado el 10 de febrero de 2021 de <https://idus.us.es/handle/11441/14989>
- Javier F. González Martín y Asociados (16 de enero de 2019). El Estatuto del Artista, el Autor... Consultado el 25 de octubre de 2020. <https://visual.gi/el-estatuto-del-artista-el-autor/>
- Junta de Andalucía (2021). Un programa de excelencia permitirá conciliar Secundaria con los estudios de Música y Danza. *Noticias de la Junta. Educación*. Consultado el 8 de mayo de 2021 de <http://www.juntadeandalucia.es/presidencia/portavoz/educacion/158652/ConsejeriadeEducacion/excelencia/conciliacion/formacion/estudiosprofesionales/Musica/Danza>
- Junta de Autores de Música (2017). Documento Marco. Estatuto del Artista, el Autor/Creador y el Trabajador de la Cultura.
- Martínez, F. (2013). Los conservatorios superiores de música en Andalucía: querencias universitarias en términos de voluntad, reivindicación. *Música de Andalucía en la Red. Universidad de Granada*. Consultado el 20 de febrero de 2021 de http://mar.ugr.es/static/MAR_Revista/*/4/articulos/los-conservatorios-superiores-de-musica-en-andalucia-querencias-universitarias-en-terminos-de-voluntad-reivindicacion-y-proyecto
- Martínez, F. (2018). Conservatorios superiores y Universidad. *Diario Sur*. Consultado el 20 de febrero de 2021 de <https://www.diariosur.es/opinion/conservatorios-superiores-universidad-20180607182522-nt.html>
- Medina, V. (2013). La experiencia de la integración en la Universidad de las Escuelas Superiores de Artes: aciertos y errores iniciales y situación actual. *Música de Andalucía en la Red. Universidad de Granada*. Consultado el 20 de febrero de 2021 de http://mar.ugr.es/static/MAR_Revista/*/4/articulos/la-experiencia-de-la-integracion-en-la-universidad-de-las-escuelas-superiores-de-artes-aciertos-y-errores-iniciales-y-situacion-actual
- Ministerio de Cultura y Deporte (s.f.-a). *Las entidades de gestión colectiva*. Consultado el 15 de diciembre de 2020 de <http://www.culturaydeporte.gob.es/cultura/propiedadintelectual/gestion-colectiva/entidades-de-gestion-colectiva.html>
- Ministerio de Cultura y Deporte (2021). Consulta pública previa sobre el anteproyecto de ley de creación y regulación de la Oficina Española de Derechos de Propiedad Intelectual como organismo público vinculado o dependiente del Ministerio de Cultura y Deporte. Secretaría General de Cultura. Consultado el 25 de agosto de 2021 de <https://www.culturaydeporte.gob.es/dam/jcr:158c70a2-9002-4a49-bace-43e01c4f9828/convocatoria-publica-previa-creacion-oficina-pi.pdf>
- Moral-Martín, D. y Brunet, I. (2021). La necesidad de la revitalización sindical: una oportunidad para otras propuestas organizativas, en CIRIEC- España, *Revista de Economía Pública, Social y Cooperativa*, nº101, pp-227-254. Consultado el 3 de mayo de 2021 de <https://ojs.uv.es/index.php/ciriecespana/article/view/16542/18376>

- Monereo, J. y Rodríguez, I (2018). La protección social de los artistas. A propósito de la Propuesta de elaboración de un Estatuto del Artista y del Profesional de la Cultura. *Revista de derecho de la seguridad social*. Laborum, nº16, 2018, pp.11-20. Consultado el 30 de enero de 2021 de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6666835>
- Murcia, S. (2013). Incongruencias de la legislación de artistas en espectáculos públicos. *Anales del Derecho* 31, pp.121-138. Consultado el 2 de noviembre de 2020 de <https://core.ac.uk/download/pdf/234793463.pdf>
- Nieves V. (2020). *La afiliación sindical cae a mínimos, pese al auge de la precariedad laboral*. El economista. Economía. Consultado el 3 de mayo de 2021 de <https://www.economista.es/economia/noticias/10293507/01/20/La-afiliacion-sindical-cae-a-minimos-pese-al-auge-de-la-precariedad-laboral.html>
- Observatorio de la Cultura (2020). *Informe Urgente. Impacto inmediato del estado de alarma*. Fundación contemporánea. Consultado el 19 de diciembre de 2020 de https://fundacioncontemporanea.com/wp-content/uploads/2012/10/Observatorio_de_la_Cultura_URGENTE_.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) (1980). Condición del Artista. Consultado el 15 de octubre de 2020. <https://es.unesco.org/creativity/monitoreo-e-informes/monitoreo-tematico/condicion-del>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) (1981). *Resolución 3/07. Recomendación relativa a la Condición del Artista*. Consultado el 15 de octubre de 2020 de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000114029_spa.page=153
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) (1983). *Actas de la Conferencia General, 22ª reunión, París: Resoluciones*. Consultado el 06 de diciembre de 2020 de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000057611>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) (1997). *Congreso Mundial sobre la aplicación de la Recomendación relativa a la Condición del Artista*. Consultado el 07 de diciembre de 2020 de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109018_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) (2009). *Informe sobre el seguimiento de la aplicación de los instrumentos normativos*. Consultado el 07 de diciembre de 2020 de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000180348_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) (2011). *Conferencia General. Informe de síntesis sobre la aplicación por los Estados miembros de la recomendación de 1980 relativa a la condición del artista*. Consultado el 15 de octubre de 2020 de <https://www.fim-musicians.org/wp-content/uploads/36-C-57-es.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) (2015). *Informe analítico sobre la implementación de la Recomendación de 1980 relativa a la Condición del Artista con los Estados Miembros y las organizaciones de sociedad civil*. Consultado el 07 de diciembre de 2020 de <https://www.fim-musicians.org/wp-content/uploads/2015-09-unesco-rec-analytic-report-en.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) (2019). *Cultura y condiciones laborales de los artistas. Aplicar la Recomendación de 1980 relativa a la Condición del Artista*. Consultado el 07 de diciembre de 2020 de <https://www.fim-musicians.org/wp-content/uploads/2019-unesco-artists-working-conditions-ES.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) (s.f.). *Condición del Artista. La Recomendación de 1980 relativa a la Condición del Artista*. UNESCO, Monitoreo temático. Consultado el 07 de diciembre de 2020 de <https://es.unesco.org/creativity/monitoreo-e-informes/monitoreo-tematico/condicion-del>

- Organización Mundial de la Propiedad Intelectual (OMPI), (s.f. a). *Reseña del Convenio de Berna para la Protección de las Obras Literarias y Artísticas (1886)*. Consultado el 7 de diciembre de 2020 de https://www.wipo.int/treaties/es/ip/berne/summary_berne.html
- Organización Mundial de la Propiedad Intelectual (OMPI), (s.f. b). *Reseña de la Convención de Roma sobre la protección de los artistas intérpretes o ejecutantes, los productores de fonogramas y los organismos de radiodifusión (1961)*. Consultado el 7 de diciembre de 2020 de https://www.wipo.int/treaties/es/ip/rome/summary_rome.html
- Parlamento Europeo (1999). *Informe, de 25 de febrero de 1999, sobre la situación y el papel de los artistas en la Unión Europea*. Consultado el 8 de diciembre de 2020 de <https://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+REPORT+A4-1999-0103+0+DOC+XML+V0//ES>
- Parlamento Europeo (2017). *Resolución del Parlamento Europeo, de 4 de julio de 2017, sobre las condiciones laborales y el empleo precario*. Consultado el 4 de diciembre de 2020 de <https://www.europarl.europa.eu/doceo/document>
- Parlamento Europeo (2020). Covid-19: los eurodiputados insisten en el apoyo específico al sector cultural. *Noticias Parlamento Europeo. Sociedad*. Consultado el 8 de diciembre de 2020 de <https://www.europarl.europa.eu/news/es/headlines/society/20200910STO86854/covid-19-los-eurodiputados-insisten-en-el-apoyo-especifico-al-sector-cultural>
- Pérez Prieto, M. (2001). La organización de la educación musical en España desde 1970: Estudio a partir de los textos legales de ámbito estatal. *Ediciones Universidad de Salamanca, Aula, 13, 2001, pp.191-213*. Consultado el 22 de febrero de 2021 de <https://revistas.usal.es/index.php/0214-3402/article/download/3610/3628>
- Plataforma Estatal de Creadores y Artistas (PECA) (2010). *Proyecto Estatuto del Creador y del Artista*. Plataforma Estatal de Creadores y Artistas. Consultado el 15 de enero de 2021 de <http://peca-estatuto.blogspot.com/>
- Plataforma Estatal por la Música (PLAM) (2019). *La plataforma*. Consultado el 15 de diciembre de 2020 de <https://plataformaporlamusica.com/>
- Plataforma en Defensa de la Cultura (s.f.). *Somos Cultura*. Plataforma en Defensa de la Cultura. Consultado el 15 de enero de 2021 de <https://www.plataformaendefensadelacultura.com/>
- Red Española de Teatros, Auditorios, Circuitos y Festivales de Titularidad Pública (Redescena) (2020). 52 medidas extraordinarias para afrontar las consecuencias de la crisis sanitaria provocada por el Covid-19 en el sector de las artes escénicas y la música. Consultado el 16 de octubre de 2020. <https://www.redescena.net/redaccion/2020/04/52MedidasCovidArtesEscenicasMusica.pdf>
- Riaño, P. (2021). *Cultura pone en marcha la comisión interministerial para aprobar el Estatuto del Artista*. El Diario. Consultado el 26 de agosto de 2021 de https://www.eldiario.es/cultura/cultura-pone-marcha-comision-interministerial-aprobar-estatuto-artista_1_8173695.html?fbclid=IwAR3KaEN7dbglwmgH-JVMR4KbJDjd5Ayb-0TE3oZbgv-PgPsqNIHrW03eJGE
- Rico, M. (2021). *Plataforma “Seguir Creando en digital”*. Creando que es gerundio. Rtv. Consultado el 19 de abril de 2021 de https://mediavodlvt.rtv.es/resources/TE_RCREGGER/mp3/3/4/1617698390243.mp3
- Romero, P. (2021). *Bruselas amenaza con acciones legales a España y otros 22 países por “pasar” de los derechos de autor*. Público. Consultado el 26 de agosto de 2021 de https://www.publico.es/culturas/bruselas-amenaza-acciones-legales-espana-otros-22-paises-pasar-derechos-autor.html?fbclid=IwAR2MlgSAo3LfUju7ca_OV-Tm7CumfpBIPjhj9HcvDqpV0EG86EfxA-haZXE
- Servicio de prensa Congreso de los Diputados (s.f.). *Subcomisión para la elaboración de un Estatuto del Artista*. Congreso de los Diputados. Consultado el 12 de noviembre de

- 2020 de
http://www.congreso.es/portal/page/portal/Congreso/Congreso/Organos/Comision?piref73_7498063_73_1339256_1339256.next_page=/wc/detalleInformComision?idOrgano=330201&idLegislatura=12
- Servicio de prensa de la Presidencia del Gobierno (22 de enero de 2019) Aprobado por unanimidad, el Estatuto del Artista será tramitado como proyecto de Ley [Prensa/Actualidad/Cultura y Deporte].
<https://www.lamoncloa.gob.es/serviciosdeprensa/notasprensa/cultura/Paginas/2019/220119-artista.aspx>
- Servicio de prensa del Parlamento Europeo (04 de julio de 2017). *Resolución del Parlamento Europeo, de 4 de julio de 2017, sobre las condiciones laborales y el empleo precario*. Parlamento Europeo. Consultado el 04 de diciembre de 2020 de https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-8-2017-0290_ES.html
- Sindicato de Autónomos de España, SAE19 (s.f.). *Objetivos*. SAE19. Consultado el 3 de mayo de 2021 de <https://sae19.org/objetivos/>
- Soler Benito, C. (2015). *Propiedad intelectual en las artes escénicas* [tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona] Consultado el 2 de noviembre de 2020 de https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2016/hdl_10803_381261/csb1de1.pdf
- VEGAP (s.f.). *Seguir creando ¿Quiénes somos?* Visual Entidad de Gestión de Artistas Plásticos. Consultado el 19 de abril de 2021 de <https://www.vegap.es/Seguir-Creando-Quienes-somos>

***EL PUEBLO UNIDO JAMÁS SERÁ VENCIDO
(QUILAPAYÚN, 1973) COMO DETONANTE
ANALÍTICO DE LA MÚSICA DE PROTESTA EN
CHILE (2019-2020)***

***EL PUEBLO UNIDO JAMÁS SERÁ VENCIDO
(QUILAPAYÚN, 1973) AS AN ANALITICAL TRIGGER FOR
PROTEST MUSIC IN CHILE (2019-2020)***

Yvonne Quintero González
ORCID <http://orcid.org/0000-0002-9991-9257>
Universidad de Guanajuato

RESUMEN

Las canciones de protesta juegan un papel importante al momento de emitir un mensaje, ideología u opinión que las personas deseen. Es un medio de expresión que acompaña a los manifestantes y refuerza su postura hacia un escenario determinado. Hay canciones que, además de marcar una protesta o época específica, logran trascender más allá del tiempo y el país donde fueron cantadas por primera vez. Este es el caso de *El pueblo unido jamás será vencido* (1973) del grupo chileno Quilapayún. Por medio del presente trabajo, será analizada como un elemento performativo, a través de dos propuestas teóricas preexistentes. Para esto, se realizó un registro de los videos que aparecen en Youtube.com y, dependiendo del uso que le daban a la canción, fueron agrupados en cuatro tipologías. Además, la revisión crítica de la bibliografía encontrada sobre música de protesta complementa el panorama de dicho tema, en primera instancia, de una manera general y, en segundo lugar, exponiendo puntos específicos. Sus relaciones con el caso concreto de la canción analizada ayudan a entender su trascendencia y popularidad a través de los años.

Palabras clave: Música de protesta; expresión política; análisis; Quilapayún.

ABSTRACT

Protest songs play an important role in delivering a message, ideology or opinion that people desire. It is a means of expression that accompanies the protesters and reinforces their stance towards a given scenario. There are songs that, besides marking a protest or a specific time, manage to transcend beyond the time and the country where they were sung

for an initial moment. This is the case of *El pueblo unido jamás será vencido* (1973) by the Chilean group Quilapayún. In this paper, it will be analyzed as a performative element, through two pre-existing theoretical proposals. For this, a record was made of the videos that appear on Youtube.com and, depending on the use they gave to the song, they were grouped into four typologies. In addition, the critical review of the bibliography found on protest music complements the panorama of this topic, in the first instance, in a general way and, secondly, exposing specific points. Their relations with the specific case of the analyzed song help to understand its transcendence and popularity through the years.

Keywords: Protest music; political expression; analysis; Quilapayún.

INTRODUCCIÓN

Poder expresar sentimientos, ideas o inconformidades por medio de la música ha sido una opción usada múltiples veces a través de los años, como menciona Forteza (2021): “Ante esa sucesión de conflictos y traumas, la música ha sido posiblemente la cronista de mayor alcance, generando también reacciones y movimientos a veces salvadores y, otras, no tanto” (párr.3). Aunque se han atribuido géneros específicos al hablar de música para quejarse de las injusticias y el inconformismo, la realidad es que hay una gran variedad usada en las protestas.

El presente trabajo pretende realizar una revisión crítica de las bibliografías encontradas sobre el tema de la música en las protestas enfocándose, en concreto, en las protestas chilenas y la canción *El pueblo unido jamás será vencido* (1973) del grupo Quilapayún; -canción que, en años actuales, fue usada, de nuevo, en las protestas latinoamericanas- por medio de la consulta y revisión de información encontrada en artículos y libros digitales relacionados al tema; además de un análisis documental y de discurso.

Según una búsqueda general, aparecen más de 26,000 videos asociados a la canción objeto de estudio, ante tal magnitud documental solo se seleccionaron los 48 videos más recientes para ser catalogados en la presente investigación.

El catálogo realizado sobre los videos encontrados que tuvieran relación con la canción, se generó a través de la herramienta de *Google Forms*, la cual permite vaciar datos a los campos especificados por el mismo usuario, para, luego, crear una tabla donde se observen los resultados de una manera más ordenada y completa. Es importante mencionar que los campos que fueron seleccionados en este formulario forman parte de la *Norma Mexicana NMX-R-001-SCFI-2013 sobre Documentos Videográficos – Lineamientos para su catalogación*.

Además de la catalogación de los 48 videos, se realizó un pequeño análisis performativo de los 8 videos chilenos, es decir, los videos que hayan sido producidos en el país de Chile, más actuales. De igual manera, usando como referencia el artículo ... *lo que la canción esconde* de Rodríguez (2011), se analizó la canción *El pueblo unido jamás será vencido* de acuerdo con los campos que la autora propone. Además, esa visión analítica se ve enriquecida con el artículo de González (2009) titulado *De la canción-objeto a la canción-proceso: repensando el análisis en música popular*.

Este tema de investigación podrá revelar -desde un punto de vista general- cómo funciona la música en estas situaciones y su efecto en las personas, al ser una herramienta adicional a su forma de expresión, y -desde un punto de vista característico- el uso dado en los movimientos y protestas que han sucedido, y siguen sucediendo, en Chile. Así, son preguntas pertinentes ¿por qué la música es usada en las protestas?, ¿cuáles son las teorías donde convergen los conceptos propuestos de música, protesta y medios expresivos? Respecto a los resultados obtenidos del catálogo generado: ¿Cuáles han sido los lugares donde se ha interpretado la canción?, ¿en qué marco temporal se ha visto un auge de la difusión de la canción?, ¿la canción ha sido interpretada en otros idiomas?, ¿cuál fue el video con mayor recepción positiva?, ¿cuál con mayor recepción negativa y por qué? y, realizando un breve análisis de discurso, ¿qué observaciones se encontraron en los comentarios de los videos?

MARCO TEÓRICO-METODOLÓGICO

En primer lugar, se deben aclarar tres conceptos fundamentales para este trabajo: música, protesta y medio de expresión. En este caso, la definición que se consideró más apta para el término de *música* fue la de Blacking (2016) en su artículo *¿Qué tan musical es el hombre?* donde define la música como: “[...] un sonido humanamente organizado. He discutido que deberíamos buscar relaciones entre los patrones de conducta humana y los patrones de sonido producidos como resultado de la interacción de una organización” (p.149).

La protesta social, definida en un artículo del año 2001 se define como: “[...] los acontecimientos visibles de acción pública contenciosa de un colectivo, orientados al sostenimiento de una demanda (en general con referencia directa o indirecta al Estado)” (Schuster y Pereyra citados por Romanutti, 2012, p.260).

Corzo (2015) define la protesta desde un enfoque expresivo: “Todos tenemos derecho a expresar en público nuestras ideas, y su manifestación, con un reclamo o protesta, es precisamente una vía para darlas a conocer, es una forma en que se concreta la libertad de expresión” (p.78).

Es decir, la protesta puede ser entendida como un medio por el cual un colectivo manifiesta su inconformidad hacia un suceso, con motivo de discusión, el cual, casi siempre, está relacionado, de manera directa o colateral, al Estado.

De igual manera, la protesta, o sus acciones entran dentro de lo que se conoce como un movimiento social, que, al igual que la protesta, pretende cambiar un escenario, presentado por un adversario, a través de una acción colectiva con mismos intereses. Si bien, las dos son muy similares, cabe aclarar que el movimiento social “no siempre desea modificar una situación y a veces sólo busca expresar un malestar” (Contreras-Ibáñez, Everardo y García citados por Asún y Zúñiga, 2013, p.38).

En cualquier caso, un movimiento social se materializa en un conjunto de “acciones de protesta” que tienen por finalidad, tanto presionar al adversario o sistema político vigente, como organizar y aleccionar al propio grupo. Estas acciones tienden a no limitarse a los causes institucionales o “convencionales” para hacer política, sino que habitualmente se extienden a la llamada participación política “no convencional” (Valencia, 1990), dentro de la cual se encuentran los boicots, las manifestaciones no autorizadas, la ocupación de edificios o vías de comunicación, entre otras. Ello implica que los movimientos sociales no se restringen necesariamente a los límites legales para hacer política, e incluso pueden involucrar mayores o menores niveles de violencia contra propiedades o personas (Fernández y Rojas-Tejada, 2003, en Asún y Zúñiga, 2013, p.38).

Esto nos lleva al tercer concepto: medio de expresión. Según CIVILIS (2013):

El pleno ejercicio de la expresión se garantiza con la más amplia y plural existencia de medios para difundirla. Los medios de expresión comprenden la prensa, los libros, los folletos, los carteles, las pancartas, las prendas de vestir y los alegatos judiciales, así como los medios audiovisuales, los electrónicos y los de Internet. (párr.2)

Así que, un medio de expresión es aquella herramienta adicional usada para atraer mayor atención o dar énfasis a la idea, o postura que se está, o se quiere, expresar.

Pero ¿por qué las personas protestan? Según un estudio realizado en Chile por Asún y Zúñiga (2013) existen variantes que pueden aplicarse para determinar la respuesta; variantes basadas en dos modelos que intentan explicar la participación de las personas en esta situación: el Modelo de Identidad Social Movilizada (MISM) y el Modelo de Motivos Psicosociales (MMP). Entre los resultados se encontraban:

[...] el tener algún amigo o familiar que haya participado en acciones de protesta, el participar o haber participado en organizaciones que hayan realizado acciones movilizadoras, la percepción de que la participación personal puede influir en el éxito de la movilización, la legitimidad asignada a la movilización social y el haber tenido conversaciones previas con amigos o familiares sobre la posibilidad de movilizarse.

Todas estas variables corresponden a motivos sociales o de objetivo, por lo que sólo en sexto y séptimo lugar se encuentran dos variables relacionadas con los motivos de recompensa: el costo del riesgo de sufrir algún daño y el beneficio de la satisfacción personal de participar. (pp. 46-47)

Por lo cual, uno de los motivos es la voluntad de participar al tener un referente de cómo funcionan las protestas y qué se puede esperar de ellas, ese referente siendo un amigo o familiar y la idea de que, si uno mismo participa, puede tener una influencia positiva, siempre teniendo en cuenta la seguridad personal. Por tanto, la participación de las personas depende de las referencias obtenidas, esto es, aspectos externos, así como del pensamiento de lograr un cambio si ellos colaboran, aspectos estos individuales o personales.

Al pensar en las protestas, una de las primeras ideas que puede aparecer en nuestras mentes es la de canciones o sonidos usados como representación del inconformismo. Pueden ser canciones creadas a partir de melodías conocidas, canciones específicas que hablan en contra de algo, o expresan ciertos ideales, o sonidos hechos por utensilios u objetos que lleven las personas. Según Robayo (2015):

¿Por qué se escoge la música como forma de expresión privilegiada para el inconformismo? La respuesta es porque al manejar un lenguaje auditivo se facilita un tipo de comunicación, de intercambio de ideas más rápido y directo y, a la vez, porque proporciona o sugiere un rico mundo de imágenes mentales sin importar el nivel sociocultural del receptor. (p. 58)

Además, la música tiene la ventaja de manifestar la situación social al igual que las ideas y el contexto del autor, las cuales pueden ser transportadas a las injusticias de ese momento. “La música, como toda forma artística, responde no sólo a las inspiraciones individuales de los compositores e intérpretes, sino ante todo a los cambios del contexto histórico-social de una forma concreta” (Peral et al., 2017, p.5).

Tanto las letras, como las canciones por sí solas, son herramientas musicales que pueden generar emociones e inspirar a las personas a manifestarse contra circunstancias injustas o ser parte de movimientos sociales. “La música religiosa ha sido usada para protestar condiciones de pobreza en Nicaragua (Pérez, 2014) y la desigualdad racial en los Estados Unidos (Pattillo-McCoy, 1998). La música militar con trompetas y tambores ha animado a la gente a marchar contra la injusticia o ir a la guerra (MacNeil 1995, Kendon 1990)” (En Dillane et al, 2018, p. 64).

Aunque se tiene conocimiento de canciones de géneros variados, usadas en protestas, sigue habiendo cierto estereotipo sobre cuál es el género que se relaciona al momento de usar esta herramienta para expresar quejas. Como menciona Torres (2016):

[...] todos aquellos espacios en los cuales la música protagonista proviene de géneros comúnmente relacionados con la protesta. La prueba más clara de esto es el género del rock el cual se ha caracterizado a lo largo de su historia para llamar a las masas a quejarse ante las injusticias sociales y el conformismo político. (p.41)

Un evento importante que puede ilustrar esta idea es el Festival de Avándaro, un festival de rock realizado en México en septiembre de 1971; año en el cual las personas salieron a expresar sus ideales. “En esos años, la juventud de todo el mundo había tomado las calles para manifestar sus posturas políticas. No a la guerra, a la violencia, represión, pobreza, entre otras, fueron sus consignas y exigencias a los grupos de poder.” (Guzmán, 2020). Aunque la respuesta de las autoridades fue censurar esta música y esparcir mentiras y exageraciones acerca del festival, el evento fue un espacio para la juventud mexicana en donde pudieron protestar a su manera.

Si bien hubieron drogas, alcohol y seguramente actos sexuales, quienes asistieron mostraron que en realidad no hubieron consecuencias negativas entre quienes fueron. Los datos de la policía mostraron saldo prácticamente blanco y el festival fue un espacio de diversión y expresión como no se había visto en México. (Guzmán, 2020, párr.9)

Con el paso de los años se demostró que esta idea estereotipada, de la música que se relaciona a las protestas, no puede aplicarse en todos los casos. El ejemplo en el cual se enfocará el presente trabajo es la canción *El pueblo unido jamás será vencido* por el grupo chileno Quilapayún, escrita en 1973.

El título de la canción es una frase que existía y se había comentado con anterioridad, como se menciona en un artículo publicado por Listin Diario:

Los orígenes de esta expresión no son del todo claros, pero los registros indican que pudo haber sido dicha por primera vez por el político, revolucionario y abogado colombiano, Jorge Eliécer Gaitán (23 de enero de 1903- 9 de abril de 1948), de quien se cree fue pronunciada durante un discurso en 1940, y sirvió como inspiración, más de treinta años después, para la reconocida canción del mismo nombre escrita en medio del descontento de la sociedad chilena durante el gobierno de presidente Salvador Allende. (La República, 2020, párr.2)

La canción, grabada y presentada en vivo por primera vez en 1973 ganó gran popularidad el mismo año, convirtiéndose en un canto que aludía a la lucha de las personas durante el gobierno de Allende. La situación en Chile, de esa época, era caótica; el año de 1973 fue marcado por un evento que cambió la historia chilena: el golpe de estado por parte del general Pinochet al, entonces, presidente Allende.

Además de los videos, se pudieron conseguir materiales complementarios que ayudan a enriquecer el contexto de esta y del grupo, como lo son dos artículos de periódico. El primer artículo habla sobre la canción y cómo se convirtió en un patrimonio no solo de Chile, sino de otros países. Menciona también un poco de la historia de otros grupos pertenecientes al movimiento de la Nueva Canción Chilena y sobre el disco homónimo a la canción (Passone, 1975). Por su parte, en el segundo artículo se menciona brevemente la interpretación de la canción en un evento llamado La Trastienda (Bruno, 1997). Bajo ese tenor, sobre la primera grabación en vivo de 1973 (Perrercac, 2021), se menciona lo siguiente:

[...] la primera grabación en vivo que existe es la del 30 de junio en el Estadio Chile (hoy día Estadio Víctor Jara) que fue editada en el disco “Primer Festival Internacional de la Canción Popular. Chile-73” y apareció a la venta en los primeros días de julio de ese año. En este disco no aparecen señalados los autores de las canciones.

Y, por último, la página web del grupo Quilapayún donde se mencionan todos los datos de la canción como su letra, los discos donde está incluida, los videos, etcétera (s.a., s.f.).

QUILAPAYÚN Y LOS REGISTROS VIDEOGRÁFICOS DE *EL PUEBLO UNIDO JAMÁS SERÁ VENCIDO* (1974-2021)

Quilapayún es un grupo chileno fundado en el año de 1965. Su nombre significa *tres barbas* en la lengua mapuche mapudungun. Sus primeros integrantes, y quienes empezaron el grupo, fueron los hermanos Julio y Eduardo Carrasco, junto con Julio Numhauser. “Intentando hacer una música que buscara las raíces de la nación, el grupo incorporó elementos musicales chilenos y latinoamericanos que determinarían su estilo” (Memoria Chilena, 2018). En sus inicios recibían ayuda y consejos por parte de Ángel Parra, no obstante, su primer director musical fue Víctor Jara.

[...] participaron activamente en las campañas y la difusión cultural del gobierno de Salvador Allende, circunstancia en la que realizaron giras por Europa y Latinoamérica dando a conocer la cultura chilena. Asimismo, derivaron su música a la canción contingente, de protesta y claramente alineada con la Unidad Popular. (Memoria Chilena, 2018)

Respecto al catálogo generado [Ver Tabla 1], en total se escogieron 14 campos que se consideraron como los más relevantes, dentro de la *Norma Mexicana NMX-R-001-SCFI-2013 sobre Documentos Videográficos – Lineamientos para su catalogación*, los cuales son: título del video, descripción del video, nombre del canal, país, duración, año de producción, fecha de

publicación, idioma, enlace, número de visualizaciones, número de *me gusta*, número de *no me gusta*, número de comentarios y tipo (en este caso se dividieron en 4: Video documental del uso de la canción, collage visual con canción como banda sonora, letra de la canción y covers de la canción). La Tabla 1 contiene los datos necesarios para poder acceder a los videos que conforman el corpus documental.

Uno de los puntos que puede darnos información relevante es el punto *Lugar de producción* [País], ya que refleja en qué otros países fue representada, con regularidad, la canción. Lamentablemente se encontraron videos que no especificaban el país, pero los resultados presentaron, en primer lugar, a Chile, siendo el país de origen de la canción y en el que han tenido protestas ininterrumpidas desde el año 2019; en segundo lugar -sin tomar en cuenta los videos con países desconocidos- Nicaragua, con videos de protestas del año 2018 por la crisis política y social bajo el régimen Ortega Murillo en Estelí; y, en tercer lugar, a Perú, seguido de Colombia y Francia -en Perú la canción fue usada para el partido político de Pedro Castillo en las elecciones del 2021, en Colombia por protestas, como dice en los comentarios, para una sociedad más justa y en Francia por dos razones, protestas de chilenos contra el gobierno de Piñera y protestas de artistas franceses entre los años del 2020 y 2021-.

Tabla 1. Registro videográfico de *El pueblo unido jamás será vencido* (Quilapayún, 1973) alojados en Youtube.com. Elaboración propia

Año de producción	Título diplomático	Institución productora	Lugar de producción	Disponibilidad
1974	Inti-Illimani - El pueblo unido jamás será vencido, de 1974, subtítulo al inglés	geilemusik	Chile	https://youtu.be/PhpSwS BbdxM
2006	¡EL PUEBLO UNIDO JAMÁS SERÁ VENCIDO!	Alvaro Sierra Mayer	México	https://youtu.be/_uCC-venMtU
2009	El Pueblo unido jamas sera vencido	ser200cas	El Salvador	https://youtu.be/AXIM6h jDbjU
2010	Inti Illimani - El pueblo unido jamás será vencido	ssaaabbiii88	Desconocido	https://youtu.be/7C9kS7x invQ
2010	El Pueblo Unido Jámás Será Vencido	sonoda80new01	Japón	https://youtu.be/yBPtrm CmBtM
2013	Rafael Correa y Quilapayun, El pueblo Unido jamás será vencido. TODO 35 Venceremos! Ene 17, 2013	Prensa Nuestroamericano	Ecuador	https://youtu.be/sNdn_10 514o
2013	Quilapayún 1973 - El pueblo unido jamás será vencido [VIDEO EN VIVO]	kntayal	Francia	https://youtu.be/OxnAR SurEiA
2015	Podemos El pueblo unido jamás será vencido per il grande risultato elettorale	Ivano02	España	https://youtu.be/k5wpfsk 2-hk
2016	Quilapayun - El pueblo unido jamás sera vencido	Mariana Albuquerque	Desconocido	https://youtu.be/SurqkD Tfb6U
2016	Unidos Podemos cantan "El pueblo unido jamás será vencido"	LibertadDigital	España	https://youtu.be/RR4sp3 uKafA
2016	El Pueblo Unido in Russian	Alex's Dank Communist Music	Rusia	https://youtu.be/RDVCT eecKYI
2017	EL PUEBLO UNIDO JAMAS SERÁ VENCIDO AMLO 2012 1 3	pedro Martinez	México	https://youtu.be/Dgvt52 OyYEO
2018	¡El pueblo unido jamás será vencido!!! #ChalecosAmarillos Francia	Cesar Riaño	Francia	https://youtu.be/E8t2eFY QeZU
2018	¡El pueblo unido jamás será vencido!	100 NOTICIAS NICARAGUA	Nicaragua	https://youtu.be/cVb9afa 4wPo

EL PUEBLO UNIDO JAMÁS SERÁ VENCIDO (QUILAPAYÚN, 1973) COMO DETONANTE ANALÍTICO DE LA MÚSICA DE PROTESTA EN CHILE (2019-2020)

2018	EL PUEBLO UNIDO, JAMÁS SERÁ VENCIDO	Deja tu Huella	Nicaragua	https://youtu.be/ly4dz5xMsVg
2018	¡El pueblo unido jamás será vencido!	100 NOTICIAS NICARAGUA	Nicaragua	https://youtu.be/oRKJwSwFZ5Y
2019	El pueblo unido jamas será vencido	INTI-ILLIMANI	Chile	https://youtu.be/Cuzl_QTBIWI
2019	"El pueblo unido jamás será vencido" - Victor Jara Sinfónico	Juan rojas	Chile	https://youtu.be/XgnXAYmPyGE
2019	"El pueblo unido, jamás será vencido!" Chile Sandiogo	Hellenic News Feed TV	Chile	https://youtu.be/LoKENMENZn4
2019	EL PUEBLO UNIDO JAMÁS SERÁ VENCIDO "QUILAPAYUN " CHILE DESPERTO	Mario carrasco	Chile	https://youtu.be/ZekB3tlAAu8
2019	Artistas unidos Copiapó - "El pueblo unido jamás será vencido".	Artistas Copiapo	Chile	https://youtu.be/RdX2mLsCThY
2019	El Pueblo Unido con coro, calle y orquesta COMPLETO	Angel Sergio Lagos	Chile	https://youtu.be/EQhNzG9wflE
2019	El pueblo unido jamás será vencido - Inti Illimani (letra)	Teniente Mantequilla	Desconocido	https://youtu.be/9noey8Q6RPM
2019	El pueblo unido jamás será vencido - Ecuador octubre 2019	Tania Maricela G A	Ecuador	https://youtu.be/mQS7j0-Wh_8
2019	Chilenos En El Aeropuerto De Paris, Cantando El Pueblo Unido Jamás Será Vencido.	luis Goldemberg	Francia	https://youtu.be/GqcgIRI2L_o
2019	El pueblo unido jamás será vencido - Londres, 04/11/2019	Asamblea Chilena en Londres	Reino Unido	https://youtu.be/bellzRNfLqU
2019	El Pueblo Unido jamás será Vencido', St Pancras Station, London, 4 November 2019	Alborada	Reino Unido	https://youtu.be/Nw6HSJ2C9Nk
2019	El pueblo unido por 100% Noticias Nicaragua	NAS NICARAGUA	Nicaragua	https://youtu.be/DolFqR8ByAY
2020	El Pueblo Unido Jamás Será Vencido 1 mayo 2020	INTI-ILLIMANI	Chile	https://youtu.be/rd6clK9s7mY
2020	¡El Pueblo Unido Jamás Será Vencido! (Sergio Ortega, arr. Shawn Lovato)	Hotel Elephant	Desconocido	https://youtu.be/L3En6cyXCR8
2020	El Pueblo Unido Jamás Será Vencido	CanalEvento	Desconocido	https://youtu.be/W1K3vB795kU
2020	El Pueblo Unido Jamás será vencido	REDVOLUCIÓN	Nicaragua	https://youtu.be/FTy0cd2mPg8
2020	EL PUEBLO UNIDO JAMÁS SERA VENCIDO / PERÚ	Tiktok	Perú	https://youtu.be/sT_LtK_jQv8
2020	"El pueblo Unido jamás será vencido"	Edgar Tello Montes	Perú	https://youtu.be/rudsF64n5w
2021	El pueblo unido jamas será vencido	ANONYMOUS BOLIVIA	Bolivia	https://youtu.be/yzxieXgWSt8
2021	El pueblo unido jamás será vencido, COLOMBIA.	MauriNica	Colombia	https://youtu.be/jTtJ-ZTvJWc
2021	Witchers - EL PUEBLO UNIDO JAMÁS SERÁ VENCIDO - COLOMBIA	WITCHERS Heavy Metal	Colombia	https://youtu.be/RM73AwRiNO0
2021	Cacerolazo sinfónico Medellín. El pueblo unido jamás será vencido.	Periódico SURCOS	Colombia	https://youtu.be/4imww8Ejs20
2021	EL PUEBLO UNIDO JAMÁS SERÁ VENCIDO - APOYO A MI PAÍS 🇨🇴🎸	Johny Quenán	Colombia	https://youtu.be/qYNb0jZxCjY
2021	Figura "El pueblo unido jamás será vencido", La Comparsa	El SúperDesconocido	Desconocido	https://youtu.be/W8nb0xKkdiE

	(cover) [2021]			
2021	Ocupation Odéon - El Pueblo Unido Jamás Será Vencido	Occupation Odéon	Francia	https://youtu.be/kNOrTaNZnOs
2021	"El pueblo unido jamás será vencido": emoción en la protesta de los trabajadores de la cultura en....	Cadena SER	Grecia	https://youtu.be/rwyr5TWbi3U
2021	Palestina. El pueblo unido jamás será vencido (HD)	Gonzalo blanco	Israel	https://youtu.be/5-KWZi2Ci44
2021	planilla TINTO, canto El pueblo unido Jamas será vencido	Francisco Lealment	México	https://youtu.be/XRrNIs12dlU
2021	"EL PUEBLO UNIDO JAMÁS SERÁ VENCIDO" ♪ - PERÚ 2021- Pedro Castillo...	Waldemar Montalvo	Perú	https://youtu.be/gPDAmf66fkM
s.f.	El pueblo unido jamás será vencido - 120 músicos de Chile y el mundo	Sun Lee Blú	Chile	https://youtu.be/hLfEtPs3AXo
s.f.	Inti Illimani - El Pueblo Unido	THANASiTO	Desconocido	https://youtu.be/7F_9FEx7yng
s.f.	El pueblo unido jamás será vencido letra	Josefa Montserrat Carreño Aravena	Desconocido	https://youtu.be/rtxYcNHZwtk

En el punto *Año de producción*, se encontraron tres años donde hubo mayor difusión de videos relacionados con la canción. En orden de mayor a menor: 2019, 2021 y 2020, esto tiene sentido al ser el año 2019 cuando Chile comenzó, una vez más, con sus protestas y, después, casi toda Latinoamérica empezó a protestar contra las injusticias de su país, 2021 es un año donde se está volviendo a la normalidad y, por ende, la gente vuelve a salir a protestar y 2020 al ser la continuidad de lo que empezó en el año anterior, aunque con menos difusión al haber sido el momento donde la pandemia tuvo más presencia.

El punto *Idioma* presentó resultados muy interesantes al reflejar una variedad de idiomas que fueron encontrados en los videos. Ante todo, está el español (Latinoamérica), con 41 videos, seguido del inglés, con 3 videos, y el francés, con 2, sin embargo, los resultados que más resaltaron fueron aquellos idiomas como el ruso, japonés y hebreo. El video con idioma ruso fue una presentación de la canción traducida a dicho idioma, el video japonés fue de una pequeña protesta en Japón donde cantaban la canción en español y el video árabe fue una compilación de videos de una protesta en Israel con un *cover* de la canción hecho por la banda Bassotti de fondo.

El video con mayor número de “me gusta” y “no me gusta” fue un video titulado *Inti Illimani – El Pueblo Unido*, el cual cuenta con 74,612 votos positivos y 3,304 negativos, al momento de haber hecho el registro en el catálogo. El video solo presenta una imagen estática con la canción de fondo, no obstante, la descripción del video es la letra traducida al inglés. Es interesante que el título del video señale al grupo Inti Illimani cuando la canción usada equivale a la grabación del grupo Quilapayún. Se puede pensar que es el video con mayor número de “me gusta” y “no me gusta” al ser, también, el video con mayores visualizaciones -12,159,909, cuando se hizo el registro-, y al relacionar la canción con Inti Illimani; grupo al que se le atribuye con frecuencia.

Respecto a los comentarios encontrados, un tema que se vio repetido en varios de los videos catalogados fue el de la solidaridad entre los países, es decir, el apoyo expresado en los comentarios por parte de personas extranjeras al país representado en el video y a la situación por la que están pasando. Cabe recalcar que eran personas que habían vivido situaciones similares en sus países o que las estaban viviendo en ese momento. También se encontraron comentarios de personas, no solo chilenas, que expresaban su orgullo por la canción, llamándola también un himno.

PERFORMATIVIDAD EN LOS VIDEOS CHILENOS (2019-2020) Y ANÁLISIS DE LA CANCIÓN *EL PUEBLO UNIDO JAMÁS SERÁ VENCIDO*

El punto *Tipo de video*, que se encuentra como el último punto del registro realizado en línea, resaltó que, los videos seleccionados de Chile presentaron resultados variados. Estos videos se escogieron según su año, los más actuales, siendo siete videos del año 2019 y uno del año 2020. Entre los videos se encuentran tres de tipo *covers* de la canción, cuatro de tipo video documental del uso de la canción y uno de tipo collage visual con canción como banda sonora.

Los videos de tipo *covers* son de grupos como Artistas unidos Copiapó, Inti Illimani y 120 músicos de Chile y el mundo. Los tres grupos hicieron grabaciones de la canción como apoyo al movimiento social chileno del año 2019 y 2020. Como se había mencionado con anterioridad, el grupo Inti Illimani es relacionado, a menudo, con la canción. El grupo de Artistas unidos Copiapó e Inti Illimani son agrupaciones pequeñas, mientras que 120 músicos de Chile y el mundo, como lo dice su nombre, es una agrupación más grande.

Los videos de tipo video documental fueron una presentación del grupo Inti Illimani y tres presentaciones sinfónicas de la canción, todas durante una protesta. Todos los videos son del mismo año, 2019, y apuntan a que fueron grabados en Santiago de Chile, en el periodo cuando las protestas estuvieron más presentes: los meses de octubre, noviembre y diciembre.

Por último, el video de tipo collage visual hace uso de la canción como música de fondo para los diferentes videos que se usaron, videos de las protestas en Chile. Las compilaciones de los videos son extractos de noticieros como ForoTV y Tele13, donde se muestran no solo protestas chilenas, si no también protestas de todo el mundo apoyando la movilización chilena.

Según el análisis propuesto por Rodríguez (2011), la canción puede dividirse en cuatro campos que abordan sus cualidades sonoras, las cuales conllevan sus propios medios expresivos. Entre los campos se encuentran: timbre (medios sonoros), intensidad (dinámica), duración (agógica y metrórhythm) y altura (registro y modo).

Empezando por el timbre, el cual se relaciona con los medios sonoros e interpretativos, este se enfoca en la combinación de las partes instrumentales con las vocales. En el caso de *El pueblo unido jamás será vencido* de Quilapayún, el instrumento que acompaña a las voces es la guitarra, la cual también funge como el elemento rítmico de la canción.

Sin embargo, quien tiene mayor relevancia es la voz, al tener un movimiento melódico y no contar con pausas; la guitarra sirve solo como acompañamiento, tocando bloques de acordes durante toda la canción y estableciendo los patrones rítmicos. No hay, en la versión más popular de la canción, un apartado para un solo de guitarra o un momento donde sea la protagonista. No obstante, existe una versión que tiene una introducción de guitarra, pero no es la versión que será analizada.

El registro y la dinámica de las voces se mantiene en un rango central, respecto a la más aguda, pero también se pueden escuchar voces graves, aunque la que sobresale y se puede escuchar con mayor claridad es la aguda. Como se menciona en el texto: “[...] de acuerdo con las características de la voz humana, los agudos permiten mayor brillantez y los graves ofrecen mayores dificultades para emitir sonidos intensos” (Rodríguez, 2011, p. 62).

La duración de la canción, refiriéndose al *tempo*, es de, aproximadamente, 94 bpm, sin tomar en cuenta las agógicas presentes. Este tempo entra en la clasificación de *andante moderato* o *moderato*, que, como dice el texto: “[...] la inteligibilidad de la letra depende de que la velocidad se mantenga dentro del plano moderado y sus alternativas (moderado-lento o moderado-rápido) [...]” (Rodríguez, 2011, p. 62). Hay algunos *ritardandos* presentes en el pre-coro, los cuales, junto a un *crescendo*, generan un sentimiento de dramatismo y expectativa al coro.

Respecto al modo, la canción se encuentra en un modo menor, el cual expresa “oscuridad, tristeza y nostalgia” (Rodríguez, 2011, p. 63), que contrasta con lo que dice la letra; esta habla de un canto de esperanza e invitación a las personas para alzar su voz y luchar. No obstante, el comportamiento melódico de la canción demostró tener un equilibrio entre saltos ascendentes y descendentes. La melodía sube y baja durante los versos, sin hacer saltos bruscos o demasiado amplios, y presenta una pequeña sección, en el pre-coro, donde la melodía sube de forma cromática.

El último punto, el metrórritmo, hace referencia a las células rítmicas o acentuaciones en la canción. En este caso, las acentuaciones métricas están presentes en el tiempo 1 y 3 del compás de 4/4. Tomando en cuenta el comportamiento melódico mencionado con anterioridad, los acentos en el primer verso reflejan un dibujo melódico que va ascendiendo para, después, bajar a una segunda descendente. El segundo verso tiene un poco más de movimiento al presentar saltos de quintas descendentes que concuerdan con los acentos métricos.

Complementando la información de Rodríguez, González (2009) no sólo se enfoca en los aspectos que estructuran a la canción, sino también en su proceso en el espacio y tiempo:

La canción popular [...] se ‘desencadenará’ en el tiempo y el espacio, en una puesta en marcha en la que cada paso queda y cada espacio que habita, ofrece una puerta de acceso hacia su mundo poliforme y resbaladizo. desde esta perspectiva, la canción se nos presenta más como un proceso que como un producto. (González, 2009, p. 205)

Uno de los puntos que menciona en su artículo es el de los momentos existenciales de la canción, es decir, momentos clave que tuvo, tiene y, probablemente, tendrá. Entre ellos se encuentran: cuando fue compuesta, interpretada -y reinterpretada-, grabada, escuchada, gritada, consumida y cuando se habla sobre ella.

En este caso, la canción fue escrita e interpretada en vivo -es decir, también escuchada-, por primera vez, en 1973, pero no fue grabada en estudio si no hasta 1974. Desde 1973 fue usada en las protestas chilenas por el mismo grupo, Quilapayún, o por los chilenos, siendo así gritada y consumida, al haber salido a la venta el disco del festival donde fue cantada por primera vez en vivo. Desde entonces sigue manteniendo su relevancia hasta la actualidad, como en 2019, teniendo una historia de más de 40 años. Se sigue hablando sobre ella, sigue siendo usada en protestas -y otras actividades-, ha sido reinterpretada -por Quilapayún, otros grupos musicales conocidos y personas de otros países-, y hasta es interpretada en otros idiomas.

De los ocho videos que fueron realizados en Chile, cuatro de ellos, los que fueron de tipo documental, serán analizados según sus elementos visuales, esto es, explicando lo que sucede, cómo fue usada la canción e intentando encontrar relaciones con los análisis anteriores.

El primer video, del grupo Inti Illimani, data del año 2019. En él se puede observar a los integrantes del grupo en un escenario cantando la canción. El público está formado por cientos de personas aglomeradas ondeando banderas chilenas y mapuches entonando, de igual manera, la canción. Un momento importante en este video es cuando se entona la parte del pre-coro y el coro, ya que, al igual que en la grabación del grupo Quilapayún, aparece un *crescendo* muy notorio para llegar al coro, donde las personas, además de cantar, mueven sus puños junto con la letra; ayuda también que en esta parte la mayoría del público empezara a cantar, logrando que se escuche con mayor fuerza. En esta presentación, el grupo cuenta con instrumentos de percusión, quienes ayudan a reforzar el ritmo. Además de cantar la canción, los integrantes de Inti Illimani sostienen carteles que contienen información de personas, y sus fotos, con el título *Ejecutado político*.

Es interesante que tres videos, que datan del año 2019, resulten ser muy similares, aunque no se pueda saber con certeza si pasaron el mismo día o si son los mismos intérpretes. Los videos tienen fechas de publicación cercanas, dos videos con la fecha de noviembre y uno en octubre, pero no hay mención del día en que fueron producidos. No obstante, los videos, que muestran a una orquesta interpretando la canción en la calle junto

a los transeúntes, muestran al mismo director, con la misma vestimenta, pero en lugares diferentes. Un video parece haber sido grabado fuera de un establecimiento, sin embargo, los otros dos videos parecen ser del mismo lugar, y misma fecha, pero grabados desde ángulos diferentes, al tener a la iglesia *Los Sacramentos* de fondo, ubicada en Santiago de Chile. La orquesta que interpreta la canción tiene dos posibles resultados, puede ser la Orquesta Sinfónica Nacional de Chile, como se menciona en un video, o la Orquesta Sinfónica de la Universidad de Concepción, según el título de otro. Al tener los tres videos fechas de publicación diferentes y no contar con información sobre la fecha en que fueron grabados, se puede considerar que dos videos fueron grabados el mismo día, pero publicados en fechas desiguales, mientras que el restante cuenta con una fecha de producción distinta. Esto va de acuerdo con el análisis de González (2009); la canción fue reinterpretada, escuchada, hablada y gritada, aun años después de haberlo hecho por primera vez.

CONCLUSIONES

Abordar solo una canción dentro del mundo de la música de protesta arrojó resultados interesantes, como se demostró a través del catálogo y los análisis. Un punto de gran relevancia, que pudo ser visto en este ejemplo, fue la trascendencia que la canción consiguió a lo largo de los años. *El pueblo unido jamás será vencido* (1973) demostró ser un medio expresivo utilizado para manifestar las inconformidades y la unión de las personas a través del tiempo y espacio, siendo presentada y adaptada en diferentes países y años.

Un ejemplo de esto fue la participación del grupo Quilapayún en la 40 edición del Festival Internacional Cervantino, realizado en Guanajuato capital, en el año 2012, aunque, de acuerdo con un espectador del evento, el grupo no cantó *El pueblo unido jamás será vencido* al estar condicionada su participación en el festival. Sin embargo, según el relato, al terminar el grupo con su presentación, el público comenzó a entonar este canto hasta que la canción fue escuchada en toda la Alhóndiga, lugar donde se presentan los eventos (Alvarado, 2021).

Respondiendo las preguntas de investigación formuladas, la música es usada en las protestas al ser un medio auditivo con mayor alcance, y poder ser digerido con más facilidad y, a la vez, poder aplicarla a cualquier escenario sin importar la situación o el momento. Las teorías vistas, de González (2009) y Rodríguez (2011), ayudaron a fusionar y relacionar los conceptos definidos en el marco teórico con los resultados del catálogo y el análisis de los videos, al haber visto la canción como un objeto separado e independiente -es decir como música-, su función y uso -como medio de expresión- y cómo fue performada en protestas específicas.

El catálogo generado demostró ser una herramienta esencial al ordenar los resultados de los videos, relacionados a la canción, para analizar lo más notable. Los países, años, idiomas y tipos de videos que fueron encontrados son evidencia del peso y la importancia que se le atribuye a la canción a lo largo de su existencia. Tanto el análisis performativo, como el análisis de los elementos visuales, son prueba de esto. En ellos se pudo comprobar el efecto que la canción todavía tiene en las personas y su manera de reaccionar a ella.

El análisis de la canción, donde convergen aproximaciones teórico-metodológicas diferentes, no solo ayudó a descifrar y entender los elementos independientes que conforman la canción y su significado en la música, sino también a observarla, y analizarla, como un proceso que deja huella en aquellos espacios y tiempos que habita. Por último, la canción *El pueblo unido jamás será vencido* (1973) del grupo Quilapayún ha sido un medio expresivo usado en las protestas durante varias generaciones llegando a convertirse en un canto de unión y fuerza del pueblo, así como sigue estando presente en todo el mundo. Observar este caso como un detonante analítico evidenció información notable que puede ser revelada en otros ejemplos dentro del ámbito de la música de protesta.

BIBLIOGRAFÍA

- Asún, R y Zúñiga, C. (2013). ¿Por qué se participa? Explicando la protesta social regionalista a partir de dos modelos psicosociales. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 12 (2), 38-50. Recuperado de <https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/260>
- Alvarado, R (2021). Comunicación personal. IV Foro de Musicología, Departamento de Música y Artes Escénicas, Universidad de Guanajuato, 12 de noviembre.
- Blacking, J. (2003). ¿Qué tan musical es el hombre?. *Desacatos*, (12), 149-162. <https://liminar.cesmecha.mx/index.php/r1/article/view/580>
- Bruno, A. (12 de noviembre de 1997). El emblemático grupo chileno intentó, vanamente, esquivar la nostalgia. *Clarín digital*. Recuperado de <https://www.quilapayun.com/prensa/97clarin.php>
- Carrasco, E. (12 de diciembre de 2019). *La autoría de "El pueblo unido"*. <https://opinion.cooperativa.cl/opinion/cultura/la-autoria-de-el-pueblo-unido/2019-12-12/160504.html>
- CIVILIS. (2013). 2.1. Definiciones de Libertad de Expresión y de Información. <http://derechosoc.civilisac.org/3-1-definiciones-de-libertad-de-expresion-y-de-informacion.html>
- Corzo, E. (2015). Derecho humano de manifestación pública: limitaciones y regulación. En J, García (Coord.) y W, Godínez (Coord.), *Temas actuales del derecho. El derecho ante la globalización*. (1a ed. pp. 77-92). México, D.F. : UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas. Recuperado de <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/8/3826/8.pdf>
- Dillane, A. (Ed.), et al. (2018). *Songs of Social Protest: International Perspectives*. Londres: Rowman & Littlefield.
- Discogs. (2021). *Quilapayún – El Pueblo Unido, Jamas Sera Vencido*. Recuperado de <https://www.discogs.com/es/release/6566724-Quilapay%C3%BAAn-El-Pueblo-Unido-Jamas-Sera-Vencido>
- Discogs. (2021). *Various – Primer Festival Internacional De La Canción Popular Chile – 73*. Recuperado de <https://www.discogs.com/es/release/3668045-Various-Primer-Festival-Internacional-De-La-Canci%C3%B3n-Popular-Chile-73>
- Forteza, J. (12 de mayo de 2021). *Canciones de protesta que han sacudido a Latinoamérica*. <https://www.gq.com.mx/entretenimiento/articulo/canciones-de-protesta-de-latinoamerica>
- González, J. (2009) De la canción-objeto a la canción-proceso: repensando el análisis en música popular. *Revista del instituto de investigación Musicológica "Carlos Vega"*, (23), 195-210.
- GtoViaja. (8 de octubre de 2012). *Quilapayún: Canto por la paz y la hermandad latinoamericana*. Recuperado de <https://www.gtoviaja.com/quilapayun-canto-por-la-paz-y-la-hermandad-latinoamericana/>
- Guzmán, A. (20 de diciembre de 2020). *¿Por qué el festival de Avándaro significó el inicio de la represión al rock y la juventud en México?*. <https://www.lja.mx/2020/12/por-que-el-festival-avandaro-significo-el-inicio-de-la-represion-al-rock-y-la-juventud-en-mexico/>
- La República. (25 de febrero de 2020). *"El pueblo unido jamás será vencido", desde cuándo es popular esta frase que ha traspasado fronteras*. Recuperado de <https://listindiario.com/la-republica/2020/02/25/605767/el-pueblo-unido-jamas-sera-vencido-desde-cuando-es-popular-esta-frase-que-ha-traspasado-fronteras>
- Memoria Chilena. (2018). *Quilapayún*. <http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-96426.html>
- Molina, P. y Robino, C. (11 de septiembre de 2019). *Golpe de Estado de Pinochet a Allende: 11 sonidos que marcaron el 11 de septiembre de 1973 en Chile*. Recuperado de <https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-45458820>

- Passone, S. (21 de diciembre de 1975). Quilapayún, “El pueblo unido...”. *Ciao* 2001. Recuperado de <https://www.quilapayun.com/prensa/75ciao.php>
- Peral, B. Horn, S. y Huanco, A. (20 de mayo de 2017). *Evolución de la canción protesta en Latinoamérica hasta nuestros días. La música con fines sociales*. Universität Wien. Viena. http://laf-austria.at/wp-content/uploads/2017/03/ak5_cancion_protesta_0.pdf
- Perrerac. (2021). *Obra colectiva: Primer Festival Internacional de la Canción Popular, Chile-73 (1973)*. Recuperado de <https://perrerac.org/album/obra-colectiva-primer-festival-internacional-de-la-cancin-popular-chile-73-1973/2887/>
- Robayo, M. (2015). La canción social como expresión de inconformismo social y político en el siglo XX. *Calle14: revista de investigación en el campo del arte*, 10(16), 54-66. Recuperado de <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/c14/article/view/9562>
- Rodríguez, L. (2011). ... lo que la canción esconde. *Clave*, (3), 60-69.
- Romanutti, M. (2012). Identidad y protesta social. Contribuciones al estudio de su relación. *Andamios, Revista de Investigación Social*, 9 (20), 259-274. Recuperado de <https://andamios.uacm.edu.mx/index.php/andamios/article/view/380>
- s.a. (s.f.). "El pueblo unido jamás será vencido". En Quilapayún.com. Consultado el 18 de octubre de 2021 en <https://quilapayun.com/canciones/elpueblounido.php>
- Secretaría de Economía. (2014). *Norma Mexicana NMX-R-001-SCFI-2013 sobre Documentos Videográficos – Lineamientos para su catalogación*. Ciudad de México: Gobierno Federal.
- Torres, L. (2016). *La Música como un Medio Alternativo de Comunicación Ligado a la Revolución y la Reconfiguración Social* (Tesis inédita de licenciatura). Universidad autónoma del estado de México, México. Recuperado de <http://ri.uaemex.mx/bitstream/handle/20.500.11799/49199/Tesis0.pdf?sequence=3>

MODELOS DE ANÁLISIS ARMÓNICO Y SUS SIGNOS: TRES MIRADAS PARA UN CORAL DE BACH

HARMONIC ANALYSIS MODELS AND THEIR SIGNS: THREE LOOKS FOR A BACH CHORAL

Juan Pablo Moreno
Investigador independiente

RESUMEN

Al realizar un análisis armónico de una pieza musical, se recurre al uso de determinados signos gráficos que representan una relación de sonidos en un contexto armónico. Pero ¿qué se comunica exactamente cuando se eligen dichos signos? El presente trabajo pretende poner de manifiesto cómo tres enfoques teóricos diferentes permiten diferentes acercamientos a una misma obra. Para ello, se presenta un análisis del Coral BWV 253 de Bach desde la teoría de grados, la teoría funcional y la nominación absoluta de acordes.

Palabras clave: armonía; análisis armónico; teoría de grados; teoría funcional; coral; Bach.

ABSTRACT

When carrying out a harmonic analysis of a piece of music, certain graphic signs are used that represent a relationship of sounds in a harmonic context. But what exactly is communicated when these signs are chosen? The present work aims to show how three different theoretical approaches allow different approaches to the same work. For this, an analysis of Bach's Choral BWV253 is presented from degree theory, functional theory and absolute chord naming.

Keywords: harmony; harmonic analysis; degree theory; functional theory; choral; Bach.

INTRODUCCIÓN

Al analizar armónicamente una pieza musical, se recurre comúnmente al ejercicio mecánico de representar los fenómenos armónicos manifiestos en la escritura musical por medio de la simplificación de dicha escritura y su reducción a determinados signos. Se trata, por lo tanto, de la abstracción del discurso musical y de su encasillamiento en

determinados esquemas reconocibles gracias al estudio previo de los principios de la armonía tonal. Según Kühn (2002), el reemplazo de la escritura y su simplificación por medio de cifrados no alcanza el nivel de análisis para una interpretación armónica y no es más que una recomendable práctica como ejercicio de lectura musical que puede servir, aunque cueste mucho tiempo, para un análisis más acabado posterior. Aun así, esta práctica es la base para la aproximación a la obra desde el punto de vista de la armonía.

Como señala Nicholas Cook en su libro *A Guide to Musical Analysis* (1987), durante mucho tiempo se consideró la armonía como aspecto fundamental para aproximarse a una obra, esto por medio de la reescritura en alguna forma simplificada. Este proceso se realiza por medio de la omisión de algunos aspectos y el acto de establecer relaciones entre sonidos.

Como primer método de representación armónica, Cook se refiere al bajo cifrado, primeramente performativo y que luego adquirió un carácter analítico, como un claro ejemplo de la reducción del discurso musical a una representación abstracta.

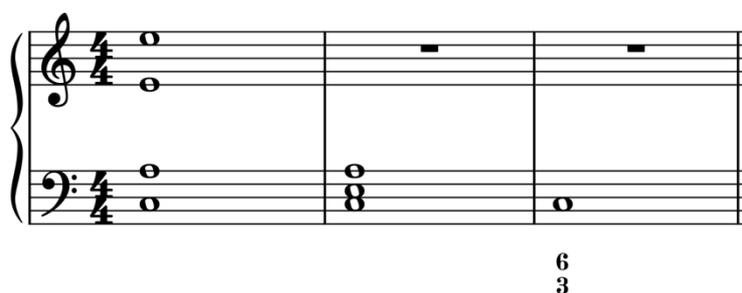


Figura 1. Bajo cifrado: reducción del acorde real al cifrado (Cook, 1987, p. 17)

Como se puede apreciar en la figura 1, la formulación real del acorde, primer compás, es reducida a su formulación como un acorde de terceras superpuestas en su primera inversión, segundo compás. Dicha reducción se representa gráficamente, como se aprecia en el tercer compás, con un bajo y el cifrado interválico. Como se ha señalado, esta forma de representación tiene un origen de carácter performativo, pues consistía en la escritura abstracta de una serie de relaciones interválicas, las cuales debían ser, en la tradición del bajo continuo, interpretadas por músicos con amplio conocimiento de las reglas compositivas y de la improvisación (Büsing, 2012).

Si bien este método adquirió un carácter analítico, su uso como sistema portador de un significado para la interpretación lo define como una herramienta performativa fundamental de una práctica musical en desuso. Arnold Schoenberg, por ejemplo, ya cuestionaba en su *Tratado de Armonía* (1974), cuya primera edición data de 1911, la enseñanza de esta práctica que consideraba inadecuada e inútil, llegando a referirse a ella en un texto posterior como “obsoleta notación taquigráfica” (Schoenberg, 1999 p. 18)

La distinción entre método performativo y analítico queda más claramente establecida con el segundo método de representación presentado por Cook: el análisis por números romanos. Esta perspectiva teórica, la teoría de grados, es la que ha servido para el análisis y la enseñanza de la armonía durante mucho tiempo y goza de mucha presencia en la literatura y en la práctica musical. Se trata de la representación de los fenómenos del discurso musical reducidos a un acorde construido sobre un grado de la escala.

Según García Gallardo (2017), existen dos enfoques principales para abordar la armonía: el interválico y el funcional. La teoría de grados no se puede encuadrar definitivamente en uno de ellos, aunque se suele destacar su relación con alguno de ellos. Cuando se habla de función se está en realidad haciendo uso del enfoque funcional que, como se verá más adelante, es un sistema en sí mismo que difiere de la noción de grados. Entonces cuando hablamos de grados, representados por números romanos, y hablamos de funciones lo que hacemos es usar vocablos que hacen referencia a enfoques diferentes. Más aún, cuando usamos la numeración romana acompañada de cifras arábigas que indican las inversiones

del acorde, lo que estamos haciendo es un uso combinado del principio de los grados con el sistema del bajo cifrado.

Lo antes mencionado pone de manifiesto el hecho de que al hablar de análisis armónico o al hacer uso de determinado sistema de representación reducida de los sonidos, lo que se está haciendo es posicionarse en una determinada perspectiva y asumir una fundamentación teórica para el análisis. Cook (1987), describe distintos puntos de vista para abordar un análisis, pero no encontramos en sus descripciones un estudio de la armonía funcional como sí lo encontramos en otros textos. Los modelos analíticos dan marcos de referencia para dotar de sentido armónico a los sonidos, por lo tanto, pueden existir distintos marcos o enfoques. Algunos han tenido o tienen mayor o menor preponderancia en distintas épocas y distintas zonas geográficas y conviven con otros en la tradición musical académica (Moreno, 2020).

Sobre las distintas tradiciones de estudio de la armonía, Hussong (2005), quien en su investigación doctoral realiza una revisión de los principales tratados de armonía usados en Alemania, afirma que la forma en que se estudia la armonía en países anglosajones o de lenguas romances no tiene nada que ver con la forma en que se estudia en dicho país. La armonía funcional, absolutamente establecida y predominante en Alemania, ha quedado como una tradición local de poco alcance internacional. Si bien se conoce y se estudia parcialmente en el ámbito académico, no juega un rol preponderante. Es curioso que, por ejemplo, en Francia, donde figuras de la talla de Vincent d'Indy eran seguidores de los principios de Hugo Riemann, quién desarrolló la teoría funcional, esta no se haya establecido ni generado tradición. El autor cuestiona el poco interés y la poca literatura existente que pretenda promover el intercambio en el ámbito de la teoría musical.

Existen trabajos en lengua española que han abordado la tarea de revisar los principios teóricos que sustentan los modelos analíticos (García Gallardo, 2017; Igoa, 2017; Moreno, 2020), pero, como señala García Gallardo (2017), la carencia de tradición investigadora conlleva una falta de terminología específica unánimemente aceptada.

Como sostiene Yepes (2009)

Es axiomático que las principales herramientas de comunicación académica entre los miembros de una comunidad científica son: el lenguaje riguroso o ensayístico, incluido en él un léxico especializado que dé cuenta de los conceptos que la disciplina respectiva maneja, en forma tal que haya una relación biunívoca entre vocablos significantes y objetos – conceptos significados y, si fuera aplicable, el sistema simbólico pertinente o notación propia. (p. 189)

Desde ese punto de vista, el mencionado autor plantea la necesidad de revisar el léxico especializado en el ámbito de la música. En la comunicación científica, plantea el autor (2011), el científico, para comunicarse con sus pares y estudiantes, debe servirse de: a) el lenguaje científico general en un idioma dado, b) del léxico particular de su disciplina, c) de la grafía y/o simbología específica y d) de los sistemas de cuantificación y funcionalidad aplicables. Sobre el tercer aspecto, el autor señala

En la Música, utilizamos la notación, un sistema epistemológico – semiológico, denotativo pero connotativo en la interpretación, con características homológicas y sólo parcialmente analógicas. El análisis armónico, por su parte, usa símbolos arbitrarios con códigos no lingüísticos (mediante números romanos y arábigos o letras que indican funcionalidad (TDS), con ayuda de sub y supra índices. (Yepes, 2011, p. 62)

El autor deja pendiente la tarea de revisar los signos utilizados para el análisis armónico y se enfoca en la revisión de algunos vocablos de uso común en la música. Esta apelación tiene todo el sentido que puede tener cuando la música se estudia en el ámbito académico que exige definiciones teóricas. En cualquier disciplina de estudio, ya sean ciencias exactas o humanidades, se explicitan los modelos a partir de los cuales se realiza un determinado análisis y se espera que se manifieste la adscripción o crítica a determinados enfoques dejando claramente establecido cuál es el estado de la cuestión.

Cabría preguntarse entonces, ¿qué se comunica por medio de los distintos signos que utilizamos para representar gráficamente un análisis armónico? Si bien algunas cuestiones pueden parecer muy obvias y se dan por entendidas para cualquier persona con algún tipo de formación musical teórica, la necesidad de distinguir los enfoques utilizados y de explicitar la fundamentación que hay detrás de ellos es relevante. Para aportar en esa línea, se presenta a continuación una revisión de tres formas de aproximarse a una obra musical desde el punto de vista de la armonía: la teoría de grados, la teoría funcional y la nominación absoluta de acordes, todos con ejemplos musicales del Coral BWV 253 de Johann Sebastian Bach. Finalmente, se presentan dichas aproximaciones en paralelo con el fin de permitir su apreciación total.

NÚMEROS ROMANOS

La teoría de los grados, desarrollada por Jacob Gottfried Weber (1779-1839), tiene su base en la escala musical como estructura secuencial sobre la cual se construyen acordes por superposición de terceras. A cada uno de los siete grados de la escala le corresponde un número romano de I a VII¹ (Kühn, 2016, pp. 260–261). Al igual que con el bajo cifrado, los acordes son llevados de su formulación real a una formulación abstracta en la que el acorde se simplifica a su composición básica de tres sonidos sobre un grado de la escala. Si leemos, o escuchamos, un acorde aislado, sin contexto tonal, no podemos desambiguar su significado armónico.

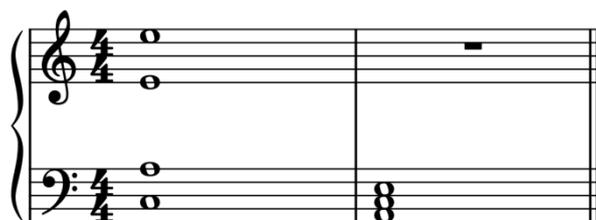


Figura 2. Reducción de un acorde a su forma simplificada

Como se aprecia en la figura 2, el acorde se reduce a su forma según la cual se correspondería con un acorde de triada sobre la nota La. Como señala Cook (1987), este acorde podría ser interpretado como I en La menor, II en Sol mayor, III en Fa mayor, etc. Este sistema es por lo tanto dependiente de la tonalidad. Si nos fijamos en la armadura podemos reducir las posibilidades a dos: I en La menor o VI en Do mayor. Como no hay más información, pues se trata sólo de un acorde aislado sin un discurso musical que le dé un contexto armónico, no se puede desambiguar más allá.

Si tomamos el ejemplo escogido, el Coral BWV 253 *Ach bleib bei uns, Herr Jesu Christ*, podemos establecer claramente de qué contexto tonal se trata, por lo que definir de qué grados se trata no reviste mayor dificultad. Se ha escogido esta obra, puesto que este tipo de composición a cuatro voces es un muy buen ejemplo de cómo se construye un discurso musical sobre acordes.

Como se aprecia en la figura 3, se reconocen los grados I y V al comienzo de la obra, lo que define con certeza el contexto armónico.

¹ Según el modelo de Weber, se utilizan letras mayúsculas para los acordes mayores y minúsculas para los acordes menores. Este uso no se ha establecido definitivamente, por lo que muchos textos utilizan sólo letras mayúsculas. En otros textos de armonía moderna o jazz sí se utiliza dicha diferenciación.

Figura 3. BWV 253, c. 1. Relación con grados de la escala

Sin embargo, se puede reconocer que el acorde correspondiente al quinto grado no se encuentra formulado como el acorde de la escala, sino que invertido con la tercera en el bajo. Ya que el modelo de Weber no entregaba una solución para estos casos, Ernst Friedrich Richter (1808-1879) propuso combinar la numeración interválica del bajo cifrado con la numeración de grados de Weber. De esta manera, confluyeron dos corrientes teóricas estableciendo un uso que se ha mantenido hasta la actualidad. En muchos tratados se encuentra este uso combinado, que puede diferir en el uso de niveles super o subíndice (V_6 , V^6 , V_6). Por ejemplo, en la edición en español del *Curso condensado de armonía tradicional* de Paul Hindemith se utiliza la última de las formas mencionadas. Por otra parte, algunos tratados no combinan ambos sistemas, sino que los usan por separado. Ese es el caso, por ejemplo, de *Armonía* de Steinfort (1925), publicado en Santiago de Chile.

De esta manera, combinando la numeración romana de grados y la numeración arábica que indica la estructura interválica, se puede indicar dicho acorde como quinto grado en primera inversión:

Figura 4. BWV 253, c. 1. Numeración de grados

Ahora bien, ocurre que ciertos acordes deben considerarse en un contexto armónico que puede tener varios planos tonales. Para ello se requiere analizar los eventos sucesivos para determinar si corresponde situar los acordes en un grado de otra escala. Esto ocurre, por ejemplo, en el tercer compás, donde un acorde con la nota Sol, ajena a la tonalidad de La mayor, es sucedido por el acorde de La mayor y luego el de Re mayor. Esta sucesión deja de manifiesto que hay un movimiento cadencial que resuelve sobre el último acorde mencionado, reafirmado con el calderón. Por lo tanto, se asume que se está frente a acordes pertenecientes a la escala de Re mayor, como se aprecia en el recuadro verde de la figura 5.

Figura 5. BWV 253, c. 1-3

De esta manera, con estos simples pasos, se puede completar este análisis desde la teoría de grados. Este tipo de análisis nos resulta muy familiar a todos quienes nos hemos formado en países de habla hispana o inglesa, como se mencionó anteriormente. Prueba de ello son los análisis que presenta Czarnecki (2013) en un texto publicado en Estado Unidos, donde recurre a la teoría de grados para analizar armónicamente los Corales de Bach. Además, el autor agrega los símbolos de acordes, algo que será también objeto de este trabajo más adelante. Muy diferentes son los análisis que presentan Wolfgang Möller y Leonhard Völm en el sitio web alemán *Abc Analysis Bach-Choräle* donde se pueden descargar, previo pago, 186 Corales analizados desde la teoría funcional, a la que se hará referencia a continuación. Los análisis de los autores mencionados han servido de referencia para el análisis que se presenta al final de este trabajo, pero difiere en algunos aspectos en cuanto a la notación y a la interpretación del sentido armónico de algunos acordes.

FUNCIONES ARMÓNICAS

En la teoría funcional² los acordes son diferenciados según su rol, lo que determina la existencia de dos categorías: acorde como polo tonal (Tónica) y acordes con carácter dinámico (Dominante y Subdominante) (Büsing, 2012, p. 9). Estas funciones son portadoras de la tonalidad y se designan con sus iniciales (Grabner, 2005)

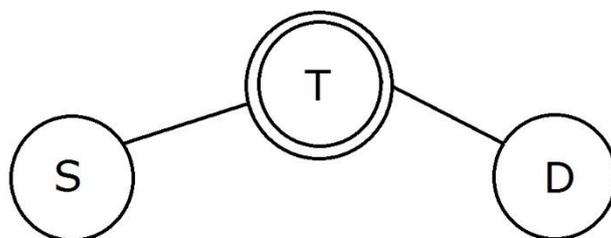


Figura 6. Funciones de tónica, dominante y subdominante

² Para una definición detallada véase Igoa (2017).

En lugar de la perspectiva mecánica de la teoría de grados, aquí aparece un concepto basado en la estructura interna de la música, su fuerza y sus efectos (Amon, 2015, p. 272). Aun así, existe una correspondencia, producto del diálogo entre ambos modelos teóricos durante el tiempo, entre las funciones y los acordes entendidos como triadas sobre los grados. Wilhelm Maler (1975) establece una correspondencia con los acordes relacionando con grados y con el bajo cifrado. Como se ve en la figura 7, en un acorde invertido la nota que se encuentra en el bajo se representa con número de su intervalo debajo del símbolo de función.

	Grados y bajo cifrado	símbolos de funciones
Cadencias	I-V- I, I-IV-I, I-IV-V-I	T-D-T, T-S-T, T-S-D-T
acorde de sexta	6	T S D 3 ' 3' 3
Acorde de cuarta y sexta	6 4	T S D 5 ' 5' 5

Figura 7. Correspondencia de acordes y funciones principales

En el ejemplo siguiente, retomando el Coral de Bach, se aprecia el primer compás con sus funciones. En el segundo compás se encuentran los acordes de dominante y subdominante invertidos, por lo que se indica como se señaló más arriba.

T
T ³ ₄
D ₃
T
S ⁹ ₈

Figura 8. BWV 253, c. 1. Funciones armónicas

Las líneas que siguen a los símbolos de tónica y subdominante se utilizan para representar el movimiento melódico. Para ello, se indican, además, con números los intervalos correspondientes. Cuando el movimiento melódico se produce en el bajo se indican los intervalos debajo de los símbolos y las líneas, como se muestra en la figura 9. El símbolo Tp (tónica paralela) se corresponde con el acorde de VI. El acorde disminuido es entendido como un acorde de dominante cuya nota fundamental está ausente. De ahí su símbolo $\overset{D7}{\underset{3}{\text{D}}}$.

Figura 9. BWV 253, c. 3. Movimiento melódico

SÍMBOLOS DE ACORDES

Los dos acercamientos recién descritos tienen como elemento común y condición ineludible la necesidad de conocer el contexto armónico para desambiguar el significado armónico de los acordes. Existe otra manera de distinguir los acordes independientemente de cualquier tipo de jerarquización o de relación con sus vecinos. Se trata de la identificación de cada acorde como unidad autónoma. Esta identificación ocurre en el acto de nominar los acordes, es decir darles un nombre a partir de su estructura.

Figura 10. BWV 253, c. 1-2 con símbolos de acordes

La independencia del contexto tonal hace que sea una categoría absoluta, por lo que este procedimiento se puede denominar “nominación absoluta de acordes” (Moreno, 2021). Se puede decir, sólo con observar las notas que lo componen, que el primer acorde es La mayor, el cual se mantiene hasta el segundo tiempo del segundo compás donde aparece el acorde de Mi mayor. Ese procedimiento, como los anteriores, también reduce los acordes a su forma simplificada, pero en este caso no se tiene en cuenta ninguna relación más que la interválica. Para su escritura se recurre a los símbolos de acordes, los que contienen la información necesaria para, por ejemplo, realizar el acompañamiento con un instrumento armónico.

Los símbolos para representar un acorde son muy variados y no existe consenso sobre su uso. Dada la innumerable cantidad de publicaciones que circulan, sobre todo en internet, es difícil determinar cuántas formas diferentes para representar un acorde existen³. La nomenclatura más usada, y la que más circula en medios digitales, corresponde a la representación simbólica por medio de letras que representan la nota nominal sobre la que se construye el acorde. El uso de letras corresponde a la notación anglosajona. Esta nomenclatura ha logrado su preponderancia gracias a la internacionalización del jazz y el inmenso alcance de la música pop en todas sus variantes. Sin embargo, en publicaciones impresas más antiguas es posible encontrar símbolos de acordes según la notación latina. Por ejemplo, el acorde de La mayor se puede simbolizar como LA y el de Fa sostenido

³ Una compilación muy detallada y explicada se encuentra en Amon (2015, pp. 340–342).

menor séptima como $fa\#m7$. El uso de mayúsculas o minúsculas, así como la disposición en sub o superíndice varía mucho de una publicación a otra.

REFLEXIONES FINALES

Al utilizar determinados signos gráficos o vocablos para realizar un análisis armónico se está haciendo referencia a una forma de entender el desarrollo armónico de una obra. Como se ha visto más arriba, no se trata sólo de qué signos usar, sino de qué es lo que se quiere comunicar. Aunque los distintos modelos convivan y permeen sus conceptos, haciéndose común el intercambio de ellos, es interesante reconocer que se trata de distintas tradiciones y de distintos enfoques. Mientras que la teoría de grados enmarca secciones del discurso musical dentro de la estructura secuencial de una determinada escala, estableciendo así una relación de subordinación jerárquica con el acorde construido sobre el primer grado, el punto de partida y de llegada de dicha escala, la teoría funcional establece una relación de jerarquía y dependencia con un centro tonal que ejerce una fuerza gravitacional hacia los elementos que desde él se desprenden. Por otra parte, nombrar los acordes como entidad es un proceso que se trata de una disección que corta el discurso musical en partes para ser vistas como unidades separadas del todo que las contenía. No se trata, por lo tanto, de distintas maneras de representar lo mismo.

Existen, además, otros modelos de análisis que no han sobrevivido el paso del tiempo de la misma manera que los aquí descritos, por lo que las posibilidades de estudio no se agotan aquí. Cabe destacar entre ellos el análisis con números arábigos de Emanuel Aloys Förster (1748-1823) basado en la idea de que cada nota se puede analizar desde una escala principal emparentada con otras escalas, donde el espacio de una nota surge de la mezcla de esas escalas, modelo que algunos autores alemanes han propuesto revitalizar desde una perspectiva actual (Holtmeier, 2011).

No se pretende con esta breve revisión marcar fronteras intransitables entre los diferentes enfoques de análisis, ya que, como se ha mencionado, los conceptos permean y se hacen parte del uso común. Se aboga por un uso informado para comunicar efectivamente lo que se pretende comunicar.

UN CORAL, TRES MIRADAS

Para aproximarse al Coral BWV 253 *Ach bleib bei uns, Herr Jesu Christ* de Johann Sebastian Bach, se aplican a continuación los modelos antes descritos. Los símbolos de acordes, en la parte superior, se muestran en notación anglosajona y española. La numeración romana de grados se presenta sólo en mayúscula, que corresponde a una forma simplificada de uso común. Los signos de bajo cifrado no se usan aquí, sino que únicamente como se describió anteriormente, es decir, sólo para indicar inversiones y no como también se suele usar en algunos centros de enseñanza donde se agrega sobre la numeración de grados la indicación interválica de bajo cifrado (5; +; etc.).

MODELOS DE ANÁLISIS ARMÓNICO Y SUS SIGNOS: TRES MIRADAS PARA UN CORAL DE BACH

A	E/G#	A	(F#m7)	D	G	A	D	A
LA	MI/SOL#	LA	(fa#m7)	RE	SOL	LA	RE	LA

I	V ⁶	I	[I ⁶	IV	V	I]	I
---	----------------	---	-----------------	----	---	----	---

LA Mayor:	T	T ³ ₄	D ₃	T	S ⁹ ₃ ⁸		T
			RE Mayor:	T ⁹ ₃ ⁸	S ⁸ ₇	D	T

E7	F#m	D	A	E ^{sus}	E7
MI7	fa#m	RE	LA	MI4	MI7

V7	VI	I ⁶ ₄	IV	VII	I	I ⁶	V	V7
----	----	-----------------------------	----	-----	---	----------------	---	----

D ⁸ ₇	Tp ₈ ⁷	S ₁ ² ₂ ³	(D ⁷) ₃	T ³ ₃ ²	T ₃ ⁴	D ⁴ ₅ ⁴ ₅ ⁷		
-----------------------------	------------------------------	---	--------------------------------	--	-----------------------------	--	--	--

JUAN PABLO MORENO

A	E7	C#	F#m7	B
LA	MI7	DO#	fa#m7	SI

I	I	V7	[V ⁶ /II	II ⁷	V
T	T	D ⁸ ₇ MI mayor: D ₃	Sp ⁸ ₇	D ₈ ₇	

E	D#°/F#	E	C#	F#m	D/F#	A	F#m/A
MI	re#d/FA#	MI	DO#	fa#m	RE/FA#	LA	fa#m/LA

I ⁶	VII ⁶	I]	V/VI	VI	IV ⁶	I	VI ⁶
T ₃	D ⁷ ₃	LA Mayor: (D) T	Tp ₈ ₇	S ₃ ₄	T ₁ ₂ ³ ₄	Tp ₃ ₂ ¹ ₅ ⁴ ₂	

A/C#	E ^{sus}	E7	A
LA/DO#	MI4	MI7	LA



VI	I ⁶	V	V ⁷	I
Tp	T ₃ — 4	D ⁴ _{5 8} — 3	5 4 5 7	T

REFERENCIAS

- Amon, R. (2015). *Lexikon der Harmonielehre*. Viena: Doblinger Metzler.
- Büsing, O. (2012). *Harmonik als Netzwerk*. Hildesheim: Georg Olms Verlag.
- Cook, N. (1987). *A guide to musical analysis*. Nueva York: George Braziller.
- Czarnecki, C. (2013). *J. S. Bach 413 chorales analysed. A study of the harmony of J. S. Bach*. Estados Unidos: Seezar Publications.
- García Gallardo, C. L. (2017). De Rameau a Schenker : Principales Teorías Armónicas. *Hoquet. Revista del Conservatorio Superior de Música de Málaga*, n° 5, pp. 35-52. Recuperado de https://cdn.shopify.com/s/files/1/0264/2837/5092/files/2_garcia_gallardo_cristobal.pdf?442
- Grabner, H. (2005). *Handbuch der funktionellen Harmonielehre*. Kassel: Gustav Bosse.
- Hindemith, P. (1949). *Curso condensado de armonía tradicional con predominio de ejercicios y un mínimo de reglas*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- Holtmeier, L. (2011). Funktionale Mehrdeutigkeit, Tonalität und arabische Stufen. Überlegungen zu einer Reform der harmonischen Analyse. *Zeitschrift der Gesellschaft für Musiktheorie*, vol. 8, n° 3, pp. 465-487. Recuperado de <https://storage.gmth.de/zgmth/pdf/655>
- Hussong, H. (2005). *Untersuchungen zu praktischen Harmonielehren seit 1945*. Berlín: dissertation.de - Verlag im Internet.
- Igoa, E. (2017). Armonía funcional. Revisión y actualización del sistema. *Música. Revista del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid*, n° 24, pp. 187-223. Recuperado de <https://rcsmm.eu/general/files/revista/revista24.pdf>
- Kühn, C. (2002). *Analyse lernen*. Kassel: Bärenreiter.
- Kühn, C. (2016). *Lexikon Musiklehre*. Kassel: Bärenreiter.
- Maler, W. (1975). *Beitrag zur durmolltonalen Harmonielehre*. Leipzig: Leuckart.
- Moreno, J. P. (2020). Teorías en armonía : Principios y conceptos. *Hoquet*, n° 8, pp. 86-99. Recuperado de https://cdn.shopify.com/s/files/1/0264/2837/5092/files/4._Hoquet_8_2020_Moreno_Juan_Pablo_-_Teorias_de_armonia....pdf?v=1588091980

- Moreno, J. P. (2021). Nominación absoluta de acordes. *Música: Revista del Real Conservatorio Superior de Música de Madrid*, n° 28, pp. 55-67. Recuperado de [https://moodle.rcsmm.eu/doc/NUMERO 28 RCSMM_web.pdf](https://moodle.rcsmm.eu/doc/NUMERO%2028%20RCSMM_web.pdf)
- Schoenberg, A. (1974). *Tratado de armonía*. Madrid: Real Musical.
- Schoenberg, A. (1999). *Funciones estructurales de la armonía*. Barcelona: Idea Books.
- Steinfort, A. (1925). *Armonía*. Santiago: Casa Amarilla.
- Yepes, G. (2009). Problemas en el léxico musical especializado: equívocos, multívocos y contradicciones. *Co-Herencia*, vol 6, n° 10, pp. 189-205. Recuperado de <http://publicaciones.eafit.edu.co/index.php/co-herencia/article/view/115>
- Yepes, G. (2011). Cuatro teoremas sobre la música tonal. *Cuadernos de Investigación*, n° 87. Medellín: Dirección de Investigación y Docencia, Universidad EAFIT. Recuperado de <https://publicaciones.eafit.edu.co/index.php/cuadernos-investigacion/article/view/1310/1181>

PÁGINAS WEB

- Möller, W. y Völlm, L. *Abc Analyse Bach-Choräle*. <https://www.bachchoral.de/de/>

EVALUACIÓN DE LA CREATIVIDAD MUSICAL: AVANCES HACIA UN INSTRUMENTO DE MEDICIÓN PARA LA IMPROVISACIÓN

EVALUATION OF MUSICAL CREATIVITY: ADVANCES TOWARDS A MEASURING INSTRUMENT FOR IMPROVISATION

José María Peñalver Vilar
Universidad Jaume I

RESUMEN

Tras los hallazgos de Hallman, Guilford, Torrance o Vaughan, se han desarrollado investigaciones que ofrecen como resultados instrumentos para medir la creatividad musical, sin embargo, la mayoría se centran en aspectos generales. El objetivo de esta propuesta es diseñar y validar un instrumento de medición para evaluar la creatividad, concretamente en los futuros maestros, aplicada exclusivamente a la improvisación musical temática, es decir, aquella que está basada en materiales precedentes. Para ello, realizamos una intervención educativa con los alumnos de la denominada “mención en música” del Grado en Maestro de Educación Primaria de la Universitat Jaume I de Castellón (España). Las acciones que se llevaron a cabo fueron: (1) el diseño del Impro Test; la herramienta de medición; (2) su validación mediante un juicio de expertos; (3) la elaboración de un set de actividades creativas específicas de improvisación musical y (4) su evaluación. El artículo expone el proceso de la intervención y aporta como resultados los indicios de calidad y evidencias de la eficacia y viabilidad del instrumento creado.

Palabras clave: Didáctica de la música; evaluación; creatividad; improvisación musical.

ABSTRACT

Following the findings of Hallman, Guilford, Torrance or Vaughan, a series of investigations that offer some tools to measure musical creativity have been developed. However, most of them focus on general aspects. This proposal aims to design and validate a measuring instrument to evaluate creativity, specifically in future teachers. This tool has been thought to be applied exclusively to thematic musical improvisation based on previous materials. To achieve this objective, I worked with the students from the Music

Area of the of the Degree in Primary Education of the Universitat Jaume I of Castellón (Spain). The actions carried out were: (1) the design of the Impro Test, the measurement tool; (2) its validation by a commission of experts; (3) the elaboration of a series of specific musical activities; and (4) the evaluation of such set of exercises. The article presents this intervention process and provides evidences about the effectiveness of the said instrument.

Keywords: Music teaching; evaluation; creativity; musical improvisation.

1. INTRODUCCIÓN: ¿Y SI LA IMPROVISACIÓN MUSICAL PUDIERA MEDIRSE?

Nuestro objetivo principal comprende la reflexión crítica sobre diferentes elementos de la práctica artística, concretamente, cómo medirla o cualificarla. Como finalidad no se pretende, aunque es un contenido paralelo, ofrecer resultados para la mejora de las ejecuciones o producciones musicales. Este método de proceder se clasifica como investigación artística o performativa cuyo propósito es generar nuevo conocimiento, en sí mismo, basado en las improvisaciones de los sujetos implicados.

Por el contrario, se propone una reflexión acerca del proceso de sistematización de la evaluación en la práctica musical espontánea. Así pues, el diseño y elaboración del modelo de evaluación propuesto constituye una herramienta conceptual relacionada con las nociones teórico-prácticas de la improvisación musical aplicada a los futuros maestros de música con la intención de mejorar su formación. El hecho de saber cómo se evalúa de forma metódica una improvisación repercute en el perfeccionamiento tanto de la práctica docente como de la praxis creativa. De este planteamiento surgen tres preguntas que van a determinar el enfoque de tal pesquisa: ¿Podemos evaluar de forma eficaz las capacidades creativas previas de los futuros maestros para la improvisación musical? ¿Qué instrumento específico de medición utilizaremos? ¿De la reflexión sobre las técnicas y recursos compositivos empleados podemos extraer los contenidos para ampliar, reforzar o modificar su visión respecto a la creatividad musical?

En definitiva, este estudio amplía la teoría que relaciona los recursos compositivos tradicionales con las técnicas de improvisación musical (Peñalver, 2011, p.82) y refuerza la idea de que las capacidades creativas pueden ejercitarse con la preparación y el aprendizaje.

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN: ¿POR QUÉ ES NECESARIO SABER EVALUAR?

Tradicionalmente en el contexto educativo la evaluación ha sido definida como el proceso que determina el grado de consecución de las capacidades expresadas en los objetivos o finalidades educativas cuyo resultado responde tanto al rendimiento del alumno como a la eficacia de los métodos y recursos didácticos empleados. Para ello, en nuestro sistema educativo actual (LOMCE), nos servimos de referentes específicos o guías que describen lo que se quiere valorar en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos parámetros son denominados criterios de evaluación. Asimismo, los instrumentos de evaluación son las acciones que determinan la evaluación en base a los criterios establecidos. El grado de los logros obtenidos se mide mediante los “estándares de aprendizaje evaluables”, que no son, sino las especificaciones de los criterios de evaluación que permiten definir los resultados o rendimiento. Sin embargo, en el terreno de la creatividad, el proceso de evaluación no es tan sencillo puesto que los criterios pueden ser muy variados. Nuestra propia inquietud como *jazzman* nos llevó a plantearnos preguntas como: ¿en qué se basa un productor artístico de discos de jazz para aprobar o rechazar un solo improvisado en una grabación y exigir una nueva toma/registro de este? Prueba de la dificultad y la ambigüedad para seleccionar las tomas válidas de una sesión de grabación son las rechazadas por la discográfica Verve en el archivo de Charlie Parker, *Bird: The*

Complete Charlie Parker (1990), las cuales fueron anecdóticamente, publicadas posteriormente como un material sumamente valioso. Pese a todo, habría quien pudiera considerar que en cuanto a la creatividad, algunas tomas superan en calidad y virtuosismo a las publicadas en su día, y que si estas fueron rechazadas tal vez fue porque contenían algún error de afinación, tempo, ruido de ambiente, etc. Del mismo modo, nos preguntamos en qué se basan los críticos y musicólogos para clasificar a un creador como innovador o adelantado a su tiempo según la evolución de su lenguaje musical o técnicas compositivas.

En definitiva, puesto que nuestra motivación es definir y concretar al máximo qué y cómo podemos evaluar la improvisación musical en el proceso de enseñanza-aprendizaje, exponemos a continuación los criterios generales y específicos.

2.1. Criterios de evaluación generales

La evaluación del alumnado se viene llevando a cabo teniendo en cuenta los objetivos propuestos, así como los criterios de evaluación establecidos con antelación en la programación o guía docente. Se ha catalogado en muchos tipos, pero actualmente podríamos clasificarla por su funcionalidad en: diagnóstica, formativa y sumativa; y por su temporalidad en: inicial, procesual y final (Leyva, 2010, p.5).

El enfoque metodológico define el proceso en cuatro acciones relacionadas:

- Medir (Obtener pruebas o evidencias)
- Juzgar (Valorar los resultados)
- Comparar (Relacionar el grado de logro de los objetivos propuestos)
- Decidir (Tomar decisiones)

Y las características de la evaluación son:

- Objetiva, sistemática y analítica
- Continua, global e integradora
- Participativa y motivadora
- Orientadora
- Flexible y dinámica
- Cualitativa
- Permanente
- Diversa

2.2. Criterios de evaluación específicos para la improvisación musical

Pretendemos demostrar que del mismo modo que se puede elaborar un tipo de metodología especializada para la improvisación musical (Peñalver, 2006), también se puede evaluar según unos criterios establecidos y el empleo de unos instrumentos determinados. Si aceptamos que los procedimientos compositivos tradicionales son los mismos que los utilizados en la práctica improvisada y su diferencia radica en el modo de aplicación, siendo premeditada en el primer caso o espontánea en el segundo, deducimos que: el tipo de criterios de evaluación para la improvisación deben ser los mismos que los empleados en la composición convencional.

Debemos partir de los criterios generales más o menos tipificados que han servido para evaluar las obras musicales a lo largo de la historia de la música y concretarlos para establecer los criterios de evaluación específicos para la improvisación. De este modo, Aaron Copland, desde el punto de vista del compositor, trata de encontrar la forma adecuada para el desarrollo de las ideas musicales y la organización del material sonoro en la composición:

La composición debe tener un principio, un medio y un fin, y al compositor corresponde hacer que el oyente tenga alguna idea de donde está en relación con el principio, el medio y el fin (...). Pero sea la que fuere la forma que el compositor decide adoptar, siempre hay un gran desiderátum: la forma debe tener lo que en mis tiempos de estudiante solíamos denominar la *grande ligne* (la gran línea). (...) significa sencillamente que toda buena pieza de música debe darnos una sensación de fluidez, una sensación de continuidad de la primera a la última nota. (Copland, 1955, p. 45)

Sin duda alguna, la aplicación de los procedimientos compositivos en relación con las ideas musicales debe tener como finalidad alcanzar la forma, el orden, el equilibrio y la unidad, aspectos que se emplean del mismo modo a la improvisación. La forma y la unidad están emparentadas con los conceptos tradicionales de tensión-relajación, movimiento-reposo o simplemente dirección y fluidez. Aspectos que atienden, tanto a la unidad representada por la repetición y la imitación, como al interés de generar variedad y permitir el desarrollo de las ideas musicales.

Partiendo de estas premisas, analizamos los criterios de evaluación de la improvisación desde dos enfoques: el pedagógico y el artístico, comprobando que tienen muchas características en común. Desde el punto de vista pedagógico, Violeta Hemsy de Gainza y Pilar Fuentes elaboran las pautas generales que determinan la evaluación de la improvisación:

La improvisación constituye una actividad sometida a ciertas reglas que se relacionan tanto con el nivel interpretativo (aspectos técnicos y expresivos de la ejecución) como con la capacidad creativa (que determina la selección, organización y manejo de los materiales musicales) del músico que la realiza. Dentro de las normas generalmente aceptadas se exige entonces que el improvisador sea capaz de producir de manera continuada materiales musicales válidos que ostenten un cierto grado de creatividad. (Hemsy, 1993, p. 14)

Interpretación y creación son extremos difíciles de evaluar mediante conceptos rigurosos que permitan la cuantificación. Aquí el profesor de música tiene que establecer equilibrio entre lo que ambas tienen de técnica, qué se puede aprender, y lo que es fruto de la inspiración, absolutamente personal y momentánea quizá e incluso de las aptitudes propias. No valorar más que la técnica puede conducir al virtuosismo, pero también a la frialdad; valorar exclusivamente la inspiración puede ser una fórmula tan innovadora como se quiera, pero puede encubrir incapacidad técnica y arrinconamiento de los modelos. (Fuentes, 1989, p. 97)

Desde el punto de vista artístico, Jamey Aebersold y Frank Tirro analizan y concretan los criterios estilísticos del proceso de improvisación en el jazz:

Es lógico construir solos en frases de cuatro y ocho compases. La mayoría de los buenos improvisadores prefieren pensar en frases melódicas largas, fluidas y líricas en lugar de frases cortas, fragmentadas y sin relación entre sí. Las frases bruscas y cortas inicialmente crean tensión, pero si se las mantiene sin un desarrollo propio, resultan pobres y darán un efecto indeseado de reposo. Trate de mantener una continuidad de ideas durante todo el solo (...). Mientras el solo alcanza intensidad, usted debe orientar el flujo de su línea melódica hacia un clímax natural y disminuirlo (reposarlo) inmediatamente después, llevando su solo a un final (...). Cuando se utilizan más de un clímax por solo, es preferible hacer cada clímax sucesivo más dramático que el anterior. Esto, por lo general, se hace poco a poco, en forma moderada. Con esto se logrará un efecto general de tensión en aumento que desemboca en un reposo final que deberá ser de menor duración que el acercamiento al clímax. (Aebersold, 1988, p. 44)

Para que el resultado tenga sentido musical, las notas del solo deben guardar relación sintáctica entre sí. La simple ejecución de escalas y arpeggios en el tono correcto y con las armonías adecuadas como mucho aporta cierta ornamentación extemporizada; es en la reelaboración de diversas ideas musicales en el solo donde está la clave de la composición improvisada." (Tirro, 2001, p. 210)

Deducimos de las citas que los criterios generales de la improvisación a tener en cuenta en la evaluación responden a:

- Criterios interpretativos
- Criterios creativos.

Concretando los criterios generales deducimos los criterios específicos de evaluación de la improvisación musical, estos son:

- Elaboración y desarrollo
- Dirección, fluidez y continuidad
- Orden, equilibrio y unidad
- Variedad y contraste
- Calidad y cantidad

No obstante, debemos exponer algunas observaciones sobre esta clasificación de los criterios de evaluación.

1. En cuanto a las habilidades interpretativas, la improvisación, al igual que cualquier manifestación musical, se sirve de la técnica como su aspecto más científico e intelectual, y de la expresión como su aspecto más simbólico o artístico, resultado de la sensibilidad, la capacidad emocional y el estado de ánimo que debe plasmarse en la interpretación. Sin embargo, Gainza (1993) engloba dentro de la capacidad creativa los aspectos relacionados con la selección, ordenación y modificación de los materiales musicales, actividad que responde tanto a la técnica compositiva como a la inspiración. De todos modos, a pesar de esta pequeña objeción, la división de los criterios generales de evaluación en aspectos interpretativos y compositivos es válida y precisa puesto que diversifica las aptitudes relacionadas con la inspiración, el aprendizaje y la cualidad innata y adquirida de la improvisación.
2. En relación con los criterios específicos referidos por Copland, estos atienden únicamente a aspectos formales. Sobre el planteamiento formal de la improvisación y el producto definitivo, se debe tener en cuenta en la evaluación que el hecho de no disponer de un tiempo relativo para la reflexión da lugar a un resultado distinto del que se obtendría en la composición premeditada. A pesar de existir una cierta organización puede que este ejercicio no sea percibido con el mismo sentido de orden. Por esta razón debe valorarse la capacidad de reacción y el contenido frente a la forma. Dicho tiempo de reacción está vinculado con la cualidad refleja de la improvisación. Al mismo tiempo, esta capacidad puede adquirirse progresivamente con el estudio. De este modo, deducimos que los criterios específicos en relación con la forma, el desarrollo y el modo en que se organizan y se relacionan las ideas musicales, responden a la aplicación espontánea de los procedimientos compositivos.
3. Respecto a los tipos de improvisación, podemos establecer dos clases dependiendo de su elaboración: la improvisación temática que parte de un material precedente y la improvisación no-temática que parte de la invención. Por consiguiente, el modo de evaluar será distinto, en el primer caso analizaremos el grado en que se aleja del material original y en el segundo la originalidad en la presentación de ideas y su inmediata transformación en contraposición al uso desmesurado de clichés, patrones, o lugares comunes que harán previsible lo que en un principio pretendía ser espontáneo e improvisado.
4. Asimismo, Copland distingue cuatro tipos de compositores: (1) el de inspiración espontánea; (2) el constructivo; (3) el tradicionalista; y (4) el explorador. En la misma línea es posible clasificar a las prácticas asociadas a la improvisación,

según: (1) la capacidad de invención; (2) su elaboración y transformación temática; (3) su tendencia a seguir la tradición; o (4) su grado de originalidad.

Otro aspecto a tener en cuenta en la evaluación será establecer y determinar el tipo de contenidos que se pretenden evaluar en función del desarrollo y evolución de las habilidades creativas del alumno. Para elaborar los criterios de evaluación, según el momento de aplicación, nos basamos en las distintas etapas de la creatividad musical que nos presenta Edgar Willems:

1. En primer lugar, encontramos la imaginación receptiva, de naturaleza sensorial, que interesa hasta la naturaleza fisiológica del ser humano.
2. Las impresiones pueden ser retenidas, de ahí, la imaginación retentiva.
3. La imaginación reproductora; se repite lo que se registró. Esta reproducción puede ser más o menos fiel.
4. El niño puede inventar, combinar elementos conocidos; esto da por resultado la imaginación constructiva, inventiva.
5. Existe, por fin, la imaginación creadora que, en el ser humano y gracias a diversos elementos psicológicos, produce elementos nuevos, desconocidos. Ésta es, pues, la verdadera creación. (Willems, 1981, p. 57)

Según las etapas de Willems, consideramos apropiado que la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje de la improvisación se aplique y responda a unos criterios evaluativos determinados por el nivel en que se encuentre el alumno. Con ello, conseguimos un seguimiento progresivo del mismo, otorgando a la etapa cognoscitiva del alumnado la capacidad para determinar los contenidos evaluables. Así pues, Keith Swanwick amplía estos criterios diferenciando tres niveles de desarrollo en esta práctica específica:

Hay, pues, tres niveles cualitativamente distintos de control musical: el de materiales mínimos (modo manipulativo) se basa en la capacidad para repetir sonidos, por ejemplo adquirir un tiempo de compás constante; el de materiales limitados (modo vernáculo) describe la capacidad para producir pautas, quizás frases convencionales; el de materiales técnicamente desarrollados (modo idiomático) indica que los recursos estilísticos reconocibles se han asimilado en el repertorio de la acción musical.” (Swanwick, 1991, p.171)

Swanwick desglosa estos tres niveles de evaluación según la evolución del aprendizaje en:

- Sensorial. El control intermitente de materiales musicales mínimos aparece asociado a una caracterización escasa o no expresiva. No hay relaciones estructurales identificables y la evolución de la composición puede depender mucho de recursos técnicos que no se aprovechan.
- Manipulativo. Los materiales mínimos se manejan cuidadosamente, con una caracterización expresiva escasa. La ordenación musical puede ser arbitraria, confusa o repetitiva, y le faltará cohesión y lógica interna.
- Expresividad personal. El dominio de materiales limitados, sin ser siempre total, es suficiente para permitir una expresión personal. Hay aquí un talante, clima o gesto claramente identificable, aunque organizado de un modo bastante espontáneo.
- Vernáculo. Hay un uso constante de un conjunto limitado de materiales. El vocabulario expresivo está dentro de unas convenciones musicales reconocibles. Puede haber mucha repetición y poco contraste o desarrollo, y será fácil predecir el curso de la música.
- Especulativo. El sujeto maneja bien, por lo general, unos materiales musicales limitados. La caracterización expresiva puede ser muy convencional, pero estará estructurada en formas interesantes, posiblemente experimentales. Puede haber

variación, transformación y contraste de ideas musicales y el producto puede llamar la atención.

- Idiomático. Los materiales desarrollados técnicamente incorporan elementos expresivos y estructurales organizados dentro de un estilo musical coherente. Puede haber yuxtaposiciones estructurales imaginativas durante un período de tiempo lo bastante largo para demostrar una capacidad de soportar y desarrollar un pensamiento musical.
- Simbólico. El dominio técnico está al servicio de la ayuda a la comunicación musical. La atención del oyente se centra en relaciones formales y en el carácter expresivo, que se funden en una afirmación musical viva, coherente y original hecha con compromiso. (Swanwick, 1991, p.171).

Resumiendo, las distintas fases descritas por el autor, afirmamos que: la evolución del aprendizaje de la improvisación viene determinado por: (1) la exploración de materiales sonoros como actividad experimental; (2) la imitación de modelos propuestos y su interiorización; (3) el desarrollo de un lenguaje propio; y (4) un empleo consciente y elaborado de los recursos compositivos. De este modo, basándonos en las etapas de la creatividad de Willems deducimos los criterios de evaluación según el momento de aplicación:

1. Exploración. Su finalidad es la percepción del fenómeno sonoro, responde a una actividad receptiva y sensorial que pretende desarrollar la memoria musical. Evaluamos la capacidad de experimentación, la indagación y la manipulación libre de los materiales, el proceso de búsqueda, la curiosidad y el descubrimiento.
2. Imitación. Su finalidad es la reproducción, la recreación, la interpretación, se trata de favorecer la discriminación auditiva y la musicalidad. Evaluamos la ejecución exacta del modelo propuesto y su interiorización, damos prioridad a los criterios interpretativos en lugar de la creatividad.
3. Improvisación. Evaluamos la invención, la imaginación, la aplicación de los recursos compositivos y los principios estructurales, la capacidad de reacción a los estímulos o consignas establecidas y damos prioridad a los criterios creativos.

En definitiva, se pretende llevar a cabo la evaluación dependiendo tanto del grado de perfección adquirido en el nivel interpretativo como del proceso de construcción, desarrollo y elaboración de la creatividad. Por este motivo, según el nivel de evolución en que se encuentre el alumno, estableceremos distintos contenidos determinando qué y cómo evaluar. Para ello, elaboramos el *Impro Test*, un instrumento de evaluación para la improvisación musical.

3. TABLA DE EVALUACIÓN EMPLEADA EN LA EXPERIENCIA PILOTO PREVIA AL DISEÑO DEL FUTURO *IMPRO TEST*

3.1. Tabla piloto de evaluación de la creatividad musical

Resultado de nuestra investigación anterior (Peñalver, 2006), donde realizamos el análisis exhaustivo de los elementos de la improvisación musical, extraemos y adaptamos actividades específicas del estudio de los distintos métodos históricos pedagógico-musicales y elaboramos un proyecto docente de aplicación pedagógica de la improvisación, presentamos una primera aproximación al instrumento de medición. Fue una propuesta piloto que progresivamente hemos ido desarrollando y reforzando mediante su puesta en práctica a través de las evaluaciones de los alumnos en distintos y diferenciados niveles. Originalmente, fue empleada para medir el rendimiento de los alumnos de 3º curso de la E.S.O. durante nuestro período docente como profesores de enseñanza secundaria en la especialidad de música entre 1998 y 2009 y en las comunidades de la Junta de Andalucía,

Conserjería de Murcia y Generalitat Valenciana. La propuesta se realizaba de modo paralelo a la programación oficial de los departamentos de música y era considerada como un complemento formativo de los bloques de contenidos: *Práctica instrumental y Expresión vocal o canto*. La muestra estuvo representada por más de 400 alumnos/as de 3ª curso con edades comprendidas entre 14 y 15 años. En un principio, atendimos tanto a los criterios interpretativos como a los creativos y les dimos un valor igual en la escala empleando la graduación de 1 a 10, siendo la evaluación total el resultado de la media aritmética de los parciales:

Tabla1. Tabla de evaluación de la improvisación para evaluar a los estudiantes de la E.S.O. Instrumento empleado en la experiencia piloto previa al diseño del futuro *Impro Test*

Evaluación							
<i>Práctica instrumental / Expresión vocal</i>							
Criterios Interpretativos	Técnica						Eval. Global
	Sonido			Fraseo			
	Afinación	Emisión	Timbre	Dirección	Articulación		
	Eval. Parcial			Eval. Parcial			
	Expresión						Eval. Global
	Agógica			Dinámica			
Eval. Parcial			Eval. Parcial				
Criterios Creativos	Elaboración	Fluidez	Orden	Variedad	Calidad	Cantidad	Eval. Global
	Desarrollo	Continuidad	Equilibrio	Contraste			
			Unidad				
Eval. Parcial						Eval. Parcial	
						Eval. Total	

3.2. Ampliación de categorías, dimensiones e ítems:

Posteriormente, basándonos de modo exclusivo en los criterios creativos de la tabla de evaluación para la improvisación musical, establecimos categorías y ampliamos los ítems o estándares de aprendizaje evaluables.

3.2.1. Orden, equilibrio y unidad

Orden:

En términos generales, responde al modo en que se suceden los hechos en el tiempo según un determinado criterio o una determinada norma. Puede referirse a la interacción entre ideas aisladas por coincidencia en el tiempo y espacio. También, a una buena disposición de las cosas entre sí, o, una serie o sucesión de las cosas y a la relación de una cosa respecto a otra. Asimismo, a la semejanza o igualdad que presentan las características

de los elementos de un conjunto o en su desarrollo en el tiempo. De un más específico, y aplicado a la improvisación musical, concretamos la categoría de evaluación al siguiente ítem o estándar de aprendizaje:

- Presenta ideas musicales ordenadas en base a criterios variados que pueden englobar la lógica, la coherencia, la correspondencia, el razonamiento o la reflexión.

Y lo ampliamos a los siguientes sub-ítems:

- Interacciona las ideas musicales mediante diálogos.
- Establece relaciones distintas entre los elementos musicales, vínculos y conexiones entre las ideas musicales por semejanzas.

Equilibrio:

En términos generales, no nos convence la idea de asociarlo a reposo, inmovilidad o estabilidad. Sin embargo, nos parece adecuado relacionarlo con el concepto de fuerzas que se compensan. Tal vez se aproxime, en sentido simbólico, a la armonía entre cosas diversas, la concordancia o correspondencia. De un más específico, y aplicado a la improvisación musical, ampliamos la categoría de evaluación a los siguientes sub-ítems:

- Asegura la proporción e igualdad en el discurso musical
- Compensa las ideas musicales contrastantes o corrige desigualdades

Unidad:

En términos generales, no hace referencia a un concepto o elemento de medición. Por el contrario, sí a una determinada propiedad de las cosas que está relacionada con la imposibilidad de división o separación. No es posible, por lo tanto, dividir o separar una unidad sin modificar su integridad o esencia. Sería como todo aquello que se presenta de manera homogénea o compacta que no permite la división ya que significaría la deformación de su esencia. De un más específico, y aplicado a la improvisación musical, ampliamos la categoría de evaluación a los siguientes sub-ítems:

- Confiere a la improvisación musical un carácter global, conjunto y unificado
- Otorga un sentido homogéneo a todo el discurso musical.

3.2.2. Continuidad

En términos generales, se refiere al modo de sucederse o hacerse algo sin interrupción, también a la unión de las partes que forman un todo que se desarrolla en el tiempo. De un más específico, y aplicado a la improvisación musical, ampliamos la categoría de evaluación al siguiente ítem o estándar de aprendizaje:

- Realiza la improvisación sin detenerse, se desarrolla de forma estable o uniforme.
- No presenta perplejidad o indecisión.

3.2.3. Cantidad

Podría referirse a la facilidad o soltura para realizar una tarea. También al flujo continuo, sin pausas ni repeticiones en su desarrollo. Por ejemplo, articular un discurso de forma natural y espontánea. De un modo más específico y relacionado con el criterio de fluidez del pensamiento divergente (Guilford, 1978) es la capacidad para producir un gran número de ideas musicales de modo continuo y fluido. Ampliamos la categoría de evaluación al siguientes ítem o estándar de aprendizaje:

- Presenta ideas musicales diferentes y variadas de modo continuo y fluido.

Y concretamos a los siguientes sub-ítems:

- Valoración del número de ideas distintas a la original
- Valoración de la similitud y diferencia respecto a la idea original

3.2.4. Calidad

En términos generales, es "la propiedad o conjunto de propiedades inherentes a algo, que permiten juzgar su valor". De un modo más específico y relacionado con el criterio de originalidad del pensamiento divergente (Guilford, 1978), es la capacidad de adaptar, modificar o transformar las ideas para crear algo único e inédito, es decir, la capacidad de producir ideas musicales nuevas. Ampliamos la categoría de evaluación al siguientes ítem o estándar de aprendizaje:

- Presenta ideas musicales originales, imprevisibles y con índices de sorpresa

Y concretamos a los siguientes sub-ítems basándonos en la aplicación de estas novedades en el transcurso de la improvisación:

- Giros melódicos inesperados
- Métricas y combinaciones rítmicas inusuales
- Emisión del sonido y articulaciones no convencionales
- Efectos

3.2.5. Variedad y contraste

En términos generales, es la agrupación o el conjunto de elementos diversos en una cierta unidad. Ambos están, están relacionados con el criterio de *flexibilidad* del pensamiento divergente (Guilford, 1978) y representan la capacidad de cambiar de un planteamiento a otro. De un más específico, y aplicado a la improvisación musical, ampliamos la categoría de evaluación a los siguientes ítems o estándares de aprendizaje:

- Realiza variaciones de los elementos musicales en la improvisación
- Cambia la idea musical original y su disposición sin modificar sus características esenciales
- Combina distintas tipologías de improvisación

No obstante, se podrían valorar por el número de cambios en el contenido musical empleado, sin embargo, y puesto que las categorías de *cantidad* y *calidad* ya están presentes y diferenciadas anteriormente en el diseño del futuro instrumento de medición, optamos por medir la *variedad* y el *contraste* de modo exclusivo mediante el análisis de elementos puramente musicales. Esta acción nos permite comprobar sistemáticamente de qué forma se han llevado a cabo la *cantidad* y la *calidad* de las ideas. De este modo, relacionando el concepto de *variedad*, como categoría, con los elementos o parámetros musicales, concretamos los siguientes sub-ítems susceptibles de modificación durante el curso de la improvisación:

- Altura, intensidad, duración y timbre.
- Agógica: velocidad y *tempo*.
- Ritmo (Willems, 1991, p. 23): Libre, medido, métrico.
- Melodía (La Rue, 1990, p. 52): Activa / Estática; *Cantabile* / Instrumental; Articulada / Continua; Ondulada / Quebrada.

3.2.6. Elaboración

Responde a un proceso y a un resultado. Podría referirse a un procedimiento cuyo resultado es un producto. Es sinónimo de crear, fabricar, producir o transformar algo. También hace referencia a un plan, método, o estrategia que comprende una serie de acciones para obtener un objetivo.

De un más específico, y aplicado a la improvisación musical, ampliamos la categoría de evaluación a los siguientes ítems o estándares de aprendizaje:

- Emplea acciones y recursos compositivos concretos sistemáticos para organizar la improvisación musical. Procede de forma metódica mediante un plan o estrategia para obtener un resultado satisfactorio.

Y los concretamos atendiendo al recurso compositivo empleado:

- Repetición (exacta o similar)
- Imitación (Distinta altura, 4^a, 5^a, ascendente o descendente o similares)
- Variación (Rítmica, melódica, ornamental)
- Empleo de elementos orgánicos, formales o estructuras, motivos, frases, secciones, etc.

3.2.7. Desarrollo

En términos generales se asocia a las acciones de incrementar, agrandar, extender, ampliar o aumentar algo. De un modo más específico, es el proceso compositivo en el que las ideas musicales se amplían y extienden en el curso de una creación mediante la transformación y actualización del material inicial. Para ello, los materiales primarios son tratados con numerosas presentaciones y combinaciones distintas. Las ideas musicales principales o antecedentes se repiten en distintos contextos y de una forma modificada. Concretamos al siguiente ítem o estándar de aprendizaje:

- Transforma, actualiza, renueva o refresca las ideas musicales presentadas en el curso de la improvisación

Resultado de la elaboración de diferentes categorías de evaluación, de estándares de aprendizaje evaluables y sus correspondientes ítems y sub-ítems, a continuación, se presenta el *Impro Test*, un instrumento de medición para la improvisación musical:

Impro Test				
<i>Categorías</i>	<i>Ítems de evaluación / Estándares aprendizaje</i>	<i>Sub-ítems</i>	Escala ítems 1 a 5	Media por categorías
Orden Equilibrio Unidad	Presenta ideas musicales ordenadas en base a criterios variados que pueden englobar la lógica, la coherencia, la correspondencia, el razonamiento o la reflexión.	Interacciona las ideas musicales mediante diálogos.		
		Establece relaciones distintas entre los elementos musicales, vínculos y conexiones por semejanzas		
		Asegura la proporción e igualdad en el discurso musical		
		Compensa las ideas musicales contrastantes o corrige desigualdades		
		Confiere a la improvisación musical un carácter global, conjunto y unificado		
		Otorga un sentido homogéneo a todo el discurso musical.		
Continuidad	Realiza la improvisación sin detenerse, se desarrolla de forma estable y uniforme. No presenta perplejidad o indecisión.			
Cantidad	Presenta ideas musicales diferentes y variadas al modelo original de modo continuo y fluido	Valoración del número de ideas musicales distintas a la original		
		Valoración de la similitud y diferencia respecto a la idea musical inicial		
Calidad	Presenta ideas musicales originales, imprevisibles y con índices de sorpresa	Gitos melódicos inesperados. Métricas y combinaciones rítmicas inusuales. Emisión del sonido y articulaciones no convencionales, efectos, etc.		
Variedad Contraste	Realiza variaciones de los elementos musicales en la improvisación. Cambia la idea musical original y su disposición sin modificar sus características esenciales Combina distintas tipologías de improvisación.	Altura, duración, intensidad, timbre		
		Agógica, velocidad, tempo		
		Ritmo: Libre, medido, métrico		
		Melodía: Activa/estática Cantabile/instrumental Articulada/continua Ondulada/quebrada		
Elaboración	Emplea acciones y recursos compositivos concretos y sistemáticos para organizar la improvisación musical. Procede de forma metódica mediante un plan o estrategia para obtener un resultado satisfactorio.	Repetición		
		Imitación		
		Variación		
		Empleo de elementos orgánicos, formales o estructuras, motivos, frases, secciones, etc.		
Desarrollo	Transforma, actualiza, renueva o refresca las ideas musicales presentadas en el curso de la improvisación			
			Sumativa	Artimética
			GLOBAL	

Figura 1. *Impro Test*, un instrumento de medición para la improvisación musical

4. EL PROCESO DE INTERVENCIÓN: IMPROVISANDO

4.1. Estudio piloto con los alumnos del Grado en Maestro de Educación Primaria

En un principio se valoró la posibilidad de realizar un estudio comparativo entre el alumnado de 2º curso del Grado en Maestro de Educación Primaria de la Universitat Jaume I de Castellón y el grupo de estudiantes que cursan la misma titulación en el itinerario de la denominada “Mención en música” en dicha universidad. Puesto que el perfil de los alumnos “generalistas” responde a estudiantes que tienen pocas nociones de música, a excepción de los contenidos asimilados anteriormente en la educación obligatoria y los trabajados durante el desarrollo de las asignaturas troncales y obligatorias de la titulación, los resultados, en cuanto al balance del rendimiento, podría decirse que, de alguna manera, eran previsibles. Aunque descartamos esa acción, nuestra finalidad principal fue demostrar que el instrumento de medición empleado era viable y eficaz, al mismo tiempo que podía emplearse en todos los niveles y ámbitos educativos. De este modo, la intervención llevada a cabo con el alumnado generalista¹ jugó un papel decisivo para realizar el estudio piloto. Empleamos la tabla de evaluación primeriza (fig. 1) antes de diseñar y poner en práctica como “estudio de caso”, con los alumnos de la mención, el instrumento de medición más elaborado y definitivo: el *Impro Test*.

4.2. Implementación con los alumnos de la Mención en Música

La muestra consistió en un total de 257 alumnos, de los cuales, 28 cursaban la “mención en música” durante el curso académico 2017-18. Previamente a la tarea de improvisación temática basada en un material precedente, los alumnos se instruyeron con ejercicios específicos basados en los modelos de pregunta-respuesta, dichos esquemas han sido publicados anteriormente por el autor (Peñalver, 2017, p. 123) y su finalidad es desarrollar y perfeccionar, con antelación y como técnica de aprendizaje, el empleo de los recursos compositivos de forma espontánea.

Para el desarrollo del estudio piloto, con este grupo específico de alumnos, se diseñó una nueva batería de tareas con la intención de promover la creatividad en la práctica instrumental y el canto, la finalidad fue provocar y estimular la práctica improvisada de los estudiantes. En un principio se optó por incorporar el concepto de *consigna* (Hemsey, 1993, p. 25), orden o estímulo para guiar y orientar las producciones. Cada ejercicio se concretó en una sola acción precisa en torno a los recursos compositivos más empleados en la creación musical, estos fueron: la repetición, variación, imitación, secuencia, modulación, contraste y elaboración. Recordamos que la tipología de improvisación empleada en las tareas responde, como se comentó anteriormente, a la clasificada como improvisación temática (Peñalver, 2006, p. 174) que parte de un material precedente. Adjuntamos en el anexo algunos ejemplos básicos de los contenidos a trabajar previamente antes de iniciarse en la improvisación de desarrollos más amplios o complejos.

El último paso consistió en, partiendo de los materiales trabajados (células y breves motivos rítmico-melódicos), conseguir, progresivamente, respuestas más libres de los alumnos basadas en una combinación espontánea de los recursos compositivos aprendidos. Es en ese momento donde aplicamos el *Impro Test* para evaluar las improvisaciones del alumnado y determinar su grado de adquisición de la capacidad de creación espontánea.

¹ Si bien no es una expresión de uso generalizado, se ha aceptado el término. Así es como se denomina, desde la implantación del Proceso / Plan de Bolonia, al alumnado del Grado en Maestro que no cursa las menciones de Educación Física, Música, etc., es decir, está incluido en un plan de estudios de magisterio general sin especialidad.

4.3. Validación

Realizado el estudio piloto con el total de la muestra que integra todos los alumnos del Grado en Maestro de Educación Primaria (257), y la selección de los que cursaban la mención en música (28) en el curso 2017-18 como “estudio de caso”, con estos últimos se llevó a cabo la evaluación de la improvisación musical mediante el instrumento de medición diseñado y denominado como *Impro Test*. Para ello, se contó con 10 docentes especialistas del área de música de la Universitat Jaume I de Castellón, a los que se les facilitó el test y se les ofrecieron las oportunas explicaciones sobre el proceso de valoración, su contenido, el desarrollo de cada ítem y cómo evaluarlo. Con la finalidad de alcanzar un consenso se les permitió realizar comentarios y modificaciones hasta obtener el modelo definitivo expuesto en este artículo. El procedimiento consistió en efectuar valoraciones ciegas y aisladas, mediante la observación *in situ* por parte de los distintos docentes, de las pruebas individuales realizadas a cada alumno. La comparativa de los resultados de cada especialista se aproximó en gran medida a una evaluación similar de carácter homogéneo respecto a los distintos ítems propuestos y evidenció que el instrumento utilizado es confiable y eficaz.

CONCLUSIONES

Tal y como expusimos al principio del artículo, nuestro objetivo ha sido diseñar y validar un instrumento de medición para evaluar la creatividad musical, concretamente en los futuros maestros especialista en música. Puesto que existen multitud de clasificaciones en torno a los tipos de improvisación, concretamos nuestro estudio exclusivamente a la improvisación musical temática, aquella basada en materiales precedentes. Después del diseño del *Impro Test*, el instrumento de medición, y de las actividades creativas específicas de improvisación musical y su evaluación, expusimos el proceso de la intervención. La propuesta del instrumento de evaluación diseñado, *Impro Test*, para medir la creatividad en la improvisación musical en los futuros maestros presenta descripciones concretas y minuciosas que cubren 3 aspectos:

1. Ofrece las guías que orientan la acción del docente ante la necesidad de evaluar con rigor y precisión la práctica improvisada.
2. Determina, de forma coherente, los conocimientos, capacidades y destrezas que se le exigirán al alumno en relación con los objetivos y contenidos propuestos de modo que cubre las expectativas aplicadas a una actividad concreta.
3. Informa y argumenta al alumnado acerca de cómo será el proceso de evaluación y, a través de los resultados, le permite mejorar y optimizar su preparación.

6. REFERENCIAS

- Aebersold, J. (1988). *Como improvisar jazz, Volumen I*. USA: Jamey Aebersold Jazz.
- Casanova, M.A. (2007). *Manual de Evaluación Educativa*. Madrid: Muralla
- Copland, A. (1955). *Como escuchar la música*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ferrándiz, C., Ferrando, M., Soto, G., Sainz, M., & Prieto, M. D. (2016). Runing ahead: Pensamiento divergente y sus dimensiones: ¿De qué hablamos y qué evaluamos?. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 33(1), 40–47.
<https://doi.org/10.6018/analesps.33.1.224371>
<https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/32459>
- Fuentes, P.; Cervera J. (1989). *Pedagogía y didáctica para músicos*. Valencia: Piles.
- Guilford, J.P. (1978). *Creatividad y Educación*. Buenos Aires: Paidó.
- Hemsey, V. (1993). *La improvisación musical*. Buenos Aires: Ricordi.
- La Rue, J. (1990). *Análisis del estilo musical*. Barcelona. Labor
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad. (LOMCE)

- Leyva, Y. (2010). *Evaluación del Aprendizaje: Una guía práctica para profesores*. Disponible en: https://www.ses.unam.mx/cursos2012/pdf/Guia_evaluacion_aprendizaje2010.pdf [consultado el 19/10/2018]
- López-Cano, R. (2014). *Investigación artística en música*. Barcelona: ESMUC
- Peñalver, J.M. (2006). *La aplicación pedagógica de la improvisación musical y su didáctica en la enseñanza de la música en la educación obligatoria*. Tesis Doctoral, Universidad de Valencia. <https://www.educacion.gob.es/teseo/mostrarSeleccion.do> [Consultado 05/02/2022].
- Peñalver, J.M. (2011). ¿Qué es el jazz?: adaptación, modificación y transformación de los elementos musicales para la improvisación. *Revista electrónica Leeme*, no. 27, 35-87. <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/37440> [Consultado 05/02/2022].
- Peñalver, J.M. (2017). Los esquemas pregunta-respuesta y su aplicación en la improvisación musical *Revista Quadrivium*, nº 8.: 1-27. <http://avamus.org/wp-content/uploads/2018/04/07.-QDV-8-Pe%C3%B1alver-1.pdf> [Consultado 05/02/2022].
- Swanwick, K. (1991). *Música, pensamiento y educación*. Madrid: Morata.
- Tirro, Frank (2001). *Historia del jazz clásico*. Barcelona: Robinbook.
- Willems, Edgar (1981). *El valor humano de la educación musical*. Barcelona: Paidós.

ANEXO

1) Repetición por imitación auditiva y reproducción con el instrumento o la voz:

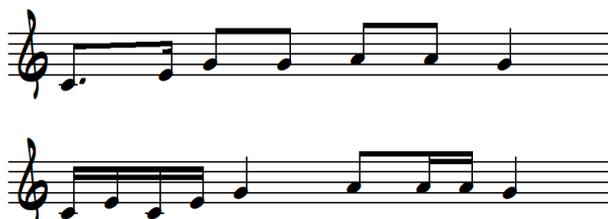


Objetivo	Escala		
	3	2	1
El profesor ejecuta un motivo con la voz o el instrumento. El alumno imita y reproduce el modelo	El alumno reproduce el motivo con precisión. Demuestra su capacidad de discriminación auditiva, imitación y ejecución espontánea.	El alumno reproduce parcialmente el motivo dado. Comete errores leves en el diseño rítmico o en algún intervalo. El resultado es identificable pero no exacto.	El alumno no reproduce el motivo, presenta dificultades o lo realiza con muchos errores. El resultado no es identificable con el motivo original

2) Variación rítmico-melódica:



Ejemplo de improvisación:



Objetivo	Escala		
	3	2	1
El profesor ejecuta un motivo con la voz o el instrumento. El alumno realiza variaciones rítmico-melódicas sobre la idea musical escuchada.	El alumno demuestra su capacidad de discriminación auditiva, imitación y ejecución espontánea. Presenta variaciones ingeniosas del motivo escuchado empleando la modificación de la fórmula rítmica además de alteraciones del diseño melódico añadiendo o quitando sonidos. Crea diferencias sobre el material original de forma espontánea.	El alumno demuestra parcialmente su capacidad de discriminación auditiva, imitación y ejecución espontánea. Presenta algunas variaciones del motivo escuchado, pero emplea sólo uno de los dos recursos sin combinar ambos elementos: el ritmo y la melodía. Crea diferencias sobre el original sin llegar a ser muy sutiles. Comete errores o duda en la realización, se detiene o actúa con incertidumbre	El alumno no identifica la idea musical y no es capaz siquiera de reproducirla. El alumno discrimina el motivo y lo interioriza, sin embargo, no es capaz de variar el material original. El alumno presenta dificultades o no emplea ninguno de los recursos para modificar la idea musical escuchada.

EVALUACIÓN DE LA CREATIVIDAD MUSICAL: AVANCES HACIA UN INSTRUMENTO DE MEDICIÓN PARA LA IMPROVISACIÓN

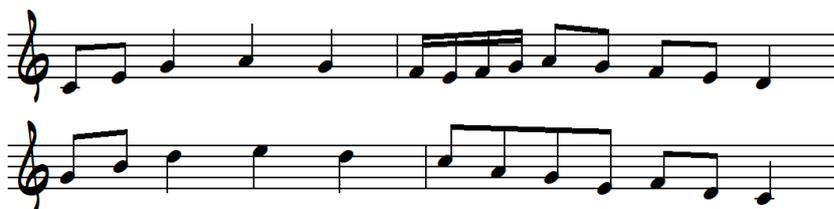
3) Imitación a otra altura 4ª o 5ª ascendente, descendente u otras:



5) Contraste y elaboración mediante la pregunta-respuesta:



Ejemplo de improvisación:



Objetivo	Escala		
	5	3 - 4	1 - 2
El profesor ejecuta un motivo con la voz o el instrumento. El alumno interioriza la idea escuchada, la imita y realiza un pequeño desarrollo mediante el empleo de la pregunta-respuesta.	El alumno demuestra su capacidad de discriminación auditiva, imitación y ejecución espontánea. Reproduce el motivo y elabora un pequeño discurso coherente mediante motivos de respuesta basados en la idea original. Realiza la improvisación de forma inmediata y demuestra seguridad.	El alumno demuestra su capacidad de discriminación auditiva, imitación y ejecución espontánea. Intenta desarrollar un discurso, pero no consigue que tenga unidad o coherencia. Comete ligeros errores de realización de ritmo o interválica	El alumno no identifica la idea musical y no es capaz siquiera de reproducirla. El alumno discrimina el motivo y lo interioriza, sin embargo, no es capaz de realizar una elaboración mediante la pregunta-respuesta. Duda en la realización, se detiene o actúa con incertidumbre

6) Modulación:



Ejemplo de improvisación:



Escala			
Objetivo	3	2	1
El profesor ejecuta un motivo con la voz o el instrumento. El alumno interioriza la idea escuchada, la imita y realiza un pequeño desarrollo mediante la modulación o modificación de los intervalos originales.	El alumno demuestra su capacidad de discriminación auditiva, imitación y ejecución espontánea. Reproduce el motivo y elabora un pequeño discurso coherente mediante sencillas modulaciones. Realiza la improvisación de forma inmediata y demuestra seguridad.	El alumno demuestra su capacidad de discriminación auditiva, imitación y ejecución espontánea. Intenta desarrollar un discurso, pero no consigue que tenga unidad o coherencia. Comete ligeros errores de realización de ritmo o interválica	El alumno no identifica la idea musical y no es capaz siquiera de reproducirla. El alumno discrimina el motivo y lo interioriza, sin embargo, no es capaz de realizar una elaboración mediante el empleo de la modulación. Duda en la realización, se detiene o actúa con incertidumbre