

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID (UAM)

ESCUELA DE DOCTORADO



Programa de Doctorado en Educación

Título de la Tesis Doctoral

**MÚSICA PARA LA JUSTICIA SOCIAL: EL FLAMENCO COMO RECURSO
PARA LA INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA
(DE LA TRADICIÓN ORAL AL ACADEMICISMO)**

Doctorando

VÍCTOR PASTOR PÉREZ

Directora

CRISTINA MORENO PABÓN (UAM)

Codirectora

ASSUMPTA SABUCO CANTÓ (Universidad de Sevilla - US)

Madrid, 2022

El Flamenco es universal porque está hecho de raíces y alas.

De raíces que vuelan y de alas que arraigan.

Por eso el aire huele a tierra cuando lo rasga un quejío.

Y la tierra a sangre. Y la sangre a mar.

Y la mar a muerte. Y la muerte a vida.

Como si contuviera todos los gozos y las penas,

de todos los hombres y mujeres,

desde antes de que existiera el tiempo.

Juan Ramón Jiménez

«Raíces y alas: pero que las alas enraícen y las raíces vuelen»

RESUMEN

La presente Tesis Doctoral «*Música para la Justicia Social: el Flamenco como recurso para la intervención socioeducativa (de la tradición oral al academicismo)*» versa sobre la inclusión del Flamenco en todos los niveles del ámbito educativo: la Educación Primaria Obligatoria (EPO), Secundaria (ESO), Universidades y Conservatorios, estudiando las semejanzas y diferencias de una música que en su origen era de tradición oral y una música actual enmarcada en el ámbito académico.

La aproximación al Flamenco a través de sus características no sólo artísticas y musicales, sino literarias, históricas, sociológicas y de educación en valores desde una posición científica encaminada a una aplicación en el ámbito escolar por sus cualidades y posibilidades transversales e interdisciplinares nos remite al concepto de *Didáctica del Flamenco*. Y la utilización de la música como medio para apoyar procesos de transformación social nos remite al concepto de *Música para la Justicia Social*.

El material educativo sobre flamenco en cuanto a unidades didácticas para la Educación Primaria y Secundaria es todavía escaso, y del mismo modo, no tenemos suficiente material documentado respecto a su utilización como herramienta y recurso metodológico para acceder a ciertos colectivos, como es el caso de la población gitana en contextos desfavorecidos o del alumnado adolescente no gitano en contextos educativos de diferentes niveles socioeconómicos y culturales. De esta manera, se hace necesario apoyar el proceso de creación de conocimiento en este sentido y favorecer así las posibilidades de aplicación práctica del Flamenco en el ámbito educativo y como recurso para la intervención social.

PALABRAS CLAVE: Didáctica del flamenco; Enseñanza Secundaria Obligatoria; Educación en Valores; Música para la Justicia Social; Educación no formal; Intervención a través del Arte; Flamenco y compromiso social; Inclusión socioeducativa de alumnado gitano.

ABSTRACT

This following PhD thesis entitled «*Music for Social Justice: Flamenco as a resource for socioeducational intervention (from oral tradition to academia)*» deals about the inclusion of Flamenco at all levels of the educational field: primary and secondary education; universities and music public schools. The research analyses similarities as well as differences between the traditional oral modality of music and the contemporary music currently taught in the academic world.

The approach to Flamenco not only through its artistic and musical features, but also literary, historical, sociological, ethics and values education from a scientific position addressed to an application in the school thanks to its qualities and transversal and interdisciplinary possibilities, brings us to the concept of *Flamenco Teaching*. And the use of music for social change brings us to the concept of *Music for Social Justice*.

Regarding to teaching units for primary and secondary education, the educational material is still limited, so we don't have enough certified material regarding to its usage as a methodological tool and resource to gain access to some disadvantaged groups, such as Roma population or non-Roma teenager students in an educational context of different cultural and socio-economic levels. In this way, it's necessary to support the knowledge creation process in this field and promote the possibilities of the practical application of Flamenco in education and as a resource for social intervention.

KEY WORDS: Flamenco Teaching; Compulsory Secondary Education; Ethics and values; Music and Social Justice; Non-formal education; Intervention through Art; Flamenco and social commitment; Socio-educational inclusion of Roma students.

ÍNDICE

CAPÍTULO I

CUESTIONES PRELIMINARES

1.1. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN	2
1.1.1. JUSTIFICACIÓN.....	2
1.1.2. OBJETIVOS.....	6
1.1.3. HIPÓTESIS.....	8
1.2. EL FLAMENCO Y LA EDUCACIÓN EN VALORES COMO OBJETO DE ESTUDIO	9
1.2.1. MÚSICA PARA LA JUSTICIA SOCIAL.....	9
1.2.2. LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL FLAMENCO	10
1.2.3. ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	13
1.2.4. ANTECEDENTES Y APROXIMACIÓN AL ESTADO DE LA CUESTIÓN.....	18
1.2.5. APOORTE Y PERTINENCIA DE LA INVESTIGACIÓN.....	24
1.2.6. MARCO CRONOLÓGICO Y ACTIVIDADES DESARROLLADAS EN EL CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN	37
1.2.7. ESTRUCTURA DE LOS CONTENIDOS DE LA TESIS.....	54

CAPÍTULO II

PUNTOS DE ENCUENTRO Y RETOS ENTRE LA TRADICIÓN ORAL Y EL ACADEMICISMO EN EL FLAMENCO

2.1. PRINCIPALES CAMBIOS EN EL SENO DEL FLAMENCO	59
2.1.1. ÁMBITOS, USOS Y TIPO DE PÚBLICO	64
2.1.2. INFRAVALORACIÓN INTERNA FRENTE AL RECONOCIMIENTO EXTERNO.....	67
2.1.3. FORMAS Y METODOLOGÍAS DE APRENDIZAJE.....	70
2.1.4. PRECARIEDAD LABORAL EN LA PROFESIÓN	76
2.1.5. LA CREACIÓN DE AFICIÓN (LA JUVENTUD).....	83
2.1.6. DISCUSIONES INFRUCTUOSAS: TRADICIÓN-MODERNIDAD / PURO-MESTIZO	91
2.2. RETOS Y DESAFÍOS	106
2.2.1. EQUILIBRIO ENTRE TRADICIÓN Y MODERNIDAD	106
2.2.2. FALTA DE RECONOCIMIENTO SOCIAL (PREJUICIOS Y ESTEREOTIPOS).....	108
2.2.3. FALTA DE APOYO INSTITUCIONAL	110
2.2.4. INCLUSIÓN EDUCATIVA	111

CAPÍTULO III

RELACIÓN HISTÓRICA DEL FLAMENCO CON COLECTIVOS EXCLUIDOS Y MARGINADOS SOCIALMENTE (FLAMENCO Y JUSTICIA SOCIAL)

3.1. CONSIDERACIONES SOBRE EL PROCESO CONSTITUTIVO DEL FLAMENCO	117
3.2. CUALIDADES ÉTICO-MORALES DEL HECHO ARTÍSTICO	121
3.3. REFLEJO DE LA DESIGUALDAD ENTRE LO INDIVIDUAL Y LO COLECTIVO	124
3.3.1. POBREZA.....	129
3.3.2. LIBERTAD	133
3.3.3. CONCIENCIA DE CLASE	136
3.3.4. ETNICIDAD E INTERCULTURALIDAD	145
3.3.4.1. LOS MORISCOS	
3.3.4.2. LOS NEGROS	
3.3.4.3. LOS GITANOS	
3.3.5. GÉNERO	162
3.3.5.1. SEXISMO EN ALGUNAS LETRAS	
3.3.5.2. CONCILIACIÓN PROFESIONAL Y FAMILIAR	
3.3.5.3. MALA VIDA	
3.3.5.4. MUJERES GUITARRISTAS	
3.3.5.5. ESPECIALIZACIÓN LABORAL Y DIVISIÓN DE TAREAS	
3.3.5.6. SEXUACIÓN DEL BAILE	
3.3.5.7. TRAVESTISMO Y NUEVOS CÓDIGOS	
3.3.5.8. TRANSFORMACIÓN PROFESIONAL	
3.3.5.9. CUESTIÓN DE EDUCACIÓN	

CAPÍTULO IV

PEDAGOGÍAS MUSICALES PARA LA JUSTICIA SOCIAL

4.1. ENFOQUES PEDAGÓGICOS DESDE EL ÁMBITO GENERAL	183
4.1.1. METODOLOGÍAS ACTIVAS	183
4.1.2. PERSPECTIVAS EDUCATIVAS DESDE LAS CIENCIAS SOCIALES: SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA CRÍTICA.....	188
4.1.3. EDUCACIÓN Y JUSTICIA SOCIAL.....	192
4.2. ENFOQUES PEDAGÓGICOS DESDE EL ÁMBITO DE LA JUSTICIA SOCIAL	196
4.2.1. TEORÍAS SOBRE JUSTICIA SOCIAL.....	196

4.2.2.	EL PROFESORADO COMO AGENTE REFORMADOR: EL CAMPO POLÍTICO EN LA EDUCACIÓN	198
4.2.3.	EDUCACIÓN Y SITUACIONES DE DESVENTAJA.....	203
4.2.4.	TRABAJO EN EL AULA CON COLECTIVOS DESFAVORECIDOS (minorías étnicas e inmigrantes: el caso gitano)	207
4.2.5.	REVOLUCIONES EDUCATIVAS DEL SIGLO XXI	212
4.2.6.	LA JUSTICIA CURRICULAR	216
4.3.	ENFOQUES PEDAGÓGICOS DESDE EL ÁMBITO MUSICAL	225
4.3.1.	METODOLOGÍA DE LA MÚSICA EN EL ÁMBITO EDUCATIVO	225
4.3.2.	SITUACIÓN DE MARGINACIÓN DE LA MÚSICA EN EL ÁMBITO EDUCATIVO	228
4.3.3.	FUNCIÓN DE LA MÚSICA EN LA POSTMODERNIDAD: DE LO RITUAL Y CULTURAL A LO ECONÓMICO	230
4.3.4.	FUNCIÓN SOCIAL Y EDUCATIVA DE LA MÚSICA	232

CAPÍTULO V

FLAMENCO Y EDUCACIÓN

5.1.	LA PRÁCTICA INSTRUMENTAL EN LOS CONSERVATORIOS.....	240
5.2.	LA INVESTIGACIÓN EN LA UNIVERSIDAD	250
5.3.	FLAMENCO EN EL AULA: APLICACIÓN DIDÁCTICA EN EDUCACIÓN PRIMARIA OBLIGATORIA (EPO) Y EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA (ESO).....	260
5.3.1.	DIDÁCTICA DEL FLAMENCO.....	271
5.3.2.	EDUCACIÓN EN VALORES A TRAVÉS DEL FLAMENCO	277
5.4.	INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA A TRAVÉS DEL FLAMENCO (CASO GITANO)	283

CAPÍTULO VI

MATERIALES Y RECURSOS DIDÁCTICOS EN TORNO A LA INCORPORACIÓN DEL FLAMENCO EN EL AULA

MATERIALES Y RECURSOS DIDÁCTICOS.....	305	
6.1.	CREACIÓN E INTERPRETACIÓN MUSICAL (PARTE PRÁCTICA)	306
6.1.1.	COMPÁS FLAMENCO	306
6.1.2.	CANTE POR ALEGRÍAS (tutorial con metalófono).....	319
6.2.	CONTEXTO CULTURAL DE LA MÚSICA (PARTE TEÓRICA)	325
6.2.1.	LAS ETAPAS DEL FLAMENCO DESDE LA PERSPECTIVA DE LA JUSTICIA SOCIAL.....	325
6.2.2.	ÁMBITOS Y CONTEXTOS DEL FLAMENCO.....	336

6.3. FLAMENCO TRANSVERSAL E INTERDISCIPLINAR (FLAMENCO Y EDUCACIÓN EN VALORES)	341
6.3.1. DÍA DEL FLAMENCO EN ANDALUCÍA Y DÍA INTERNACIONAL PARA LA TOLERANCIA (16N)	341
6.3.2. «MIRA Y CAMINA»	349

CAPÍTULO VII

EXPERIENCIAS EDUCATIVAS EN TORNO AL FLAMENCO Y LA EDUCACIÓN EN VALORES

(tercer premio VII Edición «Flamenco en el Aula» de la Junta de Andalucía)

ACTIVIDADES Y EXPERIENCIAS EDUCATIVAS	360
7.1. DÍA INTERNACIONAL DE LA ELIMINACIÓN DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO (25N) - «ÁNGELES DE ALAS CAÍDAS»	364
7.2. DÍA INTERNACIONAL DE LA DIVERSIDAD FUNCIONAL (3D) - «TALLER FLAMENCO EN EDUCACIÓN ESPECIAL»	374
7.3. DÍA INTERNACIONAL DE LOS DERECHOS HUMANOS (10D) - «LOS 43 MAESTROS DESAPARECIDOS EN AYOTZINAPA, ¿POR QUÉ?»	377
7.4. CELEBRACIÓN DE LA NAVIDAD ESCOLAR (22D) - «VILLANCICOS FLAMENCOS»	382
7.5. DÍA DE ANDALUCÍA (28F) - «POESÍA Y FLAMENCO»	389
7.6. DÍA INTERNACIONAL DE LA MUJER (8M)	392
7.6.1. «FLAMENCAS»	392
7.6.2. LA MUJER GITANA (MEDIACIÓN INTERCULTURAL)	398
7.7. DÍA INTERNACIONAL DE LA ELIMINACIÓN DE LA DISCRIMINACIÓN RACIAL (21M) Y DÍA INTERNACIONAL DEL PUEBLO GITANO (8A) - «EL ALMA NO TIENE COLOR»	406

CAPÍTULO VIII

EXPERIENCIAS EDUCATIVAS EN TORNO A LA MÚSICA Y LA EDUCACIÓN EN VALORES

8.1. MUSICOGRAMAS PARA LA JUSTICIA SOCIAL	415
8.2. MIGRACIÓN FORZADA	428
8.3. MUJERES OCULTAS EN LA HISTORIA DE LA MÚSICA	433
8.4. ESTOS PAYOS ME QUEMAN	440
8.5. EL CONTENIDO SOCIAL Y POLÍTICO EN LA MÚSICA DE RUBÉN BLADES	444
8.6. EL CONTEXTO MUSICAL DE PABLO PICASSO	455
8.7. DÍA INTERNACIONAL DE LA MADRE TIERRA (22 DE ABRIL)	461

8.8. CANTO AWAJÚN (NAMPET) CONTRA LA CONTAMINACIÓN DEL RÍO CENEPÁ (AMAZONÍA PERUANA) POR LA EXTRACCIÓN MINERA	468
8.9. TEATRO MUSICAL PARA LA JUSTICIA SOCIAL	483
8.9.1. LA CUESTIÓN MEDIOAMBIENTAL - EDUCACIÓN PRIMARIA OBLIGATORIA (EPO)	483
8.9.2. LA CUESTIÓN SOCIOPOLÍTICA - BACHILLERATO	492
8.10. CANCIONES QUE CAMBIARON EL MUNDO	503

CAPÍTULO IX

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

9.1. RESULTADOS	522
9.2. CONCLUSIONES DEL ESTUDIO 1	525
9.3. CONCLUSIONES DEL ESTUDIO 2	533
9.4. CONCLUSIONES DEL ESTUDIO 3	545
9.5. CONCLUSIONES DEL ESTUDIO 4	554
ANEXO I: TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTAS DEL TRABAJO DE CAMPO	574
ANEXO II: VALORACIÓN DEL ALUMNADO SOBRE LAS UNIDADES DIDÁCTICAS «EL FLAMENCO» Y «MÚSICA PARA LA JUSTICIA SOCIAL»	757
ANEXO III: PARTITURAS DE CANTES Y TOQUES	763
ANEXO IV: MUESTRA DE MÉTODOS DE DIDÁCTICA DEL FLAMENCO	789
ANEXO V: EL FLAMENCO INDIGNADO DE «LOS POYAYOS ENMASCARADOL»	827
ANEXO VI: FOTOGRAFÍAS DE LAS PERSONAS ENTREVISTADAS EN EL TRABAJO DE CAMPO	846
ANEXO VII: RELACIÓN DE TABLAS Y FOTOGRAFÍAS	862
BIBLIOGRAFÍA	868

I

CUESTIONES PRELIMINARES

1.1. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

1.1.1. JUSTIFICACIÓN

El marco principal de la presente Tesis Doctoral de título *Música para la Justicia Social: el flamenco como recurso para la intervención socioeducativa (de la tradición oral al academicismo)* -de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM) en codirección con la Universidad de Sevilla (US)- es la Didáctica Aplicada.

Las líneas específicas de investigación o estudios de carácter interno son:

- La capacidad del flamenco (y de la música en general) para trabajar los elementos transversales del currículum en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) relacionados con la Educación en Valores.
- La inclusión del flamenco en el ámbito educativo desde la Educación Primaria Obligatoria (EPO) y Secundaria (ESO) hasta el ámbito del Conservatorio y Universidad.
- La relación histórica del flamenco con determinados colectivos excluidos y desfavorecidos desde una visión del compromiso sociopolítico, de clase y relacionado con la etnicidad y el género.
- La situación actual del flamenco respecto a los puntos de encuentro y retos entre la tradición oral y el academicismo.

Estas líneas de investigación están derivadas de mi propia formación y actual labor profesional (como docente de Música en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria); de mi interés por los procesos constitutivos de la sociedad en relación con los valores transmitidos en la escuela (como sociólogo); y respecto al conocimiento sobre el flamenco, en cuanto a lo que significa y representa hoy en día (como músico y musicólogo).

Mi interés por la inclusión del flamenco en el ámbito educativo se remonta al momento en el que tuve que decidir qué temática trabajar para realizar mi Trabajo Fin de Máster (TFM) del *Máster Universitario en Formación del Profesorado de ESO y Bachillerato (MAES)* en la Especialidad de Música, de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM), en el año 2011.

Mi formación previa en el ámbito de la investigación social como Licenciado en Sociología se une a la relacionada con la formación en Musicología como Licenciado en Historia y Ciencias de la Música, y con mi formación musical instrumental en el ámbito del flamenco como nieto del guitarrista Antonio de Linares «Pucherete», que compartió escenario y acompañó a grandes figuras de la Historia del Flamenco: desde Manuel Vallejo, José Cepero, Pepe Marchena, Juanito Valderrama, Fosforito, Manolo Sanlúcar, Enrique de Melchor, Vicente Escudero, Mariemma, Antonio Gades o Carmen Amaya.

Profesionalmente he trabajado como músico (guitarrista, flautista y percusionista) tanto en escuelas de danza (Escuela Municipal de Danza Antonio Canales; y academias de Celia Pareja, Esther Racero y Pilar Beltrán) como en Compañías (Compañía flamenca Raquel Novellón); y como docente de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en cinco centros educativos madrileños (Colegio María Reina, Colegio Pasteur, Instituto Veritas, Colegio Asunción Cuestablanca, Colegio Santa Catalina de Sena) y un colegio de Málaga (Colegio Academia Santa Teresa), ciudad andaluza donde resido desde hace cinco años.

En Málaga es donde he desarrollado de manera más efectiva y con mayor profundidad mi labor en relación con la inclusión del flamenco en el aula, trabajando con el alumnado desde la propia materia de Música que imparto (1º, 2º y 4º ESO) a través tanto de los propios elementos musicales o históricos del flamenco como de su relación con diferentes elementos transversales del currículum relacionados con la Educación en Valores. He trabajado igualmente desde enfoques interdisciplinares en relación con otras materias impartidas por otro profesorado (Lengua Castellana y Literatura, Educación Plástica, Visual y Audiovisual, Educación para la Ciudadanía), al igual que con otras asignaturas que yo mismo imparto, como es el caso de Economía en 4º ESO, donde el alumnado acaba de realizar una investigación sobre el efecto de la pandemia del Covid-19 en el colectivo profesional flamenco.

Mi interés por llevar el Flamenco a la escuela comenzó hace una década con la primera aproximación al tema en mi TFM: «*El Flamenco: presencia en el currículo de la ESO como herramienta transversal e interdisciplinar*», mostrando el trabajo que venían realizando en este sentido docentes como José Cenizo, Jerónimo Utrilla, Eulalia Pablo o Miguel López Castro. Pero el enfoque metodológico de este último en

relación con la Educación en Valores a través del flamenco, fundamentalmente para la etapa de la Educación Primaria, hizo que me plantease continuar esa labor centrándome en la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Esta motivación también se debió a mi trabajo en el ámbito de las Asociaciones Culturales, en concreto, mi trabajo con población gitana (alumnado y mujeres adultas) en zonas desfavorecidas del sur de Madrid (Orcasitas, Entrevías, Pozo del Tío Raimundo, Vallecas) utilizando el flamenco como herramienta para la transformación social.

Esta trayectoria se concretó en el presente trabajo de investigación de Tesis Doctoral: *«Música para la Justicia Social: el flamenco como recurso para la intervención socioeducativa (de la tradición oral al academicismo)»*, donde se muestra la capacidad del flamenco y de la música en general para trabajar los elementos transversales del currículum en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) relacionados con la Educación en Valores; se realiza un análisis sobre la inclusión del flamenco en el ámbito educativo general, desde la Educación Primaria Obligatoria (EPO) y Secundaria (ESO) hasta el ámbito del Conservatorio y Universidad; se ejemplifica la relación histórica del flamenco con determinados colectivos excluidos y desfavorecidos desde una visión del compromiso sociopolítico, de clase, y relacionado con la etnicidad y el género; y se describe la situación actual del flamenco respecto a los puntos de encuentro y retos entre la tradición oral que ha caracterizado a este arte desde su origen y el ámbito académico en el que se enmarca actualmente.

La presente Tesis Doctoral no es un trabajo específico de Historia del Flamenco, pero sí representa temáticas tratadas por la Flamencología tradicional y por la actual Investigación sobre flamenco. Tampoco es un análisis sociológico como tal, sino que utiliza la visión sociológica para entender y dar explicación a determinadas cuestiones relacionadas con el flamenco. Se trata, fundamentalmente, de un trabajo desde la perspectiva docente -para docentes y futuras personas que se dedicarán a la docencia- donde se incluyen los principales elementos constitutivos del flamenco y donde se recogen y sintetizan las principales discusiones y problemáticas actuales (retos y desafíos). Y, al mismo tiempo, la investigación representa una muestra de las aplicaciones prácticas del flamenco en el aula (tanto desde un prisma meramente

artístico y musical como desde una perspectiva con contenido social cara a la reflexión y sensibilización del alumnado sobre determinadas cuestiones importantes para la sociedad en su conjunto).

El trabajo supone una reflexión sobre el currículum, en el sentido de plantear la idoneidad de incluir el flamenco de manera más efectiva en el sistema educativo andaluz. Supone también una forma de abogar por una mayor inclusión de actividades en el aula que trabajen los elementos transversales con más profundidad, más allá de algunos días concretos -efemérides- o de actividades que únicamente cumplen una labor de presencia obligada y formal en las programaciones didácticas docentes, pero que luego nos son llevadas al aula realmente. Y, por otro lado, la investigación representa una propuesta de cambio metodológico en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) al dotar y otorgar mayor importancia a las opiniones y reflexiones de una juventud en gran medida silenciada en nuestro sistema educativo.

De este modo, la justificación de la investigación se basa, en primer lugar, en la convicción de que la música es una potente herramienta para trabajar con el alumnado contenidos relacionados con la Educación en Valores. Y, por otro lado, la misma convicción de que es totalmente legítimo y necesario apoyar el proceso de inclusión educativa del flamenco, su valoración académica y su dignificación, más allá de los prejuicios y estereotipos que han perseguido a esta rica y valiosa manifestación artística y cultural desde sus orígenes.

Por este motivo, la Tesis abarca un amplio campo de estudio, ya que, para mostrar y ejemplificar la capacidad de la música -y del flamenco- para desarrollar actividades en relación con los elementos transversales del currículum que fomenten la igualdad, el respeto y la no discriminación, he considerado pertinente, por un lado, realizar una fundamentación teórica sobre el propio concepto de Educación para la Justicia Social y, por otro lado, contextualizar la propia manifestación artística y cultural objeto de estudio, el flamenco -tanto desde su perspectiva histórica y sociológica, como desde un prisma en el que se muestra su relación con determinados colectivos sociales excluidos y desfavorecidos-.

1.1.2. OBJETIVOS

El **Objetivo Principal (OP)** de la Tesis Doctoral «*Música para la Justicia Social: el flamenco como recurso para la intervención socioeducativa (de la tradición oral al academicismo)*» es:

- **(OP)** Apoyar el proceso de inclusión educativa del flamenco en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) a través tanto de sus características musicales, históricas y literarias como de las posibilidades que ofrece para trabajar con el alumnado los elementos transversales del currículum relacionados con la Educación en Valores.

Los **Objetivos Específicos (OE)** son:

- **(OE1)** Conocer la situación actual de la inclusión del Flamenco en el ámbito educativo en todos los niveles (Educación Primaria Obligatoria; Educación Secundaria Obligatoria; Conservatorio; Universidad).
- **(OE2)** Estudiar las posibilidades didácticas y pedagógicas del Flamenco en el ámbito educativo específico de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO).
- **(OE3)** Describir el proceso de cambio en el que se encuentra actualmente el arte flamenco, habiendo pasado de ser un arte transmitido por tradición oral a estar cada vez más presente en el ámbito académico en general.
- **(OE4)** Analizar la relación histórica del flamenco con determinados colectivos excluidos y desfavorecidos, desde una visión del compromiso sociopolítico, de clase, y relacionado con la etnicidad y el género.
- **(OE5)** Estudiar diferentes prácticas metodológicas de intervención socioeducativa en relación con el Flamenco y determinados colectivos desfavorecidos en situación o riesgo de exclusión social (alumnado perteneciente a población gitana).
- **(OE6)** Estudiar diferentes prácticas metodológicas educativas en relación con la Música y la Educación en Valores con alumnado de contextos socioeconómicos favorecidos.

- **(OE7)** Valorar las posibilidades didácticas y de aplicación educativa de la perspectiva metodológica «Música para la Justicia Social».

Con el presente Proyecto de Investigación de Tesis Doctoral se ha pretendido abordar el Flamenco desde varias perspectivas, proporcionando una visión desde diferentes disciplinas y ámbitos del conocimiento, centrándonos en cuatro estudios o líneas de trabajo o investigación diferenciadas (pero que se exponen en el documento de manera interconectada):

Por un lado, el **Estudio 1** refleja el uso del Flamenco y del arte en general como metodología de intervención para trabajar con determinados colectivos desfavorecidos desde la Educación no Formal posibilitando su empoderamiento (caso gitano), y el trabajo con alumnado desde la Educación Formal en zonas favorecidas respecto a la sensibilización en relación con valores como la tolerancia, el respeto y la no discriminación (Educación en Valores).

El **Estudio 2** muestra la presencia y las aplicaciones pedagógicas y didácticas del Flamenco en las diferentes instituciones y etapas educativas.

El **Estudio 3** analiza la relación histórica del Flamenco con colectivos marginados y excluidos socialmente (ciudadanía sumida en la pobreza; personas con anhelos de libertad y derechos sociales; individuos con conciencia política de clase; mujeres; personas de raza negra; población gitana; y homosexuales).

El **Estudio 4** se basa en el estudio del Flamenco desde los elementos que le han caracterizado tradicionalmente en comparación con las características actuales (metodologías didácticas y técnicas de enseñanza-aprendizaje; usos, ámbitos y funciones; tipos de público; y los principales retos y desafíos que debe afrontar el flamenco hoy en día).

La investigación abarca el ámbito educativo-pedagógico formal; el ámbito sociológico, antropológico e histórico; y, al mismo tiempo, el ámbito musical y musicológico, reflejo del convencimiento de que únicamente mediante el apoyo de las diferentes disciplinas y de la complementariedad de los diferentes puntos de vista lograremos un mejor entendimiento de cualquier objeto de estudio.

1.1.3. HIPÓTESIS

La Tesis Doctoral *«Música para la Justicia Social: el flamenco como recurso para la intervención socioeducativa (de la tradición oral al academicismo)»* parte de la siguiente Hipótesis:

«El Flamenco, manifestación artística y cultural a camino entre la tradición oral y el academicismo, representa un arte privilegiado de gran riqueza musical y complejidad rítmica, melódica o armónica, que hace que sea totalmente legítimo incorporarlo de una manera más efectiva en los estudios musicales de la Educación Primaria Obligatoria (EPO), Secundaria (ESO), Universitaria y en el ámbito de Conservatorio.

Manifiesta, a su vez, una gran riqueza histórica, antropológica y sociológica de representación de hábitos y formas de vida, de expresión del patrimonio cultural andaluz y de expresión literaria y artística de emociones y sentimientos humanos universales, y una relación histórica con colectivos marginados y excluidos socialmente.

Por otro lado, tanto el Flamenco como la música y el arte en general son un medio eficaz para trabajar dentro del aula diversos contenidos transversales en relación con la Educación en Valores -como el respeto, la tolerancia y la no discriminación- acciones totalmente necesarias para apoyar desde la escuela el proceso de construcción de una sociedad más justa, solidaria e igualitaria. Y, al mismo tiempo, el flamenco representa una potente herramienta para apoyar el proceso de inclusión socioeducativa del alumnado gitano en nuestro país».

1.2. EL FLAMENCO Y LA EDUCACIÓN EN VALORES COMO OBJETO DE ESTUDIO

1.2.1. MÚSICA PARA LA JUSTICIA SOCIAL

El concepto de «Educación para la Justicia Social» nos invita a acercarnos al proceso de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva que centra su atención en los hechos, acontecimientos o hábitos que no son justos y que han tenido lugar de manera generalizada en el seno de nuestras sociedades y que a día de hoy se siguen manteniendo en gran medida, como son la discriminación por sexo, raza, o cultura; la exclusión de determinados colectivos desfavorecidos (personas con diversidad funcional, tercera edad, jóvenes y adolescentes en ambientes conflictivos, inmigración forzada); pobreza; acoso escolar; intolerancia y violencia generalizada; y la propia sostenibilidad del planeta en relación con la ecología y al medio ambiente.

Estos son algunos temas que se trabajan desde la perspectiva de la Educación para la Justicia Social, puesto que se trata de hacer un aprendizaje significativo e integral relacionando algunos de los temas tratados en el aula no sólo con elementos de la vida cotidiana, sino con elementos que por sus propias características son causa de conflicto en la sociedad. Y es la escuela el lugar apropiado en el que esos temas han de ser objeto de estudio, debate y reflexión con el objetivo de educar sobre ellos para que esas actitudes o comportamientos injustos no se sigan manteniendo, y consigamos el mayor índice de igualdad, tolerancia y respeto posible.

La presente investigación de Tesis Doctoral parte desde el ámbito de las Ciencias Sociales, concretamente desde la disciplina de la Sociología de la Educación, que utiliza conceptos y metodologías propias de la Sociología para entender la Educación en su dimensión social, y fundamentar así la aplicación práctica en el aula utilizando la Música (y el Flamenco) como herramienta y potente recurso para la transformación social, hablando así del concepto de «Música para la Justicia Social».

Partiendo de las Ciencias Sociales como base conceptual o teórica, y de la Música y los medios audiovisuales como recursos metodológicos en relación a la Didáctica

y la Pedagogía, se han trabajado con el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) los elementos transversales del currículum, que representan el conjunto de conocimientos, hábitos y valores en relación a la «resolución pacífica de conflictos, la libertad, la justicia, la igualdad, el pluralismo político, la paz, la democracia, el respeto a los derechos humanos, la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, la prevención de la violencia de género o contra personas con discapacidad, el racismo o xenofobia, y los valores inherentes al principio de igualdad de trato y no discriminación por cualquier condición o circunstancia personal o social», tal y como recoge el Real Decreto 1105/2014 de 26 de diciembre de la Ley de Educación (LOMCE) en la que se ha enmarcado la presente Tesis Doctoral.

De este modo, la música ha sido el hilo conductor o medio desde el que se han iniciado diversas tareas en relación con la visibilización de determinados elementos injustos en nuestras sociedades, y propulsora de actividades encaminadas a la reflexión por parte del alumnado para la sensibilización, primer paso en el ámbito educativo para lograr la transformación y el cambio de esos elementos que entendemos deben cambiar o mejorar en el ámbito de nuestra sociedad.

1.2.2. LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL FLAMENCO

La inclusión del flamenco en el ámbito educativo es totalmente necesaria si realmente valoramos la Cultura en mayúsculas y si queremos hacer justicia con un arte que ha sido maltratado de manera reiterada por las instituciones políticas y administrativas con capacidad de decisión en el ámbito educativo y cultural del Estado español. Esta expresión artística característica de nuestro país y reconocida a nivel mundial se enmarca paradójicamente dentro de lo que los libros de texto de la asignatura de Música en España han llamado generalmente en sus últimos capítulos «otras músicas». Destacando únicamente en unos breves párrafos algunas de sus características más llamativas, con el mismo tratamiento superficial que se ha solido dar a otras manifestaciones de carácter tradicional de nuestro territorio o a estilos y géneros musicales contemporáneos internacionales como el jazz, el rock, el pop, el rap o la música electrónica. En cambio, la práctica totalidad de los

contenidos curriculares en la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) se han centrado normalmente en la música académica europea (conocida como «música clásica»), tal y como se ha venido haciendo de manera habitual desde el siglo XIX como consecuencia de las modas afrancesadas e italianizantes de los gustos culturales de las élites sociales y económicas españolas, que han impuesto a las instituciones musicales académicas la hegemonía y preponderancia de este género musical hasta el día de hoy.

En el caso de Andalucía, sólo recientemente se ha incorporado curricularmente en la asignatura de Música en Educación Secundaria Obligatoria (ESO) un tema específico en relación con el estudio del Flamenco, pero sigue siendo una de las músicas olvidadas tanto en el ámbito de estudio de la música en centros de enseñanza general (Centros Educativos de Enseñanza Primaria, Secundaria y Universidad) como en los específicamente musicales (Escuelas Municipales de Música y Conservatorios). Y aunque se estén dando algunos pasos en este sentido y algunos de estos centros impartan ya formación sobre flamenco su representación sigue siendo marginal.

Desde aquí defendemos la idea de que ya sólo por su riqueza en cuanto a sus cualidades musicales es totalmente legítimo acercarlo al ámbito académico, pero el Flamenco es algo más que una música: trata temas como la sociabilidad, la ritualidad, la expresión de emociones y sentimientos, la creatividad, y puede ser una manifestación tanto de alegría y disfrute festivo como de recogimiento interior y pensamiento profundo.

En este sentido, cuando se habla de «Didáctica del Flamenco» se hace referencia no sólo a la enseñanza práctica de los bailes, toques o cantes del Flamenco en las academias, sino también a su aproximación a través de sus características musicales, históricas y/o literarias desde una posición científica encaminada a una aplicación en el ámbito escolar.

El 16 de noviembre se celebra en Andalucía desde el año 2010 el «*Día Internacional del Flamenco*», fecha en que la UNESCO (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*) lo incluyó en la *Lista Representativa del*

Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad, pero se da el hecho de que el 16 de noviembre también se celebra el *Día Internacional para la Tolerancia*.

Tal y como hemos dicho, el flamenco no representa únicamente una variada expresión artística basada en la unión de baile, toque y cante con una gran riqueza rítmica, melódica o armónica. Y no representa únicamente una gran capacidad expresiva muestra del mundo interior de la persona y de los sentimientos y emociones humanas más profundas, de lo «*jondo*». Sino que se muestra también desde sus propios orígenes como un ejemplo de unión de elementos diferentes, de fusión de expresiones culturales y artísticas diferentes, muestra y resultado de la convivencia de las culturas que habitaron Andalucía durante siglos: árabes, judíos, castellanos, gitanos y no gitanos. En definitiva, el Flamenco podría considerarse ya en sus orígenes un ejemplo de tolerancia y síntesis, en relación con el propio concepto musical de armonía como unión de elementos diferentes pero acordes entre sí.

De este modo, en el momento de tener como objetivo trabajar en las aulas de Educación Secundaria los diversos contenidos transversales, no sólo el Flamenco sino la música en general -como expresión cultural y artística universal del ser humano- se nos presenta como un gran recurso con la capacidad de transmitir mensajes, ideas y conceptos desde diferentes perspectivas y puntos de vista.

La presente Tesis Doctoral, aparte de proporcionar determinados recursos y materiales didácticos en relación con la enseñanza-aprendizaje del Flamenco en el ámbito educativo de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), muestra diversos ejemplos de cómo algunos contextos donde se desarrolla la práctica musical o las propias letras de las canciones (o en el caso del Flamenco, de los cantes) nos pueden ayudar a pensar, reflexionar y tomar conciencia sobre determinadas cuestiones de gran importancia para la sociedad en su conjunto, y de manera específica, fundamentales para la verdadera formación integral del alumnado.

1.2.3. ASPECTOS METODOLÓGICOS

De manera general, podemos describir la presente investigación en relación con los siguientes parámetros:

- Según su finalidad se trata de una investigación aplicada (en relación con las aplicaciones prácticas de la misma).
- Según su alcance es una investigación longitudinal o diacrónica (se ha ido creando conocimiento a través de la propia experiencia en el aula, y los materiales que se iban creando han servido para trabajar con el alumnado de los cursos posteriores).
- Según la profundidad estamos ante una investigación explicativa (indaga en los motivos de determinados fenómenos sociales).
- Según su amplitud es una investigación microsociológica (referida a pequeños grupos de población como objeto de estudio).
- Según sus fuentes se han combinado fuentes primarias (elaboradas por el propio autor de la investigación tanto en su labor docente como en su trabajo de campo) y fuentes secundarias (bibliografía específica para fundamentar teóricamente las aplicaciones prácticas llevadas a cabo por el autor).
- Según el carácter se trata de una investigación cualitativa donde el investigador ha realizado una observación participante desde su posición como músico flamenco y como docente en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), y ha intentado obtener respuesta a discursos y comportamientos a través de un trabajo de campo de carácter etnográfico que se ha complementado con su propia formación y experiencia profesional (por lo que podemos hablar de un carácter auto-etnográfico de la propia investigación cercano a una perspectiva emic).

De manera específica, en cada uno de los Estudios o Líneas de Investigación los enfoques metodológicos han sido los siguientes:

▪ ESTUDIO 1

Enfoque metodológico:

- Respecto a la capacidad del flamenco (y de la música en general) para trabajar los elementos transversales del currículum en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) relacionados con la Educación en Valores, la Metodología que se ha llevado a cabo se encuentra en relación con la Pedagogía y la Didáctica (tanto musical como de carácter general) y con la Intervención Social a través de la Educación. Se ha basado en la propia labor que he realizado como docente desarrollando metodologías activas de aprendizaje como el Aprendizaje Basado en Proyectos Interdisciplinares (ABPI) y el Trabajo Cooperativo, acercándonos a una metodología sociocrítica de Investigación-Acción Participativa (IAP), bajo un paradigma sociocrítico cuya finalidad es transformar-cambiar.

Categorías de análisis:

- Flamenco en el aula.
- Música y Justicia Social.
- Flamenco y compromiso social.
- Inclusión socioeducativa de alumnado perteneciente a población gitana en la escuela.

Participantes:

- Instituciones educativas.
- Alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO).
- Sistematización de la propia experiencia en la trayectoria del autor de la investigación como docente, músico e investigador.

Instrumentos:

- Observación participante.
- Fichas de recogida de información (informes).

- Blog educativo (tanto para presentar las actividades a realizar por el alumnado como para posibilitar la retroalimentación a través de comentarios).
- Materiales y recursos didácticos.

Análisis de datos:

- Sistematización.
- Utilización de sistemas informáticos para el tratamiento de la información.

▪ ESTUDIO 2

Enfoque metodológico:

- Para conocer el grado de inclusión del flamenco en el ámbito educativo, desde la Educación Primaria Obligatoria (EPO) y Secundaria (ESO) hasta el ámbito del Conservatorio y Universidad, se ha realizado un exhaustivo trabajo de campo cuya Metodología principal se encuentra en relación con la Sociología y la Etnomusicología (antropología musical), basándose en el desarrollo de técnicas de investigación de carácter cualitativo. El paradigma interpretativo de la metodología etnográfica llevada a cabo tiene como finalidad la de comprender e interpretar.

Categorías de análisis:

- Flamenco y Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO).
- Flamenco y Universidad.
- Conservatorio y Flamenco.

Participantes:

- Equipos directivos y docentes de Conservatorios, Universidades e instituciones implicadas.
- Investigadores.
- Artistas.
- Peñas flamencas y Asociaciones Culturales.

Instrumentos:

- Investigación documental.
- Estudio de casos.
- Observación participante.
- Entrevistas en profundidad.

Análisis de datos:

- Sistematización mediante el análisis del discurso.
- Utilización de sistemas informáticos para el tratamiento de la información.

▪ ESTUDIO 3**Enfoque metodológico:**

- Respecto al conocimiento de la relación histórica del flamenco con determinados colectivos excluidos y desfavorecidos (desde una visión del compromiso sociopolítico, de clase y relacionado con la etnicidad y el género), se ha llevado a cabo una exhaustiva revisión de la bibliografía específica existente.

Categorías de análisis:

- Flamenco y pobreza.
- Flamenco y libertad.
- Flamenco y conciencia de clase.
- Flamenco y etnicidad (población negra y población gitana).
- Flamenco y la cuestión de género (mujeres y homosexuales).

Instrumentos:

- Investigación documental.

Análisis de datos:

- Sistematización.
- Utilización de sistemas informáticos para el tratamiento de la información.

Participantes:

- Equipos docentes y directivos de Centros Educativos (CEIP, IES).
- Miembros de Asociaciones Culturales.
- Personas de referencia en la comunidad gitana.

Instrumentos:

- Investigación documental.
- Estudio de casos.
- Observación participante.
- Entrevistas en profundidad.
- Modelo biográfico.

▪ ESTUDIO 4**Enfoque metodológico:**

- Para describir y explicar la situación actual del flamenco respecto a los puntos de encuentro y retos entre la tradición oral y el academicismo se ha combinado la investigación bibliográfica documental con un trabajo de campo de carácter cualitativo mediante entrevistas en profundidad a una serie de informantes privilegiados.

Categorías de análisis:

- Flamenco y tradición oral.
- El academicismo en el Flamenco.
- El Flamenco en el siglo XXI.

Participantes:

- Equipos directivos y docentes de Conservatorios, Universidades e instituciones implicadas.
- Investigadores.
- Artistas.
- Peñas flamencas y Asociaciones Culturales.

Instrumentos:

- Observación participante.
- Investigación documental.
- Estudio de casos.
- Entrevistas en profundidad.

Análisis de datos:

- Sistematización mediante el análisis del discurso.
- Utilización de sistemas informáticos para el tratamiento de la información.

1.2.4. ANTECEDENTES Y APROXIMACIÓN AL ESTADO DE LA CUESTIÓN

Las dos principales instituciones de la Consejería de Cultura y Patrimonio Histórico de la Junta de Andalucía que trabajan en relación con la conservación, recuperación, difusión y promoción del Flamenco en sus diferentes ámbitos, son el «Centro Andaluz de Documentación del Flamenco» (CAF) y el «Instituto Andaluz de Flamenco» (IAF).

Por un lado, el «Centro Andaluz de Documentación del Flamenco» (CAF) creado en 1988 con el nombre de «Fundación Andaluza de Flamenco» tiene desde sus inicios como objetivos la salvaguardia y promoción de los valores tradicionales de las manifestaciones artísticas y literarias del pueblo andaluz mediante la investigación, recuperación, enseñanza y divulgación a través de cursos, seminarios y publicaciones sobre Flamenco. Cuenta con un importante servicio documental en el que se incluye un importante recurso educativo para el tercer ciclo de Primaria y primer ciclo de Secundaria: la publicación de la guía didáctica «Entre dos barrios».

Por otro lado, el «Instituto Andaluz del Flamenco» (IAF) denominado anteriormente «Agencia Andaluza para el desarrollo del Flamenco» fue creado en el año 2005 con el fin de llevar a cabo la labor de gestión y difusión del Flamenco. Entre sus publicaciones más importantes se encuentra «El libro blanco del Flamenco», que recoge tanto el desarrollo y conclusiones de algunos de los Congresos realizados como las propuestas y líneas de trabajo a seguir en el ámbito educativo.

Desde la institución universitaria, una de las más fructíferas aportaciones en relación con el fomento del conocimiento sobre el flamenco en los últimos años ha sido la realizada en la Universidad de Sevilla (US) desde el Programa de Doctorado *«Estudios avanzados de Flamenco. Un análisis interdisciplinar»*, llevándose a cabo desde el año 2004 hasta el reciente cambio de plan de algunos Programas de Doctorado en septiembre de 2017, fecha en la que se leyeron las últimas Tesis del Programa. Las líneas de investigación del extinto programa de doctorado se basaron en estudios lingüísticos y literarios; análisis de estructuras musicales, armónicas y rítmicas; estudios antropológicos; y aplicaciones y propuestas didácticas. Estas líneas de Investigación se han retomado y han visto continuidad en los estudios superiores universitarios a partir del curso 2018/19 en el *«Máster Interuniversitario en Investigación y Análisis del Flamenco»* coordinado por la Universidad de Cádiz (UCA), impartándose un módulo en el Campus de Jerez de la Frontera (Cádiz) y otro módulo en cada una de las universidades participantes -Universidad de Huelva (UHU), Universidad de Córdoba (UCO), Universidad Pablo de Olavide de Sevilla (UPO) y Universidad de Granada (UGR)-, participando igualmente a partir del próximo curso 2022/23 la Universidad de Málaga (UMA).

Por otra parte, a raíz de que el Flamenco fuese incluido por la UNESCO dentro de la Lista Representativa del Patrimonio Inmaterial de la Humanidad el 16 de noviembre de 2010, se constituyó un grupo de trabajo para fomentar su conocimiento entre la población escolar. Este grupo de trabajo incluye a docentes de Primaria, Secundaria y Enseñanzas Artísticas, y artistas de reconocido prestigio en el papel de técnicos y especialistas con el objetivo de determinar los materiales didácticos a elaborar a partir de la experiencia habida en los centros educativos andaluces en los últimos años. Un paso fundamental en el ámbito legislativo tuvo lugar con la publicación de la Orden de 7 de mayo de 2014 en el Boletín Oficial del Estado (BOE) el 28 de mayo de 2014, donde se establecieron diversas medidas para la inclusión del Flamenco en el sistema educativo andaluz, entre las que se encuentran: la creación del Portal Educativo del Flamenco dentro de la sede electrónica de la Consejería de Educación; el fomento de la inclusión del flamenco en la planificación de actividades extraescolares y complementarias de los centros educativos; la convocatoria de proyectos de investigación e innovación al mismo tiempo que los relacionados con la elaboración de materiales curriculares y recursos

didácticos; y la creación de los Premios «Flamenco en el Aula», tanto en la modalidad de elaboración de materiales curriculares y recursos didácticos como en la modalidad de experiencias y buenas prácticas llevadas a cabo en los centros educativos.

Precisamente, las experiencias educativas mostradas en la presente Tesis Doctoral han sido reconocidas con el tercer premio en la VII edición de los Premios Flamenco en el Aula (2020/21), por apoyar el proceso de inclusión educativa del flamenco al mismo tiempo que se ejemplifica el modo de trabajar los elementos transversales del currículum relacionados con la Educación en Valores a través del flamenco (desde mi labor como docente de la asignatura de Música en el colegio Academia Santa Teresa de Málaga).

Algunos docentes que han trabajado en este sentido desde hace más de tres décadas y que han publicado obras basadas en los ejemplos de las actividades realizadas en sus centros educativos con el objetivo de apoyar la inclusión del flamenco en las etapas educativas de la Educación Primaria Obligatoria (EPO) y Secundaria (ESO), han sido: Calixto Sánchez Marín, Catalina León Benítez, José Luis Navarro García, José Cenizo Jiménez, Eulalia Pablo Lozano, Miguel López Castro, David Pino Illanes y Jerónimo Utrilla Almagro.

Del mismo modo, en la Comunidad Autónoma de Andalucía se han dado desde finales del siglo XX diversas experiencias en el ámbito de la Coeducación en relación con la igualdad de género y la vertebración social, utilizando el arte flamenco como elemento para fomentar la Justicia Social. Este es el caso de Miguel López Castro (1995), que publicó *«El Flamenco y los valores: una propuesta de trabajo escolar»*, teniendo entre sus objetivos el hacer reflexionar al alumnado sobre el problema del sexismo y la violencia de género a través de las letras de diferentes coplas flamencas. Unos años más tarde, este mismo autor participó en el I Seminario Flamenco y Universidad, titulado: *«El Flamenco: compromiso social y político»*, donde Miguel López Castro (2009) presentó su ponencia: *«Experiencias del uso del Flamenco como herramienta para tratar temas sociales en la escuela»*, bajo la idea de que el Flamenco, como manifestación cultural, tiene desde sus orígenes un claro compromiso social y político.

A finales de la primera década del siglo XXI, una Asociación Cultural de referencia en cuanto a la utilización del Flamenco como herramienta para el crecimiento personal fue la «Asociación Autoestima Flamenca», entidad que según su fundador Carlos Sepúlveda fomentaba a través del baile y el uso terapéutico del movimiento la autoaceptación, el autorespeto y la autoconfianza, trabajando principalmente con mujeres víctimas de violencia machista y con personas que sufren diferentes tipos de trastorno mental.

Por otro lado, en la Comunidad Autónoma de Madrid, la *Fundación Antonio Gades* lleva a cabo en su programa pedagógico diferentes talleres de formación para docentes que tengan interés en recibir formación y apoyo en cuanto a metodologías y recursos para realizar actividades en el aula relacionadas con el flamenco. Al mismo tiempo, la Fundación imparte talleres y realiza actividades en centros educativos de la Comunidad de Madrid. Su programa pedagógico *Flamenco en el aula* tiene el objetivo según la bailaora Silvia Marín de difundir el Flamenco e introducirlo en las diferentes áreas curriculares, y esta labor ha sido reconocida con uno de los dos Premios de Honor en la VII Edición de los Premios «Flamenco en el Aula» de la Junta de Andalucía (2020/21). Yo mismo participé -primero como alumno, y luego como guitarrista y ponente- en este programa pedagógico de la Fundación Antonio Gades en el año 2014.

Pero, más allá de la mera transmisión de determinados conocimientos culturales o estéticos, y su aplicación como recurso interdisciplinar en Educación Primaria o Secundaria, el Flamenco es una herramienta eficaz a la hora de lograr una mayor inclusión de determinados colectivos, como es el caso de la población gitana, o jóvenes y adolescentes en contextos desfavorecidos. Con este fin ha trabajado la Asociación Cultural «*Sueños Flamencos*», entidad con la que también participé realizando talleres con alumnado gitano durante el curso 2011/12 en el CEIP Manuel Núñez de Arenas (Vallecas, Madrid). Igualmente, con el objetivo de orientar metodológicamente a los docentes del IES Numancia del mismo distrito madrileño de Vallecas en relación con la elaboración de estrategias didácticas prácticas encaminadas a abordar positivamente la multiculturalidad presente en las aulas y, en particular, la relación problemática entre docentes y alumnado gitano, participamos entre los meses de noviembre de 2012 y marzo de 2013 en calidad de

ponentes en el seminario financiado por el Centro Territorial de Innovación y Formación de la Comunidad de Madrid (CTIF), titulado: «*La música como estrategia intercultural para la mejora de la convivencia escolar*».

Actualmente, algunas de las personas o entidades que trabajan en Andalucía apoyando esta función social de la música, utilizando el flamenco como herramienta para apoyar la inclusión de determinados colectivos desfavorecidos, son:

- José Galán (Sevilla), bailarín y director artístico de la «Compañía Flamenco Inclusivo», reconocido con otro de los dos Premios de Honor en la VII Edición de los Premios «Flamenco en el Aula» de la Junta de Andalucía (2020/21) por fomentar la inclusión de personas con diversidad funcional a través del flamenco.
- Sociedad San Vicente de Paúl (Córdoba), que junto a la Cátedra de Flamencología de esta ciudad realiza talleres con adolescentes en contextos desfavorecidos (como es el caso de la barriada del Polígono del Guadalquivir).
- Fundación Alalá, realizando Proyectos de Integración a través del Flamenco con menores en el Centro Cívico El Esqueleto del Polígono Sur (Sevilla) y en el barrio Estancia Barrera de Jerez de la Frontera (Cádiz).
- Cátedra de Flamencología de la Universidad de Málaga (UMA), que ha puesto en marcha este curso 2021-22 la «Escuela Social de Flamenco» para llevar a cabo intervención con menores en la barriada de La Palma-Palmilla y en el asentamiento chabolista de Los Asperones (donde yo mismo participo como guitarrista y docente).
- Fundación Secretariado Gitano (FSG), que con el apoyo de artistas como Antonio Remache o Marina Carmona y Soleá Morente, llevan a cabo campañas de sensibilización a través de la música (tanto desde la perspectiva de género como del rechazo a la discriminación racial).
- Artistas como Rocío Márquez, Rosario La Tremendita, Laura Vital, Lourdes Pastor, Mujer Klórica o Niño de Elche (que en las letras de sus composiciones

musicales incluyen diferentes temáticas que son causa de conflicto en la sociedad).

- Colectivos sociales como Flo 6X8 (realizando actividades performativas con el objetivo de visibilizar a través del flamenco la desigualdad social creada por el capitalismo radical y el neoliberalismo, en beneficio de las entidades bancarias y en perjuicio de la ciudadanía).

En este sentido, desde el concepto de «Música para la Justicia Social» trabajan también otras muchas personas y entidades desde estilos o géneros musicales diversos y ajenos al flamenco, como es el caso de:

- El Sistema Nacional de Orquestas y Coros Juveniles de Venezuela, como instrumento de organización social y desarrollo humanístico.
- Orquesta de Instrumentos Reciclados de Cateura (Paraguay), trabajando con menores en el entorno del mayor vertedero de su capital Asunción.
- El pianista y director de Orquesta argentino Daniel Barenboim, por su labor de unión y creación de lazos a través de la música entre la población de Palestina e Israel.
- El músico, compositor y director de Orquesta venezolano Gustavo Dudamel, con su «Orquesta del encuentro», proyecto social, cultural y pedagógico juvenil que aspira a transformar la sociedad a través de la música.
- Ara Malikian, violinista libanés que expresa a menudo su visión de utilizar el violín como arma de paz masiva.
- Alaa Salah (Sudán), activista que participó con sus letras en las protestas gubernamentales que llevaron al derrocamiento de Al Bashir.
- Aziza Brahim, artista nacida en el campo de refugiados de Tinduf, y que expresa a través de su música el deseo de libertad del pueblo saharauí.
- E, históricamente, artistas y grupos como Gloria Gaynor, Village People, George Michael, Madonna, Queen, Tino Casal, Rafael, Alaska o Mecano apoyando los derechos del colectivo LGTBI.

- Nina Simone, The Rollig Stones, Bob Marley, Billy Holiday, James Brown, Manu Chao, El Chojín, Chambao, Camarón, Raimundo Amador o Antonio Carmona defendiendo la idea de que todas las personas somos iguales independientemente del color de nuestra piel.
- Aretha Franklin, Lesley Gore, Janis Joplin, Cyndi Lauper, Chavela Vargas, Cecilia, Mari Trini, Ana Belén, Amaral o Rozalén luchando por conseguir la igualdad entre hombres y mujeres.

Estos ejemplos representan únicamente una mínima muestra de todas las personas que piensan que tienen lugar demasiados hechos y acontecimientos injustos en el mundo. Y que creen firmemente que, a través de la música, podemos ayudar a cambiar la situación para lograr un mundo más justo.

1.2.5. APORTE Y PERTINENCIA DE LA INVESTIGACIÓN

Una opinión generalizada entre las personas implicadas en el proceso de inclusión educativa del flamenco es que, salvo algunas experiencias concretas, el flamenco no está realmente presente en nuestro sistema educativo en las etapas de la Educación Primaria Obligatoria (EPO) y Secundaria (ESO). No existen suficientes materiales y recursos didácticos de aplicación disponibles, ni tiene lugar la formación del profesorado en Magisterio (futuro profesorado de Primaria) ni en el Máster de Formación del Profesorado de ESO y Bachillerato (futuro profesorado de Secundaria) en relación tanto a la enseñanza musical del flamenco como a sus aspectos literarios, sociológicos y antropológicos -por lo que luego no podrán desarrollar actividades relacionadas con el flamenco en su profesión docente-.

La mayor parte del material existente -y que las personas interesadas tienen que localizar de manera voluntaria y por propio interés fuera del ámbito de su formación inicial docente- abarca generalmente aspectos históricos, estableciéndose poca relación con las diferentes áreas de conocimiento presentes en la escuela de manera transversal e interdisciplinar -sin representar unidades didácticas que puedan servir de modelo o referencia para aquellas personas que estén motivadas por llevar al aula actividades relacionadas con el flamenco-.

Tampoco se utilizan las posibilidades metodológicas del flamenco (y de la música en general) en cuanto a su capacidad para hacer reflexionar al alumnado sobre determinadas cuestiones que son fundamentales para la sociedad en su conjunto y que deberían tratarse en la escuela, ni se valora suficientemente al flamenco como herramienta y recurso para la intervención social con alumnado gitano con el objetivo de apoyar de una manera más efectiva su inclusión educativa.

Quedan todavía muchos pasos que dar, y la utilización no sólo del flamenco, sino del Arte en general como medio para la transformación social sigue siendo marginal, a pesar de los resultados positivos en cuanto a los beneficios para la propia sociedad que supone llevar a cabo con alumnado adolescente procesos de empoderamiento y/o sensibilización en relación con valores como el respeto, la tolerancia y la no discriminación.

Porque, más allá de la importancia de tratar estos temas en la escuela, se constata la urgente necesidad de hacerlo al escuchar prácticamente a diario en los informativos hablar de la anormalidad democrática que suponen los partidos políticos de extrema derecha en las instituciones; el vandalismo callejero perpetrado por jóvenes de extrema izquierda; las agresiones de extrema violencia de carácter homófobo, sexista y racista, tanto por parte de adultos como de población cada vez más joven; la crítica situación climática y medioambiental en la que nos encontramos a nivel global; y la pobreza y exclusión social en la que están sumidas millones de personas en el planeta. Todo ello, nos urge e insta a trabajar en la escuela de una manera más efectiva los elementos transversales relacionados con la Educación en Valores, donde la solidaridad, la empatía y, por qué no decir, el amor al prójimo y al resto de seres que habitan este planeta, nunca tengan un lugar inferior en comparación con la enseñanza de las Matemáticas, la Lengua Castellana y la Literatura, el Inglés, el Francés, la Historia, la Biología, la Física, la Religión, la Música, la Educación Física o la Educación Plástica, Visual y Audiovisual.

No parece que esto vaya a ocurrir en un futuro próximo, por lo que, de momento, tenemos que seguir trabajando en este sentido, aunque sea de manera individual. Y, en el caso de la utilización de la música como herramienta para la transformación social, el uso del flamenco es únicamente un ejemplo más (y no exclusivo de esta manifestación artística y cultural) puesto que el arte en general, y la música de

cualquier género o estilo -a través del mensaje de sus letras, o debido al propio contexto de la interpretación, o en relación con los objetivos del compositor o compositora- puede apoyar estos procesos de sensibilización y de cambio social.

De este modo, el aporte y la pertinencia de la presente Tesis Doctoral se puede concretar en los siguientes puntos:

- **Intervención social a través de la música -tanto en contextos socioeconómicamente favorecidos como desfavorecidos-:**

Respecto a la inclusión social de determinados colectivos desfavorecidos, la presente Tesis Doctoral aporta la perspectiva de la necesidad de trabajar no solamente con esos grupos desfavorecidos de manera directa, sino que, a través del desarrollo de actividades con personas de contextos sociales y económicamente favorecidos se posibilite la reflexión para que pueda lograrse la sensibilización y el cambio de actitudes que, de manera indirecta, resultarán beneficiosas para los grupos excluidos y desfavorecidos.

En el caso concreto de la inclusión educativa del alumnado gitano en centros educativos públicos de zonas de un nivel socioeconómico bajo, es positiva la intervención utilizando el flamenco como herramienta (aportando conocimientos, destrezas y competencias educativas generales). Pero también es positivo para la población gitana en su conjunto –aunque de manera indirecta– el trabajo con alumnado no gitano de centros educativos concertados o privados de zonas de un nivel socioeconómico alto a través de una manifestación artística y cultural tan arraigada en la cultura gitana (aportando valores como la empatía, el respeto y la tolerancia).

Una persona que es discriminada por cuestiones de sexo, procedencia o cultura, de manera autónoma e individual poco puede hacer en muchos casos más que aceptar su condición subordinada. Pero desde la Intervención Social se puede dotar de recursos, habilidades y de conocimientos a esa persona, apoyar el fomento de la autoestima y potenciar su empoderamiento, para que desde su propio ámbito y sus propias capacidades puedan apoyar el proceso de cambio (o para que no tengan actitudes hacia otros que ellos mismos han sufrido). Pero si se trabaja únicamente en relación con la inclusión desde la perspectiva de los «excluidos y desfavorecidos»

y no desde la perspectiva de los «excluyentes o favorecidos», los primeros mantendrán de este modo una situación de continua exclusión, por lo que la estrategia necesaria de inversión de la hegemonía implicaría encontrar metodologías y formas de organizar los contenidos sustentados en las experiencias de las personas desfavorecidas y que, en vez de limitarse y restringirse a determinados enclaves, se extienda a todo el sistema educativo.

Por este motivo, es fundamental que se trabaje con alumnado socioeconómicamente favorecido, para que no mantengan y perpetúen la discriminación en un futuro. Ya que, muchas de estas personas que ahora son adolescentes ocuparán en su edad adulta cargos de responsabilidad y de gestión en muchos ámbitos de relevancia, por lo que es muy importante que adquieran en su etapa educativa -y como apoyo a la educación familiar- rasgos en relación con la tolerancia, el respeto y la no discriminación.

- **Importancia de evitar la infantilización del alumnado al mismo tiempo que se posibilita el medio para expresar sus opiniones sobre cuestiones relevantes para el conjunto de la sociedad:**

En relación con la importancia de posibilitar la expresión de las opiniones y dar voz al alumnado adolescente, la presente Tesis Doctoral aporta ejemplos metodológicos para hacer partícipe al alumnado en asuntos sociales más allá de lo académico, de sensibilizar y darles voz, puesto que es positivo tanto para ellos de manera individual como para el conjunto de la sociedad. Tenemos la responsabilidad -las personas dedicadas a la docencia- de ayudar a convertir a nuestro alumnado en ciudadanos globales. Es fundamental que les hagamos notar que lo que ellos y ellas pueden aportar -su contribución- es importante y puede provocar cambios. Esto es así porque tienen muchas cosas que decir y que ofrecer en cuanto a su participación en la sociedad, por lo que hemos de posibilitar esa escucha.

En estos últimos años, se ha consolidado en mi Programación Didáctica de la asignatura de Música (1º, 2º y 4º ESO) la Unidad Didáctica «Música para la Justicia Social», donde el alumnado comienza identificando -tanto de manera individual como grupal- los principales elementos que consideran injustos o que son causa de

conflicto en la sociedad. Para después, con el apoyo del recurso educativo que supone el blog creado para este fin realizar diversas actividades al mismo tiempo que se ofrece la posibilidad tanto de mostrar los contenidos a trabajar como los resultados del trabajo del alumnado y sus propios comentarios y reflexiones (<https://musicaflamencoyjusticiasocial.blogspot.com/>).

Tal y como hemos dicho anteriormente, es justo y lícito otorgar mayor protagonismo y dar la palabra al mundo de la juventud por ser parte integrante de una sociedad global. Para ello, es preciso que los centros educativos se conviertan en lugares donde se estimule el compromiso social en mayor medida de lo que actualmente se estimula.

No es positiva la infantilización del alumnado por preservarlo de los aspectos negativos y crueles de la realidad al pensar que es conveniente mantener a la infancia unos años más en un mundo más cercano a la fantasía que a la vida real. Sería bueno repensar acerca de las capacidades y posibilidades del alumnado para comenzar a apoyar procesos de cambio social desde el propio ámbito escolar sin esperar a que lleguen a la edad adulta. Sería positivo para ellos como personas el asumir otro papel y otra responsabilidad y, del mismo modo, la sociedad en su conjunto también se beneficiaría de que haya más personas implicadas en mejorar y cambiar los elementos injustos que tienen lugar en el mundo. Un lugar que todos habitamos y en el que tenemos que asumir desde nuestro propio ámbito y capacidad de acción nuestra propia responsabilidad.

- **El valor de la interdisciplinariedad y la transversalidad:**

Respecto al valor de la interdisciplinariedad y la transversalidad, la presente Tesis Doctoral aporta la visión de que, para comprender y abordar mejor cualquier objeto de estudio, es positivo apoyarse en diferentes disciplinas y áreas de conocimiento. La interdisciplinariedad es necesaria a la hora de abordar la cuestión de la función social de la música en el ámbito educativo, y es el enfoque globalizador relacionado con la transversalidad el que nos permite conectar el Flamenco con la Educación en Valores.

De este modo, la presente investigación se apoya en disciplinas y metodologías propias de la Didáctica y la Pedagogía; la Música y la Musicología; la Comunicación

Audiovisual y la Flamencología; la Sociología y la Antropología; la Historia y la Historiografía; el Trabajo Social y la Mediación Intercultural.

- **Importancia de la Educación Musical:**

Sobre la importancia de la Educación Musical para la tan renombrada formación integral del alumnado, la presente Tesis Doctoral representa un alegato a favor de la Educación Artística en nuestro país de manera general, y de la disciplina musical en la escuela frente a todas las leyes educativas que la van relegando a la mínima expresión respecto al número de horas lectivas. La reducción de carga horaria en contraposición al aumento de tiempo lectivo de otras áreas instrumentales está convirtiendo la asignatura de Música en una materia residual dentro del sistema educativo. La carga lectiva de la asignatura de Música en Secundaria es actualmente de dos horas semanales, y se imparte de manera obligatoria únicamente en dos de los cuatro cursos de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Si le sumamos el hecho de que, de manera generalizada, no se disponga de un aula de música separada donde se impartan las clases sin «molestar» al resto del equipo docente y de alumnado que recibe clase de otras materias en las aulas contiguas, ni se disponga tampoco habitualmente de los recursos materiales instrumentales adecuados para la práctica musical, los y las docentes del área de Música nos vemos en la obligación de adaptarnos a una situación donde la enseñanza-aprendizaje de la música se torna en una misión, no imposible, pero sí de gran complejidad y dificultad por los numerosos obstáculos que nos encontramos en el camino.

Esta situación de marginación, cuya responsabilidad última es de la administración educativa, es mantenida y perpetuada de algún modo por una parte del profesorado, pero la infravaloración de la materia tiene también como protagonistas a parte del alumnado, ya que, más allá de cuestiones organizativas, hay una serie de elementos socialmente interiorizados a nivel general que dificultan la valoración positiva en España que las disciplinas artísticas no sólo requieren, sino que merecen.

La música es una de las pocas expresiones universales del ser humano -tanto en el tiempo como en el espacio-, ya que no hay lugar en el mundo ni momento histórico

en el que el ser humano no se haya expresado a través de la música -con características más o menos elaboradas-.

Las diferentes leyes educativas hablan de la música como uno de los referentes de la juventud, tan importante para sus procesos de socialización y siendo un elemento fundamental en sus vidas, escuchando música de manera general varias horas al día. Pero estas leyes no nos dicen nada de los adultos que, igualmente, escuchamos música a diario en multitud de contextos. Todos los programas de televisión reproducen música en sus cabeceras; los documentales tienen música de fondo para ambientar; los anuncios publicitarios utilizan la música para lograr un vínculo con los potenciales consumidores -la música representa una de las actividades que más dinero genera a nivel mundial-; para las series y las películas la música es un elemento fundamental para potenciar las emociones y sentimientos que se intentan transmitir con las imágenes -existe una profunda relación entre lo visual y lo sonoro-; en el coche conducimos mientras escuchamos música; hacemos deporte mientras escuchamos música; en cualquier evento festivo que hagamos, ya sea reunión de pocas personas o multitudinario como una boda, para mantener la alegría o para llegar a ese clímax la música está íntimamente relacionada con nuestras sensaciones y percepciones. Y es que la neurociencia nos habla del gran poder de la música al ser capaz de hacernos revivir momentos pasados y olvidados volviéndolos patentes en el presente. Y, al igual que con el sentido del olfato o el gusto, si escuchamos algo que no oímos desde hace años inmediatamente las vivencias y los recuerdos se vuelven nítidos, por lo que supone, por ejemplo, una herramienta útil para trabajar con personas con Alzheimer.

Además, la música es Cultura con mayúscula. Y, aunque sólo fuese por este motivo, su valoración, importancia y presencia en el ámbito educativo debería estar totalmente justificado. Por desgracia, no es así, y nos encontramos con una situación de marginación de la música en el ámbito educativo.

- **Valorización del flamenco frente a los prejuicios y estereotipos que han acompañado a esta manifestación artística y cultural desde sus orígenes:**

Frente a los prejuicios y estereotipos que han acompañado al flamenco desde sus orígenes, la presente Tesis Doctoral representa una muestra de su valor como manifestación artística y cultural.

Por su propia riqueza y complejidad musical; por la unión de poesía, música y danza; por la representación cultural de relación con la sociedad andaluza; y por su gran expresividad en cuanto a muestra y origen de emociones y sentimientos humanos universales -lo que provoca que personas nacidas en cualquier parte del mundo se «enganchen» al posibilitar la creación de una afición fuerte y duradera-. Por todos estos motivos, se justifica que el flamenco esté valorado y se encuentre presente en el sistema educativo español en todos sus niveles. Pero no es así, y nos encontramos con la realidad -camuflada de tópico- de que el flamenco está más valorado en el extranjero que en nuestro propio país, donde no se le da la importancia que merece y se encuentra infravalorado en el ámbito educativo, siendo relegado como materia, disciplina y manifestación artística y cultural a un estatus inferior y de segunda categoría.

Es legítimo que el flamenco esté integrado curricularmente de manera más efectiva y tenga mayor presencia en los estudios musicales de todas las etapas educativas: desde la Educación Primaria Obligatoria (EPO), Secundaria (ESO), Universidad y Conservatorio. Para ello, es preciso dejar a un lado los prejuicios y estereotipos que han perseguido al flamenco desde sus orígenes. Y es que, la hegemonía de una parte de la cultura europea ha tenido como consecuencia que, en el ámbito educativo, la música académica conocida como «música clásica» haya permanecido en un estado de preponderancia mirando por encima al resto de manifestaciones musicales de estilos o géneros musicales que no se correspondían con la moda afrancesada o italianizante al gusto de las élites socioeconómicas que las vienen consumiendo desde hace siglos. Y así, músicas tradicionales, urbanas o compuestas por mujeres (sesgo androcéntrico de la enseñanza general de la música), no han solido tener la suficiente presencia en estos ámbitos. Infravalorando

de este modo tanto a las representaciones artísticas como a las personas que las crean.

El pensamiento hegemónico occidental no es que haya sobrevalorado la música académica europea desde el Renacimiento hasta ahora, puesto que es indudable su gran valor estético, su complejidad musical y el virtuosismo de compositores e intérpretes, sino que ha infravalorado al resto de manifestaciones musicales. No se trata de quitar importancia a la música académica europea, es totalmente necesario conocer las obras de grandes figuras de la Historia de la Música. Pero es igualmente importante conocer y valorar otras representaciones artísticas que han estado silenciadas y desvalorizadas. Tradiciones musicales fundamentales desde el ámbito popular y tradicional que deben tener presencia en aquellos lugares donde han nacido esas manifestaciones.

Por este motivo, en Estados Unidos se otorga importancia a nivel de estudios académicos a una de sus músicas más importantes y representativas, como es el Jazz. Y, del mismo modo, aquí en España sería importante conocer en mayor profundidad las distintas señas de identidad de las diferentes «culturas» que conforman esta nación de unión de identidades diferentes. Sería positivo que las Comunidades Autónomas valorasen más sus propias tradiciones culturales. Y, desde el ámbito musical, algo que en Andalucía es más que una música -el flamenco-, que se relaciona con la propia cultura y que hoy en día es la representación artística más señera de nuestro país -tanto a nivel interno como de manera internacional- debería tener un mayor peso en el ámbito educativo en todos los niveles.

No es así, y la música académica europea representa la práctica totalidad del contenido curricular de los libros de texto de la asignatura de Música en Educación Primaria Obligatoria (EPO) y Secundaria (ESO). En los Conservatorios, su presencia sigue siendo marginal, y a pesar de que en la Comunidad Autónoma de Andalucía se están dando algunos pasos en los últimos años para lograr su inclusión, en la capital de España únicamente se imparte en un Conservatorio docencia sobre flamenco, y no es a nivel superior. En la Universidad, los estudios musicológicos de nuestro país continúan basándose igualmente en el ámbito de la música académica europea, y abordan la música española desde un limitado prisma que comprende básicamente el estudio de sainetes y tonadillas del siglo XVIII (sin abordar los elementos

flamencos que ya se encontraban presentes en estos géneros). Se relega así al flamenco a un espacio residual dentro de asignaturas como *Etnomusicología* o *Músicas del Mediterráneo*, siendo excepcional la oferta de asignaturas optativas específicas de flamenco. De este modo, se mantiene y perpetúa el hecho de que las personas dedicadas profesionalmente a una labor de investigación musicológica en España no han tenido formación sobre la música más representativa de nuestro país, por lo que difícilmente dedicarán tiempo y esfuerzo en su carrera profesional para fomentar la promoción y gestión cultural de este arte, tanto a nivel nacional como internacional. O no podrán abordar con rigor en un futuro estudios e investigaciones musicológicas con el flamenco como objeto. Tan necesarios, por ejemplo, por la necesidad de estudiar en mayor profundidad el análisis de partituras y fuentes documentales del teatro musical español e hispanoamericano del siglo XIX, donde algunos de los elementos constitutivos del flamenco ya se encontraban presentes.

Del mismo modo, los futuros profesores y las futuras profesoras que impartirán docencia musical en los Colegios e Institutos de nuestro país tampoco podrán poner en práctica actividades relacionadas con el flamenco ante el alumnado infantil y adolescente porque en su formación inicial no han recibido formación específica sobre flamenco. Esta carencia formativa les limitará en gran medida o, directamente, les incapacitará para trabajar en el aula elementos rítmicos, melódicos o armónicos característicos del flamenco. A no ser que el alumnado interesado busque esa formación en el ámbito privado de las academias de música o, como es mi caso, haya nacido en el seno de una familia de artistas donde hayan adquirido una formación musical previa en relación con el flamenco.

La propuesta de la presente Tesis Doctoral no es única y exclusiva para el territorio andaluz (la propia codirección entre dos de las principales universidades públicas españolas así lo demuestra). El flamenco nace en Andalucía por las características socioculturales que confluyeron en su origen posibilitado por la convivencia de determinadas tradiciones culturales. Pero, hoy en día, es Patrimonio de la Humanidad, lo que reconoce directamente y de manera oficial su valor en relación con la globalidad y la universalidad. De este modo, en los centros educativos de cualquier territorio es positiva la inclusión de esta manifestación artística y cultural, en primer lugar, en relación con sus características musicales.

Otras Comunidades Autónomas deberían otorgar seguramente más presencia en sus currículums a sus músicas tradicionales, pero en el caso de Madrid y Andalucía es clara la relación. En Andalucía, lugar de origen del flamenco, es parte de su patrimonio cultural. Y la Comunidad Autónoma de Madrid es capital del territorio español, donde debería representarse de manera más efectiva un arte representativo de «lo español» a nivel mundial (es «marca España»). Por otro lado, no es sólo que la propia capital se conforma poblacionalmente por personas procedentes de diferentes partes del territorio español, sino que Madrid representa un foco central para el turismo extranjero -principal sector de consumo- y la presencia del flamenco en la capital ha estado patente siempre desde el ámbito artístico, económico y cultural -existe un estrecho vínculo entre Madrid y el flamenco desde su origen-.

En definitiva, la presente Tesis Doctoral trata de situar al flamenco en el lugar que le corresponde -sacarlo de la marginalidad, valorizarlo y dignificarlo, alejarlo de los prejuicios y de los estereotipos- otorgando el valor que merece una manifestación artística y cultural reconocida internacionalmente, pero maltratada en su propio lugar de origen.

- **SÍNTESIS DE LA PERTINENCIA DE LA INVESTIGACIÓN**

A pesar del cada vez mayor número de documentos académicos de carácter científico en el ámbito del Flamenco -desde una perspectiva histórica y biográfica, musical y musicológica, antropológica y sociológica, filosófica y literaria-, no disponemos de recursos suficientes desde la perspectiva educativa conocida como Didáctica del Flamenco. De esta manera, nos encontramos ante una escasez de documentos y materiales educativos en cuanto a unidades didácticas para la Educación Primaria Obligatoria (EPO) y Secundaria (ESO).

Del mismo modo, tampoco tenemos suficiente material documentado respecto a su utilización como herramienta y recurso metodológico para intervenir con ciertos colectivos desfavorecidos -como es el caso de la población gitana- y apoyar su proceso de inclusión educativa.

No existe prácticamente material relacionado con los diferentes estilos o géneros musicales -más allá del flamenco- para trabajar con el alumnado en cualquier tipo de contextos categorías relacionadas con los ejes educativos transversales (basados en valores como el respeto, la tolerancia y la no discriminación).

No se ha investigado en profundidad la relación del flamenco con determinados colectivos excluidos y desfavorecidos desde una visión del compromiso sociopolítico, de clase y relacionado con la etnicidad y el género.

Ni tampoco existe prácticamente documentación académica que refleje la visión de los docentes, artistas y aficionados, sus percepciones y valoraciones sobre el actual proceso de cambio en el que el Flamenco ha pasado de ser una expresión transmitida mediante la tradición oral a estar cada vez más presente en el ámbito académico en general.

Por estos motivos, la presente investigación de Tesis Doctoral *«Música para la Justicia Social: el flamenco como recurso para la intervención socioeducativa (de la tradición oral al academicismo)»*, pretende apoyar el proceso de creación de conocimiento en estos ámbitos, favoreciendo a su vez las posibilidades de aplicación práctica del Flamenco en el ámbito educativo.

- **APORTE ESPECÍFICO EN RELACIÓN CON LOS DIFERENTES ESTUDIOS O LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN**

- Ejemplos de aplicación práctica desde la perspectiva metodológica «Música para la Justicia Social», experiencias educativas que han sido premiadas con el Tercer Premio en la VII edición (2020/21) de los «Premios Flamenco en el Aula», otorgados por la Dirección General de Formación del Profesorado e Innovación Educativa de la Consejería de Educación y Deporte de la Junta de Andalucía.
- Materiales educativos que sirvan de apoyo a docentes que tengan interés en realizar actividades en el aula relacionadas con el flamenco (recursos didácticos que ya están siendo utilizados en los cursos de formación docente «Didáctica del Flamenco para Enseñanzas Artísticas», llevados a cabo en los Centros del Profesorado -CEP- de Córdoba y Jaén).
- Visión global del flamenco a través del análisis de documentación bibliográfica en relación con determinados colectivos excluidos y desfavorecidos desde la perspectiva del compromiso sociopolítico, de clase y relacionado con la etnicidad y el género.
- Visión global del flamenco a través del análisis del discurso de las entrevistas en profundidad realizadas a artistas, aficionados, docentes, equipos directivos e investigadores sobre determinadas cuestiones que describen la situación actual del flamenco y explican los principales cambios sufridos en las últimas décadas (metodologías de enseñanza-aprendizaje; función y usos; tipos de público; el papel de la juventud; relación entre artistas gitanos y no gitanos; inclusión educativa; retos y desafíos).

1.2.6. MARCO CRONOLÓGICO Y ACTIVIDADES DESARROLLADAS EN EL CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

El material que conforma la Tesis Doctoral *«Música para la Justicia Social: el flamenco como recurso para la intervención socioeducativa (de la tradición oral al academicismo)»* se ha recabado desde la primera matrícula del año 2013 en el extinto Programa de Doctorado en Educación RD 1393/2007 hasta el final del curso 2021-22, pasando por el cambio en 2018 al nuevo Programa de Doctorado RD 99/2011.

La información para configurar la Tesis se ha ido recabando mediante una revisión de bibliografía relacionada con el tema, un exhaustivo estudio de casos dentro del trabajo de campo y a través de la propia práctica educativa del investigador (sociólogo y musicólogo) en un trabajo docente como profesor de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en cinco colegios de Madrid y un colegio de Málaga, aparte de la colaboración con diversas Asociaciones Culturales apoyando la inclusión de determinados colectivos desfavorecidos y a través de la actividad como músico en el ámbito del flamenco.

Podemos considerar tres experiencias concretas previas a la matriculación en el año 2013 en el Programa de Doctorado en Educación de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM) como elementos clave a la hora de tomar la decisión de realizar la presente investigación. En primer lugar, el hecho de ser miembro de una familia de artistas flamencos de origen linarense de cuatro generaciones (la saga de los «Pucherete») y el desarrollo de una labor profesional como músico durante varios años en diferentes ámbitos (academias de baile, salas, teatros), por lo que surgió el interés de apoyar el proceso de inclusión educativa de esta rica manifestación artística y cultural. En segundo lugar, como sociólogo con vocación de antropólogo participé entre los años 2002-04 en un proyecto de cooperación internacional en la Amazonía peruana, apoyando el proceso de revalorización cultural del pueblo indígena Awajún (aguaruna) del río Cenepa a través de la recuperación de sus tradiciones musicales. Y, en tercer lugar, mi participación junto a la Asociación Cultural «Sueños Flamencos» en el curso 2011-12 realizando un

Taller de Flamenco en el CEIP Manuel Núñez de Arenas (Vallecas, Madrid) con el objetivo de apoyar la inclusión educativa del alumnado perteneciente a población gitana. De este modo, se concretó mi convicción de lo positivo que resulta favorecer procesos de transformación social a través de la música al mismo tiempo que otorgamos valor a las propias manifestaciones artísticas y culturales.

A partir de ahí, en el ámbito de la docencia en Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y en el marco del desarrollo de la presente investigación, he trabajado tanto en contextos socioeconómicamente deprimidos o desfavorecidos como en contextos que representan los mayores niveles de renta per cápita a nivel nacional. En el año de mi primera matriculación en el Programa de Doctorado en Educación (2013) comencé mi carrera profesional como docente en un colegio concertado de uno de los barrios más pobres de Madrid (Orcasitas, distrito de Usera). Considerado como centro de difícil desempeño, el Colegio María Reina cuenta con un alto porcentaje de alumnado gitano, y durante mis dos primeros años de carrera profesional comencé a poner en práctica las primeras actividades relacionadas con el flamenco desde la metodología de la «Música para la Justicia Social». Comencé igualmente a colaborar como voluntario con una de las Asociaciones vecinales del barrio, la Asociación de Mujeres Gitanas *Romi Serseni*, donde las trabajadoras sociales de la asociación me pusieron en contacto con dos mediadoras interculturales gitanas de la Asociación *Barró* de Vallecas que también eran cantaoras, con las que a partir de ahí comencé a realizar actividades de intervención social a través del flamenco y a participar en diferentes eventos (talleres, congresos y seminarios).

En el año 2014 se produjo una situación que cambió la línea de investigación de la Tesis Doctoral tal y como la tenía planteada en un principio, habiendo trabajado únicamente en contextos desfavorecidos a través del flamenco con jóvenes y adolescentes pertenecientes en su mayoría a población gitana. Fue el hecho de comenzar a trabajar en un colegio concertado en una zona nueva de chalets del creciente pueblo madrileño de Arroyomolinos, el Colegio Pasteur, donde yo tenía que cambiarme antes de entrar el jersey que traía desde el otro colegio de Orcasitas con el que compartía la jornada laboral y sacaba del maletero del coche una chaqueta (americana) y una corbata, para dar clase a un alumnado de clase media-

alta que se ponía en pie al entrar yo al aula saludándome con un – Buenos días, Mr. Víctor -. Durante ese curso amplié las actividades para trabajar con el alumnado a ejemplos musicales de géneros ajenos al flamenco, pero realmente fue en el siguiente curso (2015-16) cuando amplié de manera específica mi visión y perspectiva de la investigación, al comenzar a trabajar en el Instituto Veritas, colegio concertado situado en el municipio más rico de España según el Instituto Nacional de Estadística (INE), Pozuelo de Alarcón (Madrid). El alumnado eran hijos e hijas de las clases sociales más privilegiadas de nuestro país (socioeconómicamente hablando), y fue ahí cuando comprendí la necesidad de una inversión de la hegemonía, donde, para lograr el cambio social es fundamental no sólo apoyar procesos de inclusión socioeducativa con colectivos desfavorecidos en riesgo de pobreza y exclusión social (empoderando para paliar los efectos de la discriminación), sino extrapolar la intervención a un ámbito educativo general potenciando la mirada en contextos socioeconómicamente privilegiados y favorecidos (sensibilizando para prevenir la discriminación).

Comencé a partir de ahí un proceso de creación de materiales y recursos educativos propios, de aplicación de metodologías didácticas, de estructuración teórica y de sus posibles aplicaciones prácticas, bajo la idea de crear conocimiento a través de la propia práctica. Por un lado, por la falta de bibliografía básica y de prácticas metodológicas en relación con el tema de estudio. Y, por otro lado, por mi propia situación como docente y como músico flamenco, que me permitía abordar la investigación desde una perspectiva *emic*, concretándose los avances de la investigación en distintas participaciones en Congresos y en diversas publicaciones que detallaré a continuación junto con el listado de personas que han formado parte del trabajo de campo.

El curso 2016-17 volví a cambiar de centro educativo y trabajé simultáneamente en dos centros concertados de clase media-alta de la Comunidad de Madrid: el Colegio Asunción Cuestablanca (distrito de Hortaleza) y el Colegio Santa Catalina de Sena (distrito de Chamartín).

Hasta ese momento, a pesar de haber llevado a cabo el análisis de gran parte de la documentación bibliográfica que muestro en la presente Tesis Doctoral, y a pesar de haber realizado igualmente gran parte de las entrevistas en profundidad

que conforman el trabajo de campo, había una parte fundamental de mi investigación que no había conseguido todavía materializar por la situación de inestabilidad laboral en la que me encontraba, habiendo trabajado en cinco centros educativos en cuatro años. Este aspecto incompleto de mi investigación hace referencia a que mi propuesta metodológica se basaba en actividades sueltas con un alumnado que era diferente curso tras curso. Lo que cambió en el curso 2017-18, cuando no sólo volví a cambiar de centro educativo, sino también de lugar de residencia, dejando Madrid para venirme a vivir a Málaga a trabajar en el Colegio Academia Santa Teresa, centro concertado de clase alta situado entre los barrios de La Malagueta y El Limonar (distrito Centro).

En Málaga he conseguido tener la estabilidad suficiente trabajando durante cuatro años seguidos (hasta junio de 2021) para consolidar en mi Programación Didáctica una Unidad Didáctica basada en la metodología de la «Música para la Justicia Social». Es en esta ciudad andaluza donde he desarrollado de manera más efectiva y con mayor profundidad mi labor en relación con la inclusión del flamenco en el aula, trabajando con el alumnado desde la propia materia de Música que he impartido (1º, 2º y 4º ESO) a través tanto de los propios elementos musicales o históricos del flamenco como de su relación con diferentes elementos transversales del currículum relacionados con la Educación en Valores. He trabajado igualmente desde enfoques interdisciplinares en relación con otras materias impartidas por otro profesorado (Lengua Castellana y Literatura; Educación Plástica, Visual y Audiovisual; Educación para la Ciudadanía; Educación Física; Inglés; Geografía e Historia; sesiones de Tutoría), al igual que con otras asignaturas que yo mismo imparto, como es el caso de Economía en 4º ESO, donde el alumnado acaba de realizar una investigación sobre el efecto de la pandemia del Covid-19 en el colectivo profesional flamenco.

De este modo, el pasado curso 2020-21 no participé como en años anteriores en Congresos o Seminarios para hablar sobre los avances de la investigación, sino que los propios resultados de la Tesis Doctoral son patentes por el hecho de estarse utilizando parte de los materiales y recursos didácticos creados en el marco de la investigación en cursos de apoyo a docentes que tienen interés en realizar actividades en el aula relacionadas con el flamenco (cursos de formación docente

«Didáctica del Flamenco para Enseñanzas Artísticas», llevados a cabo en los Centros del Profesorado -CEP- de Córdoba y Jaén). Por otro lado, las experiencias educativas y las actividades llevadas a cabo relacionando el Flamenco con la Educación en Valores han sido reconocidas con el tercer premio en la VII edición de los «Premios Flamenco en el Aula» de la Junta de Andalucía, y mostradas en mi participación en el «I Congreso Internacional de Educación y Flamenco: transformación social a través del patrimonio cultural», celebrado en Granada.

Actualmente, en este curso 2021/22 ya no trabajo como docente de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en este centro concertado situado en una de las zonas socioeconómicamente más privilegiadas de la ciudad, sino que he retomado la actividad de apoyo a la inclusión socioeducativa de alumnado gitano a través del flamenco en dos de las zonas más desfavorecidas de la capital de la Costa del Sol. Hablamos del distrito Palma-Palmilla y de la barriada periférica Los Asperones (distrito Puerto de la Torre), donde participo como músico (guitarrista y percusionista) y docente en la recién creada «Escuela Social de Flamenco», organizada por la Cátedra de Flamencología de la Universidad de Málaga (UMA) apoyada por la Consejería de Cultura de la Junta de Andalucía.

- **ACTIVIDADES REALIZADAS EN EL CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN:**

Curso 2012/13

- Ponente y músico en el Concierto Didáctico «*El flamenco en el aula*», realizado en el CEIP Lepanto (Madrid).
- Participación como colaborador/investigador realizando labores de trabajo de campo en la fase etnográfica del Proyecto I+D (2012-2014) «*Escuelas para la Justicia Social*» (EDU2011-29114) del Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM).
- Comunicación de título «*Puntos de encuentro y retos entre la tradición oral y el academicismo en el Flamenco*», en el marco del Congreso *V Jornadas de Jóvenes musicólogos y estudiantes de Musicología: desafíos de la Musicología del siglo XXI*, celebrado en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM).

- Colaborador docente en Metodologías de Investigación dentro del Máster de Educación Musical (Título Propio), del Departamento Interfacultativo de Música de la Facultad de Formación del Profesorado y Educación (UAM) realizando tareas docentes en el aula y realizando un proceso de entrevistas a la Compañía de Teatro la Tramoya, conformado por personas con Síndrome de Down.

Curso 2013/14

- Formador de formadores en el seminario *«La Música como estrategia intercultural para la mejora de la convivencia escolar»*, llevado a cabo en el IES Numancia (Madrid) con la Asociación Cultural *Sueños Flamencos* con el objetivo de orientar metodológicamente a los docentes del Centro en relación con la elaboración de estrategias didácticas prácticas a través de la música encaminadas a abordar positivamente la multiculturalidad presente en las aulas.
- Ponencia titulada *«La intervención social a través del Flamenco en la educación»* en el marco del *IV Congreso Interdisciplinar Investigación y Flamenco (INFLA)*, celebrado en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla (US).
- Colaborador/investigador del proyecto audiovisual enmarcado en el Proyecto I+D (2009-2012) *«Conflictividad y migración en contextos locales. Una aproximación teórico-práctica a la convivencia y la migración»* (CSO2009-12516), realizando tareas de apoyo al investigador principal a la hora de llevar a cabo un proceso de entrevistas al equipo directivo del CEIP Manuel Núñez de Arenas y a las personas implicadas en el «Taller de Flamenco» llevado a cabo con parte del alumnado gitano del centro educativo.
- Participación como músico en la actividad *«Se acabó el mal amor»*, con motivo del Día Internacional contra la Violencia de Género (25N), realizando una colaboración con el grupo de mujeres gitanas de la Asociación de Mujeres Gitanas *Romi Serseni* para incorporar e interpretar música a la letra escrita por ellas de manera conjunta, en la que reflejaban los cambios positivos en la

vida de las mujeres gitanas comparando sus vidas y sus perspectivas de futuro en una hipotética carta de una nieta a su tatarabuela.

- Guitarrista en las clases de baile flamenco en la Academia de Danza Esther Racero (Madrid).
- Ponencia titulada «*Música, gente, inclusión y tecnología: pasado y presente en la ciudad de Madrid*» (UAM), en el marco del *Congreso Internacional Espacios Sonoros y Audiovisuales 2013. Creación, representación y diseño*, celebrado en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM).
- Músico (percusionista) en el Grupo Rociero *Quejíos* actuando en diferentes ámbitos (restaurantes, bodas, fiestas municipales, fiestas privadas, etc).

Curso 2014/15

- Ponencia titulada «*Música e inclusión social: la interculturalidad de Lavapiés y el Flamenco en el aula*», en el marco del Seminario *Introducción a la Sociología de la Música* organizado por el Grupo de Investigación MUSYCA (Música, Sociedad y Creatividad Artística) en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la Universidad Complutense de Madrid (UCM).
- Ponente y músico en el «*Concierto didáctico: el flamenco por la igualdad de género*», en el cierre de las Jornadas sobre Liderazgo y Eficacia escolar (GICE-UAM), celebrado en la Facultad de Formación de Profesorado y Educación (UAM).
- Ponencia de título «*La música como estrategia intercultural para la mejora de la convivencia escolar en el IES Numancia de Madrid*», en el marco del Seminario *Jornada de intercambio de experiencias sobre cambio educativo para la Justicia Social* (GICE-UAM), celebrado en la Fundación 1º de Mayo (CCOO, Madrid).
- Publicación como coautor del resumen de las Jornadas «*Educación para la Justicia Social*» en los Cuadernos de la Fundación 1º de Mayo, nº 36.
- Ponente y músico en el «*Concierto didáctico: el flamenco-jazz como ejemplo de unión entre elementos diferentes*», en el cierre del curso *Educación para la*

convivencia democrática en una sociedad plural, dentro de los Cursos de Verano de San Lorenzo del Escorial de la Universidad Complutense de Madrid (UCM).

Curso 2015/16

- Músico en el acto homenaje a «*Los 43 maestros desaparecidos de Ayotzinapa (México)*» celebrado en la Facultad de Formación de Profesorado y Educación (UAM).
- Músico en el curso «*El flamenco en el aula*» organizado por la Fundación Antonio Gades e impartido en la Universidad Complutense de Madrid (UCM) dentro del programa de Magisterio.
- Músico en la performance «*Yo soy él*», en el marco de la exposición «*Un arte realmente útil*», realizado en la Facultad de Filosofía y Letras (UAM), y cuya escenografía y representación trataba el tema de los emigrantes forzados y los refugiados, como homenaje a todas aquellas personas que pierden la vida en el mar Mediterráneo intentando llegar a Europa en pateras buscando una posibilidad de futuro.
- Músico en el cierre de las jornadas sobre «Empleabilidad de las mujeres gitanas», con motivo del Día Internacional de la Mujer, organizado por la Asociación de Mujeres Gitanas *Romi Serseni* en colaboración con la Asociación Barró, celebrado en la Consejería de Asuntos Sociales de la Comunidad de Madrid.
- Organización, gestión y realización de un proyecto de investigación encaminado a conocer las relaciones interculturales del alumnado con el objetivo de mejorar la convivencia escolar del IES Arcipreste de Hita del barrio madrileño de Entrevías, realizando grupos de discusión entre el alumnado latinoamericano, africano, gitano y español no gitano (aproximadamente 40 participantes), y la aplicación de test (AF5) sobre el autoconcepto (aproximadamente 120 participantes).

- Docente del «*Taller de Flamenco*» impartido para el alumnado gitano del Aula de Compensación Educativa (ACE-Asamblea) dependiente del IES Arcipreste de Hita (Madrid).
- Publicación como coautor del artículo «*Música, gente, inclusión y tecnología: pasado y presente en la ciudad de Madrid*», dentro del Proyecto I+D *Implicaciones espacio-temporales de la creación musical*, del Ministerio de Ciencia e Innovación.
- Publicación como autor del artículo «*La intervención social a través del Flamenco en la educación*», en el libro *Presumes que eres la ciencia: Estudios sobre el flamenco*.

Curso 2016/17

- Músico (guitarrista y flautista) en la Compañía Flamenca «*Raquel Novellón*», actuando en diferentes teatros del territorio español.
- Músico (guitarrista) en el Grupo Rociero «*Azahara*», actuando en diferentes ámbitos (restaurantes, bodas, fiestas municipales, etc.).
- Creación de un repertorio musical flamenco para llevar a cabo Conciertos Didácticos en centros educativos de Educación Primaria Obligatoria (EPO) y Secundaria (ESO), junto con Óscar Ayuso «*El Marqués*» al cante y Ana «*Pucherete*» al baile.
- Participación como músico y docente en un Proyecto Interdisciplinar en Bachillerato realizado en el Instituto Veritas (Madrid), desde la perspectiva de la Educación para la Justicia Social en el ámbito escénico del Teatro Musical.

Curso 2017/18

- Músico (guitarrista) en el Taller «*Desmontando tópicos*», organizado por la Asociación La Rueda en colaboración con el Servicio Intercultural de Barrios (Vallecas), realizando intervención con menores en relación con valores como la tolerancia y el respeto a la diversidad.

- Músico (percusionista) en las clases de baile flamenco de la Escuela de Danza *Celia Pareja* (Madrid), participando en diferentes eventos (fiestas privadas y festivales de fin de curso).
- Realización del primer curso de la Cátedra de Flamencología de la Universidad de Málaga (UMA) titulado *«Iniciación al Flamenco»*.

Curso 2018/19

- Comunicación de título *«Aporte metodológico del concepto de Música para la Justicia Social en la inclusión educativa del flamenco en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO)»*, en el marco del *V Congreso Interdisciplinar Investigación y Flamenco (INFLA V)*, celebrado en la Escuela Técnica Superior de Ingenieros de la Universidad de Sevilla (US).
- Participación en la iniciativa *«Aulas Violetas de Andalucía»* de la Junta de Andalucía a través de la creación de un videoclip con alumnado, profesorado y PAS del Colegio Academia Santa Teresa (Málaga), con el objetivo de mostrar nuestro rechazo ante los actos de violencia machista (*«Ángeles de alas caídas»*).
- Realización del segundo curso de la Cátedra de Flamencología de la Universidad de Málaga (UMA) titulado *«Los pilares del Flamenco»*.

Curso 2019/20

- Realización del curso titulado *«Interculturalidad, etnicidad e identificación de clase en el flamenco»*, de la Universidad Internacional de Andalucía (UNIA).

Curso 2020/21

- Publicación como autor del artículo *«Aporte metodológico del concepto de Música para la Justicia Social en la inclusión educativa del flamenco en la ESO»*, en la Revista digital Sinfonía virtual (sección de flamenco nº 17).
- Utilización de parte de los materiales creados en el marco de la Tesis como recursos educativos en los cursos oficiales de Formación del Profesorado de la Junta de Andalucía *«Didáctica del Flamenco para Enseñanzas Artísticas»*, desarrollados en los Centros de Profesorado (CEP) de Córdoba y Jaén.

- Publicación como coautor del artículo «*Antonio de Linares "Pucherete": un guitarrista flamenco entre dos mundos. De los tablaos madrileños a las giras americanas con Carmen Amaya (1953-1970)*», en la Revista digital Sinfonía virtual (sección de flamenco nº 18).
- Reconocimiento con el tercer premio en la *VII Edición «Premios Flamenco en el Aula»* de la Junta de Andalucía, por el proyecto «*Música para la Justicia Social*» en el que se une el Flamenco con la Educación en Valores.

Curso 2021/22

- Comunicación titulada «*Experiencias educativas en torno al flamenco y la Educación en Valores dentro de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO)*», en el marco del *I Congreso Internacional de Educación y Flamenco: transformación social a través del patrimonio cultural*, celebrado en el Espacio V Centenario de la Universidad de Granada (UGR).
- Participación como músico (guitarrista y percusionista) y docente en la recién creada «*Escuela Social de Flamenco*», organizada por la Cátedra de Flamencología de la Universidad de Málaga (UMA).
- Publicación del libro «*La saga de los Pucherete: cien años de flamenco a través de los diarios de Antonio de Linares*», en el que se describe el desarrollo y evolución del flamenco a través de las cuatro generaciones de artistas de mi familia.

- **ESTUDIO DE CASOS (LISTADO DE PERSONAS QUE HAN PARTICIPADO EN EL TRABAJO DE CAMPO):**

Debido a la escasa documentación bibliográfica que existe en relación con las líneas de investigación de la Tesis Doctoral (inclusión del flamenco en el sistema educativo; utilización de la música -y del flamenco- como recurso didáctico y pedagógico para trabajar en el aula contenidos transversales relacionados con la Educación en Valores; puntos de encuentro y retos entre la tradición oral y el academicismo en el flamenco), se ha optado por obtener información a través de un exhaustivo trabajo de campo de índole cualitativa y el estudio de casos a través de entrevistas semiestructuradas y grupos de discusión a una serie de informantes privilegiados, por su experiencia y labor en las diferentes líneas de investigación de la Tesis Doctoral. Las conclusiones de las valoraciones de las personas entrevistadas se muestran en el propio cuerpo del trabajo, mientras que la transcripción de los fragmentos de entrevista utilizados se muestra aparte en el Anexo I.

De este modo, se ha recogido la visión de artistas (especializados en cante, toque, baile y la composición de letras para el cante), entre los que se encuentran tanto figuras históricas del flamenco como profesionales no tan conocidos a nivel internacional pero sí con un importante rango y reconocimiento en su profesión.

Se ha recogido también la visión de personas encargadas de la gestión cultural del flamenco, desde la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía hasta el ámbito de la Investigación y las Peñas Flamencas.

Se ha hablado con personas dedicadas profesionalmente a la labor didáctica de la enseñanza-aprendizaje del flamenco, desde el ámbito de las Academias de Baile; los Conservatorios (equipos directivos y profesorado de cante, baile, guitarra y flamencología); didáctica a través de la edición de métodos y partituras; y didáctica en la Universidad.

Se muestra la opinión de artistas que han ejemplificado un claro compromiso sociopolítico a través de su trabajo (referentes del «flamenco comprometido» del tardofranquismo y la Transición, y personas que en estos inicios del siglo XXI han actualizado las reivindicaciones sociales a través del flamenco).

Por último, se visibiliza la labor de personas que, tanto desde el ámbito de las Asociaciones Culturales como desde la Educación Formal, apoyan la intervención e inclusión social (infancia y juventud gitana; mujeres; centros penitenciarios; centros educativos) y la Educación en Valores a través del flamenco.

TOTAL DE PERSONAS PARTICIPANTES:	62
ENTREVISTAS INDIVIDUALES:	37
GRUPOS DE DISCUSIÓN:	8
ENTREVISTAS PRESENCIALES:	41
ENTREVISTAS TELEFÓNICAS:	3
ENTREVISTA A TRAVÉS DE CORREO ELECTRÓNICO:	1

(Tabla 1: Número de participantes en el trabajo de campo)

VISIÓN DE LOS ARTISTAS	
CANTE	
<ul style="list-style-type: none"> - Fosforito (figura histórica del cante flamenco, ganador del I Concurso Nacional de Cante Jondo y V Llave de Oro del Cante). - Chaleco (cantaor hijo de Antonio El Chaqueta). - Sonia Cortés (cantaora hija del guitarrista Pepe «Pucherete» y la bailaora Amparo Cortés). 	
TOQUE	
<ul style="list-style-type: none"> - Manolo Sanlúcar (figura histórica de la guitarra flamenca, Medalla de Oro al Mérito en las Bellas Artes). - Andrés Batista (figura histórica de la guitarra flamenca, Premio Nacional de Guitarra). - Manuel Morao (figura histórica de la guitarra flamenca, Insignia de Oro de la Peña Tío José de Paula de Jerez y Palma de Plata de la Sociedad del Cante Grande de Algeciras). - Pepe «Pucherete» (guitarrista hijo de Antonio de Linares «Pucherete»). 	

- El Guille (percusionista)
BAILE
<ul style="list-style-type: none"> - Antonio Canales (bailaor de reconocida fama internacional y Premio Nacional de Danza). - Amparo Cortés (bailaora hija del guitarrista «Remolino»). - Cristina Aguilera (bailaora granadina, Primer Premio del Certamen de Jóvenes Flamencos del Instituto Andaluz de la Juventud). - Azucena Huidobro (bailaora y ex-vice directora del Ballet Nacional de España).
LETRAS DEL CANTE
- José Luis Rodríguez Ojeda (poeta y escritor)

(Tabla 2: Entrevistas – Visión de los artistas)

GESTIÓN CULTURAL
ÁMBITO POLÍTICO
- Manuel Martín González (Jefe de Servicio de Planes y Servicios Educativos de la Consejería de Educación y Deporte de la Junta de Andalucía).
ÁMBITO DE LA INVESTIGACIÓN
- Ramón Soler Díaz (escritor e investigador).
ÁMBITO DE LAS PEÑAS
<ul style="list-style-type: none"> - Gonzalo Rojo (expresidente de la Peña Juan Breva de Málaga). - Pepe Barba (expresidente de la Peña El Canario de Colmenar, Málaga). - Grupo de discusión entre socios de la Peña El Canario de Colmenar, Málaga (Francisco Olmedo Carnero «Arriero de Colmenar»; Juan García Pinazo; Miguel García Pinazo «Chatete de Colmenar»; Antonio Cabrera, Luis Aguilar, Juan Miguel Podadera y Miguel Molina). - Grupo de discusión entre presidente y socio de la Peña La Taranta, Linares, Jaén (Francisco Martínez Millán y José Ramón Checa Medina).

(Tabla 3: Entrevistas – Gestión Cultural)

DIDÁCTICA DEL FLAMENCO
DIDÁCTICA DEL FLAMENCO EN LAS ACADEMIAS DE BAILE
- Joaquín San Juan (director del Centro de Arte y Danza Española Amor de Dios, Madrid).
DIDÁCTICA DEL FLAMENCO EN LOS CONSERVATORIOS
DIRECCIÓN:
- Luis Moreno (ex-Jefe de Estudios del Conservatorio Superior «Rafael Orozco» de Córdoba).
CANTE:
- Alba Guerrero (Profesora de Cante Flamenco en el Conservatorio Superior «Rafael Orozco» de Córdoba).
GUITARRA
- Rafael Hoces (Profesor de Guitarra Flamenca en el Conservatorio Profesional de Música «Ángel Barrios» de Granada).
- Daniel Yagüe (Profesor de Guitarra Flamenca en el Conservatorio Profesional de Música «Arturo Soria» de Madrid).
BAILE (GUITARRA, PERCUSIÓN Y CANTE):
- Grupo de discusión entre el personal docente de la asignatura de Baile Flamenco en el Conservatorio Profesional de Danza «Carmen Amaya» de Madrid (Estefanía Palacios, Carlos «Pucherete», Roberto Mesa, Jesús Soto «El Almendro» y Antonio «El de la Alfonsa»).
FLAMENCOLOGÍA:
- Alicia González Sánchez (Profesora de Flamencología en el Conservatorio Superior «Rafael Orozco» de Córdoba).
DIDÁCTICA DE LA GUITARRA FLAMENCA MEDIANTE MÉTODOS Y PARTITURAS
- Óscar Herrero (guitarrista y compositor, creador de numerosos Métodos de Guitarra Flamenca).
DIDÁCTICA DEL FLAMENCO EN LA UNIVERSIDAD
- Rafael Infante Macías (coordinador de la Cátedra de Flamencología de la Universidad de Sevilla - US).

- José Cenizo Jiménez (profesor de Educación Secundaria Obligatoria y excoordinador del extinto Programa de Doctorado de la Universidad de Sevilla «Estudios avanzados de Flamenco: un enfoque interdisciplinar»).
- Francisco Escobar-Borrego (profesor titular de la Universidad de Sevilla - US-).
- Grupo de discusión entre la ex-coordinadora de la Cátedra de Flamencología de la Universidad de Málaga -UMA-, la actual coordinadora y la asesora artística de la Cátedra (M^a Isabel Calero Secall, Ana M^a Díaz Olaya y Carmen Abenza Díaz).

(Tabla 4: Entrevistas – Didáctica del Flamenco)

FLAMENCO Y JUSTICIA SOCIAL
EL COMPROMISO SOCIOPOLÍTICO DEL FLAMENCO
<ul style="list-style-type: none"> - Manuel Gerena (figura histórica del «cante flamenco comprometido» del tardofranquismo y la Transición). - Flo 6X8 (colectivo social anticapitalista). - Niño de Elche («descantaor» y escritor).
APLICACIONES DIDÁCTICAS DEL FLAMENCO DESDE LA PERSPECTIVA DE LA INTERVENCIÓN SOCIAL
INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA
<ul style="list-style-type: none"> - Grupo de discusión entre las fundadoras de la Asociación Cultural Sueños Flamencos (María Victoria González Barato y Susana López Monedero). - Grupo de discusión entre la exdirectora y el exjefe de estudios del CEIP Manuel Núñez de Arenas, Madrid (Ascensión Gutiérrez Díaz e Ignacio Fernández Ortiz). - Ana Carmona Muñoz (mediadora intercultural gitana de la Asociación Barró de Vallecas, Madrid). - Francisca Mayoral Silva (mediadora intercultural gitana de la Asociación Barró de Vallecas, Madrid). - Antonio Remache (músico y compositor de la Fundación Secretariado Gitano -FSG-).

<ul style="list-style-type: none"> - Grupo de discusión entre el alumnado del «Taller de Flamenco» impartido en el Aula de Compensación Educativa ACE-Asamblea, dependiente del IES Arcipreste de Hita, del barrio madrileño de Entrevías. - Francisco José Mata González (coordinador de Talleres en Centros Penitenciarios de la Asociación DARSE, Madrid). - José David Triguero Florido (coordinador de la Asociación Teatro Didáctico y Educación, Málaga).
<p>DIDÁCTICA DEL FLAMENCO EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA OBLIGATORIA (EPO): EDUCACIÓN EN VALORES A TRAVÉS DEL FLAMENCO</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Miguel López Castro (maestro jubilado de Educación Primaria Obligatoria e investigador).

(Tabla 5: Entrevistas – Flamenco y Justicia Social)

1.2.7. ESTRUCTURA DE LOS CONTENIDOS DE LA TESIS

Capítulo I:

- ***CUESTIONES PRELIMINARES***

- Planteamiento y justificación de la investigación; actividades realizadas; hipótesis; objetivos y metodología.

Capítulo II:

- ***PUNTOS DE ENCUENTRO Y RETOS ENTRE LA TRADICIÓN ORAL Y EL ACADEMICISMO EN EL FLAMENCO***

- Situación actual del flamenco en el ámbito educativo y principales cambios sufridos en el seno del flamenco en los últimos años, junto con los retos y desafíos que debe afrontar en el futuro (revisión bibliográfica y análisis complementado con la valoración de los informantes privilegiados recogida en el trabajo de campo).

Capítulo III:

- ***RELACIÓN HISTÓRICA DEL FLAMENCO CON COLECTIVOS EXCLUIDOS Y MARGINADOS SOCIALMENTE (FLAMENCO Y JUSTICIA SOCIAL)***

- Relación histórica del flamenco con determinados colectivos marginados y excluidos desde categorías como la pobreza, la libertad, la clase social, la etnicidad y el género (revisión bibliográfica y análisis complementado con la valoración de los informantes privilegiados recogida en el trabajo de campo).

Capítulo IV:

- ***PEDAGOGÍAS MUSICALES PARA LA JUSTICIA SOCIAL***

- Enfoques pedagógicos (revisión bibliográfica y análisis desde el ámbito de las pedagogías activas relacionadas con la Justicia Social a nivel general hasta el ámbito específico de la Educación Musical).

Capítulo V:

- ***FLAMENCO Y EDUCACIÓN***

- Descripción del proceso de inclusión educativa del flamenco en la actualidad, desde los Conservatorios hasta la Investigación en la Universidad o la enseñanza-aprendizaje en las etapas educativas de la Educación Primaria Obligatoria (EPO) y Secundaria (ESO), valorando igualmente la capacidad del flamenco para trabajar con el alumnado los elementos transversales del currículum relacionados con la Educación en Valores y la Intervención Socioeducativa con población gitana a través del flamenco (revisión bibliográfica y análisis complementado con la visión de los informantes privilegiados recogidas en el trabajo de campo junto con mi propia experiencia docente en estos ámbitos).

Capítulo VI:

- ***MATERIALES Y RECURSOS DIDÁCTICOS CREADOS EN TORNO A LA INCORPORACIÓN DEL FLAMENCO EN EL AULA***

- Propuesta metodológica como apoyo a la inclusión educativa del flamenco (materiales y recursos didácticos para la enseñanza-aprendizaje del flamenco creados desde mi propia experiencia docente).

Capítulo VII:

- ***EXPERIENCIAS EDUCATIVAS EN TORNO AL FLAMENCO Y LA EDUCACIÓN EN VALORES***

- Muestra de las actividades y experiencias educativas realizadas en mi labor docente como profesor de Música en Educación Secundaria Obligatoria (ESO) respecto a la unión entre el Flamenco y la Educación en Valores, reconocidas con el tercer premio en la modalidad de Experiencias Educativas y Buenas Prácticas de la VII Edición de los «Premios Flamenco en el Aula» (2021) de la Junta de Andalucía.

Capítulo VIII:

- ***EXPERIENCIAS EDUCATIVAS EN TORNO A LA MÚSICA Y LA EDUCACIÓN EN VALORES***
- Muestra de las actividades y experiencias educativas realizadas en mi labor docente como profesor de Música en Educación Secundaria Obligatoria (ESO) respecto a la unión entre diferentes géneros musicales y la Educación en Valores.

Capítulo IX:

- ***RESULTADOS Y CONCLUSIONES***
- Resultados y conclusiones de la investigación de Tesis Doctoral del Programa de Doctorado en Educación de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM) en codirección con la Universidad de Sevilla (US), de título *«Música para la Justicia Social: el flamenco como recurso para la intervención socioeducativa (de la tradición oral al academicismo)»*.

ANEXO I:

- ***TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTAS DEL TRABAJO DE CAMPO:***
- Transcripción de fragmentos de entrevista utilizados.

ANEXO II:

- ***VALORACIÓN DEL ALUMNADO SOBRE LAS UNIDADES DIDÁCTICAS «EL FLAMENCO» Y «MÚSICA PARA LA JUSTICIA SOCIAL»***
- Reflejo de las opiniones y valoraciones del alumnado de 1º y 2º ESO a modo de evaluación sobre las Unidades Didácticas «El Flamenco» y «Música para la Justicia Social», llevadas a cabo desde mi labor docente en la asignatura de Música en el Colegio Academia Santa Teresa (Málaga) durante el curso 2019/20.

ANEXO III:

- ***PARTITURAS DE CANTES Y TOQUES***

- Transcripción a lenguaje musical estandarizado (solfeo) de tres cantes y toques utilizados en el aula y mostrados en la investigación.

ANEXO IV:

- ***MUESTRA DE MÉTODOS DE DIDÁCTICA DEL FLAMENCO***

- Selección de parte de los contenidos creados por el autor de la Tesis Doctoral para conformar materiales y recursos educativos sobre Didáctica del Flamenco (Métodos de Palmas Flamencas; Cajón Flamenco; Percusión Corporal Flamenca; y Guitarra Flamenca) que se encuentran en fase de publicación.

ANEXO V:

- ***EL FLAMENCO INDIGNADO DE «LOS POYAYOS ENMASCARADOL»***

- Presentación de la agrupación musical «Los Poyayos Enmascaradol» donde participo como músico (guitarrista) y letrista, cuyo objetivo es expresar a través del flamenco una crítica social y política relacionada con hechos y situaciones de la actualidad en España.

ANEXO VI:

- ***FOTOGRAFÍAS DE LAS PERSONAS ENTREVISTADAS EN EL TRABAJO DE CAMPO***

- Relación de fotografías realizadas junto a las personas entrevistadas en el trabajo de campo de la investigación.

ANEXO VII:

- ***RELACIÓN DE TABLAS Y FOTOGRAFÍAS***

- Relación de tablas y fotografías que se muestran en la Tesis Doctoral.

BIBLIOGRAFÍA

II

PUNTOS DE ENCUENTRO Y RETOS ENTRE LA TRADICIÓN ORAL Y EL ACADEMICISMO EN EL FLAMENCO

2.1. PRINCIPALES CAMBIOS EN EL SENO DEL FLAMENCO

El Flamenco, manifestación artística y cultural, vive un momento histórico de cambio, pasando de ser una expresión transmitida mediante la tradición oral a estar cada vez más presente en el ámbito académico en general, desde las Escuelas de Música y Conservatorios a los centros de Enseñanza Primaria, Secundaria, Bachillerato y Universidad, hasta su inclusión dentro del circuito anual de Congresos de carácter científico.

Para intentar comprender este proceso de cambio hemos de contextualizar a partir de lo que han sido los principales elementos constitutivos del flamenco hasta el día de hoy, basado en una tradición oral que nos remonta a la época romántica, puesto que es el Romanticismo la corriente cultural donde se enmarca el auge del Flamenco como expresión artística. A través de una búsqueda de elementos exóticos, primitivos y de vuelta a la naturaleza, representados en lo gitano-andaluz y en el cante flamenco para los artistas e intelectuales europeos que viajan a Andalucía en el siglo XIX, estos elementos se constituyen como base para la construcción de una ideología que se ha mantenido hasta nuestros días.

Los elementos característicos de la que se conoce como estética flamenca tradicionalista son, en primer lugar, la *autenticidad* como concepto relacionado con el de *expresividad* (el duende, la gracia y el pellizco, se relacionan con valores románticos como el de genialidad, lo sublime, o la emoción artística). El arte flamenco «exige a sus participantes una entrega total, ya que se alza hasta los niveles filosóficos más altos: la vida, las pasiones, el desconcierto, la soledad, el sufrimiento, la muerte» (Vergillos, 1999: 40).

Por otro lado, se exige un tipo de *identificación*, donde «el artista, al cantar, hace suya la letra, identificándose con el sentimiento que expresa y que él crea en ese momento. Y el receptor siente lo que al artista le ocurre» (Vergillos, 1999: 40). Participan igualmente de ese mismo sentimiento guitarristas, palmeros/as y bailaores/as, identificándose en el sentido más físico en la fiesta colectiva.

En este sentido, podemos hablar de un elemento relacionado con la *técnica*, ya que «en la estética flamenca las actitudes vitales, la autenticidad, suelen

resaltarse sobre las cuestiones técnicas y formales, hasta el punto de que artistas con una técnica desbordante pueden resultar fríos y sin pellizco para el aficionado» (Vergillos, 1999: 41).

En relación con la autenticidad está el concepto de *tradición*: «En esta estética, lo auténtico, lo puro, es lo originario, lo antiguo, lo primario. Lo primitivo es un valor, en general, en el mundo flamenco, y no es objeto de ningún cuestionamiento» (Vergillos, 1999: 40).

Y, por último, emparentado con el concepto de tradición están las periódicas *revoluciones*. Dice Juan Vergillos (1999):

«Una estética tradicionalista sólo es posible si genera dentro de sí elementos a los que enfrentar la tradición. [...] La revolución del “Nuevo flamenco”, contra la que se han arrojado ríos de tinta, y que a la postre parece estar resultando muy beneficiosa para la difusión del flamenco, no es una revolución. Es simplemente la influencia de una cultura dominante, mayoritaria, en lo musical, como es el pop o el rock» (Vergillos, 1999: 42).

El filósofo especializado en flamenco dice en este sentido que la historia de los creadores flamencos ha estado en gran parte relacionada con la historia de sus heterodoxos. Pone como ejemplo a Pepe Marchena, secularizando para él lo esotérico de la transmisibilidad oral. Y a Camarón, introduciendo nuevas melodías y formas del cante. Y a Paco de Lucía, incorporando el concepto de armonía a la guitarra flamenca, e instrumentos como el cajón peruano, la flauta travesera o el bajo eléctrico.

A lo largo de la Historia del Flamenco la discusión se ha centrado en el problema de lo puro frente a lo mistificado, es decir, la cuestión de la pureza; y en el problema de lo gitano frente a lo andaluz, es decir, la cuestión racial. Pero es dentro de la misma estética o pensamiento tradicional/tradicionalista, representado por los escritos de Antonio Machado Álvarez *Demófilo* (2007), Ricardo Molina y Antonio Mairena (1979), donde encontramos la crítica y la revisión a través del argentino Anselmo González Climent (1989), autor que acuñó el término *Flamencología*. En su idea del flamenco, el papel individual predomina frente a lo heredado, rechazando la mitificación purista del pasado y afirmando que lo anterior y lo actual es igual de válido en cuanto a excelencia vital se refiere, diciendo que «el jondismo o el

flamenquismo no radica en la estructura formal de los cantes, sino en la calidad vital de los cantaores» (Climent, 1989: 88).

Para este autor, lo que importa en mayor medida en el cante es la propia expresión de lo interior, definiendo lo jondo como «el arte de rebuscarse a sí mismo» (Climent, 1989: 66). Para él, «el cantaor de ningún modo es conservador de cantes; más bien se presenta como un despreocupado utilizador de los mismos» (Climent, 1989: 67). Respecto a la pureza considera más puro al que se muestra a sí mismo, y en relación con la tradición oral cuestiona que determinadas formas y estructuras hayan permanecido sin cambio alguno e inalterables hasta nuestros días. En lo referente a la cuestión racial no niega la contribución gitana, pero dice que no es la única, puesto que entre las clases populares y marginales andaluzas entre las que surgió el flamenco no sólo había gitanos.

En la línea de seguir contextualizando el flamenco para poder abordar a continuación los principales cambios que han surgido en su seno, tenemos que hablar también de lo que podemos llamar «mitos en el flamenco». Dice Gerhard Steingress (1993) respecto al tema de las transcripciones:

«En contra del mito de que una música aparentemente primitiva tiene que basarse necesariamente en la tradición oral y la improvisación, hay que recordar que ya en 1873 se publicaron composiciones flamencas (para todos los países) en ediciones bilingües, concretamente español-alemán, para canto, piano y guitarra de la mano del compositor Eduardo Ocón. Es un ejemplo de que ya hace tiempo se hacían transcripciones» (Steingress, 1993: 25).

En lo referente a la improvisación, dice:

«El público iniciado en el modelo clásico suele desaprobado e incluso rechazar cualquier desviación de las convenciones musicales establecidas. De este modo, se puede concluir que, a pesar de las apariencias, el flamenco ofrece poco espacio para la improvisación, y ésta queda limitada -en líneas generales- a ciertas técnicas decorativas, como, por ejemplo, el timbre de la voz o la falseta de la guitarra» (Steingress, 1993: 27).

Se puede escribir su música, por supuesto. Pero luego, para tener *duende*, *pellizco*, es necesario sentir y tocar «sobre la marcha», donde nuestro principal sentido no sea la vista al leer una partitura. Improvisación y creatividad con una

base técnica, aunar ambos mundos. La intuición, la memoria, el dejarse llevar justo en el mismo momento de la creación, donde si alguien alarga el compás, o matiza con más intensidad, ya sea en el cante, el baile o el toque, los demás siguen por ese camino. El compás flamenco no es rígido, sino flexible, y las melodías pueden ir variando, lo que no significa que sea todo improvisación, tal y como creen muchas personas no aficionadas y que desconocen el flamenco. A pesar de esa flexibilidad, el compás y los ritmos flamencos están estructurados y bien definidos para cada uno de los palos. Pero es necesario aunar esa capacidad de creación instantánea -de «improvisar»- con el desarrollo de una buena técnica y con los mayores conocimientos posibles sobre las estructuras del lenguaje musical, las reglas de la armonía y las posibilidades de cada instrumento (ya sea este la guitarra, la voz, o el propio cuerpo). Razón y sentimiento, técnica y expresividad, esos son los puntos de encuentro necesarios para ser un gran músico, no sólo en el ámbito flamenco.

Otro mito tiene que ver con la frase de que «el flamenco no se aprende, se lleva en la sangre». Ya hace tiempo que se intenta salir del hermetismo mágico de la fuente de inspiración flamenca, para darle un carácter objetivo: todo se puede aprender. Pero, lógicamente, se han de tener cualidades más cercanas a lo que conocemos por «talento» para que surja el *duende* del que estamos hablando, y es más fácil que «aparezca» si te has criado viendo y practicando esa expresión artística desde la infancia.

Sobre lo puro: todo es mezcla en un mundo en continuo cambio. Y el flamenco, ya en sus orígenes fue esa simbiosis de elementos diferentes. También respecto a un ámbito como el de la tradición oral, donde se enseñaban los cantes *in situ* mientras se realizaban y sólo se disponía de la memoria. Y, para quitarse el frío, las penas y animar el espíritu, se acompañaban estas reuniones de, por ejemplo, vino. ¿Es posible que el cantaor reprodujera siempre igual esos cantes? ¿Y cómo los recordaría el iniciado al día siguiente? La variación y la creatividad chocan frontalmente con los límites de la estructuración formal en muchos ámbitos. Es necesario conocer las fuentes de las que se nutre el flamenco, pero las personas somos producto de nuestro tiempo, y el arte, como medio de expresión está ligado a las características de cada momento histórico.

Sobre el equilibrio: ha de encontrarse una consonancia entre esa libertad creadora y el academicismo, y unificarse de la mejor manera posible esa tradición oral con la actual. De manera algo literaria, podríamos decir que el presente se nutre de pasado para crear futuro. Es necesaria la institucionalización del flamenco, su academización para preservarlo sin que se pongan en peligro sus elementos vitales más personales y característicos, pero a su vez dotarlo de las capacidades de adaptación al cambio. Lograr, por su propio beneficio, una mayor difusión sin que esa universalización le reste su «misterio», y conseguir un mayor respeto hacia algo que es mucho más que una música, para ponerlo, definitivamente, en el lugar que le corresponde.

Los que conocemos y amamos el flamenco, seamos profesionales o aficionados, defendemos que es mucho más que una música. Habla de sociabilidad, de expresión de emociones y sentimientos humanos con una tremenda carga vivencial, además de su riqueza, claro está, en cuanto a características musicales se refiere. Como expresión artística que es se encuentra irremediablemente unida a cada momento histórico y a cada tipo de sociedad. Y, de este modo, actualmente han cambiado en comparación con épocas pasadas las fuentes de inspiración (las temáticas de las letras y los motivos o motivaciones para expresarlas); las técnicas de aprendizaje (mayor especialización); las funciones y usos (del disfrute de la fiesta o del recogimiento interior al escenario cara a un público); y, por ello, los ámbitos (de un ámbito cerrado se ha profesionalizado y difundido cada vez más).

La transformación del flamenco desde su ámbito local representativo de la cultura popular andaluza hasta el ámbito global como elemento artístico de ocio y cultural tanto nacional como internacional se enmarca en un contexto en el que, según el sociólogo Francisco Aix (2014), el flamenco «ha pasado de ser un arte marginal a la joya de la corona de la Junta de Andalucía, del Gobierno de España y una música reconocida por la Unesco» (Aix, 2014: 11).

A continuación, nos disponemos a mostrar los principales cambios sufridos en el seno del flamenco, manifestación artística y cultural a camino entre la tradición oral y el academicismo.

2.1.1. ÁMBITOS, USOS Y TIPO DE PÚBLICO

Sobre la cuestión de los usos y funciones en el flamenco habló Ramón Soler Díaz (Anexo I: 574) en la entrevista realizada para el trabajo de campo de la presente investigación en una cafetería de Málaga en 2018. Escritor e investigador especializado en flamenco, Ramón Soler se acercó al estudio de este arte gracias a su tío Luis Soler, investigador que le transmitió su inquietud de conocimiento y su amor al flamenco. Además de realizar habitualmente labores como gestor cultural de eventos flamencos, ha escrito obras sobre artistas como Antonio Mairena, Antonio el Chaqueta, La Repompa, Manuel Torre o Paco del Gastor. Me proporcionó su contacto Pepe Barba, profesor jubilado y antiguo presidente de la Peña Flamenca el Canario de Colmenar. Habían sido compañeros, puesto que Ramón Soler, además de trabajar por y para el flamenco, es docente de Matemáticas en un Instituto de Educación Secundaria (IES) de Málaga.

Sobre la función o uso del flamenco, Ramón Soler opina que el componente ritual y vivencial del flamenco sigue estando presente y sigue siendo un valor añadido en comparación a otras expresiones musicales. Habló también sobre los tipos de público que generalmente asiste a los eventos flamencos, y que varía en función de los diferentes ámbitos del flamenco desde un público que consume productos comerciales y que llena los grandes teatros hasta el público más especializado de los festivales, las peñas flamencas o las fiestas íntimas entre un grupo de personas aficionadas al flamenco. En el perfil del público también podemos diferenciar a un público conformado por población joven asistente a los grandes eventos y espectáculos a las personas de edad avanzada que son miembros de las Peñas Flamencas. Del mismo modo, en los diferentes ámbitos y espacios tienen lugar también distintas relaciones de interacción entre público y artistas, no existiendo ninguna posibilidad de interactuar en los grandes eventos de los teatros y festivales entre público y artistas, a diferencia de las fiestas particulares y las sesiones en las Peñas Flamencas, donde la relación entre artistas y público es mucho más cercana, hasta el punto de llegar a participar en el hecho artístico las propias personas que asisten como espectadores o espectadoras.

Respecto a esta cuestión también me comentó Antonio Canales (Anexo I: 575) -bailaor sevillano de reconocido prestigio internacional y Premio Nacional de

Danza- en otra de las entrevistas del trabajo de campo. Yo había conocido a Canales en persona antes de realizar la entrevista en 2015, puesto que estuve trabajando durante un tiempo en la Escuela Municipal de Danza de Alcorcón (Madrid) que lleva su nombre. Yo era el guitarrista que acompañaba las clases de baile, y aunque él no diese clase se pasaba de vez en cuando por la escuela. Recuerdo que en los tres años que estuve ahí trabajando por las tardes, mientras por la mañana estudiaba Historia y Ciencias de la Música en la Universidad, el día que peor lo pasé fue en el que vi entrar a Antonio en la clase y se sentó a mi lado a observar a las alumnas bailar mientras yo tocaba Bulerías por Soleá. Estuvo unos minutos sentado en silencio, y luego, se levantó y se fue, acabándose unos minutos que me parecieron eternos por la tensión de tener a Antonio Canales sentado a mi lado mientras yo tocaba la guitarra. Cuando hablé con la directora de la escuela al terminar la tarde (Luisa Samper) mi preocupación se transformó en alegría al escuchar en sus palabras lo que Antonio había dicho sobre mí: - Me ha gustado el chico que toca la guitarra, me recuerda al *Viejín* -. A pesar de ser consciente, tanto en ese momento como hoy en día, de la gran diferencia que me separa del guitarrista Juan Jiménez «El Viejín», agradecí enormemente la comparación.

Años más tarde escribí a Antonio para ver la posibilidad de entrevistarle para la Tesis, pero su poca disponibilidad por motivos de trabajo hizo que únicamente me pudiese contestar a través del correo electrónico una serie de cuestiones, y entre ellas, habló sobre el uso y la función del flamenco en relación con las semejanzas o diferencias de cuándo, dónde, para qué y para quién se hace flamenco. Antonio Canales dijo que los ámbitos en los que se representa y se hace flamenco se han diversificado, mostrándose tanto en los espacios que ha ocupado tradicionalmente (tablaos y festivales) como en espacios vetados al flamenco hasta hace poco, característicos de la música académica europea (grandes teatros nacionales e internacionales).

Sobre el uso y función del flamenco también opinó Óscar Herrero (Anexo I: 576), uno de los músicos más reconocidos a nivel internacional en relación con su labor como autor y editor de *Métodos y Partituras* para el aprendizaje de la guitarra flamenca. Cuando falleció mi abuelo -Antonio de Linares «Pucherete»- en el año 2004 continué mi aprendizaje de la guitarra con mi tío Pepe, intercalando esta

formación basada en la imitación y en la memoria características de la tradición oral con una formación más académica basada en los métodos de guitarra de Óscar Herrero, practicando sus «estudios» a través de cifrado en tablatura, y apoyándome en los audios que incluían los libros. Familiarizándome, a su vez, con el lenguaje estandarizado del solfeo de las partituras. Unos años después, conocí personalmente a Óscar Herrero durante un curso de verano de tres días que impartió en 2014 en el Palacio de la Magdalena de Santander, donde asistí como alumno. Al final del curso me dio su teléfono y quedamos en vernos en Madrid más adelante para que pudiese entrevistarle para la Tesis. Y así, en el año 2017 fui a su casa de San Lorenzo de El Escorial, donde opinó, entre otras cosas, de la universalización del flamenco.

Es un hecho que en numerosos países se está desarrollando cada vez más la posibilidad de estudiar y aprender flamenco, y esto debería ser motivo de orgullo al significar que nuestro arte tiene ese auge y reconocimiento internacional, en vez de producir rechazo o miedo a una supuesta pérdida de sus características originales.

Este tema también lo trató Sonia Pérez Cortés (Anexo I: 576), conocida artísticamente como Sonia Cortés. Esta cantaora madrileña es hija de la bailaora Amparo Cortés -cuyo padre fue el guitarrista José Cortés «Remolino»- y del guitarrista y cantaor Pepe «Pucherete» -hermano de mi madre e hijo del guitarrista Antonio de Linares «Pucherete»-. De la unión entre una bailaora gitana y un guitarrista-cantaor no gitano nació Sonia, cuya trayectoria profesional se encaminó desde pequeña hacia el flamenco, presente en el día a día de su núcleo familiar. Comenzó a estudiar danza en el Conservatorio y llegó a trabajar en alguna ocasión como bailaora, pero su carrera se dirigió finalmente hacia el cante flamenco. Desde entonces, ha trabajado de manera prácticamente ininterrumpida hasta el día de hoy, si no hubiese sido por el cierre de los tablaos a causa de la pandemia del Covid-19. Por este motivo, Sonia ha estado trabajando estos últimos meses realizando labores administrativas para la Fundación Secretariado Gitano (FSG), y sólo recientemente ha comenzado de nuevo a cantar en algunos de los tablaos madrileños que van abriendo sus puertas nuevamente al público. En el verano de 2018 fui a verla cantar en el Teatro Alfil de Madrid con el espectáculo de la bailaora granadina Cristina Aguilera. Y en el camerino, entre el primer y segundo pase, me contó sobre los ámbitos y usos del flamenco de hoy en día.

En el ámbito de los tablaos y las pequeñas salas, el trabajo de los artistas es irregular e inestable, concretándose semanalmente en muchos casos. Y el público que suele asistir a tablaos y salas donde se programa flamenco es mayoritariamente público extranjero.

Para terminar con este apartado, hay que decir que han cambiado también las aplicaciones, y el flamenco no se enfoca únicamente a lo artístico, sino como elemento capaz de integrar a ciertos colectivos en el sistema escolar formal. Desde la Fundación Secretariado Gitano (FSG) a nivel nacional, la Fundación *Alalá* en Sevilla, o el caso en Madrid de la Asociación Cultural *Sueños Flamencos* con la que trabajé en centros educativos de zonas desfavorecidas del sur de la capital con alto porcentaje de alumnado gitano. Realizamos talleres de intervención social con menores a través del flamenco y dimos formación sobre compás flamenco al profesorado de la asignatura de Música, para que pudiesen interactuar mejor con un alumnado que no aceptaba de buen grado los criterios curriculares y metodológicos establecidos para la asignatura. Esta misma labor la desarrollo actualmente en la «Escuela Social de Flamenco» de la Cátedra de Flamencología de la Universidad de Málaga (UMA). Sobre la capacidad del flamenco para apoyar procesos de inclusión socioeducativa de alumnado gitano trataremos de manera específica más adelante.

2.1.2. INFRAVALORACIÓN INTERNA FRENTE AL RECONOCIMIENTO EXTERNO

A pesar la globalización y popularización a la que hemos hecho referencia, el flamenco mantiene un público y una afición minoritaria en relación con otros géneros musicales, y su presencia en los medios de comunicación sigue siendo residual veinte años después de las palabras que recoge el sociólogo Francisco Aix del entonces coordinador de programación de Canal Sur TV, Juan José Román:

«Existe un gran desconocimiento y un escaso compromiso de los grandes públicos andaluces con el flamenco, lo cual evidencia que el flamenco es una música con la que se identifican, pero que no despierta mayor involucración que otras músicas. El entonces coordinador de programación de Canal Sur TV, Juan José Román, apuntaba en 2001 el desinterés de los públicos andaluces por el flamenco como causa del poco

espacio que disfrutaba este arte en la programación en la radio y TV públicas andaluzas» (Aix, 2014: 464).

Sobre este desinterés y desconocimiento hacia el flamenco de la población mayoritaria española habló Juan José Fernández «Chaleco» (Anexo I: 577) -hijo de Antonio «El Chaqueta» y Adela Vargas-, en la entrevista realizada. Escuché cantar por primera vez a Juan José en Madrid hace unos veinte años. Mi hermana -Ani «Pucherete»- le llevó varias veces para cantar en el grupo *Duquelas* que gestionaba como directora y bailaora, en el que también trabajó mi abuelo -Antonio de Linares «Pucherete»- y mi primo -Carlos «Pucherete»-. Era la época en la que Juanjo «El Chaleco» había saltado a la fama tras recibir el Goya en el año 2001 por su interpretación en la que fue considerada mejor canción original perteneciente a la película *Fugitivas*, dirigida por Miguel Hermoso. Años más tarde, a comienzos de verano del 2017, volví a coincidir con él y aproveché para recoger las siguientes palabras para la presente investigación. Yo había quedado en la Academia *Amor de Dios* de Madrid para entrevistar a un amigo suyo, el percusionista Guillermo García «El Guille», pero en la academia se encontraba también Juanjo, por lo que se vino con nosotros a Casa Patas (hoy cerrado por las consecuencias de la pandemia del COVID-19) a cenar algo mientras hablábamos, y así hacer algo de tiempo antes de ir a trabajar al tablao esa noche.

Sobre el desconocimiento que rodea al mundo flamenco, Chaleco opina que se relaciona de algún modo con determinados prejuicios y estereotipos, y comentó que hoy en día se sigue relacionando al flamenco con el «mundo de la noche» y la «mala vida».

Sobre esta infravaloración interna que se contrapone al reconocimiento externo que tiene el flamenco en el ámbito internacional, hablaron también las personas que forman parte del equipo docente de la asignatura de flamenco en el Conservatorio Profesional de Danza «Carmen Amaya» de Madrid (Anexo I: 578). Visité el Conservatorio para realizar un grupo de discusión con una de las profesoras de baile flamenco, Estefanía Palacio, y los músicos acompañantes: el cantaor Jesús Soto «El Almendro»; el percusionista Roberto Mesa; y los guitarristas Antonio «El de la Alfonsa» y Carlos «Pucherete». Conocía a Estefanía por haber trabajado con ella cuando yo era el guitarrista acompañante al baile en la Escuela Municipal de Danza

«Antonio Canales» de Alcorcón y ella era una de las profesoras de baile. Conocía también a Roberto Mesa, habiendo actuado juntos en teatros de Madrid, Asturias y Valladolid en el espectáculo *Eterno*, de la «Compañía Flamenca Raquel Novellón»; y Carlos «Pucherete» es mi primo.

Estefanía Palacios comentó que, hace apenas tres décadas, el hecho de que un alumno o alumna de la etapa de lo que hoy es actualmente la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) escuchase flamenco de manera habitual estaba «mal visto» entre sus compañeros y compañeras. Actualmente, a pesar de que el flamenco no sea un estilo o género musical que sea consumido de manera generalizada por la población adolescente, no tiene ya ese componente de valoración negativa, y en el grupo de discusión se mostró la idea de que, a pesar de que no existe ya de manera generalizada ese rechazo que se daba antes, los y las artistas que viajan habitualmente a otros países para trabajar reconocen un mayor interés y aprecio por el flamenco en el público extranjero que en el nacional.

Respecto a este tema también hablé con Azucena Huidobro Perona (Anexo I: 579), exdirectora del Ballet Nacional de España (BNE). Conozco a Azucena desde la niñez, puesto que fue amiga y compañera de mi hermana -Ani «Pucherete»- desde que comenzaron a estudiar la carrera de danza en la «Real Escuela Superior de Arte Dramático y Danza» de Madrid, cuando las clases se impartían en la parte trasera del Teatro Real que da a la Plaza de Isabel II y antes de ser nombrado Real Conservatorio Profesional de Danza «Mariemma». Ahora también forma parte de mi familia, puesto que unos años después se casó con mi primo, el guitarrista Carlos «Pucherete». Azucena ha trabajado como bailarina y bailaora, pero su carrera profesional en el mundo de la danza se dirigió finalmente hacia la gestión y dirección, habiendo sido asistente de dirección del Ballet Nacional de España durante los años en los que Antonio Najarro fue director de la institución (2011-2019).

En la entrevista realizada, Azucena Huidobro mostró su opinión sobre la valoración del flamenco por parte del público extranjero en los países que ha recorrido con el Ballet Nacional de España, afirmando que la parte de flamenco de los espectáculos tiene una gran acogida en los teatros internacionales. En contraposición a la valoración del ámbito de la danza en España, que a nivel de

patrimonio cultural propio no está suficientemente reconocida. Azucena Huidobro comentó también que el Ballet Nacional de España programa en sus espectáculos alrededor de un 25% de flamenco, el mismo porcentaje que la danza estilizada, la escuela bolera y el folclore español.

Para terminar con los testimonios relacionados con este apartado, las siguientes palabras corresponden a Antonio Fernández Díaz «Fosforito» (Anexo I: 579), historia viva del arte flamenco. Cantaor cordobés nacido en Puente Genil en 1932 fue el ganador del Concurso Nacional de Cante Jondo de 1956 y su trayectoria fue reconocida en 2005 con la V Llave de Oro del Cante. Conocí a Fosforito en su casa de Málaga el 19 de diciembre de 2019, gracias a la mediación del escritor e investigador Ramón Soler Díaz, con el objeto de obtener información no sólo para esta Tesis Doctoral sino también para la biografía que escribía sobre mi abuelo materno, el guitarrista Antonio «Pucherete», que acompañó en numerosas ocasiones el cante de Fosforito. Sentado con él en el sofá de su salón me sentí como parte de una cadena, siendo un eslabón más en el mundo de la música y del flamenco, por compartir ese momento con alguien que es parte de la Historia con mayúsculas del flamenco. Alguien a quien acompañó Paco de Lucía con su guitarra y alguien que conoció a Federico Sopena, biógrafo de Manuel de Falla.

Fosforito opina que hay que dar valor al hecho de que el flamenco haya obtenido un reconocimiento generalizado y categoría a nivel mundial, pero piensa igualmente que, a pesar de ser un arte reconocido internacionalmente, no tiene la debida correspondencia a nivel de reconocimiento en su propio lugar de origen, España.

2.1.3. FORMAS Y METODOLOGÍAS DE APRENDIZAJE

En cuanto a la formación profesionalizante en relación con el arte flamenco, se ha pasado de la exclusividad del aprendizaje basado en la tradición oral donde artistas del cante, el baile o el toque transmitían individualmente unos conocimientos con poca base didáctica y pedagógica basándose en la imitación y la memoria, al estudio en el ámbito privado de las academias. Se ha incorporado hace relativamente poco la formación pública y oficial en el ámbito de los estudios de

Conservatorio, comenzando con el baile, más ligado de manera histórica a los espacios académicos. Se ha continuado con los estudios de guitarra flamenca de una manera lenta y desigual en las provincias de Andalucía en cuanto a su implantación, pero también en cuanto al nivel de los estudios, limitándose las titulaciones superiores a unos pocos casos aislados. El cante flamenco se ha ido incorporando últimamente de manera tímida a los estudios formales académicos. Y, la presencia de estudios que abarcan instrumentación ajena a los patrones sonoros y modelos clásicos del flamenco, como el piano, la flauta travesera o la percusión, son prácticamente residuales.

El hecho de que este tipo de estudios no estén presentes en los niveles superiores de las enseñanzas de Conservatorio en la capital de España pudiera parecer extraño, al ser el flamenco la música más representativa de nuestro país y que atrae a cantidades ingentes de personas de otros lugares del mundo no sólo para disfrutarlo como oyentes, sino para conocerlo y estudiarlo, practicarlo y desarrollarlo en cuanto manifestación artística que es. Este hecho nos remite a determinados prejuicios hacia el flamenco y a unos estereotipos que se esconden detrás de la realidad aparente, y de los que hablaremos más adelante.

Respecto a los principales cambios en las formas y metodologías de aprendizaje en el flamenco habló en una de las entrevistas realizadas José Antonio Pérez Pradas (Anexo I: 580), conocido artísticamente como Pepe «Pucherete». Guitarrista nacido en Linares (Jaén) ha desarrollado la totalidad de su carrera artística en Madrid, salvo los meses que ha trabajado en giras internacionales. Representa la tercera generación de una familia de músicos, puesto que su abuelo fue Carlos Pérez Mendoza «Pucherete el Viejo», reconocido bandurrista en la provincia de Jaén durante el primer tercio del siglo XX. Y su padre fue el guitarrista Antonio de Linares «Pucherete», que trabajó con las grandes figuras del flamenco tanto a nivel nacional como internacional durante varias décadas en la segunda mitad del siglo pasado. De este modo, por la relación parental que me une a Pepe «Pucherete» como hermano de mi madre, tuve claro a quién hacer mi primera entrevista para la que fue también mi primera participación en un Congreso universitario como musicólogo. Fue en la primavera del año 2012 cuando se celebraron en la Universidad Autónoma de Madrid (UAM) las *V Jornadas de Jóvenes*

musicólogos y estudiantes de Musicología: desafíos de la Musicología del siglo XXI, donde presenté la Comunicación titulada «*Puntos de encuentro y retos entre la tradición oral y el academicismo en el flamenco*», título que he retomado una década después para conformar el presente capítulo de la Tesis Doctoral.

Sobre la comparación de los factores relacionados con el aprendizaje, Pepe «Pucherete» opina que las actuales formas de aprendizaje a través de recursos audiovisuales en línea posibilitan el acercamiento de un mayor número de personas al flamenco, lo que conlleva, a su vez, una pérdida de los elementos positivos que supone el trato humano entre profesor-alumno.

Sobre las metodologías de aprendizaje que se han utilizado de manera tradicional en el flamenco en comparación con la forma de aprender hoy en día, el cantaor Juan José Fernández «Chaleco» (Anexo I: 580) también habló sobre la pérdida de la riqueza personal transmitida de persona a persona en el aprendizaje basado únicamente en recursos audiovisuales:

En este mismo sentido, también opinó Daniel Yagüe (Anexo I: 581), músico que comenzó estudiando Guitarra Clásica en un Conservatorio Profesional de Música de Madrid para completar su formación en la Especialidad de Guitarra Flamenca en el Conservatorio Superior de Música de Córdoba. Ha sido director musical, compositor y guitarrista en la compañía de Antonio Najarro antes de que este fuese nombrado director del Ballet Nacional de España, recorriendo el mundo durante diez años. Ha acompañado a artistas como Merche Esmeralda, Blanca del Rey y Belén Maya, y ha trabajado en tablaos madrileños como el Corral de la Morería y el Arco de Cuchilleros. Durante dos décadas, ha sido guitarrista acompañante al baile flamenco en el Conservatorio Profesional de Danza «Forteza» de Madrid, y en estos momentos imparte clase de Guitarra Flamenca en el único Conservatorio en Madrid donde se imparte la Especialidad de Flamenco, el Conservatorio Profesional de Música «Arturo Soria». Hablé con Daniel para preparar la comunicación que realicé en la Universidad Autónoma de Madrid en la primavera de 2012 titulada *Puntos de encuentro y retos entre la tradición oral y el academicismo en el flamenco* a la que se ha hecho referencia en el testimonio anterior, resultando fácil el contacto puesto que, en esa época, Dani era el marido de mi prima, la cantaora Sonia Cortés.

Sobre los modos de aprendizaje, Daniel Yagüe comentó que la incorporación de la tecnología informática es fundamental hoy en día como apoyo a la labor de transmisión docente y como herramienta útil para el desarrollo tanto formativo como profesional del flamenco (desde las opciones de impartir docencia online a través de videollamadas, hasta los recursos relacionados con los aspectos técnicos de grabación y edición musical).

Respecto a los prejuicios y las críticas de los «anti-académicos» del flamenco frente a la labor que el guitarrista Óscar Herrero (Anexo I: 581) viene desarrollando desde hace años, este comenta que, además de la capacidad de los medios tecnológicos para apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje del flamenco, cada vez más se hace necesario el conocimiento teórico del lenguaje musical y la armonía para el estudio instrumental de la guitarra flamenca, y que permita aportar una formación lo más completa posible. A pesar de eso, existen todavía muchas reticencias y críticas hacia el estudio académico de la música flamenca por parte de la afición más tradicionalista, que no valora como positivo el aporte del conocimiento teórico de esta disciplina en la formación musical (sin ser conscientes de que el estudio y el conocimiento siempre aportará valor a las cualidades innatas).

Sobre las diferentes metodologías de enseñanza-aprendizaje hablé también con el percusionista madrileño Guillermo García «Guille» (Anexo I: 581), que compagina su trabajo como artista en los tablaos de la capital con la actividad docente relacionada con la enseñanza-aprendizaje del cajón. Ha realizado también actividades en el ámbito de la inclusión socioeducativa a través del flamenco, trabajando para la Fundación Secretariado Gitano (FSG). Me puse en contacto con El Guille a través de mi prima, la cantaora Sonia Cortés, que ha compartido escenario con él en numerosas ocasiones. Nos vimos después de una de las clases que imparte en la academia Amor de Dios y nos fuimos a hablar -acompañados por su amigo el cantaor «Chaleco»- mientras tomábamos algo en el bar del tablao Casa Patas.

El Guille comentó que la antigua formación que se concentraba en las propias familias de artistas significaba una exclusividad de aprendizaje para los miembros familiares, lo que suponía una exclusión y una situación de difícil acceso a personas que no perteneciesen a esos ámbitos familiares flamencos. Hoy en día, las academias e Internet han democratizado la enseñanza-aprendizaje del flamenco. Aun así, una

formación completa de un artista flamenco requiere la formación académica y la experiencia vivencial del flamenco.

La metodología de enseñanza-aprendizaje ha sufrido importantes cambios en las últimas décadas, desde el ámbito doméstico y familiar hasta las academias y espacios específicos de formación. En este sentido, Antonio Canales (Anexo I: 583) explicó de manera comparativa el modo en el que aprendió él a bailar y se inició en el mundo flamenco y cómo se enseña o aprende hoy en día. Las personas que nacen y se crían en un ambiente de artistas flamencos, perteneciendo, además, a población gitana, desarrollan de manera naturalizada una gran capacidad de asimilación de las estructuras musicales y gestuales relacionadas con el movimiento del baile flamenco. Este también es el caso de Amparo Cortés Camacho (Anexo I: 583), bailaora granadina hija del guitarrista gitano «Remolino» y prima hermana de la bailaora Carmen Cortés, mujer del guitarrista Gerardo Núñez. Siendo niña ya bailaba en concursos en el Teatro Isabel Católica de Granada. Se fue a Barcelona con 10-11 años, donde empezó a trabajar por la Costa Brava hasta que se fue a Madrid unos años después para formar parte de los cuadros de los tablaos madrileños El Corral de la Pacheca, Las Brujas, Los Canasteros o Torres Bermejas. Fue en uno de estos tablaos donde conoció en la década de los 70 a mi tío -Pepe «Pucherete»- con el que se casó poco tiempo después y con el que ha recorrido el mundo (36 países) pasando muchos meses de gira.

La hija de Amparo Cortés y Pepe «Pucherete», prima mía a la que ya se ha hecho referencia, habló también en la entrevista realizada sobre sus inicios en el mundo artístico, diciendo que, a pesar de haber personas que tengan naturalizados ciertos elementos relacionados con el flamenco por pertenecer a una familia de artistas, es positivo cursar estudios académicos formales y aunar metodologías, tanto las relacionadas con las tradicionales de transmisión oral como las que posibilitan los recursos audiovisuales actuales. En relación con los métodos de aprendizaje en su etapa de alumna del Conservatorio de Danza, Sonia Cortés (Anexo I: 584) comentó que los estudios de danza en el Conservatorio aportan hábitos de trabajo y disciplina, posibilitando un primer acercamiento al ámbito profesional.

Respecto a las semejanzas y diferencias entre las formas de aprendizaje anteriores y las actuales, al mismo tiempo que sobre la propia afición y el sentido

del flamenco como algo personal más allá de lo académico, el equipo docente de la asignatura de Flamenco en el Conservatorio Profesional de Danza «Carmen Amaya» de Madrid (Anexo I: 585), opina, por un lado, que como factor positivo encontramos hoy en día mayores opciones para el aprendizaje a través de vídeos y tutoriales de plataformas en red como *Youtube*, que ayudan a la captación de personas aficionadas y a fomentar el inicio de los estudios -tanto musicales de guitarra, percusión y cante, como de baile-. Por otro lado, como factor negativo se encuentra la cada vez mayor separación entre el ámbito del aprendizaje en relación con el flamenco y la presencia de este en la vida personal del alumnado – desconocimiento sobre las principales figuras históricas más representativas del flamenco; sobre su historia, desarrollo y evolución; y ajeno a su consumo musical cotidiano, representado por géneros musicales afines a modas mayoritarias y globalizadas-.

Por otro lado, el equipo docente de la asignatura de flamenco del Conservatorio opina que las personas que se dedican profesionalmente al mundo artístico flamenco separan hoy en día -de manera generalizada- la representación artística flamenca con la manifestación y expresión de este arte en otros contextos (la profesión y oficio de los y las artistas desvincula su puesta en escena a la vida cotidiana).

En el caso de la afición flamenca en el alumnado, opinan que, hoy en día, la facilidad y diversidad de opciones que existen para poder acceder al aprendizaje del flamenco puede provocar cierto desinterés en unir ese aprendizaje formal con la «forma de vida» y el hecho de que el flamenco esté presente en mayor medida en la vida su cotidiana. En cambio, las dificultades de acceso al mundo hermético que caracterizaba hasta hace poco al flamenco hacían que las personas interesadas en aprender cante, baile o toque pusiesen en práctica una gran diversidad de recursos para lograr tener acceso a esos ambientes y momentos concretos donde pudiesen ir aprendiendo -escuchando, a su vez, flamenco en su día a día-, lo que resultaba como consecuencia en la creación de una afición personal más sólida y duradera.

En relación con las principales diferencias entre un arte basado en la transmisión oral a un arte que enmarca su estudio actual en el ámbito académico y a través de recursos tecnológicos, Ramón Soler (Anexo I: 587) habla sobre los registros sonoros como herramienta tecnológica para el aprendizaje de los cantes

que se han utilizado desde que surgieron a principios del siglo XX los medios necesarios (fonógrafos y gramófonos). La diferencia es que hoy se ha universalizado su uso por el mayor acceso a estos recursos, pero, a pesar de la gran disponibilidad de herramientas tecnológicas como uso didáctico en la enseñanza-aprendizaje del flamenco, la transmisión oral del aprendizaje sigue siendo un valor fundamental (sobre todo en el cante).

2.1.4. PRECARIEDAD LABORAL EN LA PROFESIÓN

Un aspecto clave que describe la situación actual del flamenco nos remite a la precariedad laboral de las personas que se dedican a esta profesión. Por desgracia, este aspecto ha estado siempre presente en el flamenco, por lo que no podemos hablar de este hecho como un «cambio» en el seno del flamenco.

El sociólogo Francisco Aix (2014) nos dice que esta situación endémica del flamenco se vio agravada por la crisis económica del 2008:

«Conviene saber que el ámbito profesional del baile se caracteriza por la precariedad laboral, algo que hemos podido comprobar a lo largo de la década de los años 2000 y que se acentúa de forma alarmante con la llegada de la crisis económica. Una vez más, la abundancia de mano de obra frente a la oferta de empleo, creciente pero proporcionalmente escasa, conduce a que dominen los malos sueldos y las pésimas condiciones laborales (contratos basura o ausencia de ellos). El nivel económico de los jóvenes profesionales es así realmente bajo. La ausencia frecuente de contratos priva de la Seguridad Social a un ámbito profesional que por su desempeño físico padece una alta exposición a lesiones, lo que agrava la situación de inestabilidad hasta poner en peligro algunas carreras» (Aix, 2014: 495).

Gran parte de la actividad profesional flamenca ha estado inmersa en lo que se conoce como economía sumergida, con las consecuencias negativas para trabajadores y trabajadoras que han desarrollado una actividad al margen de contratos laborales, con lo que esto supone en términos de carencias de cotización regulada en cuanto a las contribuciones al Estado. Esta situación conlleva, además, una alta inestabilidad e inseguridad que dificulta en gran medida tomar decisiones clave en el proyecto vital de una persona, como el hecho de poder optar a comprar

una vivienda o decidir formar una familia, por haber elegido dedicarse profesionalmente al flamenco. Yo mismo he vivido y sufrido esta situación, teniendo que tomar la decisión pasada la treintena de dejar el ámbito de la interpretación musical de la guitarra flamenca optando por una trayectoria profesional relacionada con la docencia en el ámbito musical generalista de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) que me permitiese una mayor seguridad y estabilidad.

Los ámbitos de profesionalización actuales tienen que ver con la puesta en escena de los cuadros de baile en tablaos, sostenidos por el sector turístico, o las compañías de baile de carácter inestable generalmente. Y, sobre todo, el ámbito de la enseñanza-aprendizaje en academias, fundamentales para el mantenimiento tanto de artistas como de aquellas personas que, como principiantes, comienzan a dedicarse profesionalmente al flamenco.

A partir de la crisis económica de 2008, el tipo de artistas en cuanto a experiencia y reconocimiento profesional que ocupaban uno u otro ámbito cambió considerablemente:

«Desde 2008 y paulatinamente, los profesionales del flamenco de todas las posiciones han visto disminuir sus contrataciones. Aún algunas de las que llamamos primeras figuras han pasado a desempeñar trabajos que antes correspondían a los profesionales medios, mientras que estos han pasado a un escalafón menor. Quienes ocupan el lugar más bajo de dicha estructura de posiciones sociales en el campo están sufriendo un verdadero descalabro profesional» (Aix, 2014: 499).

Los beneficios económicos se vieron igualmente reducidos, ganando los artistas de los tablaos o de los bares donde se programaba flamenco cada vez menos dinero por noche y haciendo varios pases (entre 30€ y 50€ por intérprete), sabiendo únicamente cada semana cuántas noches de trabajo ibas a tener.

Y así, la situación de precariedad laboral que describe este sociólogo explica los terribles efectos que la crisis del COVID-19 ha provocado sobre el tejido flamenco, dejando sin ningún tipo de ingresos durante meses a miles de personas, sin «derecho» a solicitar ningún tipo de ayudas y prestaciones al Estado debido a las características propias de la actividad laboral descrita, y obligando a históricos y centenarios tablaos a cerrar sus puertas -algunos de manera definitiva- por estar centrada su actividad económica en el turismo.

Respecto al ámbito profesional flamenco pregunté en una de las entrevistas realizadas en el trabajo de campo a Alba Guerrero (Anexo I: 588), cantaora, investigadora y profesora de cante flamenco en el Conservatorio Superior de Música «Rafael Orozco» de Córdoba. La conocí anteriormente en Sevilla en junio de 2018, en el V Congreso Interdisciplinar Investigación y Flamenco (INFLA V) en el que participé con la ponencia *Aporte metodológico del concepto de Música para la Justicia Social en la inclusión educativa del flamenco dentro de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO)*, publicada posteriormente como artículo en la revista digital Sinfonía Virtual en el número 17 de su sección de Flamenco. Alba Guerrero presentó su ponencia *Cante Flamenco Tech: aprendizaje del cante con la ayuda de la tecnología*, junto con Emilia Gómez y Sonia Rodríguez. Ahí hablamos un momento, pero quedamos en vernos una semana después en Córdoba porque yo quería ir al Conservatorio para realizar algunas entrevistas.

Respecto a la situación general del flamenco, Alba Guerrero comenta que, a nivel artístico, es muy buena, con gran representación de artistas de gran nivel con carácter, tanto creativo e innovador como de consolidación y mantenimiento de los cánones clásicos del flamenco. Por otro lado, en el ámbito profesional, la precariedad laboral se relaciona tanto con la crisis económica generalizada como con la infravaloración -también generalizada- del ámbito artístico y cultural en nuestro país. Y, concretamente -y paradójicamente- hacia una de nuestras manifestaciones culturales más representativas, el flamenco. Respecto al apoyo institucional del flamenco por parte de la Administración Pública, Alba Guerrero piensa que es limitado, y que las iniciativas privadas no pueden lograr ni la visibilización necesaria del flamenco ni cubrir todas las necesidades y expectativas profesionales de los y las artistas.

Sobre esta circunstancia, el guitarrista Óscar Herrero (Anexo I: 588) opina que, en un contexto de crisis económica, el sector profesional relacionado con la cultura se ve muy afectado, y las opciones laborales del tejido flamenco se limitan y acercan cada vez más a la precariedad laboral. Esta situación de precariedad laboral se ejemplifica igualmente en profesionales que trabajan creando materiales y recursos didácticos que son comercializados a través de Internet, sufriendo la

piratería y viendo cómo su esfuerzo y su trabajo no les repercute ni les compensa económicamente.

El percusionista Guillermo García «Guille» (Anexo I: 590) comentó igualmente en la entrevista realizada sobre un efecto negativo de la mercantilización: los elevados precios de algunos espacios donde se programa flamenco -tablaos enfocados al público extranjero- y que tiene como consecuencia que gran parte de la población española no pueda permitirse acceder habitualmente a esos espectáculos. A pesar de esto, los artistas de los cuadros flamencos de los tablaos siguen -como hace años- viviendo una situación de precariedad laboral.

Respecto a las opciones laborales también ha habido cambios. Hoy, un músico flamenco no sólo tiene que demostrar que vale y sabe hacer su trabajo, tiene que presentar una acreditación en forma de título que lo habilite para trabajar en la mayoría de las instituciones, lo que es un gran problema para muchos artistas que han aprendido su oficio de manera «tradicional» y que han hecho su carrera mediante la propia experiencia de su trabajo. Hoy en día, muchas de estas personas tienen verdaderas dificultades, por un lado, para encontrar una estabilidad laboral, y por otro, para asegurarse una pensión en su jubilación por la falta de contratos laborales con sus correspondientes cotizaciones tributarias. En este sentido, se da también el caso de personas menos preparadas a nivel de experiencia que ocupan ciertos puestos por disponer de determinados títulos; pero, a su vez, esta especialización de la que hablamos produce músicos mejor preparados, saliendo al mercado laboral gente más formada en el oficio de músico.

En relación con la situación laboral del ámbito profesional, el guitarrista Pepe «Pucherete» (Anexo I: 590) habló en la entrevista realizada sobre la gran sensación de descontento y preocupación de muchas personas cercanas a la edad de jubilación que, después de llevar trabajando profesionalmente como artistas flamencos varias décadas, no tienen la seguridad económica derivada de los derechos laborales actuales por no haber cotizado a la Seguridad Social y haber trabajado sin contrato durante muchos años. Este descontento de muchos artistas también es consecuencia de la imposibilidad de trabajar en determinados ámbitos institucionales por carecer de titulaciones académicas, a pesar de demostrar la experiencia y el conocimiento avalado de haber practicado la profesión durante décadas.

En el mismo sentido que las anteriores palabras de Pepe «Pucherete» se encuentran las palabras que recogí de una de las grandes figuras históricas del flamenco. La Historia de la guitarra flamenca y su desarrollo en la segunda mitad del siglo XX está unida al nombre de Manuel Muñoz Alcón, más conocido como Manolo Sanlúcar (Anexo I: 591). Conocí a Manolo el 10 de julio de 2018, en un curso de verano de la Universidad de Málaga (UMA) celebrado en Vélez-Málaga. Le esperé en la puerta del Palacio del Marqués de Beniel donde se desarrolló el que se llamó «*Encuentro con Manolo Sanlúcar*», para evitar las aglomeraciones en el interior en la lucha por su atención por parte de alumnado, personal del Ayuntamiento y televisiones, siendo yo el primero en saludarle y en «acaparar» la atención del maestro. Me presenté como el nieto de Antonio «Pucherete», guitarrista linarense con quien Manolo compartió varios años de escenario en el tablao madrileño *Las Brujas* a finales de los años sesenta. Me sonrió y me estrechó la mano, y le conté que estaba escribiendo una biografía sobre mi abuelo y que me gustaría hablar con él en otro momento. Charlamos un par de minutos y nos emplazamos a vernos más adelante.

En su conferencia dentro del curso de verano, Manolo Sanlúcar dirigió su crítica al hecho de que, por falta de titulación específica, personas con conocimiento y experiencia en el ámbito flamenco no puedan impartir clase en los Conservatorios y se den casos de profesorado que está ejerciendo una labor docente con formación clásica en vez de flamenca. Teniendo lugar, de este modo, una dicotomía entre los guitarristas que saben lenguaje musical y armonía, pero que no saben de flamenco, y los guitarristas flamencos que no saben explicar la música a través del lenguaje estandarizado del solfeo.

Sobre esta cuestión también hablé con otra de las figuras históricas más representativas de la guitarra flamenca. Manuel Moreno Jiménez, conocido en el mundo flamenco como Manuel Morao (Anexo I: 592), forma parte también de la Historia del Flamenco. Jerezano, nacido en 1929, tocó siendo muy joven a la Niña de los Peines y a Tomás Pavón. Más tarde, acompañó con su guitarra el cante de Antonio Mairena, Pericón de Cádiz, Manolo Caracol, la Paquera de Jerez y Fernando Terremoto, entre otros grandes artistas a lo largo de toda su carrera.

De la conversación que mantuve con Manuel Morao se extrae la conclusión de que es patente la situación de descontento por parte de algunos artistas al no ser ellos los que impartan formación en flamenco en el ámbito de la enseñanza superior universitaria (hecho que se explica por falta de titulación específica y por falta de conocimientos relacionados con la pedagogía y la didáctica de la música acordes a una formación académica del ámbito universitario o de Conservatorio). Es igualmente manifiesta la visión de algunos artistas sobre el hermetismo del flamenco y el hecho de que, según estas personas, no es posible conocer hoy sobre este arte a no ser que hayas nacido en una época concreta y te hayas criado en un ambiente determinado (pueblos como Jerez o barrios como Triana a mediados del siglo XX).

La entrevista realizada a Manuel Morao es una de las cuatro únicas en todo el trabajo de campo de la presente investigación que no he realizado presencialmente, sino de manera telefónica. Al llamarle, le expliqué al presentarme que me había dado su contacto Rafael Infante, coordinador de la Cátedra de Flamencología de la Universidad de Sevilla (US), y que me gustaría verle para preguntarle algunas cosas para un trabajo de la Universidad que estoy haciendo en relación con el flamenco, pero también le dije que había colaborado con diversas asociaciones que trabajan con población gitana y que he trabajado como docente en colegios con alto porcentaje de alumnado gitano. Le dije que sería importante para mí y para el alumnado gitano con el que trabajo tener su visión sobre determinados temas, pero desde el primer momento se mostró reticente y hasta cierto punto «agresivo», preguntándome directamente al comenzar a hablar que si lo que yo quiero es preguntarle cosas y saber cosas para cobrar yo un sueldo, y que él también necesita dinero. Me dijo que por qué yo me tengo que llevar un sueldo de la Universidad sin saber, pero informándome y preguntándole a los que sí que saben, mientras ellos no ven nada de dinero. Le expliqué que yo no trabajaba para la Universidad, que no tenía un sueldo de la Universidad, que soy profesor de Música en un colegio y que me gustaría conocerle para que me contase algunas cosas. Me dijo que no, y volvió a repetir que los de la Universidad sólo queremos informarnos de flamenco para luego dar nuestras clases sin saber, y ellos -los que saben- se quedan sin ver beneficios.

Por un lado, desde una visión subjetiva y de percepción valorativa relacionada no sólo con lo que Manuel Morao me dijo, sino con el propio tono de la voz y el énfasis en unas palabras que no pueden apreciarse en una transcripción escrita -sumada al hecho de conocer con antelación la postura y visión del guitarrista jerezano sobre la preeminencia de lo racial (lo gitano) en el flamenco-, tuve la sensación de que el guitarrista infravaloraba la aportación de artistas no gitanos o de personas que, a través de una formación específica y de experiencias propias, pueden llegar a acercarse y conocer el flamenco. En el Anexo I reproduzco íntegramente la transcripción de la conversación mantenida con Manuel Morao a partir de que conectase la grabadora.

Para finalizar con este apartado referente a la precariedad laboral en la profesión flamenca y en relación con el descontento de algunos profesionales sobre su exclusión en determinados ámbitos académicos, pregunté en una de las entrevistas realizadas al guitarrista y profesor de Conservatorio Rafael Hoces Ortega (Anexo I: 597), el cual compagina una dedicación artística relacionada con la guitarra flamenca con tareas del ámbito de la investigación y la docencia. En 2011 presentó su Tesis Doctoral titulada «La transcripción musical para guitarra flamenca: análisis e implementación metodológica», dentro del extinto Programa de Doctorado de la Universidad de Sevilla (US) *Estudios avanzados de flamenco: un enfoque interdisciplinar*. Se tituló igualmente en la especialidad de Guitarra Flamenca por el Conservatorio Superior de Música «Rafael Orozco» de Córdoba, y actualmente es profesor en el Conservatorio Profesional de Música «Ángel Barrios» de Granada. Coordina también en estos momentos diferentes cursos de flamenco impartidos en Centros de Profesorado (CEP) de la Junta de Andalucía, al igual que una asignatura dentro del *Máster Interuniversitario de Investigación y Análisis del Flamenco* en la Universidad de Cádiz (UCA): «La guitarra y la instrumentación en el flamenco». A pesar de haber coincidido con Rafael Hoces en el Congreso INFLA V de Sevilla en 2018 -donde yo fui ponente y él miembro del comité científico-, no nos pudimos conocer, y acercándose ya el final de la presente investigación y queriendo tener las percepciones y valoraciones de una persona con un perfil tan específico como el suyo, localicé su teléfono personal publicado en su propia página web y decidí llamarle para que me contestase a algunas preguntas. La entrevista a Rafael

Hoces, realizada en el invierno de 2020, supone la última entrevista de mi trabajo de campo para la presente investigación de Tesis Doctoral.

Sobre el ámbito laboral del Conservatorio en los estudios específicos de Guitarra Flamenca, el guitarrista e investigador Rafael Hoces explica que el acceso a la labor docente en un Conservatorio como profesor de Guitarra Flamenca se rige actualmente por el requisito principal de estar en posesión del Título Superior de Conservatorio de Guitarra Flamenca y, a partir de ahí, entrar en convocatorias oficiales públicas y abiertas a través de bolsas de empleo que bareman los méritos académicos y formativos de cada aspirante. La forma de acceso a la labor docente actual en el ámbito del Conservatorio a través de los requisitos de titulación específica hace que cada vez menos docentes tengan una relación laboral contractual bajo la figura de lo que se ha venido llamando «especialistas».

2.1.5. LA CREACIÓN DE AFICIÓN (LA JUVENTUD)

En cuanto a la capacidad de las nuevas formas estéticas para crear afición, dice el sociólogo Francisco Aix (2014):

«Cuántas personas iniciadas en la ardua asimilación de los estilos del cante flamenco y sus intérpretes han comenzado escuchando discos de Nuevos Medios. esta discográfica española independiente fundada en 1982 por Mario Pacheco, creadora del concepto nuevo flamenco y en la que grabaron los primeros Pata Negra y Ketama, pero también Diego Carrasco, La Barbería del Sur, Potito y más recientemente Las Migas, entre otros, ha sido una gran promotora del flamenco más divulgativo y precisamente por ello ha representado a lo largo de más de dos décadas un canal de captación infalible de públicos para el flamenco más comprometido. Cuántos jóvenes han comenzado el pertinaz aprendizaje de los pasos de baile flamenco a partir de la asistencia ocasional a un espectáculo de baile en los festivales internacionales de la World Music o en los festivales globales de flamenco. Los medios de comunicación y las redes sociales, espacios por antonomasia para el flamenco más divulgativo, constituyen sin embargo un caudal de trasvase insoslayable hacia el flamenco más comprometido» (Aix, 2014: 525).

En este sentido, Alfredo Grimaldos (2017), también nos dice:

«En estos momentos, la etiqueta de "flamenco" abarca un amplio espectro, que va desde el cante gitano más primitivo hasta temitas comerciales con estribillos ramplones que nada tienen que ver con el arte de don Antonio Chacón o Manuel Torre. Hay que deslindar la hondura de la pachanga. En algunos casos, en el "flamenquito" tienes cierta calidad musical y sirve para enganchar a nuevas generaciones, pero es imprescindible seguir sabiendo cómo se canta por soleá o seguiriya» (Grimaldos, 2017: 18).

Al hablar de la juventud y su relación con el flamenco, el cantaor Fosforito (Anexo I: 598) dice en la entrevista realizada: «Hay jóvenes que cantan muy bien, y jóvenes que van a los espectáculos. Esto nunca ha sido de grandes masas, ese es el problema». Antonio Fernández Díaz «Fosforito» se refiere a que, generalmente, queremos que el flamenco siga siendo algo «auténtico» y de minorías como ha sido siempre, pero a su vez también queremos que se expanda. Es la paradoja de no querer que sea algo homogéneo en una sociedad global donde todos visten igual y consumen lo mismo, pero donde al mismo tiempo se pide que se universalice y se conozca. Tal vez haya que encontrar un equilibrio para que no se convierta en algo mercantilizado a nivel global como el *McDonalds* en el ámbito culinario o el *trap* en el ámbito musical, pero que abra más su campo de actuación y de reconocimiento. Un reconocimiento que otorgó la propia UNESCO al flamenco en el año 2010 al nombrarlo Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad.

La creación de afición se favorecería, según Francisco Escobar-Borrego (Anexo I: 599), si se posibilita la opción a la juventud y al alumnado adolescente de disfrutar y experimentar flamenco en vivo y en directo en espacios pequeños que posibiliten la creación de un ambiente íntimo donde se pueda, tanto ver y sentir de manera cercana el proceso de creación y representación artística como interactuar con los propios artistas. Francisco Escobar-Borrego es un profesor y músico al que conocí en su despacho de la Facultad de Filología de la Universidad de Sevilla (US) en febrero de 2018 gracias a la intermediación de Assumpta Sabuco Cantó, codirectora de la presente Tesis Doctoral con la que había estado el día anterior. Para que pudiese aprovechar el viaje desde Málaga, Assumpta me proporcionó el contacto de este profesor del Departamento de Literatura Española e Hispanoamericana que participó como docente en el extinto Programa de Doctorado *Estudios avanzados de flamenco: un enfoque interdisciplinar*.

Manuel Martín González (Anexo I: 599) -Jefe de Servicio de Planes y Programas Educativos en la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía- también me habló del alejamiento del flamenco de la vida de la gente joven en comparación a épocas anteriores, al no ser una música de consumo actual presente en los *mass media* a los que accede de manera mayoritaria la población adolescente. Esta situación dota de mayor importancia el hecho de lograr la inclusión del flamenco en el ámbito educativo, posibilitando de este modo su acercamiento a este grupo poblacional. El contacto de Manuel Martín me lo proporcionó Miguel López Castro, y fui a hablar con él en el invierno de 2018 a su despacho de la Consejería de Educación en Sevilla.

Dentro del trabajo de campo de la presente Tesis Doctoral, hubo otra persona a la que pregunté sobre el tema de la juventud y de la creación de afición. Fue entonces Jefe de Estudios del Conservatorio Superior de Música «Rafael Orozco» de Córdoba, referente internacional en relación con el estudio y aprendizaje del flamenco en las especialidades de Guitarra Flamenca, Cante y Flamencología. En el momento de realizar la entrevista en junio de 2018, Luis Moreno (Anexo I: 600) era jefe de estudios del Conservatorio. Fui desde Málaga para entrevistar a una de las profesoras de cante flamenco, Alba Guerrero, pero, una vez allí, quise aprovechar la ocasión para hablar también con un representante del equipo directivo de este centro de educación musical.

Sobre la juventud, su relación con el flamenco, y su incorporación en el ámbito de la Educación Primaria Obligatoria (EPO) y Secundaria (ESO), Luis Moreno opina que, a pesar de que gran parte del alumnado adolescente haya pasado de rechazar el flamenco en las aulas a mostrar un mero desinterés, determinadas actividades fuera del ámbito escolar como la celebración en Córdoba de «La noche blanca del flamenco» hace que las plazas y calles de esta ciudad andaluza estén llenas de gente joven que acude, además de a socializarse, a ver y escuchar flamenco. La reciente universalización del flamenco, su difusión internacional a través de su comercialización y fusión con otros géneros musicales incorporando nuevas sonoridades -más allá de criterios herméticos excluyentes y representaciones

identitarias- produce efectos positivos cara al acercamiento de la juventud a este arte.

Algunos de los factores que influyen en la poca afinidad de la juventud hacia el flamenco tienen que ver, según el profesor e investigador José Cenizo Jiménez (2009), con la escasa presencia de este arte en su entorno (hoy en día el flamenco no está presente en el ambiente cultural del barrio o la localidad); con el hecho de que no sea un género masificado y comercial (como la música anglosajona o latina); y con la sensación de lejanía respecto al ambiente social de las peñas flamencas (la elevada edad de los socios y el tipo de actividades que allí se realizan son ajenas a los gustos de la juventud y adolescencia). Por otro lado, el concepto de «analfabetismo flamenco» hace referencia al elevado grado de desconocimiento sobre el flamenco que tiene la población de manera generalizada -también en Andalucía-, identificando este arte con artistas como Manolo Escobar, Lola Flores, Los Chichos o Rosalía (que, a pesar del valor artístico de estos artistas, no representan lo que es el Flamenco).

Antes de conocer en persona a José Cenizo le conocí a través de su libro *Poética y Didáctica del Flamenco*, publicado en el año 2009. El análisis de su obra me sirvió para realizar mi Trabajo Fin de Máster (TFM) del *Máster Universitario en Formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria y Bachillerato* en la especialidad de Música, de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM) en el año 2011, titulado *El Flamenco: presencia en el currículum de la ESO como herramienta transversal e interdisciplinar*. Un tiempo después, en 2013, año en el que comencé la presente investigación de Tesis Doctoral, participé en la mesa redonda del *Taller Anual de Posgrado de Estudios Avanzados de Flamenco*, celebrado en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla (US) como una de las actividades del extinto Programa de Doctorado *Estudios avanzados de flamenco: un enfoque interdisciplinar* que José Cenizo Jiménez dirigió durante varios años, hablando sobre el flamenco como elemento de apoyo socioeducativo en colectivos desfavorecidos, resultado de las conclusiones de mi trabajo como voluntario con la Asociación Cultural *Sueños Flamencos* en el CEIP Manuel Núñez de Arenas de Vallecas (Madrid), colegio con alto porcentaje de alumnado gitano donde realizamos una serie de talleres de flamenco. Meses más tarde, volví a ver a José Cenizo en el IV Congreso

Interdisciplinar Investigación y Flamenco (INFLA IV) realizado en la misma Universidad, con mi ponencia: «*La intervención social a través del Flamenco en la educación*», publicada posteriormente en el libro *Presumes que eres la ciencia: estudios sobre el flamenco*, en el que Cenizo participó como editor junto a Emilio J. Gallardo-Saborido. De este modo, al haber tenido ya un trato personal con Pepe Cenizo (Anexo I: 601) le llamé por teléfono unos años después, en febrero de 2018, para verle y entrevistarle para la presente investigación.

Rafael Infante Macías (Anexo I: 602), coordinador de la Cátedra de Flamencología de la Universidad de Sevilla (US) y antiguo rector de la propia Universidad, opina que, para atraer a la gente joven, sería positivo abrir el campo de actividades realizadas en las Peñas flamencas para acercarse a los intereses y motivaciones de la juventud. Rafael Infante ha organizado un gran número de cursos y seminarios sobre flamenco, y ha posibilitado la edición de una numerosa serie discográfica a través del programa «Flamenco y Universidad». Conocí a Rafael Infante en su despacho de la Facultad de Matemáticas a través de la intermediación de M^a Isabel Calero Secall, exdirectora de la Cátedra de Flamencología de la Universidad de Málaga (UMA), ciudad en la que resido actualmente y donde yo mismo he participado como alumno en los cursos ofrecidos por la Cátedra.

Para conocer de primera mano la función y objetivos de las peñas flamencas, y su capacidad para crear nueva afición, entrevisté en el trabajo de campo de la investigación tanto a socios como a presidentes de estas entidades, testimonios que muestro a continuación.

Antonio Cabrera -compañero en el colegio donde trabajaba a mi llegada a Málaga- me llevó a la localidad malagueña de Colmenar para conocer la Peña Flamenca «El Canario de Colmenar» (Anexo I: 602) y hablar allí con algunos de sus socios. Antes, fuimos a la casa del cantaor Francisco Olmedo Carnero, más conocido como Arrierito de Colmenar, y me mostró desde el diploma que le dieron al obtener el primer premio de la edición del año 1986 del programa y concurso Gente Joven de TVE, hasta cartelería de conciertos en los que había compartido escenario con cantaores históricos como Fosforito, El Cabrero, Calixto Sánchez, Naranjito de Triana, Turroneo, Aurora Vargas o el mismo Camarón de la Isla. En estos momentos, se celebra anualmente -desde hace treinta años- el Concurso de Cante

Flamenco Arrierito de Colmenar, y el propio Ayuntamiento de la localidad le ha otorgado el honor de tener una calle con su nombre por haber representado al pueblo a través del cante flamenco. Visité la peña flamenca El Canario de Colmenar en la primavera de 2018, donde realicé un «Grupo de discusión» entre algunos socios de la peña, entre los que se encontraban el propio «Arriero de Colmenar», Luis Aguilar -socio fundador nº 1 de la peña-; Juan García Pinazo; Juan Miguel Podadera; Miguel Molina; y el socio y cantaor aficionado Miguel García Pinazo «Chatete de Colmenar».

En relación con la capacidad de las peñas flamencas para que la gente joven pueda acercarse al ámbito del flamenco y puedan llegar a ser aficionados o aficionadas, dos de los socios de la peña flamenca que participaron en el grupo de discusión, comentaron que el cambio en los hábitos de ocio de la juventud en comparación con épocas anteriores -donde la gente se reunía en las peñas para conversar, tomar algo y disfrutar del flamenco- hace que la gente joven no frecuente estos espacios en la actualidad.

José Barba Martín (Anexo I: 603) fue el primer presidente en el año 1976 de esta Peña Flamenca situada en el pueblo malagueño de Colmenar. Me proporcionó su contacto un compañero del colegio donde he trabajado estos últimos cuatro años, Antonio Cabrera, profesor de Educación Primaria Obligatoria (EPO) y aficionado al flamenco. Pepe Barba, en su casa de Málaga, me habló en relación con los motivos por los que la juventud esté alejada del flamenco. En este sentido, comentó sobre la falta de apoyo económico desde la Junta de Andalucía para llevar a cabo actividades relacionadas con el flamenco en los colegios e institutos.

De la conversación mantenida con Pepe Barba, primer presidente de la Peña Flamenca «El Canario de Colmenar», se pueden extraer las siguientes cuestiones:

La Peña Flamenca «El Canario de Colmenar» hace la función de espacio cultural en una pequeña localidad, apoyando a su vez el mantenimiento y la difusión del flamenco.

Uno de los motivos por los que la juventud no siente como cercano el flamenco es su falta de representatividad en los espacios televisivos y medios de comunicación.

Otro de los motivos que dificultan el acceso del flamenco a la juventud es que en el sistema educativo su presencia es marginal, por lo que el alumnado -posibles aficionados y aficionadas del flamenco en el futuro- no conocen ni experimentan esta manifestación artística y cultural.

La falta de apoyo económico desde la Junta de Andalucía para llevar a cabo actividades relacionadas con el flamenco en los colegios e institutos limita en gran medida las opciones de realizar actuaciones en directo con artistas profesionales en los centros educativos, lo que priva al alumnado de esta parte vivencial fundamental del flamenco.

En los centros educativos donde sí se realizan actividades de flamenco en directo, la mayoría de las veces tienen lugar con artistas semi-profesionales que acuden de manera voluntaria -o con una mínima remuneración- por ser amigos de docentes que insisten en posibilitar estas experiencias a un alumnado que, de otro modo, sólo vería y escucharía flamenco en discos o videos.

Sobre la cuestión de la juventud y la capacidad de las peñas flamencas para crear afición hablé también con Gonzalo Rojo Guerrero (Anexo I: 604), que en el momento de la entrevista tenía la función de presidente de la Peña Flamenca más antigua de Málaga, la Peña Juan Breva, con más de sesenta años de historia. Gonzalo Rojo ha trabajado durante toda su vida como periodista especializado en flamenco, apoyando la labor de difusión del conocimiento sobre flamenco a través de sus artículos de prensa. Me puse en contacto con él gracias a Pepe Barba, primer presidente de la Peña El Canario de Colmenar (Colmenar, Málaga), y en una de las mesas de la propia peña Juan Breva conversamos una tarde de invierno del año 2018. Sobre la poca implicación de la juventud en cuestiones relacionadas con el flamenco, Gonzalo Rojo opina que, para conseguir una mayor implicación e interés de la juventud en relación con el flamenco, las peñas flamencas deben realizar actividades de gestión que motiven e involucren a este grupo poblacional.

Para terminar con este apartado, los testimonios que muestro a continuación corresponden al presidente de la Peña Flamenca «La Taranta» del pueblo jienense de Linares y a uno de sus socios. Visité la Peña Flamenca «La Taranta» en el verano de 2019. Me encontraba yo en el pueblo de mi familia materna, para comenzar la

investigación sobre mi abuelo, Antonio «Pucherete», que daría lugar a la biografía recientemente publicada por el Centro de Estudios Linarenses (CEL) del Ayuntamiento de Linares, *La saga de los «Pucherete»: cien años de flamenco a través de los diarios de Antonio de Linares*. Coautor del libro es el historiador José Ramón Checa Medina, linarense y socio de la peña La Taranta y con el que fui a conocerla para entrevistar allí al presidente de la misma, Francisco Martínez Millán (Anexo I: 605).

En la conversación, en relación con el modo de intentar acercar el flamenco a la juventud, Francisco Martínez comentó que las peñas flamencas han de realizar actividades con alumnado de los centros educativos del barrio o de la localidad. El valor y la capacidad de transmisión de la música en directo -vivencial- para captar la atención y lograr conmover y provocar emociones en las personas que escuchan, es un importante recurso para captar el interés de la población joven y adolescente. Siendo más importante -si cabe- en un arte como el flamenco, donde la propia expresión de la persona que interpreta los cantes a base de gesticular muestra la interiorización de esas letras y la transmisión del mensaje que se quiere expresar, algo que no se puede captar del mismo modo a través del visionado en un vídeo o de la escucha de una audición.

Un modo de acercar al público joven a las peñas sería la oferta en su programación de actividades de música en directo de un tipo de flamenco más cercano a las sonoridades afines a la juventud y relacionado con otros géneros musicales -denominado flamenco fusión- y con un tipo de instrumentación musical variado -instrumentos de viento, cuerda frotada, percusión, etc.-. De esta manera, este tipo de público que asista a esos conciertos se quedaría en el local cuando, a continuación, se ofrezca también una representación musical más acorde a lo que es el flamenco clásico y tradicional. Haciéndoles escuchar y disfrutar de una manifestación artística que, a pesar de ser ajena a sus gustos musicales, puedan valorar y disfrutar, plantando la semilla en la juventud de la afición por el Flamenco con mayúsculas y sin diminutivo (*flamenquito*).

En este sentido, José Ramón Checa Medina (Anexo I: 606), socio de la peña, añadió que el ofrecer precios «simbólicos» para la afiliación de la juventud que

acredite ser estudiante, posibilita y facilita el acceso de esta población al ámbito de las peñas flamencas.

2.1.6. DISCUSIONES INFRUCTUOSAS: TRADICIÓN-MODERNIDAD / PURO-MESTIZO

La visión catastrofista en la que el «verdadero» flamenco se está perdiendo a causa de la irrupción de nuevas corrientes que lo desvirtúan ya fue expresada por *Demófilo* (2007) en 1881 en *Colección de cantes flamencos*, considerada como la primera gran reflexión sobre lo jondo. Casi medio siglo después, ese miedo a la «pérdida» llevó a Manuel de Falla a organizar el concurso de Granada de 1922. Y pasado un cuarto de siglo más, Rafael Lafuente (2005) escribió en 1955 las siguientes palabras en las que refleja no sólo un tremendo y exagerado pesimismo, sino una visión idealizada y mitificada sobre los procesos de conformación del flamenco:

«Era tan viejo como Andalucía. Mucho más antiguo que las piedras griegas y fenicias que aún desentierra la piqueta excavadora bajo los escombros de las ruinosas alcazabas andaluzas. Fue canto dionisiaco en los vergeles de Tartessos. Fue música litúrgica en las misas mozárabes. Romance caballeresco en las "canyas" moriscas. Treno plañidero en las sinagogas. Tonada al modo "correntío" en los labios de los músicos vagabundos moriscos y judíos que vagaban todavía por los caminos en el tiempo en que Cervantes urdía "La Gitanilla". Lamento del proscrito en las juderías y las breñas serranas. En las galeras, rítmico son para acompañar el compás de las remadas. Y triste o alegre soliloquio para ahuyentar el tedio en las jornadas caniculares de la trilla, en las fraguas gitanas, en los presidios. Tardó milenios en forjarse. Y ha tardado apenas treinta años en desaparecer» (Lafuente, 2005: 23).

Este autor también realiza una feroz crítica hacia el estilo desarrollado en la época de la Ópera Flamenca:

«Hoy se llama flamenco al "folklore", esa pintoresca basura. Podríamos consolarnos pensando que el fruto no se parece nunca a la semilla y que junto al exhausto manantial de los rancios estilos ha brotado, con brío lujuriente, una prometedora floración de nuevas formas. Pero no cabe este consuelo, al menos por ahora. Lo que

viene medrando con creciente pujanza bajo la fraudulenta etiqueta del folklore es un género bastardo, mixtificado, que no contiene ningún valor original, ningún elemento de evolución capaz de transformar sin destruir. [...] Lo que hoy priva es un grosero sucedáneo del verdadero flamenco. El público, cada vez más desorientado, aplaude las ridículas creaciones de unos divos de voces atipladas o simplemente inadecuadas al género, que destrozan la copla, cuando no se lanzan a inventar por su cuenta unas modalidades nuevas que representan la última fase de la corrupción a que ha llegado este arte singular» (Lafuente, 2005: 24).

Rafael Lafuente se aventura a profetizar -erróneamente- la debacle flamenca, insultando y descalificando a artistas capaces de aportar nuevos elementos en el ámbito de la innovación:

«Dentro de algún tiempo, un par de décadas a lo sumo, el flamenco será otra antigualla de museo, música registrada en viejos discos y fantasmas de bailes perpetuados en unos metros de celuloide. O (lo que es peor) unos rancios motivos musicales cuya gestación duró siglos y que cualquier malnacido llevará al "jazz" o a Dios sabe qué tipo de orquestación bárbara para ponerle ritmo de fox, de samba o de algo por el estilo» (Lafuente, 2005: 37).

Claramente, se equivocaba. El flamenco no ha muerto y está más vivo que nunca. Es cierto que sigue en boga la discusión entre tradición e innovación, pureza y mistificación, pero nunca ha tenido más auge el flamenco que hoy en día, tanto a nivel nacional como internacional. Y esos a los que Lafuente llama *malnacidos* y que experimentarían artísticamente con el jazz han sido maestros como Paco de Lucía colaborando con Al Di Meola y John McLaughlin, o Jorge Pardo interpretando una Bulería por Soleá con un saxofón mientras Carles Benavent toca un bajo eléctrico y Tino di Geraldo percute la batería. Con una sonoridad tan distinta a lo tradicional pero a su vez tan reconocible que, si Manuel Torre o la Niña de los Peines los hubiesen escuchado, tal vez les hubiese gustado. O quizás no, lo que no significa que esa experimentación sonora haya provocado que se desvirtúe el flamenco hasta el punto de perderse el conocimiento sobre sus cánones clásicos y que no haya ni artistas ni afición para perpetuarlo.

La cuestión de la «pureza» ha causado normalmente más daño que beneficio cuando hacemos referencia a temas sociales, culturales e incluso raciales (no hay que irse al extremo de pensar en la mayor barbarie cometida por el ser humano con

el Holocausto nazi, sino que hay multitud de ejemplos de atrocidades que se han cometido en la historia bajo el ideal de «lo puro»). La palabra lleva implícita la exclusividad auto-atribuida por un grupo dominante sobre aquello que se considera «puro» y, como consecuencia, define en un rango valorativo inferior y condena a la exclusión a aquello que es, según esa perspectiva dominante, «impuro». El término se muestra en plena contradicción, además, con el mismo origen del flamenco, cuyas claves en su proceso de conformación nos remiten a la mezcla, a la fusión y a la hibridación tanto de elementos y estructuras musicales como de personas (en términos de raza y procedencia cultural, como de clase social y de género). El sociólogo Gerhard Steingress (2004) lo explica de la siguiente manera:

«El término pureza es inadecuado. Muchos son los que todavía creen que el flamenco es cosa de sangre, opinión tan equivocada como tenaz, error del siglo XIX, asunto embarazoso. Antonio Mairena inventó una tradición según sus intereses en el flamenco y su papel en la sociedad española de principios de los años sesenta. [...] Así pues, un declarado valor se convierte en paradigma para el marco del futuro desarrollo o no de un género artístico. Estamos ante una contradicción evidente, cuyo origen está en el concepto de pureza, término inadecuado y altamente dañino para el proceso artístico.

Por ello, en vez de hablar de este modelo mairenista como flamenco puro o auténtico, deberíamos utilizar el término "modelo clásico", porque lo clásico no tiene por qué ser (ni suele ser) algo puro, calidad muy difusa y dudosa, sobre todo en el arte, donde florecen y evolucionan las impurezas, el mestizaje, las síntesis.

[...] Lo que hoy conocemos y consideramos como modelo clásico del flamenco histórico es un producto de una larga "purificación" artística, el resultado de múltiples innovaciones, realizadas a lo largo de su historia. Pero hay que tener en cuenta que lo que consideramos como flamenco clásico sólo es el modelo triunfante, la síntesis perfeccionada del proceso creativo que siempre oscila entre la tradición y la innovación y se establece a través de éxitos y errores» (Steingress, 2014: 191).

Por su parte, Juan Vergillos (1999) dice que esta polémica es la «pervivencia de una actitud romántica y bohemia, que ensalza valores como el de tradición, autenticidad, y la idea de un pasado remoto idealizado (que en algunas manifestaciones toma la forma de, digamos, búsqueda de lo primigenio y "salvaje", y hasta antiburgués)» (Vergillos, 1999: 46).

Es la misma idea que expone también el sociólogo austriaco sobre «la ideología de pureza, que confunde el criterio artístico con la nostalgia o una visión estética completamente aislada del desarrollo del proceso creativo como manifestación de los inevitables cambios culturales» (Steingress, 2004: 59).

Las dos visiones de esta polémica entre el declive o el auge es explicada igualmente por Alfredo Grimaldos (2017):

«Para los aficionados más puristas, el flamenco está hoy en peligro. En cambio, los aperturistas lo sitúan en el mejor momento de su historia. Y todos tienen parte de razón. Lo cierto es que los profesionales del arte jondo disfrutan ahora de mayor consideración social que nunca: la "dignificación" del flamenco, por la que luchó toda su vida Antonio Mairena, se ha conseguido hace tiempo. Ahora, el toque, el cante y el baile cuentan con espacios propios en los certámenes musicales más prestigiosos del circuito internacional [...] y, por otra parte, cada vez es mayor la presencia de aficionados extranjeros en los principales acontecimientos flamencos que se presentan en nuestro suelo. [...] Desde una perspectiva social y profesional, el salto del cante del cuarto de los señoritos a los grandes teatros es irreprochable, pero, en este proceso, se ha diluido algo fundamental para conservar la riqueza, la personalidad y la enorme diversidad de matices que siempre han caracterizado a esta música: las reuniones entre artistas, la vida flamenca cotidiana. Hoy, un flamenco se parece cada vez más a un artista del pop o del rock» (Grimaldos, 2017: 17).

Este autor recoge fragmentos de entrevistas a figuras históricas del flamenco, como son Farruco, Rancapino y Manuel Morao. El gran bailar y patriarca de la dinastía de los Farruco criticaba las nuevas sonoridades de instrumentos como el violín, la flauta travesera o el propio cajón, diciendo: «La caja soy yo, soy el tambor con mis pies. ¿Y para qué necesito una flauta?, si no soy ilusionista de cobras [...] el flamenco siempre ha sido un cantaor, una guitarra y una bailaora o un bailar» (Grimaldos, 2017: 72).

En relación con el cante, Rancapino decía que «el flamenco no se aprende en una academia, se canta con faltas de ortografía» (Grimaldos, 2017: 25), opinando que la incorporación de nuevas sonoridades era causa de confusión y adulteración:

«Los artistas estamos ahora mejor, pero el flamenco, no [...] Los jóvenes se van a lo comercial. Eso es lo que está de moda, no el cante puro. Los chavales están muy

ilusionados con los grupos y eso, pero lo que hacen no debería llamarse flamenco, porque es otra música. [...] Lo que hacen es desvirtuar la pureza flamenca y confundir a la gente» (Grimaldos, 2017: 27).

Sobre esta cuestión, en la entrevista realizada, Fosforito (Anexo I: 606) analiza la situación actual del flamenco valorando las voces de algunos artistas jóvenes, pero criticando el hecho de que no todo lo que se hace hoy en día deba llamarse flamenco. Igualmente, los socios de la Peña Flamenca «El Canario de Colmenar» (Anexo I: 607), en el grupo de discusión que se llevó a cabo, utilizan el término «pureza» en relación con la característica principal del flamenco que, en la actualidad, se está perdiendo. Piensan que la fusión con otras sonoridades musicales actuales -bajo el término «flamenquito»- desvirtúa lo que es considerado como el «verdadero flamenco». Por otro lado, opinan que los espacios televisivos en Canal Sur Televisión en relación con el flamenco son marginales, frente a otros estilos tradicionales como la copla, donde participan artistas con buenas cualidades vocales para cantar flamenco, pero que, por cuestiones económicas y de audiencia, optan por desarrollar este estilo musical.

En el ámbito de la guitarra, Manuel Morao comparte igualmente esa visión catastrofista opinando que «el flamenco está a punto de extinguirse [...]. Antes había artistas y ahora sólo profesionales» (Grimaldos, 2017: 21). El guitarrista jerezano es muy crítico con la incorporación del flamenco en el ámbito educativo formal, basándose en la supuesta imposibilidad de aprender flamenco en una academia, un Conservatorio o en la Universidad, al encontrarse estos espacios desligados de las vivencias propias de otros momentos históricos donde el flamenco constituía una parte vivencial principal en cuanto a su puesta en práctica de manera informal en los patios de vecinos o tabernas locales. Por otro lado, el guitarrista gitano mantiene una visión racializada sobre la capacidad y las cualidades artísticas, defendiendo la perspectiva de la preeminencia del pueblo gitano a la hora de interpretar flamenco.

Por un lado, el cambio en los ámbitos y usos del flamenco es consecuencia de la propia transformación de la sociedad. Las características que se anhelan de cercanía y vivencias compartidas entre un grupo reducido de personas que de manera habitual disfrutaban del flamenco tanto como espectadores como participando en su creación, no es que no puedan darse en estos momentos,

simplemente es más difícil. La gente aficionada al flamenco hoy no son vecinos y vecinas de una pequeña localidad como fue Jerez en Cádiz o Linares en Jaén, o de un barrio concreto de una ciudad como fue Triana en Sevilla, sino que son ciudadanos y ciudadanas habitando espacios urbanos modernos que, por motivos de afinidad artística más que por linaje familiar, sienten el flamenco como algo propio. Y esta afinidad hace que se acerquen al flamenco para conocerlo y estudiarlo o, simplemente, para disfrutarlo como oyentes y espectadores. El momento histórico del «cuarto» y de «los patios de vecinos» pasó, pero las personas aficionadas -los y las *cabales*- siguen buscando y encontrando esos espacios íntimos de comunión flamenca más cercana a lo ritual que a lo profesional de ámbitos como salas y restaurantes o teatros.

Por otro lado, la cuestión de la etnicidad, si hablamos del cante, es más una cuestión estética y *de gusto* o preferencia de unas cualidades sonoras frente a otras y que se relaciona con el timbre de las voces. O, en el caso del baile o de la guitarra, es más una cuestión cultural que biológica, y que se relaciona con ambientes de socialización donde las estructuras artísticas y sus elementos interpretativos están presentes desde la infancia.

De este modo, para algunas personas, lo racial ha predominado frente a lo cultural, como es el caso de Rafael Lafuente (2005) en su visión y opinión sobre el cante flamenco:

«La interpretación correcta del jondo exige, de un modo esencial, determinadas calidades de voz. Ningún tipo de voz apto para el Bel Canto o la canción más o menos común del folklore de Occidente, es apropiado para el jondo. Los melismas de la melodía jonda y sus peculiares matices expresivos requieren un timbre especial que sólo posee la garganta gitana o la voz de aquellos artistas en quienes prevalecen rasgos raciales de ascendencia oriental» (Lafuente, 2005: 124).

Estas voces cercanas a lo operístico a las que hace referencia el autor tienen que ver con el estilo vocal originado en Italia, pero desarrollado igualmente en nuestro país desde el siglo XVIII en ambientes teatrales profesionales de la representación de sainetes, tonadillas y zarzuelas. De este modo, tiene sentido pensar que, si el ambiente musical profesional era este cuando se forjó el flamenco, y uno de los tíos del artista de un género que por primera vez aparece escrito con el

nombre de «flamenco» (Lázaro Quintana) en una gaceta madrileña en el año 1847 - tal y como demostró el flamencólogo Faustino Núñez (2018)- fue Luis Alonso, protagonista de una importante zarzuela -*La boda de Luis Alonso*-, y el otro fue El Planeta, primer cantaor flamenco del que tenemos constancia desde su aparición en *Un baile en Triana* de las *Escenas Andaluzas* de Estébanez Calderón publicada igualmente en 1847, tiene sentido pensar que la voz de este cantaor se asemejase al estilo lírico, y que su discípulo, El Fillo, ejecutase con su voz ronca los cantes y se perpetuase en el flamenco esta cualidad estética de voz «afillá» a partir de Silverio Franconetti, discípulo a su vez de El Fillo. Es decir, podemos pensar que la voz lírica está más cerca del origen del flamenco que la voz estéticamente «ronca» o «rasgada» que se fijó como modelo a partir de ahí, también como rechazo y reacción nacional *andalucista* a las modas italianizantes y afrancesadas que imperaban.

En el caso del baile, Lafuente (2005) muestra también la dicotomía entre lo biológico e innato frente al aprendizaje académico y cultural:

«Una excesiva levedad, una excesiva soltura de movimientos son indispensables para la fina pirueta del ballet, pero le roban al flamenco gran parte de su densidad y su gracia. A tal punto es así que ninguno de los gimnásticos alardes que estamos acostumbrados a ver en las bailarinas formadas en academias pueden compararse con la mera apostura de la bailaora clásica cuando eleva los brazos y hace sonar los "pitos" iniciando el primer paso de unas soleares. En el flamenco la expresión tiene una importancia infinitamente mayor que la gracia geométrica que puedan incorporar a él los maestros de coreografía químicamente pura. Y la expresión, el sentimiento, nacen del instinto y no del intelecto. No hay que olvidar lo que ya hemos dicho en otra ocasión sobre el flamenco. Éste, más que un arte es una postura de la vida, un modo integral de sentir el cosmos y el pequeño mundo de la personalidad» (Lafuente, 2005: 136).

Respecto a los principales cambios a raíz de la incorporación del flamenco en ámbitos académicos cada vez más alejados de lo tradicional, la bailaora Amparo Cortés (Anexo I: 608) comenta en la entrevista realizada que la excesiva técnica y la colocación del cuerpo bajo los cánones de la danza clásica que, en algunos casos, determinado profesorado de Conservatorio ha exigido a su alumnado, puede provocar la pérdida de la expresividad característica del baile flamenco.

A partir de las anteriores valoraciones podemos tratar diferentes cuestiones. Por un lado, está la visión sobre el aprendizaje místico de un pensamiento que ha estado generalizado y que se resume en la frase hecha de: «se lleva en la sangre». Es cierto que el flamenco se puede traducir en una manera de vivir -en una actitud y una postura ante la vida-, pero también es cierto que, como manifestación artística, se estudia y aprende. Hay un componente genético, por supuesto, a partir del que cada persona tiene mayores cualidades innatas y habilidades o capacidades en algunas cosas más que en otras. Pero, fundamentalmente, estamos ante una cuestión cultural en un entorno de aprendizaje donde beneficia el haber nacido en ese ambiente y en el que, como en todo ámbito o disciplina, el conocimiento aporta valor.

Si una persona ha visto bailar en su casa desde la infancia tendrá naturalizadas esas formas expresivas. En cambio, si sólo ha aprendido en una academia faltan, lógicamente, esas vivencias para que realmente su expresividad llegue al máximo, más allá de lo que es lo meramente correcto o adecuado y que se puede haber aprendido a través de una serie de pasos, coreografías, etcétera. Lo que marca la diferencia no es la cuestión racial o la genética, sino el conocimiento y la capacidad expresiva. Por lo que, si una persona aprende de manera naturalizada y tiene integrada esa estética en su proceso de enseñanza en el ámbito familiar y social, y suma después la técnica y el conocimiento académico proporcionado por un estudio más regular y constante, esa persona tendrá todas las posibilidades de tener «duende» y «pellizco» a la hora de interpretar flamenco.

El percusionista Guillermo García «Guille» (Anexo I: 609) habló también en este sentido, sobre el flamenco como forma de sentir, vivir y expresarse. Y Ramón Soler (Anexo I: 610) opina que el componente cultural del aprendizaje de los principales elementos del flamenco conformados en un entorno de socialización es más importante que las cuestiones étnicas o de herencia genética, siendo la parte vivencial y social del flamenco fuera del ámbito artístico fundamental, representando un factor diferenciador respecto al marco académico formal.

Otro de los cambios producidos en el seno del flamenco tiene que ver con la propia relación que se mantiene entre las personas que se dedican profesionalmente a este arte. La relación estrecha entre artistas ha cambiado en los últimos años, tal y

como me explicó el guitarrista Pepe «Pucherete» (Anexo I: 611) para conformar mi primera comunicación en un congreso en el año 2012. Durante la época dorada de los tablaos madrileños entre la década de los 60 y 70, el acceso a las grandes figuras era algo habitual, puesto que todos los artistas compartían escenario y vivencias extraprofesionales unos con otros. Circunstancias que hoy en día no se producen, existiendo una gran diferencia entre las figuras artísticas y el resto de los y las profesionales del mundo del flamenco.

En el mismo sentido, sobre la relación que había entre los artistas en esa época y que iba más allá de lo estrictamente profesional, Pepe «Pucherete» volvió a contarme en una conversación telefónica ocho años después, separados no sólo por el confinamiento que sufrió la población española en la primavera de 2020 debido a la pandemia del COVID-19, sino también por los seiscientos kilómetros que separan actualmente mi residencia de Málaga con mi ciudad natal. En esta conversación, me habló de cómo dejaban de tocar en Las Brujas cuando entraba Paco de Lucía ya convertido en figura, y este se reía al pasar por delante del escenario diciéndoles que no se los iba a comer y que siguiesen tocando. Me habló de las tardes compartidas con este genio de la guitarra metiéndose en el camerino a escucharle tocar o simplemente para conversar. Y me contó también sobre los partidos de fútbol que organizaban los fines de semana a media mañana en los campos que alquilaban en el Parque Sindical, conformando los equipos dependiendo de los tablaos a los que pertenecía cada artista. Y así, se enfrentaban Enrique de Melchor, Paco de Lucía y su hermano Pepe representando al Arco de Cuchilleros contra los hijos de Caracol de Los Canasteros, o los que trabajaban en el Corral de la Morería, etc. Todo esto mientras Lola Flores los animaba y jaleaba desde las gradas. Un auténtico lujo y un verdadero espectáculo es hoy en día poder imaginar una escena como esa, en la que esos artistas compartían ese tipo de vivencias unos con otros.

Por otro lado, en relación con los cambios en el ámbito de la profesionalización y sobre los necesarios puntos de encuentro entre la tradición oral y el academicismo, dice el guitarrista y profesor Daniel Yagüe (Anexo I: 612) en la entrevista realizada que, las academias y conservatorios, posibilitan que las personas que no han tenido acceso al flamenco por cercanía en su ámbito familiar y contextual puedan conocer este arte y desarrollarlo profesionalmente. Los

Conservatorios deben preparar a profesionales del flamenco, otorgando herramientas a los y las artistas para que puedan desempeñar esa labor con una base formativa completa que aúne los elementos característicos tradicionales del flamenco con el aporte de los estudios académicos. Pero estos estudios académicos del flamenco no deben limitar la expresividad personal ni la creatividad artística individual (a pesar de la dificultad de conjugar adecuadamente el desarrollo profesional con el «misterio» y el «duende» flamenco).

Por otro lado, el valor añadido que se otorga -en algunos momentos- a lo supuestamente «puro» frente a lo académico, tiene más que ver con el marketing y con el interés de vender un producto comercial que con un valor real de calidad artística. En este sentido, Daniel Yagüe habla sobre el necesario equilibrio que debe existir entre la universalización y el hermetismo.

Frente al miedo de perder las características propias del cante flamenco si este comienza a integrar elementos no tradicionales y pasa, además, a aprenderse en academias y conservatorios, el sociólogo Gerhard Steingress (2004) dice:

«Sí, hay que defender el modelo del cante flamenco que se ha establecido a lo largo de muchos años de esfuerzo artístico. Los cantaores se lo merecen, y también las futuras generaciones de aficionados. Pero hay que conservarlo como producto de algo en evolución. No se puede frenar o eliminar la vitalidad del género sin correr el riesgo de estrangularlo. [...] Una de las medidas necesarias para su conservación sería la institucionalización del cante como objeto de estudio y aprendizaje» (Steingress, 2004: 194).

De este modo, el sociólogo aboga por la inclusión educativa del flamenco y su estudio en espacios académicos como medio fundamental tanto para su desarrollo como para su conservación. Pero, más allá del miedo a perder las características propias del flamenco por cuestiones estéticas de la voz o expresivas del baile, también hay cierto temor por la transformación de los propios elementos musicales derivados de la transculturación. Es decir, por la influencia del contacto con otras formas y culturas musicales ajenas al flamenco y a lo español:

«Existe el temor de que del mismo modo que el cante cada día parece menos gitano, puede llegar el día que deje de ser algo exclusivamente andaluz. Los éxitos internacionales del género flamenco demuestran la otra cara de la moneda: su

transculturación le convierte en objeto de influencias ajenas de las que hasta ahora se consideraban oportunas para su evolución. En este momento resurgen preocupaciones y hasta miedos irracionales ante el supuesto peligro de influencias extranjerizantes, motivo concreto de un nuevo fundamentalismo cultural que comprende la purificación de ciertas tradiciones como única garantía de la identidad y sustituto de las medidas políticas necesarias para mejorar de verdad las condiciones sociales y culturales de la etnia gitana y otros sectores de la sociedad andaluza» (Steingress, 2004: 187).

Estas últimas palabras nos remiten también a la idea de que no podemos basar la cuestión de la pureza del flamenco y el empoderamiento del pueblo gitano limitándonos a cuestiones identitarias relacionadas con su participación en la gestación y desarrollo del flamenco. Se hace totalmente necesaria una actuación real y efectiva de las administraciones públicas para mejorar las condiciones de vida de esta población en su conjunto, tal y como comentaremos posteriormente en el apartado sobre etnicidad.

Por otro lado, Gerhard Steingress (2004) expone que no es lícita esa crítica de la perspectiva tradicionalista al infravalorar y, en algunos casos, denigrar la innovación y experimentación fuera de la norma:

«Este flamenco clásico, producto "final" de una larga serie de "impurezas" y mezclas, es digno de ser conservado igual que la ópera, la opereta o el cuplé. Pero conservar un modelo estéticamente perfeccionado y acabado es una cosa, y la otra es desprestigiar el esfuerzo creativo de los flamencos, sobre todo de los jóvenes, por buscar formas y medios nuevos acordes con sus necesidades, sentimientos, impulsos artísticos, etc. Si ellos se sienten miembros de la familia flamenca, hay que admitirlo, pero parece una actitud completamente inoportuna buscar en su música cualquier tipo de desviación del modelo clásico con el objetivo de estigmatizarlos como traidores» (Steingress, 2004: 193).

El equipo docente del Conservatorio Profesional de Danza «Carmen Amaya» de Madrid (Anexo I: 613), en el grupo de discusión realizado, también habló en este sentido, opinando que la flexibilidad artística que permite fusionar el flamenco - tanto musicalmente con otros géneros como respecto al baile y la danza contemporánea- no debe desvirtuar los cánones clásicos del flamenco.

Otro sociólogo, en este caso, Francisco Aix (2014), explica también esta disputa entre tradicionalismo y aperturismo:

«Es posible reconocer toda una pléyade de artistas que apuestan por la innovación, por crear un flamenco contemporáneo, estéticamente aperturista, que tiende a la creación y ocasionalmente se autodenomina vanguardista. Desde estas posiciones aperturistas, ciertos artistas se plantean un cambio en la definición de los criterios de valor en el arte flamenco. Esta disposición transformadora recibe una ristra de descalificaciones desde los sectores más conservadores, las más de las veces públicamente y en ocasiones con nombres propios. Se les acusa de oportunismo, arribismo, impostura, materialismo, de buscar el éxito y la fama a través de la fusión y el pelotazo, y en menoscabo y destrucción del arte, de frialdad y falta de expresión, de tecnicismo, de escasa espontaneidad, vivencia pobre, de abusar de recursos como la parafernalia y el argumento teatral, etc.» (Aix, 2014: 427).

En definitiva, la posición más conservadora o tradicionalista centra sus argumentos en la exaltación del flamenco clásico o clasicista; el nativismo, en relación con nacer dentro de un entorno flamenco; la raíz y pertenencia a un lugar concreto; la cuestión étnica gitana o la visión andalucista:

«Una serie de artistas apuesta por continuar con la tradición de la que ellos son portadores, por exaltar un flamenco clasicista, supuestamente puro, heredado de sus mayores, un canon trascendente y refrendado por la historia que apuesta por la expresión y surge de la vivencia íntima y espontánea. Casi siempre se defiende el nativismo (con el arte se nace) y la raíz (atribución territorial de nacencia); frecuentemente hay reivindicaciones étnicas gitanas y, ocasionalmente, hay reivindicaciones andalucistas contra el flamenco extra-andaluz» (Aix, 2014: 428).

Sobre la institucionalización del flamenco habló Francisco Contreras Molina -más conocido como «Niño de Elche»- (Anexo I: 614) en el curso *Interculturalidad, Etnicidad y Compromiso e Identificación de Clase en el flamenco* organizado en Málaga en 2019 por la Universidad Internacional de Andalucía (UNIA) y dirigido por Miguel López Castro. Francisco Contreras comenzó su trayectoria artística como cantaor flamenco, alejándose con el tiempo de los cánones clásicos y acercándose a la experimentación artística a través de nuevas sonoridades. En estos momentos se autodefine como «descantaor», y en el citado curso presentó la ponencia titulada *¿El flamenco es una opción política?, ¿de qué signo?* Hablando, entre otras cosas, de lo

que considera redes clientelares en el flamenco, donde se mantienen aspectos más ligados al regionalismo y al nacionalismo que a la defensa de una manifestación artística.

En el turno de debate, el periodista e investigador José Luis Ortiz Nuevo -que participó en el curso con la ponencia «*Influencias y presencia de la cultura negroamericana en el flamenco*»- hizo referencia al hecho de que tanto a Niño de Elche como a Rosalía se les achaca el hecho de plantear una supuesta renovación del flamenco que se viene criticando desde que, a finales del siglo XIX, *Demófilo* ya dijese que el flamenco se estaba muriendo. Las críticas que reciben tanto Niño de Elche como Rosalía por abanderar esta supuesta renovación tienen como fondo, por un lado, una cuestión estética -innovación frente a tradición-, y, por otro lado, una cuestión económica – redefinición de los criterios de valor-.

Otro de los participantes del curso, el sociólogo Francisco Aix Gracia, con la ponencia titulada «*El poder en el tejido flamenco y la contestación de FLO6X8*», comentó en ese debate que el rechazo del ámbito tradicionalista se encuentra relacionado con un factor humano biográfico, donde la música representa ese correlato biográfico en la vida de las personas, por lo que los nuevos modelos musicales son interpretados como una amenaza contra la propia biografía individual. En este sentido, Francisco Aix comentó que sí que representan una amenaza (Niño de Elche y Rosalía) para un sector del flamenco clásico, puesto que están cambiando los criterios de definición de valor y creando una afición y una «escuela» que irá copando lugar en los festivales desplazando a artistas más tradicionalistas, tal y como ha pasado con la danza en las últimas dos décadas.

La cuestión económica -en términos de beneficios- cumple un papel a la hora de defender una u otra posición, la tradicionalista o la aperturista. El valor económico y el simbólico están en relación, y uno de los miedos que existen dentro del mundo conservador es a perder contratos laborales para grabar discos o realizar actuaciones, frente al auge de otro tipo de sonoridades que, debido a su mayor aceptación entre la juventud -consumidores en potencia- acaba relegando al flamenco clásico al segundo plano de un menor reconocimiento social, lo que produce como consecuencia directa un menor valor económico en el mercado.

Sobre la definición simbólica de lo que es o no flamenco, dice Aix (2014):

«Las posiciones dominantes disfrutaban del acceso a una serie de capitales específicos, como son el económico, el social y el simbólico. Como consecuencia de la mayor accesibilidad de los consagrados a este último tipo de capital, el capital simbólico, desde las posiciones más altas se tiene un mayor control sobre los criterios de definición del valor. Es decir, los artistas consagrados ejercen su voluntad para imponer aquellos criterios que han de definir lo que es flamenco y lo que no es flamenco» (Aix, 2014: 430).

Tal y como hemos visto, la dialéctica y confrontación en el proceso de evolución y desarrollo estético del flamenco es una constante desde su origen. Con aspirantes que intentan modificar el sistema de valores dominante para imponer su criterio frente a aquellos que intentan mantener sus posiciones hegemónicas. Lo que trae como consecuencia un cambio estético-discursivo y una lucha por los recursos económicos:

«Los aspirantes o dominados tratan de subvertir la estructura de posiciones sociales mediante el desafío de los valores estatuidos y la alianza con nuevos públicos. Es en el marco de este litigio por conservar y modificar los valores vigentes en el que se produce el cambio estético-discursivo del campo flamenco. Figuras del baile consagradas como Manuela Carrasco y otras, como Manolete, el Güito, Merche Esmeralda y un largo etcétera, se preocupan en la década de los años 2000 por defender ciertos valores propios bajo una serie de consignas que la primera concreta en su frase "evolucionar sí, revolucionar no", dirigida con acritud contra quienes, estimulados por el afán de innovación de los propios festivales, cuestionan el status quo. Mientras tanto, artistas emergentes como, entre otros, Belén Maya, Andrés Marín y, sobre todo, Israel Galván han estado apostando a lo largo de la década por obras que revolucionaban los lenguajes del baile flamenco hasta transformar dicha estructura de posiciones sociales y ubicarse en posiciones altas del escalafón. Este movimiento de transformación y ascenso ha sido logrado mediante la elaboración de propuestas arriesgadas que han sabido encontrar su público, primero más específico, después más genérico, lo cual se ha traducido en la generalización de nuevos criterios de definición del valor del baile flamenco - ensanchar los límites del campo- y en tener un acceso más directo a las entidades proveedoras de recursos» (Aix, 2014: 442).

De este modo, a comienzos del siglo XXI artistas como Belén Maya, Andrés Marín o Israel Galván provocaron un terremoto e hicieron tambalear para algunas personas los cimientos del flamenco, avivando nuevamente la discusión latente de posturas enfrentadas. Tal y como hicieron unos años antes Paco de Lucía, Camarón, Enrique Morente o José Mercé, y tal y como están haciendo en estos momentos El Niño de Elche o Rosalía con unas propuestas artísticas que, sin poder ser categorizadas como «flamenco», toman elementos de esta manifestación artística y cultural.

A pesar de todo, el flamenco -clásico, innovador y experimental- goza de muy buena salud.

2.2. RETOS Y DESAFÍOS

Para terminar con este primer capítulo de la presente Tesis Doctoral, en el que se ha contextualizado el flamenco y se ha descrito una situación actual en la que este se encuentra a medio camino entre ser una manifestación cultural representativa de la tradición oral andaluza a ser un arte profesional en un contexto internacional cada vez más ligado al ámbito académico, se muestran a continuación los testimonios obtenidos en el trabajo de campo de la investigación al preguntar en las entrevistas realizadas sobre los principales retos o desafíos que debe afrontar el flamenco hoy en día.

2.2.1. EQUILIBRIO ENTRE TRADICIÓN Y MODERNIDAD

Para el cantaor cordobés Antonio Fernández Díaz «Fosforito» (Anexo I: 616), el mayor reto o desafío que debe afrontar el flamenco está relacionado con el respeto a la herencia -al «fondo»-, y con la perdurabilidad del flamenco clásico frente a otras estéticas musicales que pueden desvirtuarlo.

Del mismo modo, el periodista Gonzalo Rojo (Anexo I: 616) opina que el principal reto es el mantenimiento de sus características clásicas y tradicionales frente a los procesos de asimilación musical en relación con otros estilos y géneros.

El guitarrista Pepe «Pucherete» (Anexo I: 617) concreta los retos y desafíos en relación con un mayor apoyo institucional y con la incorporación del flamenco a espacios más mayoritarios -tanto académicos de formación institucional como de representación escénica-, pero, a su vez, manteniendo el equilibrio con sus características originales.

Otra de las características que describe la situación actual del flamenco y, a su vez, uno de sus grandes retos y desafíos, es, según el presidente de la Peña Flamenca «La Taranta» de Linares -Francisco Martínez- (Anexo I: 617), el inmovilismo respecto al repertorio que se interpreta en los cantes.

También es un reto y un desafío lograr que el flamenco vuelva a tener un peso social dentro de la comunidad, más allá de lo elitista de su representación artística en teatros, favoreciendo el mantenimiento y pervivencia de las Peñas Flamencas en

los barrios y en las pequeñas localidades. De este modo opina Manuel Martín (Anexo I: 618), Jefe de Servicios de Planes y Programas Educativos en la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

Para el investigador Ramón Soler (Anexo I: 618), el gran reto es hacerle llegar a la gente el componente vivencial del flamenco más allá del artístico-musical preparado y coreografiado, mostrado generalmente en los espectáculos. El hecho de experimentar este componente ritual y de vivencias cercanas compartidas tiene como consecuencia la mayor posibilidad de creación de una verdadera afición por el flamenco y de un interés duradero que se mantendrá en el tiempo, ajeno a las modas pasajeras creadoras de un público circunstancial.

Otro importante reto y desafío que debe afrontar el flamenco hoy en día es lograr la unión y el equilibrio entre el ámbito de la tradición oral presente en el flamenco desde sus orígenes, con el aporte normativo que posibilita su estudio y conocimiento desde las instituciones académicas. En este sentido opina el profesor de la Universidad de Sevilla (US) Francisco Escobar-Borrego (Anexo I: 619).

La profesora de cante flamenco del Conservatorio Superior «Rafael Orozco» de Córdoba, Alba Guerrero (Anexo I: 620), opina que uno de los principales retos del flamenco es lograr que, dentro del propio seno de la afición, los diferentes puntos de vista y los distintos criterios estéticos -visión tradicionalista frente a la innovación y libertad creativa- aunasen posturas desde la lógica del entendimiento y del respeto, no desde la crítica malintencionada y la descalificación.

Y la bailaora Amparo Cortés (Anexo I: 621) habló sobre el concepto de «buena educación» como uno de los retos y desafíos que debe afrontar parte del colectivo artístico flamenco, refiriéndose a características personales como la formalidad y el compromiso.

2.2.2. FALTA DE RECONOCIMIENTO SOCIAL (PREJUICIOS Y ESTEREOTIPOS)

Según la cantaora Sonia Cortés (Anexo I: 621), el reto y desafío personal que tienen que hacer frente muchas personas dedicadas profesionalmente al flamenco tiene que ver con conseguir reunir un sueldo a final de mes mediante la organización y complementariedad de su trabajo en diferentes ámbitos y espacios.

En el mismo sentido opina la bailaora Cristina Aguilera (Anexo I: 621), a la que conocí cuando fui a escuchar cantar a mi prima -Sonia Cortés- al teatro Alfil de Madrid en el espectáculo dirigido por la bailaora granadina. Hablando con mi prima en el camerino entre los dos pases que realizaban en el teatro apareció la bailaora, por lo que aproveché para preguntarle únicamente su opinión en relación con los retos y desafíos que debe afrontar el flamenco hoy en día, ya que tenían que prepararse para salir de nuevo al escenario.

Cristina Aguilera piensa que, aunque haya cierto «movimiento» y las personas que se dedican profesionalmente al flamenco puedan optar por trabajar en tablaos, las condiciones laborales que se ofrecen muestran la precariedad laboral de este colectivo profesional (trabajando sin contrato por semanas o incluso días sueltos).

El siguiente testimonio, correspondiente al guitarrista Andrés Batista (Anexo I: 622), se relaciona igualmente con la cuestión de la precariedad laboral en el ámbito profesional flamenco. Andrés Batista ha acompañado con su guitarra a grandes figuras del flamenco, desde Vicente Escudero, Farruco o Carmen Amaya. Compartió escenario y vivencias con mi abuelo -Antonio «Pucherete»- durante las giras americanas con Carmen Amaya y participaron juntos en la película de Los Tarantos, última aparición artística de la gran bailaora. Por este motivo, obtener información para la biografía de mi abuelo que en ese momento estaba escribiendo y, a su vez, preguntarle sobre algunos temas que me interesaban para la presente Tesis Doctoral, contacté con él a través de mi tío -Pepe «Pucherete»- conociéndonos en su casa de Madrid el 2 de enero 2020. Aparte de una extensa carrera artística en los escenarios, Andrés ha realizado una gran labor en relación con la didáctica de la guitarra flamenca, con más de una decena de obras reeditadas en varias ediciones

dedicadas al aprendizaje de este instrumento a través del lenguaje musical estandarizado, el solfeo.

Sobre los retos y desafíos que debe afrontar el flamenco hoy en día nos habla de la necesidad de lograr el merecido reconocimiento a las personas que se dedican profesionalmente al flamenco, lo que se relaciona directamente con la precaria situación laboral de este colectivo de artistas.

Igualmente opina otro gran guitarrista y pedagogo, Óscar Herrero (Anexo I: 623), para el que los principales retos y desafíos del flamenco tienen que ver con la propia valoración y el reconocimiento que la sociedad en general debe mostrar hacia la música en sí misma -infravalorada y desprestigiada en estos momentos-. Y, por consiguiente, hacia las personas que se dedican profesionalmente a ella -mayor respeto hacia los músicos y a su oficio-.

Alicia González Sánchez (Anexo I: 624) presentó su Tesis Doctoral titulada «*Un estudio descriptivo de la enseñanza del flamenco: las percepciones del profesorado de guitarra flamenca en la provincia de Córdoba*», en la Universidad de Granada (UGR) en el año 2016. Conocí a Alicia en unas jornadas organizadas en Córdoba por la Sociedad de Etnomusicología (SIBE) en 2011: «*Memoria local, patrimonio global. Horizontes del Flamenco y de las músicas tradicionales hoy*», siendo yo asistente del curso y Alicia miembro de la SIBE. Unos años más tarde, en 2018, volví a Córdoba para hablar con una de las profesoras de cante flamenco, Alba Guerrero, pero después de realizar la entrevista busqué a Alicia para hablar también con ella en relación con el itinerario de Flamencología del Conservatorio. Para la entonces profesora de Flamencología del Conservatorio Superior de Música «Rafael Orozco» de Córdoba, Alicia González, el reto fundamental tiene que ver con liberar de prejuicios el ámbito del flamenco y posibilitar su conocimiento como cualquier otra manifestación artística y cultural.

Del mismo modo piensa uno de los gestores culturales de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, Manuel Martín (Anexo I: 625), que opina que para lograr la inclusión educativa del flamenco un desafío importante tiene que ver con superar los prejuicios y estereotipos de parte de la población, que piensa que el flamenco no es digno de entrar de una manera efectiva en el sistema educativo.

2.2.3. FALTA DE APOYO INSTITUCIONAL

Respecto al apoyo institucional, el bailar Antonio Canales (Anexo I: 625) opinó en relación con las perspectivas de futuro (oportunidades, retos y desafíos), comentando que, a pesar de vivir un buen momento de manera general, el flamenco sigue sin contar con el apoyo necesario por parte de las Instituciones.

El presidente de la Peña «La Taranta» de Linares, Francisco Martínez (Anexo I: 625), opinó sobre la diferencia abismal que existe entre los cachés que cobran las figuras de primer nivel y el resto de artistas que, aun a pesar de mostrar grandes cualidades y capacidades, al no ser figuras mediáticas consagradas, tienen grandes dificultades para vivir de esta profesión. Si los recursos económicos que algunas instituciones encargadas de la gestión cultural destinan a los cachés de grandes figuras mediáticas, se invirtiesen en el apoyo formativo y en la promoción profesional del resto de artistas con grandes aptitudes y cualidades, la consolidación del tejido artístico flamenco estaría asegurada.

Se precisa una verdadera implicación de las Instituciones respecto al apoyo necesario para el mantenimiento y desarrollo del flamenco, más allá de modas pasajeras partidistas interesadas del ámbito político (a lo que se suma la importancia de que las personas encargadas de las decisiones de gestión cultural han de tener los conocimientos necesarios para adecuar esa gestión a las verdaderas necesidades de los y las profesionales del flamenco). Sobre esta cuestión habló el guitarrista y profesor del Conservatorio Profesional de Música «Arturo Soria» de Madrid, Daniel Yagüe (Anexo I: 626).

El mayor reto y desafío que tiene hoy el flamenco es, según el profesor e investigador José Cenizo Jiménez (Anexo I: 626), lograr su inclusión real en el ámbito educativo -su estudio desde las primeras etapas educativas fomentará la creación de personas aficionadas que contribuyan en un futuro a su mantenimiento y desarrollo-. Para lograr esto, es necesaria una mayor implicación de la Junta de Andalucía dotando de los recursos económicos necesarios.

2.2.4. INCLUSIÓN EDUCATIVA

En relación con la inclusión educativa del flamenco en el ámbito del Conservatorio, en el curso de verano de la Universidad de Málaga (UMA) donde conocí al guitarrista Manolo Sanlúcar (Anexo I: 628), y justo antes de darse por terminada la sesión, tomé el turno de palabra y le hice una pregunta para que diese su opinión sobre los mayores retos y desafíos que debe enfrentar el flamenco en estos momentos. Su respuesta fue clara y concisa al hablar sobre la necesidad de potenciar el conocimiento del lenguaje musical más allá de la intuición.

Un año después, cuando estuve en su casa de Sanlúcar de Barrameda (Cádiz) para realizar la entrevista, le volví a preguntar sobre los retos y desafíos que debe afrontar el flamenco, y el guitarrista respondió en el mismo sentido de la necesidad de conocer los elementos académicos del lenguaje musical.

Otro guitarrista, Daniel Yagüe (Anexo I: 629), también habló en la entrevista realizada sobre la necesidad de combinar de manera equilibrada los elementos característicos de la transmisión oral con las metodologías didácticas actuales. Es decir, con el conocimiento de las leyes de la música -estructuras del lenguaje musical y armonía-, aceptando -por parte de la afición más tradicionalista- que el flamenco se puede aprender y desarrollar en un ámbito académico de Conservatorio. Concreta, a partir de ahí, su idea sobre el modo de posibilitar esa unión entre los elementos tradicionales de enseñanza y las aportaciones actuales de la pedagogía musical moderna. Y, respecto al ámbito laboral y el desafío profesional, Daniel Yagüe terminó enfatizando el hecho de que, además de lograr que los intérpretes tengan la versatilidad para poder trabajar en diferentes ámbitos (tablaos, teatros, etc.), es totalmente necesaria la inclusión del flamenco en el ámbito educativo de los estudios musicales de Conservatorio.

Rafael Hoces (Anexo I: 631), guitarrista y profesor del Conservatorio Profesional de Música «Ángel Barrios» de Granada, considera que un reto y desafío que tiene que afrontar el flamenco hoy en día tiene que ver con la necesidad de liberarnos de perspectivas cercanas al concepto de ortodoxia, en las que se entiende el arte flamenco como algo hermético y elitista, donde sólo algunas personas nacidas y criadas en determinados ámbitos «flamencos» -o pertenecientes al pueblo gitano-

son capaces de entender sobre flamenco, conocerlo y practicarlo bajo parámetros de calidad artística (frente a la idea de que el flamenco, como representación artística y cultural que es, se puede conocer mediante el estudio). Rafael Hoces considera que, otro reto y desafío que tiene que afrontar el flamenco es su adaptación e incorporación a espacios tecnológicos (la pandemia del COVID-19 ha puesto de manifiesto esta carencia profesional de representación artística en *streaming* a través de Internet).

Respecto a la inclusión educativa del flamenco en las etapas educativas de la Educación Primaria Obligatoria (EPO) y Secundaria (ESO), Manuel Martín (Anexo I: 632), Jefe de Servicio de Planes y Programas Educativos de la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado, opina que el principal reto es lograr que el flamenco esté presente en todos los centros educativos andaluces, y que todo el alumnado, al terminar su etapa educativa, haya podido disfrutar de esta manifestación cultural y artística mediante su conocimiento y su práctica. Para él, otro desafío tiene que ver con la inclusión del flamenco en los programas de Formación del Profesorado de las Facultades de Educación y Pedagogía. De este modo, el alumnado universitario que en el futuro ejerza una labor docente en las etapas de Primaria y Secundaria habrá tenido en su formación inicial una formación relacionada con el flamenco, posibilitando de este modo que puedan incorporarlo más adelante en su labor profesional docente.

El que era Jefe de Estudios del Conservatorio Superior de Música «Rafael Orozco» de Córdoba en el momento de la entrevista, opinó también en relación con los retos y desafíos -tanto a nivel artístico como educativo- que debe afrontar el flamenco. Luis Moreno (Anexo I: 632) dijo que uno de los retos que debe afrontar el flamenco es continuar con el proceso de sensibilización hacia la población joven. Para él, otro reto sería conseguir que el profesorado de Educación Primaria Obligatoria (EPO) y Secundaria (ESO) disponga, tanto de una gran variedad de recursos para realizar actividades relacionadas con el flamenco en el aula, como de materiales didácticos completos y de calidad.

Conseguir una inclusión real en el sistema educativo andaluz es también, para la entonces profesora de Flamencología del Conservatorio Superior «Rafael Orozco» de Córdoba, Alicia González (Anexo I: 633), un reto principal.

Pocos meses después de cambiar mi residencia de Madrid, mi ciudad natal, a la capital malagueña, contacté con la que en ese momento era la directora de la Cátedra de Flamencología de la Universidad de Málaga (UMA), María Isabel Calero Secall (Anexo I: 634) -que fue también Vicerrectora de Cultura y Relaciones Institucionales- con el objetivo de entrevistarla para la presente investigación. Quedamos en El Pimpi, taberna con solera flamenca, y ahí conocí igualmente a Ana María Díaz Olaya (Anexo I: 634), entonces vicedirectora y actualmente directora de la Cátedra de Flamencología, además de Profesora Titular del área de Didáctica de la Expresión Musical y Doctora por esta Universidad, con la Tesis titulada: *Cafés cantantes y otras manifestaciones sociales y culturales en la ciudad de Linares, durante su apogeo minero e industrial, en la encrucijada de los siglos XIX y XX*. En la conversación también estaba presente la periodista Carmen Abenza Díaz - encargada de la asesoría artística y cultural de la Cátedra-. Hablamos sobre los objetivos y las actividades realizadas por la Cátedra de Flamencología de la Universidad de Málaga (UMA) y sobre los retos del flamenco en relación con su inclusión en el ámbito educativo.

Para M^a Isabel Calero y Ana M^a Díaz Olaya, el principal reto y desafío del flamenco desde el ámbito educativo es lograr su inclusión de manera paralela en varios niveles educativos -desde las etapas de Educación Primaria Obligatoria (EPO) y Secundaria (ESO) hasta la Universidad-, puesto que el profesorado de Primaria y Secundaria no está preparado y capacitado para llevar a cabo actividades relacionadas con el flamenco por el hecho de que en su formación inicial en las carreras universitarias de Magisterio y en el Máster de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato no se ofertan asignaturas que posibiliten la formación en flamenco a las futuras generaciones de profesionales de la Educación.

A pesar de las trabas y dificultades, cada vez hay más profesorado interesado en llevar el flamenco al aula; cada vez hay más materiales y recursos didácticos disponibles para el profesorado; y cada vez hay más investigaciones y estudios sobre flamenco en forma de artículos y Tesis Doctorales. Es preciso que, todo este esfuerzo que -de manera voluntaria- realizan un gran número de docentes y de personas dedicadas a la investigación sobre flamenco, se vea reflejado y se plasme en un mayor apoyo institucional por parte de la Junta de Andalucía.

Para el profesor e investigador Miguel López Castro (Anexo I: 635), los principales retos que debe afrontar el flamenco están también en relación con su verdadera inclusión en el sistema educativo. Además de poner la mirada en la formación inicial del profesorado, es preciso dotar económicamente a los centros educativos para que puedan invertir ese dinero en la contratación de artistas que lleven el flamenco en vivo al alumnado.

Antes de conocer en persona a Miguel López Castro le conocí a través del libro publicado en 2004 *Introducción al flamenco en el currículum escolar*, en el que participó tanto como editor como autor de dos de sus capítulos: *El flamenco y los valores. Pertinencia de llevar el flamenco a la escuela*, y el titulado *¿De qué hablan las coplas flamencas? ¿Cómo usar el contenido de las coplas flamencas en la escuela?* El análisis de esta obra me sirvió para realizar mi Trabajo Fin de Máster (TFM) del *Máster Universitario en Formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria y Bachillerato* en la especialidad de Música, de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM) en el año 2011, titulado *El Flamenco: presencia en el currículum de la ESO como herramienta transversal e interdisciplinar*. Miguel López Castro es un maestro malagueño jubilado de la etapa de Educación Primaria Obligatoria (EPO) y Doctor en Pedagogía, aunque también ha trabajado como docente en Secundaria y Universidad. Durante toda su carrera profesional se ha dedicado a apoyar el proceso de inclusión educativa del flamenco, además de fomentar el trabajo en el aula relacionando los elementos transversales del currículum -conocidos como Educación en Valores- y el flamenco. Fruto de esta labor publicó en 1995 *Flamenco y Valores: una propuesta de trabajo en la escuela*, habiendo publicado además otros trabajos como muestra de unidades didácticas con las que trabajar contenidos de flamenco en el aula. Ha participado como ponente en multitud de Congresos y Seminarios, como docente en cursos sobre flamenco impartidos en los Centros de Formación del Profesorado de la Junta de Andalucía (CEP), y fue galardonado con el Primer Premio en la modalidad de reconocimiento de experiencias y buenas prácticas docentes de los «Premios Flamenco en el Aula» en su primera edición del curso 2014-15, por su trayectoria profesional innovadora en la recuperación e inclusión del flamenco en el aula. Leyó su Tesis Doctoral en la Facultad de Ciencias de la Educación de Málaga en 2007, titulada «*La imagen de las mujeres en las coplas flamencas: análisis y propuestas didácticas*». Y en 2008 recibió el segundo premio del

III Certamen Rosa Regás por el proyecto *«La masculinidad y feminidad patriarcal desde la jabera como proyecto integrador»*.

Conocí en persona a Miguel en el año 2013 en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla (US) en el marco del IV Congreso Interdisciplinar Investigación y Flamenco (INFLA IV). Al terminar su ponencia me presenté y le dije que me gustaría entrevistarle en algún momento para la Tesis Doctoral que en esos momentos estaba comenzando. Ahí me dio su teléfono, pero no le llamé hasta tres años después, cuando me vine a trabajar a Málaga en 2017. Quedamos para conversar en una cafetería del barrio malagueño de El Palo, donde hablé, entre otras cosas, del reto y desafío principal que supone la verdadera inclusión del flamenco en el ámbito educativo.

Por último, en relación con la inclusión educativa del flamenco en el ámbito universitario, el coordinador de la Cátedra de Flamencología de la Universidad de Sevilla (US), Rafael Infante Macías (Anexo I: 636), opinó que el principal reto del flamenco en estos momentos -habiéndose conseguido que éste haya entrado en la Universidad-, estaría relacionado con recorrer el camino inverso. Es decir, que la Universidad -y lo que ésta puede ofrecer con su metodología al conocimiento, desarrollo y mantenimiento del flamenco- logre penetrar en el todavía reticente, hermético y tradicionalista mundo de la afición flamenca.

A continuación, una vez realizada la contextualización general respecto a la situación del flamenco y describir el proceso de cambio en el que se encuentra actualmente esta manifestación artística y cultural, nos disponemos a analizar la relación histórica del flamenco con determinados colectivos excluidos y desfavorecidos, desde una visión del compromiso sociopolítico, de clase, y relacionado con la etnicidad y el género.

III

RELACIÓN HISTÓRICA DEL FLAMENCO CON COLECTIVOS EXCLUIDOS Y MARGINADOS SOCIALMENTE (FLAMENCO Y JUSTICIA SOCIAL)

3.1. CONSIDERACIONES SOBRE EL PROCESO CONSTITUTIVO DEL FLAMENCO

El flamenco debe verse como un hecho cultural más allá de lo meramente artístico, es decir, es sin duda algo más que una música. Esta es una afirmación que queda constatada en el primer tomo de *Más allá de la música. Antropología y flamenco* de la antropóloga Cristina Cruces Roldán (2002):

«Hay un hilo conductor en todos estos temas: la mirada que nace del concepto matriz de la Antropología, la cultura. Un constructo teórico tan complejo como insistentemente banalizado, pero que resuelve, en fin, la comprensión de tantas y tan hermanadas piezas como las que configuran el rompecabezas del mundo *jondo*: la historia, la música, los sujetos, la oralidad, la economía, el rito, la lengua, el arte... Todo esto es la cultura. Tan totalizadora, tan envolvente, tan dinámica, que el flamenco no puede sino proponerse como una expresión definitivamente *cultural*. El tiempo en el que del flamenco quede sólo la música - sin experiencias, sin ritos, sin vida - será el de su fosilización última, como momificados e inertes quedaron otros productos del mal llamado "folclore tradicional"» (Cruces, 2002: 17).

Esta consideración holística del fenómeno flamenco nos permite abordar su comprensión y estudio desde múltiples prismas, o lo que es lo mismo, desde un enfoque multi e interdisciplinar. Entre estas disciplinas capaces de dar luz al hecho flamenco, la Sociología también puede ayudarnos a desvelar la realidad que subyace bajo la manifestación cultural y artística que el flamenco representa. Comenzando, en primer lugar, por su propio origen:

«El cante flamenco no es un género que naciera en el ambiente hermético de unas familias gitanas de Andalucía, no es la herencia de la lejana India y tampoco es el fruto del encuentro de los gitanos con la cultura musulmana de esa región. Tampoco es el "grito", el "quejío" de una "raza andaluza" o de cualquier "fusión racial". En contra de estas dudosas interpretaciones y basándonos en datos concretos y fiables podemos decir que el cante flamenco es un género artístico *moderno*, creado y sintetizado como respuesta a determinadas necesidades estéticas a base de algunos de los restos poéticos, musicales y coreográficos de la anterior compleja cultura tradicional y popular en vía de desaparición a principios del siglo XIX. Por esta razón, hay que buscar su origen sobre todo entre los artistas mismos que hicieron posible su consecutiva formación y perfección a lo largo de la historia, que comienza

lentamente en la primera mitad del siglo pasado para aparecer en público de manera definitiva sólo a partir de 1850» (Steingress, 2004: 47).

A pesar de que, tal y como dice el sociólogo austriaco, los datos nos remiten a situar el origen del flamenco en la primera mitad del siglo XIX, este se conecta a través de algunos de sus elementos musicales con culturas que habitaron el sur de la Península Ibérica en el pasado. Sobre esta cuestión habló el cantaor cordobés Antonio Fernández Díaz «Fosforito» (Anexo I: 636) en la entrevista realizada en el trabajo de campo de la presente investigación de Tesis Doctoral. Del mismo modo, en relación con la historia y evolución del flamenco, en otra de las entrevistas realizadas, el guitarrista gaditano Manolo Sanlúcar (Anexo I: 637) habló sobre la base armónica de los modos griegos y de los tetracordos en los que se basa parte de la estructura armónica de la música flamenca.

Tal y como hemos dicho, a pesar de esta herencia en algunas de sus estructuras musicales, el flamenco surge como arte profesional moderno en el contexto del romanticismo europeo en un «ambiente de músicos y poetas románticos de corte popular y suburbano, o sea, de una "bohemia andaluza", del "underground" musical sevillano del XIX, semejante en sus rasgos al de la música rock de los años sesenta de nuestro siglo» (Steingress, 2004: 48).

Y así, entre la participación de la población gitana, de jornaleros no gitanos, del proletariado urbano y de artistas de la bohemia, explica la antropóloga Cristina Cruces (2003) ese contexto de conformación del flamenco:

«Es un lugar común mencionar a la minoría gitana como fundamental para explicar el nacimiento y desarrollo del flamenco, pero no menos relevancia tiene el gran contingente de jornaleros que, sin tierra y sin trabajo, constituía el grueso de la población andaluza con frecuencia ubicados en agro-ciudades. En muchos de estos enclaves se centró precisamente gran parte de la producción flamenca: es el triángulo Sevilla-Córdoba-Cádiz, que coincide con el de las grandes zonas latifundistas de Andalucía, donde no por casualidad fragua el foco nuclear del flamenco. También fue necesario para su definición el proletariado que ocupaba los barrios y arrabales de las capitales, del que se extrajo en gran medida la "bohemia artística" que ocupó los ambientes del género con mayor o menor nivel de profesionalización desde mediados del XIX» (Cruces, 2003: 39).

Se unieron en su origen elementos característicos tanto de la tradición como de la modernidad, y se mezclaron gentes pertenecientes a diferentes clases sociales:

«Utilizaron lo popular y lo tradicional como criterios modernos para expresar su ánimo frente a la realidad. [...] Además de la inclinación de los románticos por el lenguaje y los hábitos populares, les llamó especialmente la atención la existencia del amplio mundo de los marginados. Pues, el cante es uno de los muchos ejemplos de una música de corte popular basada en la confrontación del mundo de la marginación con el otro de lo establecido y acomodado» (Steingress, 2004: 48).

En este sentido, el investigador José Luis Ortiz Nuevo (1985) habla sobre el comienzo de esta manifestación cultural en un ámbito profesionalizante a caballo entre la necesidad económica de las personas que cantaban, tocaban o bailaban, y la disposición a pagar emolumentos por parte de personas adineradas para disfrutar de este arte. Es decir, surge en un ámbito profesional y mercantil en un momento histórico en el que el propio término «flamenco» se utiliza como sinónimo de gitano:

«Flamenco le llamaron porque en muchas partes así a los gitanos conocían; y se hizo, siendo como era criatura de llantos, en los mismos brazos de los poderosos, señores del Sur y de los ocios complacientes. Quizá no pudo ser de otra manera. Disponían los unos de la necesidad del arte, y los otros sobrados eran de tiempo y en dineros. Se juntaron por mutua conveniencia. Por ese tránsito de tantísimas madrugadas al cante abiertas» (Ortiz, 1985: 106).

Sobre esta mercantilización como producto y medio económico del flamenco en el Café Cantante habla también el cantaor e investigador Juan Pinilla (2020):

«Aquel flamenco del pueblo, de la clase obrera, tan ritual, tan íntimo, se tornó mercancía con el fin de que sus intérpretes pudieran comer. Esta mercantilización se hizo mucho más evidente durante la época de los cafés cantantes y, sobre todo, en la llamada "Ópera flamenca"» (Pinilla, 2020: 29).

Y, de este modo, llega el momento en el que se publica en prensa la primera noticia de la que tenemos constancia donde aparece la palabra «flamenco». Es en la gaceta madrileña *El Espectador* del 6 de junio de 1847 «la primera vez, hasta la fecha, en la que un cantante aparece nombrado como flamenco, y a continuación lo definen con el sinónimo de género gitano» (Núñez, 2018: 172). La noticia, que reproducimos a continuación y que se muestra en el trabajo del musicólogo Faustino Núñez

(2018), aparece bajo el título de «Un cantante flamenco», haciendo referencia a Lázaro Quintana, sobrino tanto de Antonio Monge Rivero «El Planeta», primer cantaor del que tenemos constancia escrita, como de Luis Alonso, protagonista del sainete lírico (zarzuela) que lleva su nombre:

«Hace pocos días que ha llegado a esta Corte dónde piensa residir algún tiempo, según nos han asegurado, del género gitano Lázaro Quintana; cualquiera que haya viajado por Andalucía, y concurrido en Cádiz o Sevilla a algunas de las funciones que tan frecuentemente se ejecutan en aquellas capitales, entre las personas afectas a esas diversiones, habrá cuando menos oído el respeto que su nombre merece entre los cantadores de este género: entusiastas nosotros por las costumbres españolas y más principalmente por las del suelo andaluz cuya poesía a todos interesa y a muchos encanta, concurrimos a una reunión donde debía asistir éste y la nunca bien ponderada Dolores la gitanilla, conocida ya en este país por sus bailes y canto; mucho escuchamos de notable a ambos y más de una vez nos pulsó la vena del corazón las sentidas canciones flamencas que les escuchamos, tan propias del mediodía como acomodadas aquellas imaginaciones poéticas que los hijos de aquel suelo por lo regular poseen» (Núñez, 2018: 172).

3.2. CUALIDADES ÉTICO-MORALES DEL HECHO ARTÍSTICO

El arte se halla irremediabilmente unido a la sociedad en la que se crea y se desarrolla, tal y como dice el sociólogo Francisco Aix (2014):

«Representa a la sociedad cumpliendo un isomorfismo con ésta (el arte es reflejo de la sociedad), o bien dialoga con la sociedad en un proceso de influencia mutuo donde el arte se reservaría cierto grado de autonomía (el arte es independiente e incluso influye en la sociedad)» (Aix, 2014: 11).

Las expresiones artísticas tienen, obviamente, una finalidad estética, pero pueden presentarse igualmente como medio de expresión de ideas y mensajes con un claro componente sociopolítico. En relación con esta dualidad del arte, dice Aix (2014) que el flamenco ha compartido históricamente esta doble función, pero el sociólogo aboga a su vez por una necesaria actualización de los mensajes y de la crítica social en este siglo XXI:

«Las obras son envites dobles lanzados al campo, estéticos, pero a la vez políticos, pues los aspectos estéticos en el flamenco están estrechamente unidos a los socio-profesionales. Son muchas las argumentaciones en el flamenco que pretenden separar las discusiones estético-conceptuales de la dimensión político-social de las obras, que desprecian su análisis social por considerarlo una banalización de la excelencia de las obras y, en cualquier caso, asunto completamente ajeno a las mismas. Otros abordajes sociales de las obras en el flamenco reparan únicamente en su correlato opresivo histórico y en las historias de persecución (de las clases oprimidas, de los gitanos, de las personas en Andalucía). Es como si toda la apoliticidad de las obras residiera sólo en la (por otra parte, necesaria) denuncia de opresiones pretéritas, pretendiendo que sólo los ultrajes de rango histórico son merecedores de análisis y denuncia social» (Aix, 2014: 521).

Como arte vivo que es, el flamenco se impregna por cuanto acontece a su alrededor, pudiendo adoptar desde una visión descriptiva hasta una posición crítica con afán transformador. Dice Pinilla (2020): «Resistiéndose a lo establecido, algunos artistas memorables afilaron el talento y dieron testimonio de su compromiso a través de las letras, de sus montajes coreográficos o de la coherencia de sus propios actos» (Pinilla, 2020: 22).

El cantaor granadino asume y entiende lo político como hecho totalizador:

«La política abarca todas las esferas posibles que atañen a los seres humanos. Cabría señalar tales dimensiones de la política para hacer énfasis en que detrás de todo cante, incluso del más bucólico o sentimental, existe un discurso político, un discurso ideológico que se familiariza con un tipo de concepción de la belleza. Producto de la política y la sociedad de un período de la historia surgen tendencias estéticas que encuentran hueco en el arte: desde la idealización del amor hasta los celos enclavados en la conciencia de posesión del hombre sobre la mujer; desde la filia o fobia hacia la Corona hasta las persecuciones de los gitanos, las injustas condenas a prisión, la necesidad de comer y un largo etcétera de factores que aparecen con frecuencia en las antologías de coplas flamencas de siglos anteriores» (Pinilla, 2020: 28).

Y es que, tal y como piensa el sociólogo austriaco estudioso del flamenco, «el arte no es algo ajeno a la realidad, sino una de sus reflexiones más ricas, completas y profundas» (Steingress, 2004: 61). Por este motivo, hay quienes piensan que «el arte ha de "servir al bien". O bien que ha de contribuir "a la educación del pueblo", a elevarlo con determinados valores, sean estos religiosos, políticos, patrióticos, raciales, de clase...» (Vergillos, 1999: 79).

Este compromiso social del arte es una de las dos caras de la moneda. Del otro lado se encuentra el arte con valor en sí mismo y como expresión estética individual ajena a lo político:

«Estimamos que el compromiso en el arte consiste en no renunciar a la expresión individual en aras de una ideología (política, religiosa...) ajena al propio hecho artístico. El arte, como forma de estar en el mundo, diferente de la búsqueda de utilidad física o material, y del conocimiento conceptual, es una forma de protesta, una interpretación de la realidad que significa, cuando es expresivo, una protesta frente a un mundo material (materialista), puesto que engrandece al individuo y a la sociedad» (Vergillos, 1999: 83).

En este sentido, donde el compromiso artístico se basa en la expresión individual ajena a lo político, el filósofo Juan Vergillos (1999) muestra en su ensayo la opinión del genio de la guitarra Paco de Lucía al ser preguntado por el «flamenco comprometido» de los años sesenta y setenta, opinando que, para él, el cantaor más comprometido era su amigo y compañero artístico José Monge Cruz, Camarón de la

Isla, «que en ninguna de sus letras hacía referencias a los conflictos sociales del momento. Para Paco de Lucía el flamenco es un compromiso en sí mismo, una forma de protesta, que no necesita de otros apoyos teóricos» (Vergillos, 1999: 82).

Igualmente, recoge en esta obra un fragmento de una entrevista al guitarrista cordobés Vicente Amigo, al ser preguntado sobre si se inspiraba musicalmente por la situación social y política del país, donde «responde de manera seca y concisa, "No, nunca". - El tipo de compromiso que el guitarrista persigue es de otro tipo. ¿Acaso el de la pureza? -: "Considero que lo que hago es puro porque es consecuente conmigo. Ahí está la pureza". La de la propia expresión individual» (Vergillos, 1999: 84).

3.3. REFLEJO DE LA DESIGUALDAD ENTRE LO INDIVIDUAL Y LO COLECTIVO

Como hemos visto, en la génesis del flamenco no podemos situar únicamente a un sólo grupo social, sino a «un conjunto de sectores populares que compartieron una situación de marginación y opresión en la Andalucía de las grandes desigualdades económicas, de la jerarquización de las relaciones sociales y de la dependencia externa» (Cruces, 2003: 39). Por este motivo, «en el contenido de los cantes flamencos se expresa una poesía de sentimientos extremos, pero, sobre todo, enraizada directamente en o relacionada con el mundo de los marginados, de la pobreza y la desesperanza» (Steingress, 2004: 49).

Estos diferentes grupos sociales andaluces reflejaban en la expresión de los cantes no sólo sus formas de vida sino también la carga de la valoración que el conjunto de la sociedad tenía respecto a ellos:

«El flamenco sirve para describir la realidad, para exponer las formas de vida y hasta cuadros de costumbres, pero también para reflexionar sobre ellas y denunciar las desigualdades. Pasa de lo descriptivo a lo analítico sin saberlo, y a veces a lo crítico. En este aspecto, la desigualdad es el eje vertebrador del cante a través de diversas temáticas que, aún referidas a lo universal, al amor, a lo panhumano de la muerte o el dolor, están siempre socializadas, traspasadas por una experiencia cultural no abstracta ni confundible con otras: la andaluza» (Cruces, 2003: 132).

En la siguiente visión poética sobre los orígenes del flamenco, José Luis Ortiz Nuevo (1985) expresa que, en las Tonás, primeros cantes sin acompañamiento instrumental derivados de los romances, se une el desconcierto y la resignación a modo de expresión vital necesaria de los más desfavorecidos, pero sin un carácter crítico reivindicativo o transformador.

«Palabras, los altos planetas y la luna, el desconcierto, la mugre, el misterio de no saber por qué y resignarse, la fortuna, el destino, la suerte, el cariño, las conducciones por los campos conocidos: ajenos, cercanos y cercados por los otros, la marginación, el grito, las cuevas, el mundo tan grande y tan pequeño, la necesidad del arte, el odio, la música, hicieron posible que, por los últimos años del siglo XVIII, los marginados andaluces parieran a la historia de los hombres la criatura del Flamenco. Y la amanecida tuvo nombre de Tonás» (Ortiz, 1985: 8).

Con los excluidos y marginados de las clases sociales más bajas se entrecruzó la burguesía, en un contexto cultural romántico donde la realidad es rechazada y despreciada:

«En medio, la burguesía y lo que, equívocamente, se llama pueblo, ajenos son al fenómeno que surge impetuoso: el flamenquismo o un romanticismo singular que huye de la realidad sin ánimo de transformarla, sólo detestándola, sublimando desde las raíces del grito los horrores y las penas» (Ortiz, 1985: 10).

Este rechazo de la realidad que expresaban las clases sociales más desfavorecidas tuvo que matizarse por cuestiones mercantiles. Se hizo necesaria la generalización del mensaje para poder llegar a todas las personas a causa de esta profesionalización. No sólo debían identificarse los que sufrían esas injusticias antes cantadas: gitanos y no gitanos, pobres en general, del campo y de la ciudad, con un trato diferenciado e injusto por parte de los que supuestamente debían impartir justicia. En estos momentos el cante pasa a contar experiencias y sentimientos humanos universales, donde todas y cada una de las personas puedan identificarse:

«Señoritos y artistas debían entenderse en un lenguaje próximo, no hiriente de la propiedad ni de las injusticias, vengador tan sólo de las tragedias líricas. De ahí que los cantes perdieron el sentido del *nosotros* y todo fuese entonces la romántica proclamación de una angustia siempre individual, terrible. Eran las lógicas consecuencias de haberse establecido en el mercado» (Ortiz, 1985: 106).

De la preocupación general se pasó al dominio de lo individual (el yo):

«Y fue, debió ser, por los comienzos del XIX, una labor de encuentros, una aproximación sincrónica de voces y de ritmos, una radical transformación de las primitivas intenciones: la crónica de los dolores generales se concentró en el dolor particular y el épico mensaje anunciador de atrocidades se convirtió en solitario lamento: el "ellos" y el "nosotros" dejaron de ser sujetos primordiales y el imperio del "yo" se impuso en el verso y en las formas» (Ortiz, 1985: 50).

Para ello, se hizo preciso el cambio de la estructura narrativa de los romances transformándose en versos cortos donde el mensaje debía de concentrarse para ser más directo:

«Cuando la estructura literaria de los romances -propia para contar leyendas, amores y batallas-, dio paso a la concisión de cuatro solitarios versos octosílabos -

propia para referir íntimos sentimientos y angustias graves-, también el cante debió de transformarse en algo más agudo, más hiriente, más fiero» (Ortiz, 1985: 29).

De este modo, aunque desde su origen el cante flamenco expresó y mostró las injusticias que sufrían algunos de los colectivos sociales presentes en su gestación, su expresión se tornó individual para poder mostrar las propias emociones y sentimientos humanos de cada persona, más allá de cuestiones de clase social, de género o relacionadas con la etnicidad. El cante, ha expresado así las penas y alegrías de la propia existencia humana, otorgando un sentido no sólo universal a sus letras, sino también dotando a esas letras de un carácter atemporal.

Tienen que pasar décadas hasta que, a mediados del siglo XX, surja nuevamente la conciencia colectiva expresada en el cante, más allá de lo individual:

«Lo que prima en el mundo del cante son los llamados festivos, reuniones de las noches veraniegas por ciudades y pueblos del Sur, que tuvieron su arranque en los finales de la década de los cincuenta, cuando una corriente de pensamiento buscadora de purezas perdidas creció en el universo hondo. Y fue entonces, aún amordazadas las palabras, cuando algunos cantaores decidieron decir no sólo sus particulares penas, sino las de su pueblo, sumido en la resignación y en la pobreza» (Ortiz, 1985: 12).

Y así, volver a expresar y denunciar las desigualdades, tal y como dice Alfredo Grimaldos (2017): «En las letras flamencas hay un poso de rebeldía, fruto de la persecución y marginación» (Grimaldos, 2017: 16). Se trataba, nuevamente, de sensibilizar una conciencia colectiva desde la repercusión pública que tenían algunos cantaores flamencos en la sociedad española del tardofranquismo: «Su tribuna privilegiada es un bastión desde el que sensibilizar conciencias, corazones, y como dice Moyano, "nivelar la balanza de la justicia social del mundo, tan volcada hacia los que más tienen"» (Pinilla, 2020: 409).

En todo este proceso de cambio entre el matiz expresivo desde lo individual a lo colectivo y viceversa, donde el individuo que se expresa siempre lo hace en un contexto social, el flamenco ha sido reflejo de determinados elementos injustos que se dan en la sociedad (tanto la del siglo XIX como la del XXI): desde la pobreza y exclusión por cuestiones económicas, la falta de libertad tanto de facto como

política, y las relacionadas con la conciencia de clase, la etnicidad y la cuestión de género.

Estos temas no han sido materia habitual de estudio y análisis en el reciente ámbito de la investigación sobre el flamenco, siendo uno de los posibles motivos las implicaciones éticas y juicios de valor que se muestran al opinar y tratar sobre temas sociales como la interculturalidad, el multiculturalismo o el asimilacionismo cultural, dependiendo del grado de respeto y convivencia entre culturas que empezaron a conformar lo que es hoy este arte (población morisca, judía y africana; y población tanto gitana como no gitana). Del mismo modo, la cuestión de género es un elemento fundamental para entender las posiciones «de poder» en las que se fundamentó artísticamente el flamenco y que se han perpetuado en cuestiones como la sexuación del baile o los roles diferenciados a partir de la conformación profesional de lo flamenco. Pero no sólo la cuestión racial o la cuestión de género suelen crear controversia al surgir posiciones enfrentadas cuando se defienden las diferentes posturas, sino que tratar sobre cuestiones de clase social origina normalmente la misma polémica. No olvidemos que gran parte de las letras del cante flamenco son un reflejo de las difíciles situaciones que vivían sus creadores e intérpretes a causa de la pobreza y de las duras condiciones laborales, o de la falta de libertades políticas y de derechos sociales tal y como hoy los entendemos.

Podría parecer que esas situaciones de injusticia social son algo lejano y del pasado, ancladas en contextos del mundo rural y agrario; en los inicios de la industrialización y de la incipiente masificación urbana; de un régimen dictatorial ya superado; o de una sociedad racista y machista que fue la sociedad española en el pasado. Pero no es así, y el supuesto Estado del Bienestar de comienzos del siglo XXI nos ofrece a diario ejemplos de cómo una parte importante de la población española tiene condiciones de vida lejos de ser consideradas dignas o sufre situaciones de discriminación y violencia. Y el flamenco, como expresión artística y cultural, tiene en primer lugar la capacidad y, por otro lado, tal vez la necesidad u obligación de mostrar las diversas realidades de la sociedad en que vivimos.

De ahí la importancia de tratar estos temas no sólo en la Universidad, continuando el esfuerzo de incorporar el flamenco en este ámbito y dotarlo del rigor científico propio de esta institución, sino de incorporar su estudio en las primeras

etapas educativas obligatorias (primaria y secundaria). Tanto desde los aspectos formales relacionados con sus estructuras musicales; como las cuestiones históricas, sociológicas, antropológicas y literarias de representación de la cultura andaluza; o, como el caso específico que estamos tratando, la cuestión sociopolítica del arte flamenco.

A continuación, analizaremos estos componentes relacionados con el Flamenco y la Justicia Social, como son: la pobreza, la libertad, la conciencia de clase, la etnicidad e interculturalidad, y el género.

3.3.1. POBREZA

El cante fue un medio de expresión tras las jornadas de trabajo en el campo del empobrecido mundo rural andaluz. Esto no quiere decir que los jornaleros estuviesen continuamente cantando bajo el sol mientras faenaban, ni tampoco necesariamente al finalizar el día cuando llegaba el momento de descansar. Distinto es que hubiese momentos adecuados para la expresión del cante en ese contexto rural y que las injusticias sufridas por las condiciones de vida de estas personas saliesen a la luz cuando se realizaban esos cantes.

Estas injusticias estaban relacionadas, en primer lugar, por el reparto elitista de las tierras:

«La propiedad, por ejemplo, el derecho a poseer con absoluta dominancia y libertad miles de hectáreas, territorios inusitadamente extensos, era algo aceptado por incuestionable, así establecido por superiores designios, incluso celestiales. Los ricos usaban de ella mientras los pobres suspiraban por su ejercicio; por ello, cuando alguno de estos, empujado por ocultas o claras causas, se atrevía a desafiar a los poderes y se adueñaba con toda impunidad de los tesoros, la comunidad de descontentos aplaudía con fervor su gesto y le demostraba su afecto con cantes y con coplas, cantes flamencos» (Ortiz, 1985: 62).

Estos privilegios de los terratenientes estaban amparados por los que impartían «justicia»:

«Los privilegios de los propietarios de la tierra estaban completamente garantizados por una justicia a su servicio y por la inefable presencia de la pareja de tricornios, cuyo papel queda reflejado en numerosas letras tradicionales: "Tó lo tienen preparado los civiles en los cortijos; por eso matan a obreros para agradar a los ricos"» (Grimaldos, 2017: 97).

Las precarias condiciones de vida de los jornaleros andaluces y sus familias llevaron a muchos hombres a buscar otra vida «fuera de la ley», y entre los montes y las sierras andaluzas vivieron y se ocultaron bandidos y contrabandistas:

«Ecos de aquel tiempo tenebroso. Ensoñados recuerdos de una época maligna, señalada en los mapas con los colores del hambre, la desesperación, las injusticias, las ignorancias, los sometimientos, las solitarias rebeldías y ese echarse al monte porque no había mejor camino, posibilidad alguna de vivir a gusto. Y ocurrió siempre

en las horas sucias de las crisis: convulsiones sociales, hambrunas, reales escarmientos, escasez de cosechas, propiciadoras de aquellas antisociales conductas de los montaraces hombres, intrépidos y valientes, y a veces, asesinos» (Ortiz, 1985: 60).

Y así, desde la mitificación de los héroes enfrentados a una ley injusta y desigual, surgieron y se cantaron letras flamencas:

«El cante, al menos en su origen, era algo suyo, exclusivo de la clandestinidad, la arrogancia y el miedo. Por esta razón, las letras que hoy conservamos de aquella época y que son alusivas al asunto, correrías de bandoleros y contrabandistas subiendo montañas, testimonian los furtivos deseos, las exasperaciones de los doblegados, los suspiros de los heridos y los cautivos» (Ortiz, 1985: 63).

En las siguientes letras que mostramos a continuación de algunos de los primeros cantes flamencos (muchos de plena actualidad) se expresa la queja y el lamento sin pretensión de transformar la realidad, sino de aceptación del propio destino. La conciencia transformadora y de cambio social consciente vendría más adelante. En estos momentos, en estos cantes se expresaba fundamentalmente la resignación de aquello que a aquellos intérpretes les *tocaba* vivir. Como, por ejemplo:

Afinidad y simpatía del pueblo hacia los bandoleros por representar la figura de aquel que se rebela contra la injusticia: «Porque le robo a los ricos dicen que soy bandolero. Ellos roban a los pobres y eso sí que clama el cielo» (Cruces, 2003: 62).

Disyuntiva o contraposición entre lo que es o no verdad si hay un beneficio económico entre medias: «A la audiencia van dos pleitos, uno verdad y otro no. La verdad salió perdiendo porque el dinero ganó» (Ortiz, 1985: 108).

Pobreza: «Cada cual siente su pena, yo siento la mía doble: no me quieren en tu casa porque dicen que soy pobre» (Ortiz, 1985: 109).

Diferente trato dependiendo de la clase social: «Cuando se emborracha un pobre le llaman el borrachón, cuando se emborracha un rico, que alegrito va el señor» (Ortiz, 1985: 109).

Fatalismo en el destino del que no tiene dinero: «Cuatro casas tiene abiertas el que no tiene dinero: la cárcel, el hospital, la Iglesia y el cementerio» (Ortiz, 1985: 110).

Consejo para no dejarse guiar por la codicia, sino por los sentimientos buenos como el amor: «Maldita sea la persona que se lleva del dinero, y no se deja llevar de unos ojos negros buenos» (Ortiz, 1985: 114).

Trato y maltrato hacia los gitanos por parte tanto de la autoridad como de la población no gitana: «*Semos* los pobres gitanos, más pobres que las alondras. Civiles y castellanos nos niegan hasta la sombra» (Ortiz, 1985: 116).

Desprecio en el trato por prejuicios: «Si me desprecias por pobre digo que tienes razón, yo he *despreciao* a muchas ricas por pobres de corazón» (Ortiz, 1985: 116).

Robar y mendigar como única opción para vivir: «Al que mendiga lo encierran y meten preso al ladrón, el que no pide ni roba muere de hambre en un rincón» (Ortiz, 1985: 121).

Pobreza generalizada de la población andaluza: «Los niños por esas calles andan llorando por pan, porque no tienen sus padres donde ganar un jornal» (Ortiz, 1985: 123).

Desigualdad e hipocresía social en la confrontación entre ricos y pobres: «De rico me pasé a pobre por *vé* lo que el mundo daba, y ya veo que *ar* que es pobre nadie le mira a la cara» (Cruces, 2003: 59).

Resignación: «No me *quea* más remedio que agachar la cabecita, decir que lo blanco es negro» (Cruces, 2003: 63).

Y, aun así, el deseo de luchar y la necesidad de aguantar estoicamente: «Mi cuerpo es como *er* navío cuando lo están carenando, mientras más golpes le dan más firme se va *queando*» (Cruces, 2003: 64).

Confianza en que algún día se inviertan los papeles de un mundo de clases jerarquizado: «Cuándo querrá Dios del cielo que la tortilla se vuelva, y los pobres coman pan y los ricos coman hierba» (Cruces, 2003: 66).

Por el convencimiento de que todo este sufrimiento será compensado en el futuro. Reconociendo que, aunque lento sea el proceso de cambio para conseguir que las circunstancias de la vida sean más justas, la constancia puede hacer que se consigan los objetivos: «Fatigas, pero no tantas. Que a fuerza de darle golpes hasta el metal se quebranta» (Cruces, 2003: 65).

3.3.2. LIBERTAD

Lo individual y lo colectivo se vuelven a entrecruzar al expresar el concepto de libertad en las letras del cante flamenco del siglo XIX. Por un lado, desde el ámbito personal de la propia privación de libertad por los procesos represivos que se muestran en algunas letras: desde el momento del prendimiento, el juicio, el paso por la cárcel y, en algunos casos, hasta la ejecución.

«Militares, guardias, fiscales, jueces y carceleros surgen de forma constante, como una permanente sombra negra, en las coplas flamencas, que inicialmente sólo expresan desolación y dolor individual, sin que se apunte en ellas, todavía, ninguna posibilidad de respuesta organizada frente a los represores» (Grimaldos, 2017: 60).

Por otro lado, se expresa igualmente el anhelo de libertad política y se canta en el contexto de la Guerra de la Independencia contra los franceses, con Cádiz como protagonista; se canta en relación con las posteriores revueltas sociales, como el levantamiento de Torrijos, consecuencia de la inestabilidad que caracterizará el reinado de Fernando VII; y se canta sobre el servicio como soldados en las últimas colonias españolas en Cuba y Filipinas a final de siglo. Como dice Ortiz Nuevo (1985): «Letras que todavía se cantan, se repiten clásicas como modelo de orgullo histórico, como una añoranza del valor perdido» (Ortiz, 1985: 77).

Mostramos a continuación, en las siguientes letras, el modo en que la libertad -o la falta de esta- se entiende y se expresa desde esta dualidad tanto individual como colectiva:

La falta de libertad se relaciona con la propia muerte: «Aquel que quiere y no puede gozar de su *libertá* no es menester que lo entierren, que *enterra*o en vida está» (Cruces, 2003: 66).

El valor de vivir libre: «La *libertá* y la *salú* son prendas de gran valía. Y nadie lo reconoce hasta que las ve *perdí*as» (Cruces, 2003: 66).

El trato a los presos por parte de la Guardia Civil: «Se lo pedí a los civiles por el santito del día. Que aflojaran los cordeles que los brazos me dolían» (Cruces, 2003: 63).

La cuestión de la reinserción: «A la puerta del presidio hay escrito con carbón: aquí el bueno se hace malo, el malo se hace peor» (Ortiz, 1985: 30).

El cante como medio de evasión: «Como el pájaro *enjaulao*, que miente con su alegría, canto entre rejas de hierro, con la libertad perdía» (Ortiz, 1985: 32).

Las falsas acusaciones: «Con cuatro testigos falsos y un escribano ladrón, echan a un hombre a presidio sin que tenga apelación» (Ortiz, 1985: 33).

El amanecer en el presidio sin saber si serás torturado o ejecutado: «Cuando suenan los cerrojos, al alba del nuevo día, a unos les dan tormentos dobles y a otros les quitan la vida» (Grimaldos, 2017: 59).

La Guerra de la Independencia contra los franceses y los bombardeos de la ciudad de Cádiz, desde el propio reflejo de los hechos: «Qué desgraciadito fuiste barrio de Santa María, qué desgraciadito fuiste, un barrio con tanta gracia, ¡qué de bombas recibiste!» (Grimaldos, 2017: 46). Hasta una visión socarrona y de burla para quitarle dramatismo a estos violentos hechos en el cante por Alegrías: «Con las bombas que tiran los fanfarrones se hacen las gaditanas tirabuzones» (Grimaldos, 2017: 45).

El fusilamiento de Torrijos en Málaga en 1831 por luchar contra el absolutismo al compás de Seguiriya: «Doblaron las campanas de San Juan de Dios; cómo mataron a Torrijos *er* valiente ¡miren qué doló!» (Grimaldos, 2017: 55).

O el rechazo a la monarquía borbónica del Mirabrás: «A mí qué me importa que un rey me culpe, si el pueblo es grande y me abona. ¡Voz del pueblo, voz del cielo!» (Grimaldos, 2017: 55).

El servicio como soldados en Cuba, Filipinas y en el propio territorio español, que separa a los jóvenes muchachos de las personas que aman: «Me apartan de tu querer por ser mal *afortunao*. ¿Por qué me tengo que ver en una fila *formao*?» (Ortiz, 1985: 103). Y, en el mismo sentido, pero desde la visión de la persona amada que se queda: «Negra estrellita la mía, que sino tan *desgraciao*, cuando yo más te quería te llevan a ser *sordao*» (Ortiz, 1985: 103).

Un servicio militar llevado a cabo en muchos casos bajo intereses políticos corruptos: «Los *soldaitos* de España están cayendo a millones, para sacarle las castañas al Conde de Romanones» (Ortiz, 1985: 102).

Hasta la idea expresada en el cante de La Caña de que el amor es más fuerte que la obligación de incorporarse a filas: «A mí me pueden mandar a servir a Dios y al Rey, pero apartarme de tu persona eso no lo manda la ley» (Ortiz, 1985: 100).

3.3.3. CONCIENCIA DE CLASE

El concepto de conciencia de clase tiene ya una connotación política colectiva basada en la jerarquización de la sociedad en el contexto de la incipiente economía capitalista de finales del siglo XIX que, en Andalucía, fue palpable en la relación entre obreros y propietarios respecto a la industria minera. La inmigración andaluza hacia los focos de trabajo provocó una «identificación colectiva como clase trabajadora de unos y otros. El producto resultante es indiscutiblemente obrerista, en un territorio que se definía por su posición dependiente y periférica en el desarrollo del sistema capitalista avanzado» (Cruces, 2003: 41).

Esa confluencia y convivencia entre mineros de las provincias de Almería, Cartagena y Jaén tuvo como consecuencia artística la creación de nuevos estilos de cantes y toques flamencos. Ortiz Nuevo (1985) lo explica así: «Por aquella encrucijada de trabajo y miedo revueltos con manganeso nacieron cantes» (Ortiz, 1985: 131).

Además del surgimiento de la Taranta o la Minera, también se posibilitó el medio de expresión de esos mineros con el que podían gritar sus precarias condiciones de vida. Dice Grimaldos (2017): «Los cantes mineros hablan con frecuencia del peligro que entraña el trabajo en las minas (malas condiciones de seguridad, accidentes, enfermedades, muerte), de los míseros jornales y de la represión frente a cualquier movimiento reivindicativo» (Grimaldos, 2017: 68).

Algunas de las letras que ejemplifican estas condiciones laborales son las que mostramos a continuación:

«Minero, ¿por qué trabajas?, si *pa* ti no es el producto; para el rico es la ventaja y *pa* tu familia el luto» (Grimaldos, 2017: 68).

«Hay que madrugar, madrugar y trabajar, subir y bajar la cuesta, a mí me dan poco jornal. Eso no me trae a mí cuenta. ¡A la mina no voy más!» (Grimaldos, 2017: 68).

«A la mujer del minero se le puede llamar viuda, que se pasa el día entero cavando su sepultura. ¡Qué amargo gana el dinero!» (Grimaldos, 2017: 79).

Por otro lado, más allá del contexto minero, los ámbitos y espacios donde se hacía flamenco a comienzos del siglo XX ya no eran sólo las tabernas y los Cafés Cantantes que iban llegando a su fin. Como dice José Luis Ortiz Nuevo (1985):

«El flamenco era, había sido, privilegio, patrimonio exclusivo, y de pronto se abrió a las masas por esas plazas de toros. La vieja historia, de intimidad en intimidad latiendo, cambiaba de rumbo y las multitudes venían dispuestas con toda su emoción a recibir el mensaje de los cantes. [...] Desde aquella clandestinidad de las primeras quejas, el cante se había ido abriendo paso a paso, y ahora llegaba, por fin, y ya en el siglo XX, a la gente más próxima, los suyos del barrio y la taberna. [...] Fue el tiempo de la *troupes* de artistas en compañía [...] en el disfrute de la Ópera Flamenca. Por ella creció como árbol frondoso el son del fandango. Los Cafés Cantantes habían exprimido el jugo de las seguidillas de tantos apellidos, y de las fuentes antiguas del folklore poco quedaba ya por utilizar en clave de flamenco» (Ortiz, 1985: 140).

Unos años más tarde, en el contexto de la Segunda República española y de la posguerra surgieron, junto con un buen número de letras flamencas con componentes reivindicativos, intérpretes con un claro compromiso sociopolítico. Como dice Alfredo Grimaldos (2017): «En los terribles años de la posguerra que comienza, destaca la voz de un rebelde social espontáneo, El bizco Amate, fandanguero sevillano que cantaba al plato y vivió en la más absoluta miseria, durmiendo debajo de los puentes» (Grimaldos, 2017: 90). Señala el periodista: «De sus efímeras y frecuentes estancias en la cárcel de Sevilla nacieron algunos de sus fandangos más populares y contundentes: "A mí me preguntó un juez que de qué me mantenía. Yo le dije que robando, como se mantiene usía. ¡Pero yo no robo tanto!"» (Grimaldos, 2017: 91).

En este contexto de pobreza y desigualdad que siguieron a los años de la Guerra Civil los artistas intentan, con las mismas dificultades que la mayoría de la población, salir adelante: «La represión y el hambre van de la mano en la España de posguerra. Unos flamencos intentaban buscarse la vida cantando en los cuartos, y otros trabajando en el campo en condiciones penosas» (Grimaldos, 2017: 94). Este es el caso de Vicente Soto *Sordera*, que «recordaba su época de jornalero con letras de su paisano José Manuel Caballero Bonald: "Tierra que no es mía la trabajo yo, y hasta la *vía* a mí me está quitando quién tiene de *tó*"» (Grimaldos, 2017: 95). Del

mismo modo, estas letras con contenido social las cantaba El Carbonerillo, creador de un estilo de fandango personal: «Maldito sea el dinero y el hombre que lo inventó, que aunque sea *usté* un caballero y le sobre la razón, lo que impera es el dinero» (Grimaldos, 2017: 79).

Muchos artistas flamencos de primer nivel fueron republicanos reconocidos, afines a unos valores democráticos que fomentaban la igualdad y los derechos sociales. Artistas desde Pastora Pavón, *Niña de los Peines*, y su hermano Tomás, hasta Manuel Vallejo, José Cepero, Corruco de Algeciras, el Cojo de Málaga, Pepe Marchena, Juan Valderrama y Antonio Mairena. Artistas, algunos, que decidieron exiliarse después de la guerra, como Angelillo, Esteban de Sanlúcar o Carmen Amaya. Dice Pinilla (2020): «Un número muy representativo de profesionales del flamenco no fue ajeno a los acontecimientos políticos y sociales de su época, ni se situó bajo el sol que más calienta. Fueron hombres y mujeres que les tocó vivir el momento y se expusieron y arriesgaron como el que más» (Pinilla, 2020: 2). Como ocurre en los regímenes totalitarios, durante el franquismo no se podían mostrar libremente las ideas políticas, lo que llevó a la clandestinidad a este pensamiento democrático durante muchos años.

«La expresión puramente política en el flamenco ha sido muy excepcional a lo largo de su historia. Sólo aparece, minoritariamente, durante la República, y de forma algo más generalizada a lo largo de los últimos años de la dictadura franquista y en la transición» (Grimaldos, 2017: 60).

En este momento, algunos jóvenes flamencos consideraron que había pasado ya demasiado tiempo de silencio y de falta de libertades políticas y sociales. Decidieron así dar el paso y plasmar su disconformidad ante la injusticia en las letras flamencas que cantaban. Este es el caso de El Cabrero, que ha cantado durante muchos años las siguientes letras:

«Nos enseñan a matar, mucho más que a sembrar un árbol, nos enseñan a matar, y a los que nos rebelamos sólo nos queda gritar: ¡Ni guerra, ni Dios, ni amo!» (Grimaldos, 2017: 225).

«Hasta llegar al poder, muchos prometen la luna, y cuando arriba se ven, no escuchan queja ninguna y te tratan con el pie» (Grimaldos, 2017: 226).

También es el caso de Manuel Gerena, uno de los cantaores más activos y comprometidos durante los últimos años del franquismo y la Transición, habiendo sido detenido en múltiples ocasiones y censurado artísticamente, cantando letras como las siguientes:

«Un pan por una pistola, menos cárcel y más bienes, por este cambio yo lucho, aunque a la muerte me lleve» (Grimaldos, 2017: 213).

«Si eres patrón de estas tierras, vergüenza debe de darte, que esté tan alta la hierba y el pueblo muerto de hambre. O la labras o la dejas» (Grimaldos, 2017: 213).

Manuel Gerena (Anexo I: 638) es una de las voces flamencas más representativas en relación con el compromiso político del final del franquismo y la Transición. Conocí a Manuel en el curso *Interculturalidad, Etnicidad y Compromiso e Identificación de Clase en el flamenco*, dirigido por Miguel López Castro y organizado en Málaga por la Universidad Internacional de Andalucía (UNIA) en el verano de 2019. Su participación en el curso tuvo el formato de una conversación con Miguel López Castro, que iba sacando algunos temas para que el cantaor fuese comentando.

La pobreza y la desigualdad social que vivió desde la infancia Manuel Gerena como jornalero, le motivó en su adolescencia para escribir letras que expresasen el deseo de cambio hacia unas condiciones de vida más justas e igualitarias (comenzó a cantar por la necesidad de expresar esas letras, no con una perspectiva profesional como cantaor flamenco). En su participación en el curso *Interculturalidad, Etnicidad y Compromiso e Identificación de Clase en el flamenco*, Manuel Gerena habló, en primer lugar, de la conexión entre sus letras y la conciencia social y política.

Habló también de la crítica recibida por parte de algunos peñistas y flamencólogos por pensar estos que no es labor del flamenco la contestación política, habiendo hecho un boicot hacia su persona al promover la idea de que estaba manipulando el flamenco por expresarse políticamente a través de él.

Trató el tema de la capacidad de la música para reflejar componentes injustos que ocurren en la sociedad.

Contó sobre el trato recibido por su ideología a favor de la libertad y los derechos sociales, con detenciones reiteradas y encarcelamiento, retirada del

pasaporte, la prohibición de participar en festivales y de cantar, primero en su pueblo natal -Puebla de Cazalla- y luego en el resto de Andalucía, Castilla la Mancha y Madrid, teniendo que irse a vivir a Cataluña, quedando aislado y «prohibido». Habló del miedo que pasó en algunos momentos en el escenario, teniendo que cantar delante de simpatizantes del partido de extrema derecha Fuerza Nueva, que en primera fila del teatro sacaban las pistolas para que éste las viese y se asustase. Y explicó cómo se enteró, después del intento de Golpe de Estado del 23F, que él era una de las personas que estaban en una lista para ser asesinado. Durante muchos años encabezó manifestaciones y protestas por toda Europa, donando las ganancias de sus conciertos a la «causa revolucionaria».

Manuel Gerena terminó explicando que el ámbito de la Cultura siempre ha estado muy vigilado por las personas que ostentan el poder, por su capacidad de mostrar las situaciones injustas que se dan en la sociedad. Gerena opina que esta situación de censura y de recortes de derechos fundamentales es algo que se sigue produciendo hoy en día.

Después del curso, ya por la noche, en la cena con espectáculo flamenco llevada a cabo por la organización de manera conjunta con la Cátedra de Flamencología de la Universidad de Málaga (UMA) en la Peña Flamenca *El Piyayo* del Rincón de la Victoria, Manuel y yo coincidimos entrando a la peña unos minutos antes de la hora acordada, por lo que nos tomamos algo en la barra y estuvimos conversando, sentándonos juntos también después durante la cena. Guardo así en la memoria con cariño y respeto esa velada flamenca compartida con una de las figuras más representativas de lo que se ha llegado a conocer como el flamenco políticamente comprometido del tardofranquismo y la Transición.

Este compromiso social de algunos cantaores se vio reforzado por el apoyo de personas del ámbito de la intelectualidad afines al flamenco. Como dice Francisco Aix (2014):

«Una vez superados los primeros hitos de los años 50 y mediados de los 60, la nueva hornada de activistas que se aproximan al flamenco (Félix Grande, Caballero Bonald, Fernando Quiñones, Blas Vega, Ríos Ruiz, etc.) lo hacen desarrollando un punto de vista comprometido con la causa crítica al régimen franquista. La concepción del

flamenco está ahora ligada al pueblo, pero no bajo un concepto inmovilista, sino bajo un ideal de cambio democrático» (Aix, 2014: 312).

Surge así una colaboración fundamental para la Historia del Flamenco en la unión entre el poeta y pintor Francisco Moreno Galván y el cantaor José Menese:

«La profunda amistad y la simbiosis creadora entre Francisco y José Menese han dejado infinidad de piezas imprescindibles de la historia del flamenco. [...] La fidelidad de Menese a las normas del cante clásico, en tiempos de enorme confusión, le sitúa como privilegiado referente para muchos aficionados. Además, su compromiso ético y humano con la realidad social hace de él un personaje imprescindible en un tiempo poco dado a valorar la solidaridad» (Grimaldos, 2017: 142).

Defensores de los cánones clásicos de los cantes, Menese y Moreno Galván coincidían en este aspecto con Antonio Mairena. Diferían, en cambio, en relación con el contenido y los mensajes que las letras de estos cantes debían expresar en ese momento histórico:

«En cariñosa controversia con su amigo Antonio Mairena, que apostaba decididamente por cantar sólo los versos tradicionales y con quien coincidía en la defensa a ultranza de la pureza cantaora, Francisco apostó por una revolución temática cargada de contenido social. [...] El flamenco adquirió una nueva dimensión gracias a él» (Grimaldos, 2017: 141).

José Menese y Francisco Moreno Galván cerraron un ciclo de diez años de resistencia antifranquista con la publicación de un disco en 1978, *«Andalucía 40 años*, dedicado íntegramente a la denuncia de los crímenes de la dictadura y a la recuperación de la historia reciente» (Grimaldos, 2017: 152).

Algunas letras de este tipo son las que se muestran a continuación:

Por Tientos: «Aceitito que le echaba al pedacito pan que tenía, al candil se lo quitaba» (Grimaldos, 2017: 144).

Por Tangos del Piyayo: «Yo creí que el sol salía a *to er* mundo calentando, y ahora veo que le va dando, según la experiencia mía, a algunos calor *to er* día y a muchos de cuando en cuando» (Grimaldos, 2017: 145).

Por Soleá: «Las lindes del *olivá* son anchas para los don Mucho y estrechas para los don Ná» (Grimaldos, 2017: 145).

Por Tientos: «Por no vivir de rodillas, fueron poblando y poblando los montes guerrilleros en partidas» (Grimaldos, 2017: 154).

«Firme me mantengo, firme hasta la muerte, confirmo y afirmo que no he de cambiar, que como firme me he de sostener. Cuando muera dirán siempre: "Murió, pero firme fue"» (Grimaldos, 2017: 155).

«Que la Virgen nos ampare, que ahora cuidan el rebaño, con los mismitos, mismitos collares, los mismos perros de antaño» (Grimaldos, 2017: 156).

Además de Manuel Gerena, El Cabrero y José Menese, otro ejemplo de cantaor comprometido políticamente en ese momento fue el cantaor granadino Paco Moyano. Sufrió la represión franquista en sus propias carnes, pero aun así nunca perdió la esperanza de que los valores democráticos y de libertad acabarían imponiéndose, cantando letras como: «Los rosales que mi patio tiene, poquito a poquito, floreciendo están. Si la noche asesina a una rosa, al alba se abren unas pocas más» (Grimaldos, 2017: 230).

A partir de los años ochenta, muchos otros artistas, ya figuras internacionales, fueron también personas sensibilizadas políticamente al entender la política como un medio para mejorar la vida de las personas, es decir, con un fin social. Este es el caso de Antonio El Bailarín, Enrique Morente, Antonio Gades, El Lebrijano, Mario Maya, Manolo Sanlúcar, Paco de Lucía, Agujetas, Cristina Hoyos o Carmen Linares.

Hoy en día, ya bien entrado el siglo XXI, no se da esa confrontación histórica entre patronos y obreros del contexto minero, ni entre terratenientes y campesinado, y hay libertad de pensamiento y de expresión para poder opinar de manera diferente a quien gobierna sin peligro de ser encarcelado o fusilado. Pero, tal vez, sea necesaria una actualización de las injusticias que puede expresar el cante flamenco hoy. Injusticias que se relacionan con los aspectos a los que hace referencia el cantaor Juan Pinilla (2020):

«Ya no hay apenas fraguas, ni yunques, ni canastas, pero sí hay niños debajo de los puentes, sí hay niños mutilados por las mafias para mendigar en las calles, sí existe la pobreza y la explotación en el mundo, sí existen los ricos y los pobres. El dinero sigue comprándolo todo» (Pinilla, 2020: 409).

En el mismo sentido, el sociólogo Francisco Aix (2014) también comenta en relación con algunos de los problemas actuales que afectan a nuestra sociedad:

«Las acciones de cada uno de los agentes del campo flamenco están sujetas a las circunstancias temporales que le ha tocado vivir. Nuestra época es la de las hipotecas, la del miedo propiciado por el capitalismo financiero, ejercido su poder a través de los bancos en connivencia con los gobiernos, y que hacen nuestra voluntad dependiente y sumisa del jornal» (Aix, 2014: 313).

Un colectivo artístico que ha actualizado su crítica social y política hasta poner el foco en el ámbito económico es FLO 6X8, conformado precisamente por el anterior autor, Francisco Aix Gracia, Doctor en Sociología por la Universidad de Sevilla (US), y Lucía Sell Trujillo, Doctora en Psicología por la *London School of Economics and Political Science* (LSE) de Londres. Ambos conformaron hace más de una década -ante los efectos de la crisis económica del 2008- el colectivo artístico y reivindicativo Flo6X8, donde se utiliza el flamenco como denuncia de las consecuencias negativas del capitalismo en la vida de las personas y como medio para la concienciación social. Asistieron como ponentes al curso *Interculturalidad, Etnicidad y Compromiso e Identificación de Clase en el flamenco*, dirigido por Miguel López Castro y organizado en Málaga por la Universidad Internacional de Andalucía (UNIA) en el verano de 2019, con la ponencia titulada *El poder en el tejido flamenco y la contestación de Flo6X8*.

Sus intervenciones se han centrado mayoritariamente en la realización de performances e intervenciones en entidades bancarias, que plantean una crítica económica y que sitúan al sistema bancario como responsable de la crisis económica. Después de poner el vídeo publicado en *Youtube* titulado «La niña ninja rompe el monedero», en el que una bailaora flamenca realiza una de las intervenciones de Flo6X8 en una entidad bancaria, Lucía Sell (Anexo I: 641) explicó los objetivos de este colectivo, y es que, ante las problemáticas sociales tan graves que están teniendo lugar en los últimos años, las acciones de Flo6X8 a través del

flamenco se utilizan como altavoz y expresión de los movimientos sociales, por la necesidad de expresar artísticamente y de manera reivindicativa los derechos colectivos.

Sería positivo que el flamenco vuelva a participar del activismo social de la ciudadanía retomando el carácter reivindicativo y sociopolítico que ha mostrado en otros momentos históricos (actualizando las problemáticas sociales a las que apoyar). En este sentido, Francisco Aix (Anexo I: 642) habló también sobre el hecho de que la música y el flamenco se hayan mantenido al margen y de espaldas a las problemáticas sociales tan graves que han tenido lugar en los últimos años.

Sobre esta necesidad de actualizar las reivindicaciones también habló en el mismo curso Francisco Contreras Molina, más conocido como «Niño de Elche» (Anexo I: 643), que comentó que la cuestión de clase mostrada en el flamenco en las décadas de los 60 y 70 y la conciencia política clásica representada en cantaores como Manuel Gerena -y que hoy representa Juan Pinilla- forma parte de reivindicaciones ideológicas en cierto modo anacrónicas. Se precisa un cambio actualmente en el flamenco hacia una conciencia política más amplia que incorpore nuevas preocupaciones -o una actualización de las antiguas preocupaciones-, como son las cuestiones económicas, de género, medioambientales, etc. Para Niño de Elche, el arte representa un hecho político en sí mismo -en un sentido amplio, abstracto y no ideologizado-.

Los conflictos sociales y los hechos injustos siguen hoy muy presentes en nuestra sociedad. Y, en el caso de que pensemos que el arte no tiene obligación, pero sí una capacidad que debe aprovechar para incidir en la mejora de esta sociedad, debemos preguntarnos si el mundo flamenco ha actualizado su potencial para contribuir de manera positiva en el logro de una mayor Justicia Social.

3.3.4. ETNICIDAD E INTERCULTURALIDAD

El flamenco es una creación reciente de ámbito profesional, no un arte milenario. Esto no quiere decir que las diferentes poblaciones que han habitado las tierras del sur de la península no hayan ido dejando en el transcurso del tiempo un poso y un legado cultural.

Desde los modos griegos y los tetracordos en las estructuras musicales; el ámbito litúrgico bizantino y sefardita; elementos propios de la música andalusí; el contenido poético-literario cristiano de los romances castellanos; el lamento del pueblo gitano transformado en expresión artística; hasta las rítmicas danzas de la población negra que habitó en alto porcentaje tierras andaluzas desde el siglo XVI y a la que se la atribuyen bailes como la chacona, la zarabanda, el fandango y, desde Cuba, el tango.

De este modo, podemos decir que el ámbito intercultural relacionado con la etnicidad ha estado presente en los antecedentes del flamenco.

La antropóloga Cristina Cruces (2003) ha estudiado la relación entre la música andalusí y el flamenco, publicando una obra en la que recogía las conclusiones de su investigación. Recientemente realizó en Málaga una conferencia denominada *Influencias y presencia de la cultura árabe-andaluza en el flamenco*, enmarcada en el curso de verano de la Universidad Internacional de Andalucía (UNIA) dirigido por Miguel López Castro (1995), de título: *Interculturalidad, Etnicidad y Compromiso e Identificación de Clase en el flamenco*.

En este marco de conferencias y mesas redondas participaron igualmente, abordando este tema relacionado con la etnicidad: José Luis Ortiz Nuevo (2020), que habló sobre las *Influencias y presencia de la cultura negroamericana en el flamenco*, y Miguel Ángel Vargas Rubio (2016) con su ponencia: *Entre la identidad y el sujeto político: las otras narrativas gitanas en el flamenco contra la trampa del gitanismo*.

Por otro lado, la cuestión de género fue tratada por la cantaora Alicia Carrasco y el guitarrista José Manuel León, componentes del grupo *Mujer Klórica*, con la ponencia: *La realidad y necesidad de tratar el género en el arte flamenco*.

Y, la cuestión sociopolítica, fue abordada por Juan Pinilla (2020) hablando sobre el *Flamenco durante la II República y la Guerra Civil*; Manuel Gerena tratando *Los años de final del franquismo y transición*; Curro Aix (2004) y Lucía Sell explicando *El poder en el tejido flamenco y la contestación de Flo6x8*; y el Niño de Elche con su ponencia: *¿El flamenco es una opción política?, ¿de qué signo?*

El ciclo de conferencias terminó con el director del curso y doctor en Educación, Miguel López Castro, que trató *El flamenco en la educación como opción política*.

En estos momentos se encuentra en fase de publicación un libro donde se recogen los temas tratados en este curso, donde yo mismo he participado realizando las grabaciones y posteriores transcripciones para ayudar a los autores y autoras a escribir sus ponencias, y aportando un capítulo a la última parte relacionada con la didáctica del flamenco y los elementos transversales del currículum, de título: *Experiencias educativas en Educación Secundaria Obligatoria (ESO): transversalidad e interdisciplinariedad (flamenco y Educación en Valores - la cuestión gitana)*.

A continuación, nos centraremos en las ponencias que se realizaron en relación con la cuestión de la etnicidad e interculturalidad.

3.3.4.1 LOS MORISCOS

La antropóloga sevillana Cristina Cruces (2019) comenzó su conferencia sobre las *Influencias y presencia de la cultura árabe-andaluza en el flamenco* explicando la diferencia entre el orientalismo y el arabismo musical (cante y baile) puesto de moda en el romanticismo europeo del XIX entre las clases altas (no sólo en España), y la música andalusí, puente entre la música de la antigüedad y modernidad en Al-Ándalus.

A finales de siglo, el regeneracionismo literario español renegaba del pasado árabe y del flamenco al considerarlo peyorativamente como mero folclorismo. Y, al mismo tiempo, en la exposición internacional de París de 1900 se realizaba una exposición denominada *Andalucía en tiempos árabes*, donde se mostraban una serie de estereotipos y arquetipos andaluces.

El orientalismo musical a partir del comienzo del siglo XX se enmarcó en un debate político sobre cuál era la identidad española (también en lo musical). Tuvo lugar un debate musicológico (1920-1940) donde Julián Ribera (2000) hablaba de la música española popular como atributo hispano-arábigo. En cambio, Felipe Pedrell (1991) se opuso diciendo que, aunque aportaron determinados elementos no fueron clave, sino que lo más importante fue la música castellana de la Edad Media y de la Reconquista (idea que luego asumió el franquismo).

Sobre las características de la música andalusí en relación con el flamenco, Cruces (2019) señaló varias herencias y correlaciones:

En primer lugar, la armonía (sistema modal y cadencia andaluza). Hay un fondo armónico que nos resulta familiar, y decimos que vamos a cantar «por Soleá» o «por Tangos» (como estructura del sistema modal donde nos ceñimos a unas estructuras armónicas y rítmicas, pero en el que nos movemos libremente de manera flexible). También existe relación en cuanto al bimodalismo flamenco, donde se toca «por arriba» o «por medio». O, en términos guitarrísticos, «por granaína», «por tarantas», etc. Y, por otro lado, en tonalidad mayor o menor.

Se dan similitudes en la microtonalidad y en las modulaciones, con cantes melismáticos y microtonalismo (cuartos de tono). El ornamentismo y comacromatismo instrumental. El fraseo estructural, con segmentos estructurales frente a motivos y variaciones. Y también en cuanto a los esquemas flexibles frente a la sujeción al ritmo.

Se relaciona igualmente la microcomposición flamenca. Con salida, temple, falseta, primera letra, respuesta guitarra, segunda letra, etc.

La heterofonía, como diálogo que se va construyendo entre voz e instrumentación de modo diferente a la música polifónica (se hacen frases a modo de pregunta-respuesta entre voz e instrumentos, claramente apreciable sobre todo en los cantes libres).

El ritmo, puesto que, aunque los compases de amalgama no existen en la música andalusí, sí el ternario y binario, siendo este último el utilizado para realizar las conexiones (tangos, zambra).

Del mismo modo, existen conexiones con la lírica andalusí, donde al igual que en el flamenco, la poesía, la letra, está hecha y pensada para ser cantada y se adapta a las estructuras de los cantes.

Por último, en relación con la instrumentación hay también mucha conexión (idiófonos, membranófonos y cordófonos, tanto de cuerda pulsada como frotada). La propia guitarra evoluciona desde la *kitara*, laúd de mango largo. Las orquestas de pulso y púa fueron muy famosas en España a principios del siglo XX al igual que en la época andalusí. Y los bailes moriscos de parejas conectan con el baile flamenco, que bebe de esta modalidad de la danza.

3.3.4.2 LOS NEGROS

La cuestión de la participación de población procedente del África subsahariana en la gestación y desarrollo del flamenco es algo que hasta hace muy poco tiempo ha estado al margen de todo análisis e intento por comprender y explicar los orígenes de esta manifestación artística y cultural.

España fue el último país europeo en abolir la esclavitud, concretamente en 1886 en sus territorios coloniales de la isla de Cuba. Sobre esta práctica atroz e inhumana se asentaron las grandes fortunas de algunas dinastías familiares favoreciéndose del trabajo servil en plantaciones de azúcar, tabaco y algodón en las islas, o de todo tipo de trabajos en la península. Existe la creencia generalizada de que esta fue una práctica propia de épocas remotas como la Antigüedad o la Edad Media. Pero la realidad es que, tanto en territorio peninsular como en los territorios de ultramar de Cuba, el utilizar a seres humanos como mercancía y mano de obra era algo habitual y económicamente muy rentable desde el siglo XVI hasta hace relativamente poco.

En los puertos de Sevilla y Cádiz desembarcaron miles de personas de procedencia africana que habitaron el sur de la península en un número muy numeroso durante varios siglos. Realizando, no sólo como esclavos sino como personas libres, todo tipo de actividades, entre ellas, del ámbito cultural. En Cuba comenzaron su carrera artística profesional muchas personas de raza negra que

luego actuarían en los grandes teatros europeos de París y Londres, y como fue frecuente el flujo de personas entre los puertos de Cádiz y Sevilla con la isla caribeña tiene sentido pensar que estas personas aportarían algo más que riqueza económica a la Corona española a costa de su sacrificio. Quizás también riqueza cultural, silenciada durante mucho tiempo por la posición hegemónica y asimilacionista de la cultura dominante.

Como dice Fernando López (2020):

«Otra Historia silenciada pero cuyos ecos empiezan a sonar de un tiempo a esta parte es la negritud en el flamenco, la presencia de personas procedentes del África subsahariana en la Historia de este arte y su influencia decisiva en la aportación de ritmos y formas de movimiento, en especial el tango, que según diferentes fuentes parece haber sido un baile africano importado desde La Habana a los puertos de Cádiz y Sevilla, donde adquirió su sabor flamenco y fue denominado *tango americano*» (López, 2020: 299).

Tres obras fundamentales sobre lo que se está dando a conocer como la negritud del flamenco son, por un lado, la obra escrita por José Luis Ortiz Nuevo (1998) de título *Semillas de ébano: el elemento negro y afroamericano en el baile flamenco*; el trabajo de la estadounidense K. Meira Goldberg (2019): *Sonidos Negros. On the blackness of flamenco*; y la reciente publicación de Faustino Núñez (2021): *América en el flamenco*.

Dos décadas después de publicar ese primer trabajo abordando la cuestión, Ortiz Nuevo (2019) participó en el curso *Interculturalidad, Etnicidad y Compromiso e Identificación de Clase en el flamenco* organizado en Málaga por la Universidad Internacional de Andalucía (UNIA), con la ponencia titulada «*Influencias y presencia de la cultura negroamericana en el flamenco*». El investigador mostró los últimos datos que había recabado recientemente en su labor de búsqueda en hemerotecas y bibliotecas de la propia capital cubana. Los resultados de su investigación serían publicados unas semanas después en un libro titulado *Tremendo asombro: huellas del género andaluz en los teatros de La Habana y otras informaciones a lo flamenco (1790-1850)*.

A modo de anticipo, Ortiz Nuevo (Anexo I: 644) compartió algunas de sus conclusiones, mostrando cómo, antes de que se codificasen profesionalmente las

estructuras del flamenco en España, la relación entre lo gitano y lo andaluz ya había aparecido en los teatros líricos de La Habana. Y luego en París, lo que nos hace ver que, frente a la creencia extendida relacionada con «el hermetismo del cuarto» en suelo andaluz, algunos elementos que luego asumiría el flamenco se mostraban ya abiertamente al público en un ámbito profesional teatral. No sólo en España, sino también en Cuba y en algunos países europeos.

El propio término «Tango» es definido por el *Diccionario provincial casi razonado de voces y frases cubanas* de Esteban Pichardo en 1836, en su primera edición en Matanzas (ciudad y provincia próxima a La Habana) como: «Cabildo o reunión de negros bozales para bailar al son de sus tambores y otros instrumentos».

Además del dato terminológico de una palabra que hoy representa uno de los principales palos flamencos, Ortiz Nuevo (2019) aporta datos de archivo sobre nombres de artistas, títulos de obras, nombres de teatros y fechas en las que actuaron diferentes cantantes líricos de la primera mitad del XIX, y que realizaban en teatros «cantes» cuando todavía no habían nacido en España ni Silverio Franconetti ni Tomás *El Nitri*, históricos cantaores flamencos.

Se desarrolla en la Habana una especie de «teatro gitanesco» al igual que se puso de moda en España, con tenores y cantantes del mundo clásico. Del mismo modo, se representaban para las élites de la sociedad escenas de la población más desfavorecida, creándose allí una moda del «teatro de negros», representando en escena a esta población tanto las personas que actuaban como las que cantaban. Y así, en los escenarios habaneros se unió lo negro con lo andaluz.

Se mostraban, además, hábitos de esa población de origen africano, traídos a Cuba por los negreros españoles esclavistas, y que, a pesar de no ser consideradas socialmente por las élites como costumbres adecuadas o «civilizadas», les divertía y entretenía. Y así, la clase ociosa postindustrial estudiada en 1899 por el sociólogo Thorstein Veblen (2014) fue partícipe en la creación de un imaginario colectivo que escondía tras bambalinas la desigualdad social sufrida por la población negra en Cuba (y gitana en España), y que se camuflaba bajo disfraces y alegres melodías, pero tras los que se escondían prejuicios y estereotipos, marginación y exclusión.

De este modo, tal vez podríamos pensar que fue la población negra la que contribuyó a dotar de vitalidad y alegría a un incipiente género que estaba naciendo. Y que, por otro lado, la pena, el desgarró y el lamento fueron fundamentalmente fruto y secuela de las *duquelas* gitanas.

3.3.4.3 LOS GITANOS

La cuestión de la etnicidad ha estado presente desde la conformación del flamenco por la representación del pueblo gitano tanto en sus orígenes como en su posterior desarrollo y evolución. Como dice el sociólogo Gerhard Steingress (2004):

«Lo gitano en el cante es básicamente una metáfora, un símbolo para reflejar ese conjunto de pasiones humanas que acompañan a toda existencia triste y adscritas de manera estereotipada a todo el grupo étnico de los gitanos. Sin duda, el cante flamenco cuenta desde su primer momento con una fuerte presencia de artistas gitanos, es decir, la moda romántica del gitanismo fue forjando ciertas condiciones que favorecieron la profesionalización de algunas familias gitanas en esta tarea artística. Por esta razón no se puede hablar del cante sin hablar de estos artistas gitanos. Y tampoco debemos olvidar que para muchos gitanos andaluces el cante flamenco se ha convertido en una fuerte seña de su propia identidad» (Steingress, 2004: 51).

Miguel Ángel Vargas (2016), artista gitano del ámbito escénico, director teatral e investigador, participó en el curso de verano de la Universidad Internacional de Andalucía (UNIA) dirigido por Miguel López Castro (1995), de título: *Interculturalidad, Etnicidad y Compromiso e Identificación de Clase en el flamenco*. Vargas (Anexo I: 645) abordó el tema relacionado con la etnicidad con su ponencia *Entre la identidad y el sujeto político: las otras narrativas gitanas en el flamenco contra la trampa del gitanismo*, opinando que, en España, la Flamencología ha ocupado el ámbito de estudio sobre las cuestiones relacionadas con lo gitano, y que no son percibidos sino a través de esta relación identitaria, habiendo una escasez de recursos e investigaciones sobre la historia y la cultura del pueblo gitano más allá del flamenco.

Sobre la relación entre gitanos y no gitanos en el ámbito artístico opinaron algunas de las personas entrevistadas en el trabajo de campo de la presente investigación. En este sentido, el percusionista Guillermo García «El Guille» (Anexo I: 645) enfatizó el hecho de que el flamenco es una manifestación cultural fundamental para el pueblo gitano.

Sobre el carácter intercultural o multicultural representado en el flamenco por la participación de gitanos y no gitanos -tanto en su creación como en su interpretación y difusión-, y la relación entre unos y otros según la propia experiencia del bailar Antonio Canales (Anexo I: 646), este comentó que la calidad, el talento y la propia dedicación al flamenco hace que se superen las diferencias de carácter étnico o racial de los intérpretes (rivalidad entre gitanos y no gitanos).

Respecto a esta relación entre artistas gitanos y no gitanos, la bailaora Amparo Cortés (Anexo I: 646) dijo que, a pesar de existir una cierta rivalidad, la relación es generalmente buena y basada en el respeto.

Sobre el hecho de haber más competencia o más cooperación en sus interacciones sociales, el investigador Ramón Soler (Anexo I: 646) comentó que, en esta relación, a pesar de la colaboración profesional necesaria que se requiere para realizar tareas conjuntas en momentos determinados donde comparten escenario, tienen lugar ciertas situaciones de tensión y «tirantez» en algunas de las relaciones.

Sobre las características del aprendizaje de gran parte de los artistas gitanos, también habló Ramón Soler, diciendo que el flamenco está muy presente en la propia vida de gran parte de la población gitana española -en su vida diaria y en sus celebraciones, más allá del ámbito artístico-. Esto se da en mayor porcentaje que en relación con la población española no gitana, por lo que perciben y sienten como «suya» esta manifestación artística y cultural. Existe una visión de la trascendencia en el pueblo gitano en relación con el flamenco, en el sentido de formar parte del eslabón de una cadena donde, desde generaciones atrás, se expresan a través del flamenco.

Respecto a la supuesta rivalidad en la relación entre artistas gitanos y no gitanos, el periodista Gonzalo Rojo (Anexo I: 648) opina que la supuesta rivalidad y competencia entre artistas gitanos y no gitanos es un debate que debería dejar de

tener la importancia que ha tenido durante muchos años, para centrarnos únicamente en los aspectos estéticos y de calidad musical de los y las intérpretes. Y el guitarrista Óscar Herrero (Anexo I: 648) también opina que sería positivo para el flamenco que se dejase atrás la disyuntiva sobre la rivalidad creativa e interpretativa entre gitanos y no gitanos -y entre andaluces y no andaluces-, fijándonos principalmente en la calidad artística y en el valor de la interpretación.

Esta relación entre el mundo gitano y el flamenco de la que estamos hablando, ha estado, además, inseparablemente unida a los prejuicios y estereotipos causa de la marginación social a la que ha estado sometida esta población durante su historia. Ejemplo de esta opresión y represión es la propia Pragmática de los Reyes Católicos contra los gitanos escrita en 1499:

«Mandamos á los egipcianos que andan vagando por nuestros *reynos* y señoríos con sus *mugeres* e hijos,... cada uno *dellos* por oficios conocidos, que mejor supieren aprovecharse, estando de estada en los lugares donde acordasen asentar, ó tomar vivienda de señores á quien sirvan, y los den lo que hubieren menester, y no anden más juntos vagando por nuestros *reynos*, como lo *facen*, ó dentro de otros sesenta días primeros siguientes salgan de nuestros *reynos*, y no vuelvan á ellos en manera alguna; so pena que, sí en ellos fueren hallados ó tomados, sin oficios ó sin señores juntos, pasados los dichos días queden á cada uno cien azotes por la primera vez, y los destierren perpetuamente *destos reynos*; y por la segunda vez, que les corten las orejas, y estén sesenta días en las cadenas, y los tornen á desterrar, cómo dicho es; y por la tercera vez, que sean *captivos* de los que los tomaren, por toda la vida» (Utrilla, 2007: 151).

Quinientos años después ya no se escribe diciendo que los gitanos y sus familias deben abandonar el territorio español en un plazo de dos meses simplemente por el hecho de ser gitanos. Ni se les amenaza con darles cien latigazos si no lo hacen después de conocer esta obligación. No se escribe diciendo que sí, después de esto no se van a otro país, se les cortarán las orejas y estarán presos y encadenados durante sesenta días. Ni tampoco que sí, por tercer aviso consecutivo, continúan sin querer abandonar España se les computará una pena de cárcel de cadena perpetua.

Pensar esto sería inhumano a nuestros ojos de hoy, bárbaro en el sentido de poco civilizado. Ya que, supuestamente, en estos momentos pensamos que no se puede tratar a las personas de ese modo. Pero no hace tanto tiempo de la publicación de un libro cuyo título relacionaba a los gitanos y al flamenco, y donde a estos se les llama animales que pueden ser estudiados por personas que realmente tienen la capacidad intelectual para ello, el «hombre culto» los llama Rafael Lafuente (2005):

«Es posible que mi modesta aportación al conocimiento de los gitanos ayude a otros investigadores a descifrar definitivamente el misterioso origen de este pueblo. Es posible también que el enigma de esta raza sumida en la degradación de la más irremisible animalidad continúe siendo una perenne fuente de curiosidad para el hombre culto» (Lafuente, 2005: 161).

El autor escribe este libro en 1955 después de convivir con gitanos durante un tiempo. Está claro que su experiencia no sería, digamos, positiva, puesto que termina la obra con dos frases donde muestra un desprecio racista hacia ellos escribiendo no sólo que los gitanos no son «verdaderos hombres», sino dejando entrever un pensamiento supremacista donde cualquier otra raza que no sea la blanca es inferior, ya que, para él, sólo los payos (caucásicos) son los verdaderos hombres. Además, expresa también una visión religiosa extremista propia del fundamentalismo, donde las «laboriosas criaturas» que son los payos surgieron después de que Dios ensayase y crease los «seres sin porvenir» con los que compara al pueblo gitano. Todo un ejemplo de intolerancia y radicalismo en cuarenta y dos palabras:

«Como los seres sin porvenir ultraterreno en quienes ensayó Jehová su poder de crear la vida antes que la tierra se poblase de laboriosas criaturas hechas a su imagen y semejanza. Antes que el mundo se poblase de verdaderos hombres; de payos» (Lafuente, 2005: 161).

Un título como este, *Los gitanos, el flamenco y los flamencos* (2005), puede contribuir a mantener prejuicios y estereotipos entre aquellas personas que han leído el libro o que puedan leerlo, intentando acercarse al flamenco y conocer al mismo tiempo el papel del pueblo gitano en esta manifestación artística y cultural. Por eso es importante la aclaración con la nota del editor sobre esta visión peyorativa que muestra una obra escrita hace casi 70 años, contraria en muchos

casos no sólo a las teorías aceptadas hoy día sobre el origen del flamenco y la participación del pueblo gitano, sino contraria a lo que son unos verdaderos valores éticos y morales sobre igualdad entre las personas, más allá del lugar de procedencia y los rasgos físicos.

«Conste que al hablar de sentido gitano me refiero a los gitanos puros, no a la hez de la raza. Conste también que la pureza del gitano no hay que calibrarla en la medida en que estos individuos puedan ser más o menos morales con arreglo a nuestras normas éticas. La pureza a que aludo depende de la autenticidad con que el gitano es fiel al sino de su raza. Se puede ser gitano puro y ser ladrón. Conforme a su moral, él tiene derecho a despojar al payo, su enemigo. El espíritu ladronesco de estas gentes es el fruto que ha dado en ellos nuestro sistema de la propiedad. Su falacidad y truhanería, un medio defensivo para subsistir de un modo paradisiaco en un mundo en el que se sienten como desterrados» (Lafuente, 2005: 20).

Según el diccionario de la Real Academia Española (RAE) de la Lengua, la palabra «hez» con la que este autor denomina a parte del pueblo gitano, significa: «Lo más vil y despreciable de cualquier cosa». Podríamos pensar que, en 1955, fecha en la que se publicó esta obra, el pensamiento generalizado de la sociedad española no era acorde al pensamiento expresado por este autor. Y podríamos pensar que, en 2022, fecha actual, el pensamiento generalizado de la sociedad mayoritaria española tampoco es acorde a esta visión. Pero el mismo diccionario de la RAE muestra actualmente la definición de la palabra «gitano» en una de sus acepciones como: «Que tiene gracia y arte para ganarse las voluntades de otros». Pero, además, como sinónimo de «trapacero», que define de esta manera: «Que con astucias, falsedades y mentiras procura engañar a alguien en un asunto». Este hecho representa prejuicios y estereotipos que se siguen manteniendo hoy en día respecto al pueblo gitano.

Gerhard Steingress relaciona, por un lado, la situación del pueblo gitano con la falta de Justicia Social y, por otro lado, con la expresión artística de esta injusticia:

«La asociación de este mundo, llamado del "lumpen", con los gitanos no fue pura ocasión, pero hay que recordar que se trató ante todo de un prejuicio, establecido por una sociedad incapaz de integrar a todos sus miembros a base de la justicia social. El cante flamenco es, en muchas de sus manifestaciones, la expresión artística

de esta injusticia, y aunque no se rebela contra ella, la refleja claramente» (Steingress, 2004: 48).

Sobre este antigitanismo, dice José Luis Ortiz Nuevo (1985):

«De la región de la teoría a la política de los hechos, la realidad antigitana no es menos poderosa y cierta, y la mitología popular asume al completo esta ideología racista, en cierto modo tan acostumbrada a ella por causa y ejemplo de judíos y moriscos segregados y perseguidos desde diferentes concepciones de purezas étnicas, religiosas, folclóricas, encubridoras por lo común de poderosos intereses económicos, ansias de poder y de riquezas» (Ortiz, 1985: 17).

La persecución histórica sufrida hizo que cohabitasen en los mismos arrabales urbanos que los ladrones o que se escondiesen en los montes junto a bandoleros y contrabandistas. Fue la exótica moda europea del XIX la que puso en valor a una cultura española que se idealizó y estereotipó, y fueron los gitanos los que se denominaron con el sinónimo de «flamencos» y contribuyeron a la creación, difusión y mantenimiento de este arte durante varias generaciones. Pero, esta relación artística entre el pueblo gitano y el flamenco se ha visto envuelta en un constante halo de injusticia, exclusión y marginación:

«Los gitanos perseguidos por el poder y por los castellanos cristianos viejos, consiguen como pueden evadirse del corte de sus orejas, de la pérdida de su lengua y sus costumbres, de su cultura del ocio y la aventura; y se confunden cohabitando en los mismos arrabales donde los ladrones, luego bandoleros, luego contrabandistas, elaboran con su vida y para su vida modos y formas de cultura, palabras y lenguajes, y cantares. Estos que luego fueron llamados por flamencos y que en su origen no eran más que gritos de dolor, aullidos de rabia, lamentos desolados para romper silencios horribles en calabozos y conducciones, campos hostiles y ciudades prohibidas, aquellas ciudades prohibidas en las que guetos como el de Triana propiciaron el alumbramiento del flamenco. Cantos solitarios, sin guitarras, gramaticalmente contruidos sobre viejas formas de romances, repletos de angustias cotidianas, persecuciones seculares, crueldades y abominaciones, que luego recibieron el nombre de Tonás» (Ortiz, 1985: 18).

Mostramos, a continuación, varias letras de cantes flamencos que recogió George Borrow (2007), predicador inglés que viajó por Andalucía en la primera mitad del siglo XIX:

«Andando por una calle he visto una horca. Y a mí me habló: guárdate gitano» (Ortiz, 1985: 21).

«He huido de Madrid con mucha pena y dolor. Porque ha dicho el Rey: matad a ese caló» (Ortiz, 1985: 21).

«Un día los gitanos gastaron medias de seda, y ahora por sus desgracias gastan cadenas de hierro» (Ortiz, 1985: 22).

«En el barrio de Triana se publica en alta voz: pena de la vida tiene aquel que sea caló» (Ortiz, 1985: 35).

Más de un siglo después, pasada la mitad del XX, Antonio Mairena y Ricardo Molina propusieron una visión reduccionista entre lo flamenco y lo gitano donde se priorizaba jerárquicamente a nivel de importancia y calidad artística lo gitano frente a lo no gitano:

«La obra de Molina y Mairena *Mundo y formas del cante flamenco* es el culmen de una tendencia de la reflexión flamenca que considera este arte como monopolio de una raza, y como forma de expresión de la protesta y la queja de la secular postración a que tal raza ha sido sometida en el solar hispano» (Vergillos, 1999: 79).

Tal y como hemos expuesto anteriormente, no podemos reconocer la labor de un sólo grupo de personas en la génesis y desarrollo del flamenco, ni tampoco podemos reducir esta manifestación cultural y artística a una transmisión mística de generación en generación de manera *incorpórea* sin unos códigos de aprendizaje y de puesta en práctica para cimentar esas habilidades y destrezas. Aun así, este esfuerzo e interés de Mairena y Molina por empoderar al pueblo gitano y a su cultura está totalmente justificado por la clara marginación y opresión que ha sufrido este pueblo de manera reiterada y constante desde que cruzaron los Pirineos desde Francia, firmando el rey Alfonso V de Aragón un salvoconducto en 1425 para permitir su estancia.

Pero tenemos que esperar al último cuarto del siglo XX para que la voz reivindicativa del pueblo gitano se escuchase en el fenómeno cultural y social que supuso el estreno de la obra teatral de título en caló *Camelamos Naquerar*, es decir, «queremos hablar». El baile de Mario Maya acompañó los textos de José Heredia Maya. Textos, como, por ejemplo:

«Ni la cantan los poetas, ni la miran los extraños, no está en zambras, ni está en fiestas, la Andalucía que canto. Convivir en los cortijos, con esclavos de mi tierra, con mujeres que, en tinajos, paren lo mismo que bestias. Con gañanes enfermizos, que viven bajo las cuevas, con los niños harapientos y sin maestro en la escuela. Nunca durmieron en cama, nunca comieron en mesa, ni estrenaron nunca un traje en un domingo de fiesta. La Andalucía que canto es la flamenca de veras, que llorando está por dentro y se rebela por fuera» (Grimaldos, 2017: 227).

Sobre esta obra teatral, Miguel Ángel Vargas (Anexo I: 649), en el curso *Interculturalidad, Etnicidad y Compromiso e Identificación de Clase en el flamenco*, opinó diciendo que esa obra es clave porque a partir de ese momento se planteó el debate sobre el conocimiento de la Historia del pueblo gitano, y gran parte de las asociaciones gitanas que hay en España fueron fundadas por personas que vieron la representación.

En el año del estreno de *Camelamos Naquerar*, tal y como explica Alfredo Grimaldos, se estrenó también otra obra importante en la que se visibilizaba la situación histórica vivida por el pueblo gitano, *Persecución*, interpretada al cante por El Lebrijano:

«En 1976, el mismo año que se estrena *Camelamos naquerar*, tiene lugar en el teatro Lope de Vega de Sevilla la presentación de otro excelente espectáculo, *Persecución*, con textos de Félix Grande interpretados por Juan Peña, Lebrijano. En él se denuncia la historia de marginación y represión que sufren los gitanos desde su llegada a España en el siglo XV. El trabajo queda recogido en un disco imprescindible en el que Juan, espléndido, está acompañado por las guitarras de su hermano Pedro Peña y Enrique de Melchor. "Quisimos que fuese no únicamente un producto artístico, sino también y sobre todo una propuesta de inquietud civil", señala Félix Grande» (Grimaldos, 2017: 231).

Han tenido que pasar quinientos años desde la Pragmática de los Reyes Católicos con la que se expulsaba a los gitanos y a las gitanas, a sus hijos y a sus hijas, para llegar a una declaración institucional gubernamental del Parlamento Andaluz en 1996 donde se sintetiza el aporte de la cultura gitana a la sociedad andaluza y al flamenco. Se aboga por la dignificación de este pueblo marginado y excluido históricamente, y se insta al conocimiento de su cultura desde el ámbito escolar. Hablamos de la Declaración relativa a la celebración del día de los gitanos andaluces

el 22 de noviembre, en conmemoración de la llegada de los primeros gitanos a Andalucía el 22 de noviembre de 1462, y que reproducimos íntegramente a continuación:

«Los gitanos andaluces han pasado, en el decurso histórico, de una acogida favorable y hospitalaria a su llegada, a una sistemática persecución en siglos posteriores. Esto motivó la pérdida de una gran parte de su cultura y de su lengua, situación felizmente concluida con el reciente logro de la igualdad jurídica que les otorga nuestra Carta Magna. Desde la llegada de los primeros gitanos España y en particular a Andalucía, datada históricamente el día 22 de noviembre de 1462, el acervo cultural de este pueblo ha ido acrecentando y enriqueciendo el patrimonio de todos los andaluces, de tal manera que, en determinados campos artísticos, no resulta posible diferenciar lo gitano de lo andaluz.

La comunidad gitana es la minoría étnica mayoritaria en nuestra tierra, integrada por aproximadamente 300.000 personas, lo que supone casi el 5% del total de la población andaluza. Gran parte de ellas se encuentra en una situación de marginación social.

Los pueblos deben apreciar las aportaciones de unos para con otros, pues una cultura es mucho más fecunda y rica en la medida en que es capaz de asimilar elementos culturales foráneos. Un adecuado conocimiento de la cultura gitana, sin duda facilitará la creación de una conciencia social crítica, frente a situaciones de discriminación e injusticia.

La influencia gitana en la poesía de Lorca, en la música de Falla, en la pintura de Picasso, por citar algunos ejemplos, hace evidente la particularísima aportación de los gitanos andaluces al patrimonio común que constituye la cultura que hoy nos define. Pero es sin duda en el arte flamenco donde mejor se ha manifestado la singularidad de la aleación de todos los elementos gitanos y no gitanos que definen el patrimonio cultural de Andalucía.

La Constitución de 1978 y el Estatuto de Autonomía para Andalucía han venido a dar carta de naturaleza como ciudadanos españoles y andaluces de pleno derecho a los integrantes de una comunidad que, de manera notable, ha contribuido y contribuye a la formación de la personalidad andaluza.

Cuando en distintos puntos de la geografía europea surgen brotes racistas y xenófobos, el Parlamento de Andalucía quiere contribuir a su erradicación,

trabajando en favor de aquellos sectores de la comunidad gitana más desfavorecidos, facilitando la difusión de su cultura para que sea conocida, valorada y respetada por todos. Desde 1994 diversas asociaciones y federaciones gitanas andaluzas vienen celebrando el día 22 de noviembre en conmemoración de la llegada de los gitanos a Andalucía. En 1995 la propia administración Autónoma se suma a esta conmemoración organizando en torno a esta fecha la Primera Semana Cultural en la Escuela, que llevó a los niños andaluces una visión positiva de nuestros conciudadanos gitanos.

Por todas estas razones, proponemos que el 22 de noviembre se ha declarado "Día de los gitanos andaluces". Desde esta Cámara deseamos que esta celebración sirva para romper estereotipos, mejorar el conocimiento de todas las culturas que conviven en Andalucía y suprimir definitivamente las barreras del rechazo, la intolerancia y la marginación hacia cualquier colectivo social» (Utrilla, 2007: 149).

Más de un cuarto de siglo después de esta declaración no se han superado estas barreras de rechazo, intolerancia y marginación que sufre el pueblo gitano. Y, más allá de dilucidar cuestiones identitarias relativas al papel que han tomado en la génesis y evolución del flamenco, se hace totalmente necesario y prioritario solucionar con urgencia estas cuestiones fundamentales que condicionan la vida de tantos ciudadanos y tantas ciudadanas de nuestro país.

La disyuntiva entre la *gitanofobia* y la *gitanofilia* es la que, según Miguel Ángel Vargas (Anexo I: 649), divide la opinión de la población mayoritaria respecto al pueblo gitano. Debería ser una responsabilidad compartida entre gitanos y no gitanos el hecho de normalizar la situación a partir de ahora, precisándose de un mayor aporte de la investigación sobre el pueblo gitano.

En el turno de debate posterior a su exposición, pregunté a Miguel Ángel sobre cuál era su opinión sobre los problemas o causas por las que, de manera generalizada, el alumnado gitano no termina la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Y también si pensaba que este hecho tenía relación con «sentir» lejano el ámbito escolar al no estar representada la historia, la lengua o el arte del pueblo gitano. Su respuesta se dirigió, por un lado, a la falta de presencia de elementos curriculares relacionados con la cultura gitana, y por otro, a la situación de marginalidad y exclusión que sufre gran parte de esta población.

La estrecha relación y el vínculo existente entre el flamenco y el pueblo gitano se constata desde el propio origen de esta manifestación artística y cultural, representando un elemento clave para su posterior mantenimiento, desarrollo y evolución. Pero, más allá de esta evidencia histórica y musicológica, y más allá también de los criterios artísticos subjetivos relacionados con el gusto estético y la afinidad a un timbre de voz u otro donde tengamos que escoger en el cante flamenco entre una voz gitana o una voz no gitana, se precisa abordar cuestiones sociales, políticas y económicas que permitan solucionar de manera urgente la situación de exclusión de la población gitana no sólo en nuestro país, sino a nivel global. Cuando demos pasos en este sentido podremos volver a retomar cuestiones identitarias relacionadas con el flamenco y el pueblo gitano, pero hasta entonces, la urgencia nos insta a dignificar a estas personas por el mero hecho de ser personas, no sólo por sus grandes cualidades artísticas.

3.3.5. GÉNERO

3.3.5.1 SEXISMO EN ALGUNAS LETRAS

La cuestión de género, dentro del contexto flamenco, se puede abordar desde diferentes aspectos. Por un lado, Miguel López Castro (2007), en su Tesis Doctoral de título: *La imagen de las mujeres en las coplas flamencas: análisis y propuestas didácticas*, estudia en primer lugar los elementos culturales y sociales del flamenco y la construcción identitaria de lo andaluz para relacionarlo con el género y el patriarcado en cuanto concepciones teóricas estereotipadas de relación entre los sexos.

Realiza, a continuación, un análisis de la obra *Cantes flamencos y cantares* de Antonio Machado y Álvarez «Demófilo» (1975) escrita en el año 1889. Concretamente, analiza letras correspondientes a las siguientes categorías: maldiciones, amenazas y agresión a la mujer; mujer prostituta, mujer deshonrada; mujer mala; celos y mujer como propiedad del hombre; ironías para ridiculizar a la mujer; dependencia económica de la mujer; la mujer que no se doblega; el hombre que se jacta de engañar a la mujer; y, por último, letras sobre adjetivaciones denostadoras hacia la mujer.

A partir de ahí, el pedagogo muestra la inclusión del flamenco en el ámbito educativo de la Enseñanza Primaria Obligatoria (EPO) y su relación con la Coeducación y los elementos transversales del currículum, ofreciendo una serie de propuestas didácticas para llevar el flamenco al aula con este tipo de contenidos relacionados con la Educación en Valores. Trata el tema de la igualdad entre hombres y mujeres poniendo ejemplos a través de unidades didácticas sobre la doble jornada de las mujeres en casa y en el ámbito profesional; el reparto de tareas domésticas entre hombres y mujeres; y abordando el tema de los malos tratos y la violencia machista.

El sexismo no es algo representativo del flamenco o imperante en cuanto a porcentaje de temáticas que expresa en la mayoría de sus letras este arte, basadas fundamentalmente en el amor (concepto contrapuesto a este aspecto que estamos tratando). Tampoco el machismo es exclusivo del flamenco, que refleja, simplemente, en algunos momentos, esa mentalidad dominante como

representación artística y cultural que es. Esta relación entre el flamenco y la cuestión de género también ha sido estudiada por las antropólogas Assumpta Sabuco Cantó y Cristina Cruces Roldán (2005) en un informe para el Instituto de la Mujer del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, titulado «*Las mujeres flamencas, Etnicidad, Educación y Empleo ante los nuevos retos profesionales*», y por la historiadora Carmen Pulpón Jiménez en su Tesis Doctoral de título «*Bailaoras de Sevilla: aprendizaje, profesión y género en el flamenco del franquismo y la transición. Estudio histórico etnográfico de casos (1950-1980)*».

A continuación, mostramos algunas de las letras que recoge López Castro (2007) en su Tesis Doctoral, representando la visión y la violencia machista que ejercía parte de la sociedad española del siglo XIX. A partir de ahí, se ejemplifica el deseo de un cambio acorde al siglo XXI, afín a valores basados en la igualdad de derechos entre todas las personas:

«Te den un tiro y te maten como sepa que diviertes a otro gaché con tu cante» (López, 2007: 228).

«En la esquinita te espero, chiquilla. Como no vengas, *aonde* te encuentre te pego» (López, 2007: 231).

«De que quieras, de que no, tú entrarás en *er* caminito porque te lo mando yo» (López, 2007: 231).

«Yo crie en mi rebaño a una cordera, de tanto acariciarla se volvió fiera. Que las mujeres, de tanto acariciarlas fieras se vuelven» (López, 2007: 234).

«El amor de las mujeres es como el del perro, que, aunque le sacudan palos, nunca desampara al dueño» (López, 2007: 235).

«Mis hijas son dos soles, no quiero que crezcan ellas donde se impongan los hombres» (López, 2007: 489).

«Que me rebelo, que me rebelo. Que aquí hay cositas que yo no quiero» (López, 2007: 489).

«Porque abusas de tu fuerza y de tus malas intenciones. Porque abusas de tu fuerza, maltratas a tu pareja y la llenas de maldiciones, debes estar entre rejas» (López, 2007: 490).

Más allá de la labor pedagógica de sensibilización a favor de la igualdad que estas actividades suponen por mostrar ejemplos de una mentalidad machista, que en determinados momentos de la historia ha mostrado la sociedad patriarcal española, la cuestión de la desigualdad entre sexos se puede vislumbrar igualmente al acercarnos al ámbito profesional de la propia actividad artística en el flamenco desde sus inicios.

3.3.5.2 CONCILIACIÓN PROFESIONAL Y FAMILIAR

Según palabras de Cristina Cruces (2003), el flamenco es un género *generizado*, donde a pesar del importante papel de las mujeres como motor del género artístico se evidencia «el contraste entre la importancia femenina en los procesos de generación y transmisión de lo jondo, y lo sesgado de su presencia en la profesión» (Cruces, 2003: 124). Dice la autora:

«Los hilos conductores de mis argumentos parten de cuatro afirmaciones: la presencia continuada de la mujer en el género flamenco desde su nacimiento; el estigma que históricamente ha pesado sobre las profesionales, aunque con algunas especificidades para el caso de las gitanas; el modo en que el flamenco se sirve de las diferencias entre mujeres y hombres para su construcción estética y para la división del trabajo en el cante, el toque y el baile; y el papel protagonista de las mujeres flamencas en algunas de las transformaciones que, ante una afición básicamente conservadora, se están viviendo en la actualidad» (Cruces, 2003: 125).

En este sentido, escribe también Miguel López Castro (2007):

«Las mujeres han cumplido un papel importantísimo para el desarrollo del flamenco, hasta el extremo de que muchos nombres artísticos nos recuerdan a la madre del artista: Paco de Lucía, José de la Tomasa, etc. Sin embargo, es de común acuerdo entre todas las fuentes consultadas, que la familia es el entorno más coactivo hacia las mujeres cuando éstas se proponen ejercer como aficionadas y más aún como profesionales. La historia está llena de ejemplos de mujeres que, siendo grandes intérpretes flamencas, no han podido desarrollar esta faceta públicamente. Estas mujeres que atesoraban arte y grandes posibilidades de creación e interpretación flamencas sólo podían cantar, bailar o tocar en entornos familiares

muy cerrados, en fiestas particulares, arropadas por sus hombres (maridos, hijos, hermanos, novios), casi únicos destinatarios de su talento y aptitud para el flamenco. Muy conocidos son los casos de *Anica la Piriñaca* y *La Perrata*, que sólo fueron conocidas en su vejez, cuando sus maridos habían fallecido» (López, 2007: 515).

En otros géneros musicales europeos sucedía lo mismo que en España con el flamenco. Así, en el contexto de la música académica denominada normalmente «música clásica», las mujeres cantaban o tocaban instrumentos haciendo «música de cámara» para amenizar las fiestas íntimas de familiares y amistades en los salones de las casas de la aristocracia decimonónica, pero cuando les «llegaba» la edad para casarse se veían obligadas a dejar esa práctica musical (o cualquier otra actividad que realizasen, aunque mostrasen aptitudes y cualidades para haberlas podido desarrollar profesionalmente) para dedicarse a las tareas que «como mujeres» les correspondían: dícese, el ámbito doméstico del hogar y el cuidado de su esposo e hijos. Un caso excepcional fue el de Clara Schumann, que no sólo triunfó y fue aplaudida en los grandes teatros de las capitales europeas al igual que su marido Robert, sino que fue ella la que mantuvo a flote la economía familiar en momentos en los que él no tenía ingresos por su trabajo. A pesar de esto, en los libros de la asignatura de música de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) no se habla nunca de Clara Schumann, pero siempre de su marido. A las mujeres se las ha silenciado y «ocultado» durante demasiado tiempo, y los libros de texto en el ámbito educativo deben mostrar y visibilizar la aportación femenina en todas las disciplinas y áreas de conocimiento de una manera más efectiva.

La construcción social y cultural del género se ha ido forjando entre la conciliación familiar y profesional, y «la consolidación del modelo de minusvaloración o exclusión femenina en el flamenco tuvo que ver con factores más sociológicos que propiamente artísticos» (Cruces, 2003: 149).

«Las flamencas han tenido que enfrentarse a la estigmatización no sólo de "trabajar", sino de ser "artistas" y, aún más, "artistas flamencas". Dentro del propio flamenco, se han visto obligadas a acceder a un mercado de trabajo de cante y baile irregular, informal, y masculinizado» (Cruces, 2003: 148).

Esta construcción del género, entendido como lo socialmente construido y no como lo biológicamente determinado, tiene una principal consecuencia: la

segregación sexual que es base de la desigualdad entre hombres y mujeres más allá del ámbito artístico.

«La participación femenina en el flamenco se ha visto fuertemente sesgada por la construcción cultural de los géneros, fundamentada en parte, como sucede en otros trabajos, en la conexión de "lo familiar" con "lo femenino" como consecuencia de la existencia de una "imagen social" del trabajo de las mujeres. La doble marginación a que ya hemos hecho referencia y que implicó el alejamiento histórico de los ámbitos de la profesionalización y la exclusión femenina de la esfera pública del flamenco se ha expresado a través de la interdependencia entre la división sexual del trabajo en el hogar y fuera de él, reflejada en la incompatibilidad entre el cuidado de la casa y la familia y la profesión, con la consecuente segregación sexual que de ahí se extrae. Seguramente han sido más -y muchas, desconocidas- las que, aun pudiendo, nunca llegaron a ser profesionales, pero incluso muchas trayectorias personales de las artistas que lograron serlo se vieron afectadas por los desajustes de sus papeles como "trabajadoras" y como "amas de casa"» (Cruces, 2003: 152).

3.3.5.3 MALA VIDA

Este alejamiento de los ámbitos de la profesionalización estuvo también condicionado por la denostada «mala vida» de los ambientes flamencos, no siendo lugar para una «buenas mujer» al ejercerse en estos espacios la prostitución.

«Sin duda, estas situaciones tienen que ver con la consideración, sobre todo en el siglo XIX y una buena parte del XX, de "mujeres de la mala vida" que se atribuía a aquellas que desarrollaban la actividad de artistas flamencas o se movían en estos ambientes. José Luís Ortiz Nuevo nos muestra a través de la prensa sevillana la mala fama que el flamenco tenía, porque en los locales donde se desarrollaban los espectáculos flamencos era común la prostitución. La prensa se ceba en el flamenco, atribuyéndole todos los males de estos ambientes. Sin duda esa presión social era un gran obstáculo para las mujeres y nunca para los hombres. Dedicarse al mundo artístico supone la negación y abandono de sus responsabilidades con la familia, y quedan así en el mundo de lo público retratadas con todas las maldades posibles» (López, 2007: 515).

Mostramos, a continuación, unas letras de cantes flamencos que exteriorizaban la empatía y la comprensión frente a la situación que vivían las mujeres que se veían obligadas a ejercer la prostitución:

«Qué sentimiento me da de la mujer de la *vía*, tiene siempre que agradar y demostrar alegría cuando quisiera llorar» (Cruces, 2003: 61).

«A la *mujé* de la *vía* no la mires con desdén, que antes de *sé mujé* mala ha *sío mujé* de bien» (Cruces, 2003: 61).

3.3.5.4 MUJERES GUITARRISTAS

En la misma obra donde se recogen las letras anteriores, Cristina Cruces (2003) estudia el papel de las mujeres en el ámbito profesional en cada una de las principales etapas. Desde la etapa pre-flamenca de mediados del siglo XVIII hasta mediados del siglo XIX; la etapa conocida como Edad de Oro de los cafés cantantes (1860-1920); la Etapa Teatral y la Ópera Flamenca (1920-1950); la época del auge de los tablaos; el cante desde la proliferación de los festivales flamencos hasta la actualidad; y el baile femenino en las últimas décadas. Estudia, igualmente, los factores sociales y la participación femenina en el flamenco, y el estigma de la profesión con lo que denomina marginación interpretativa y exclusión creativa. En este sentido, dos obras fundamentales que tratan esta temática específica son las escritas por la etnomusicóloga americana Loren Chuse (2007) y por la profesora Eulalia Pablo (2009).

Esta marginación interpretativa la podemos explicar desde las causas de una exclusión profesional de las mujeres guitarristas que se perpetúa hasta nuestros días, a pesar de que durante el siglo XIX fue común el desempeño de la interpretación guitarrística por parte de las mujeres. Como dice Miguel López Castro (2007):

«Atendiendo a otro aspecto del flamenco, hemos visto que hay campos de desarrollo del mismo que, aunque fueron ocupados por las mujeres durante muchos años, luego fueron abandonados por éstas. Este es el caso de la dedicación a la guitarra. Existe documentación que nos muestra una larga nómina de mujeres guitarristas (Serneta, Aniya de Ronda, etc). Pero, por motivos aún no estudiados

suficientemente, las mujeres dejan de tocar la guitarra. Una de las causas aceptadas es que los guitarristas se convierten en directores de compañías artísticas y gestores de las contrataciones de grupos organizados de artistas flamencos, cuando la profesionalización del flamenco toma auge las mujeres no fueron reconocidas en estas funciones. Socialmente era mal aceptado y la actividad obligaba a dejar la vida familiar, para la que estaban destinadas las mujeres. La falta de libertad y las presiones sociales están indudablemente detrás de este abandono del toque de la guitarra por parte de las mujeres, además de que parte del público quería ver a las flamencas como figuras eróticas» (López, 2007: 516).

En este sentido, escribe también Fernando López (2020):

«Algunas mujeres, como Adela Cubas, asumen el rol de guitarrista en aquellos momentos normalmente ocupado por los hombres, lo cual no las va a eximir de tener que enfrentarse a los mismos problemas machistas que las bailarinas en lo que concierne a la necesidad de tener un cuerpo hermoso y un rostro bello para trabajar como artistas [...] el espectador quiere ver "detrás de la melodía" una cara guapa y una silueta voluptuosa. Cómo así lo asegura una entrevista de 1911 recogida por la historiadora del flamenco Eulalia Pablo en su obra *Mujeres guitarristas*, Adela Cubas, [...] tuvo numerosos problemas para encontrar trabajo debido a su falta de belleza» (López, 2020: 75).

En los espacios donde se hacía flamenco antes de codificarse, estructurarse y profesionalizarse, es decir, en los ámbitos íntimos más relacionados con lo ritual de las fiestas familiares y populares, las mujeres tocaban no sólo la guitarra, sino instrumentos de pequeña percusión de la organología tradicional de nuestro país, como son las sonajas, panderos, crócalos, cántaros y castañuelas. Pero, a partir de la época de los cafés cantantes, la instrumentación se reduce a la guitarra y su interpretación se reduce al sexo masculino, quedando instalada la principal función del sexo femenino en el ámbito de la danza:

«Cuando se instala el café cantante, sin embargo, el flamenco de escenario desprecia el uso de percusiones populares y otros cordófonos en favor de una especialización instrumental de la guitarra que llega hasta hoy. Esta singladura se produce a través de un definitivo apartamiento de la mujer de la sonanta, a la vez que se la catapultaba hacia el baile como faceta más "decorativa" del género flamenco» (Cruces, 2003: 191).

3.3.5.5 ESPECIALIZACIÓN LABORAL Y DIVISIÓN DE TAREAS

Dice la antropóloga sevillana que «la clave hay que buscarla en cómo un instrumento musical se ha transfigurado en un *instrumento de poder*» (Cruces, 2003: 193), puesto que esta especialización histórica tuvo que ver no sólo con la instrumentación musical, sino también con la profesional. Se conformó el concepto de «cuadro flamenco» que hoy todavía mantenemos y se creó una especialización laboral:

«Grupos flamencos compuestos por una o dos guitarras, cantaores, bailaores y palmeros o jaleadores "esquineros", en un diseño que continúa hasta hoy. En los primeros salones de baile, cuadros de zambros y cafés cantantes, el guitarrista era algo más que un artista, era una figura clave en la organización y la gestión de los eventos. El guitarrista pactaba los contratos y el dinero con frecuencia, y seleccionaba a los intérpretes» (Cruces, 2003: 193).

Sería simplista decir que esta división de tareas no es machista o que no muestra y representa una generalización de tareas discriminatorias. Como es lógico, había que tener determinado grado cultural y académico para llevar la contabilidad y saber relacionarse con personas «educadas y cultas» en busca de contratos. Pero, igual de importante que era el «saber relacionarse», en el sentido de tener las habilidades sociales y el conocimiento necesario para tratar determinadas cuestiones, era fundamental igualmente el hecho de «poder relacionarse» en términos de igualdad, es decir, tener la capacidad para poder hablar, discutir, negociar y acordar con los hombres.

Lo que se esconde es, por un lado, la poca formación académica de las mujeres por el simple hecho de ser mujeres. Es decir, no realizaban esas tareas porque tradicionalmente no recibían la educación en términos de equidad e igualdad con los hombres para llevar una vida profesional, sino que se las dirigía hacia la vida doméstica de servicio a un marido y sus hijos e hijas. Por otro lado, también está presente el hecho de que los hombres hablaban y hacían negocios fundamentalmente con otros hombres, con sus iguales en el escalafón de una pirámide social que va más allá del concepto de clase, y que corresponde a la escala jerárquica de la mera preponderancia biológica de lo masculino sobre lo femenino en la que se han basado, y se basan, las sociedades patriarcales.

Pierre Bourdieu (1995), uno de los sociólogos más destacados del mundo contemporáneo, entendía el *habitus* como el conjunto de normas y disposiciones interiorizadas a nivel individual que es inferido a lo colectivo, interiorizándose igualmente en lo común desde lo personal, perpetuando y reproduciendo esas disposiciones en el tiempo a través de las interacciones sociales:

«Todo forma parte del *habitus* femenino, pues depende y afecta a la concepción que las mujeres tienen de sí mismas, generando procesos autoexcluyentes respecto a oportunidades laborales alternativas que incluyen no sólo otras actividades flamencas *tecnificadas* (aparte del toque de guitarra, el de piano flamenco, las percusiones instrumentales...) sino también la *gestión directa* de recursos económicos y administrativos (contabilidad, presentación de proyectos, trato empresarial directo...), las innovaciones frente a la tradición (procesos creativos de composición, fusión, arreglos...) y las de tipo organizativo o que obliguen a *mandar* en los contextos artísticos (dirección de compañías, control y autoridad sobre los trabajadores...)» (Cruces, 2003: 194).

Esta especialización de tareas y labores de gestión masculinizadas que, como venimos diciendo, están presentes más allá del ámbito interpretativo, pudieron llevar en algunos casos a sobrepasar con creces algunos límites:

«La injerencia masculina alcanza también a la posición de intermediarios que compañeros y maridos de las artistas ocupan, de forma más o menos formalizada, entre ellas, los "managers" y los contratantes, asumiendo un papel de representación pública como contactos y tratos con los productores, de control en los asuntos "de dinero" de la *caja grande*, administración de los ingresos, gerencia y orientación artística de sus carreras, decisiones en torno a qué interpretar o no, dirección del cuadro y firma de contratos, viajes a realizar, elaboración plástica musical y otros aspectos que, por razones obvias, no identificaremos nominalmente» (López, 2007: 155).

Quizás, el autor no quiso identificar nominalmente que algunos de estos hombres pudieron también cumplir la función de proxenetas, en su definición de personas que inducen a otras a ejercer la prostitución beneficiándose de las ganancias económicas que se obtienen con esa actividad. Si hoy, en pleno siglo XXI, muchos hombres se benefician económicamente ejerciendo una coerción respaldada por la violencia sobre mujeres obligadas a prostituirse, qué no ocurriría

a fines del XIX en las madrugadas de esos locales situados no sólo fuera de las ciudades en sus arrabales, sino «fuera de la ley».

En esos espacios, coincidían al caer el sol hombres dispuestos a olvidarse de la dureza y de la dificultad de la propia vida, tras interminables jornadas de trabajo en el campo o, en el caso de los mineros y por la peligrosidad de su trabajo, sin saber si estarían vivos la noche siguiente. Hombres rudos y pendencieros con cuchillo o pistola en el bolsillo, gastando su jornal en alcohol, escuchando cante y viendo a mujeres bellas bailar. Pero, también frecuentaban estos lugares personas de clase más favorecida, jóvenes acomodados de la burguesía que surgía y aristócratas no tan jóvenes, pero con un gusto estético musical acorde a lo que estaba naciendo en esos momentos en su presencia. Por eso estaban allí, con dinero en el bolsillo, valorando artísticamente ese incipiente flamenco y viendo, al igual que mineros y jornaleros, a mujeres bellas bailar.

No es descabellado pensar que, algunos de esos hombres que dirigían y controlaban los aspectos artísticos de las bailaoras, también pudiesen ejercer en algún momento esa labor de intermediarios mercantiles donde las mujeres eran la mercancía, recibiendo de este modo su correspondiente contraprestación económica. Ya fuese en metálico obteniendo así un beneficio a corto plazo o a raíz de «contratos laborales» con un beneficio a medio-largo plazo.

3.3.5.6 SEXUACIÓN DEL BAILE

La sexuación ha caracterizado tradicionalmente al baile flamenco. De esta manera lo explica Cristina Cruces (2003):

«El baile flamenco se organiza sobre la base de polarizaciones técnicas masculino/femenino que tienen que ver, sobre todo, con la figura, el uso de los brazos, las manos y los pies. La norma delimita perfectamente lo que se puede o no hacer con el torso y los apéndices según los extremos siguientes. Baile "de mujer": curvatura, blandura, insinuación, decoración. "Baile de hombre": linealidad-verticalidad, fuerza, precisión, sobriedad» (Cruces, 2003: 171).

La tradición de las mujeres consistente en bailar «de cintura para arriba» se ha fundamentado igualmente en el uso de una vestimenta que hacía que, tras sus faldas de nejas y volantes se viesan limitadas a la expresión gestual estética de hombros, brazos, muñecas y manos a costa de la expresión técnica de piernas y pies.

El bailar e investigador Fernando López (2020) ha estudiado estos temas en la tesis doctoral que defendió en 2019 y que lleva por título *Mutaciones del deseo en danza: tablao y flamenco contemporáneo. Género, contextos de producción y categorías estéticas en España (1808-2018)*. Esta investigación dio origen a la publicación del libro *Historia queer del flamenco. Desvíos, transiciones y retornos en el baile flamenco (1808-2018)*.

Sobre la doble normatividad de género en el baile flamenco, este autor dice:

«El baile de hombres se caracterizaría por la verticalidad de la postura, la rectitud de las líneas en el movimiento, la fuerza, la precisión y la sobriedad (*golpear* y *cortar*, en términos labanianos). El baile de mujer, por su parte, se distinguiría por la ondulación en el movimiento (*torsión*, en términos labanianos), la insinuación (mirada provocadora, sonrisa, uso de la falda para jugar con el ofrecimiento y el ocultamiento de las piernas, etc.) y el uso de accesorios (mantón, bata de cola, sombrero, abanico, etc.)» (López, 2020: 55).

El autor comenta igualmente sobre el reparto del repertorio que se baila, basándose fundamentalmente en zapateados y jaleos para los hombres, y limitándose el repertorio de las mujeres a «estilos musicales más lentos (soleares, tientos y alegrías), con un impacto del ritmo mucho menor - a menudo sin palmas, como es el caso de la soleá - y con melodías más melismáticas» (López, 2020: 57).

De manera general, tiene lugar la feminización de la danza en España a finales del siglo XIX, y el baile flamenco comienza a percibirse como una actividad propiamente femenina coincidiendo con una «crisis de la masculinidad española y una búsqueda de la virilidad nacional perdida: nos hallamos en persecución ansiosa de un tipo de hombre capaz de sanar el país de una humillación internacional» (López, 2020: 43), tras la pérdida de las últimas colonias de ultramar (Cuba, Puerto Rico y Filipinas) en 1898. Dice López (2020):

«El tipo de hombre que se busca, fuerte, valiente y productivo, no parece ser compatible con ciertas formas artísticas, como la danza, en las que el cuerpo se halla expuesto y mostrado en relación directa con su sensibilidad y expresividad emocional. La primera consecuencia de esta preocupación nacional por la virilidad de los hombres es una desaparición progresiva de los hombres que bailan» (López, 2020: 44).

Esta conformación de la virilidad trae como consecuencia determinados prejuicios de género:

«La incapacidad de expresar sus emociones y sus pasiones y la dificultad de mostrar su cuerpo no proceden de la naturaleza psicológica masculina, sino del miedo de parecer afeminado y del miedo de verse ocupando el lugar de la mujer como objeto de la mirada masculina, que cosifica y lee el cuerpo como objeto sensual susceptible de *pertenecerle* simbólicamente a través del acto sexual» (López, 2020: 132).

Hoy en día es mucho menor el porcentaje de hombres en las academias de baile y conservatorios de danza. Incluso yo he tenido la experiencia de conocer a un chico que dejó de recibir clases de danza en el conservatorio porque se metían con él en el colegio, ahora es Policía Nacional. ¿Significa este cambio en su trayectoria laboral una lucha por buscar esa virilidad perdida frente a los ojos de los otros o una verdadera vocación profesional?

Los supuestos signos de virilidad que se nos han ido imponiendo se ejemplifican igualmente en la práctica de algo que, al igual que el flamenco, ha estado unido al estereotipo de lo español, prohibiéndose a las mujeres torear a finales del XIX y asumiéndose a partir de ahí como algo viril y masculino:

«Se produce una masculinización de la tauromaquia y una progresiva desaparición de las mujeres toreras, cuya presencia en las corridas españolas había sido constante desde al menos 1654, año en el que aparece el nombre de una torera en un documento del Consejo de Castilla del 25 de junio. A finales del siglo XIX, sin embargo, las corridas llevadas a cabo por mujeres comienzan a ser denigradas y terminan siendo prohibidas» (López, 2020: 48).

Medio siglo después, a mediados del XX, en el ámbito del baile, esta dualidad entre lo codificado como baile masculino o femenino estuvo representada por dos grandes bailaores, como fueron Vicente Escudero y Antonio el Bailarín:

«Podría no ser tampoco casualidad que el famoso decálogo *Los diez mandamientos del baile flamenco puro masculino*, presentado en El Trascacho de Barcelona en 1951, fuera escrito por Vicente Escudero "contra" Antonio Ruiz Soler, probablemente uno de los bailarines con mayor capital erótico - además de talento - del siglo XX. Escudero invitó a Antonio el Bailarín a cumplir con los preceptos de su decálogo y calificó su baile de "afeminado", lo que le llevó a Antonio a llamarle "viejo fracasado". Curiosamente, se produce aquí un juego de relaciones según el cual los bailarines con cuerpos bellos "se autoexhiben", creando un flamenco "más comercial" y considerados como "afeminados", y los bailarines con cuerpos carentes de belleza normativa acaban convirtiéndose en adalides de una estética en la que se solapan categorías como "sobriedad", "pureza" y "masculinidad"» (López, 2020: 306).

De manera similar, en cuanto a la estereotipia de la codificación artística, pero hablando en este caso desde el ámbito del cante, tanto la Paquera de Jerez como las hermanas Fernanda y Bernarda de Utrera pusieron en cuestión los códigos de género femeninos por gesticular de manera poderosa al interpretar los cantes o por la propia «masculinidad» de sus voces.

Hoy en día, está teniendo lugar una actualización y una modificación de algunas de las normas en las que se ha gestado la división y la sexuación del baile flamenco. Como dice Cristina Cruces (2003):

«Con el reciente despuntar de nuevas compañías de danza menos deudoras de las escuelas "femeninas" del baile flamenco, cuyas protagonistas han bebido en fuentes académicas comunes a hombres y mujeres, empieza a alterarse una separación tan rígida como la que hemos expuesto en líneas y cuadros anteriores, dentro de un conjunto de transformaciones que modifican ya definitivamente el sentido conceptual del baile flamenco» (Cruces, 2003: 197).

Esta normalización de la libertad interpretativa de los movimientos atribuidos a cada uno de los sexos se encuentra consolidándose en estos comienzos del siglo XXI, pero comenzó a vislumbrarse de manera fugaz e intermitente en una creatividad artística unida al valor personal de artistas que se negaron a aceptar lo establecido.

3.3.5.7 TRAVESTISMO Y NUEVOS CÓDIGOS

Como concepto identitario relacionado con el género y que trasciende a la dicotomía hombre/mujer, lo *queer*, cuya terminología inglesa remite a lo raro, lo extraño y lo peculiar, se justifica en la investigación de Fernando López (2020) de la siguiente manera:

«Una de mis motivaciones fundamentales como investigador y artista ha sido buscar, analizar y reivindicar figuras y espacios "marginales" del flamenco que no aparecían en los manuales habituales sobre este arte y cuya ausencia daba, a mi entender, una imagen distorsionada sobre quiénes, dónde y cómo han hecho "flamenco" - y por qué - a lo largo de su reciente historia. Este grupo de gente "rara" incluye a feministas, travestis, machorras y afeminados, pero también a gitanos, personas con diversidad funcional e intelectual, *quiris* y artistas "incomprensibles" empeñados en hacer las cosas "de otra manera" sin renunciar por ello a la categoría de *flamenco*» (López, 2020: 26).

Fue extraño -o *queer*-, el hecho de que a finales del XIX, la malagueña Trinidad Huertas, La *Cuenca*, actuase no sólo en su ciudad natal con gran éxito encarnando el rol de torero, sino también en teatros americanos y europeos. Pero no fue tan raro que fuese criticada desde el ámbito periodístico porque «se viste, bebe y fuma como un hombre» (López, 2020: 87).

El primer caso de transformismo masculino del que tenemos constancia aparece «en el diario *El Derecho* el 16 de octubre de 1886, en el que se da cuenta de la "prostitución de las buenas costumbres" y de la presencia de hombres barbudos vestidos de mujer» (López, 2020: 97). Medio siglo después, fue la gran bailaora Carmen Amaya la que, a pesar de las críticas recibidas, «continuó bailando por alegrías en pantalones sin mayor problema, llegando incluso a constituirse como un modelo a seguir para bailaoras posteriores que también bailaron en pantalones» (López, 2020: 165). Pero, tiene que pasar casi otro medio siglo para que otra bailaora, Sara Baras, saliese vestida con pantalones bailando una Farruca reapropiándose de la estética masculina de este baile y homenajearlo al mismo tiempo a Antonio Gades. Y, en el caso de los hombres, «comienzan a utilizarse algunos accesorios femeninos, como la bata de cola, siendo uno de los primeros

casos el de Joaquín Cortés en su espectáculo de 1996 *Pasión Gitana*» (López, 2020: 192).

Más recientemente, entre las actividades del *World Pride* en Madrid del año 2017 se llevó a cabo el Festival «Flamenco Diverso», programándose *Dos Tocaoras*, de las guitarristas Antonia Jiménez y Marta Robles; el cante de Miguel Poveda; la obra *Afectos* de Rocío Molina y *La Tremendita*; y la pieza *Bailar en hombre* del investigador y bailarín al que estamos haciendo referencia. Dos años más tarde, en la obra *¡Viva!* de Manuel Liñán aparecían vestidos de mujer siete bailarines, al igual que el propio Israel Galván en su versión de *El amor brujo*, recibiendo ambos artistas, anteriormente reconocidos con el Premio Nacional de Danza, amenazas e insultos por parte de personas más apegadas a visiones relacionadas con la intolerancia que a cuestiones referentes a la libertad y creatividad artística:

«Este uso tan notorio del travestismo en el circuito *mainstream* del flamenco por parte de dos hombres, ambos Premios Nacionales de Danza en España, no ha dejado indiferente a la comunidad flamenca. Más allá de las amenazas e insultos que a través de las redes sociales han podido recibir por parte de espectadores machistas y homófobos - situación a la cual, por otra parte, todos los activistas LGTBIQ nos hemos enfrentado -» (López, 2020: 265).

Según este autor, la relación entre la reivindicación feminista y trans con la de otros colectivos desfavorecidos es manifiesta, puesto que «si la "revolución" LGTBIQ-F (a la flamenca) se produce en conexión con la revolución de otros movimientos minoritarios, es precisamente porque todos compartimos, con matices, un mismo espacio de marginalidad histórica y exclusión (López, 2020: 313). Hoy en día, desde Miguel Poveda a Rocío Márquez, Laura Vital y Lourdes Pastor, pasando por Niño de Elche o Mujer Klórica, este tipo de asuntos relacionados con la cuestión de género están presentes en el flamenco. Incorporándose, además, a la ecuación, cuestiones sobre etnicidad:

«Artistas como Noelia Heredia, la *Negri*, cantaora y percusionista, gitana y lesbiana ("diversa", como ella se define), hilvanan en sus conciertos dos banderas, literalmente: la arcoíris LGTBIQ y la del pueblo gitano, glauca y azul tras una rueda escarlata. Dicha comunión parece ser el blanco de un fuego cruzado entre el *payocentrismo* del movimiento LGTBIQ, que convierte a los gitanos en una minoría

dentro de otra minoría, y la homofobia existente en ciertos sectores gitanos, que ven en la diversidad sexual de la *Negri* un factor que le "resta gitaneidad"» (López, 2020: 321).

A pesar de la evidente desigualdad histórica en cuestiones relacionadas con el género desde el origen de este arte en el siglo XIX hasta nuestros días, este tema sigue siendo causa de debate y de crítica desde algunos sectores reticentes al cambio y a la aceptación de estas realidades dentro del flamenco:

«Sin lugar a dudas, el movimiento feminista y LGTBIQ español está transformando positivamente el mundo del flamenco y, deseablemente, lo seguirá haciendo en el futuro próximo. [...] Esto ha generado barreras estéticas y sociales innecesarias que no han producido sino violencia, dolor, frustración y malentendidos por todas partes y que aún podemos ver y escuchar en diferentes contextos, especialmente el de la prensa *especializada*, en la que asistimos a la resistencia de algunos periodistas a asumir las consecuencias de un machismo cultural en el que nos hemos criado todos y cuya crítica - por artistas como la cantaora onubense Rocío Márquez - se tildan despectivamente de "feminijondismos"» (López, 2020: 325).

El valorar diferentes alternativas estéticas que contrastan con las formas tradicionales no puede ser nunca motivo de insulto o de desprecio al extrapolar la crítica artística a los prejuicios sociales (travestismo escénico y derechos LGTBIQ). El cuestionar los modelos y procesos causantes de marginación y exclusión entre los sexos no es una moda artística, es una necesidad social (relación hombre-mujer basada en la igualdad). Y, por supuesto, el no perpetuar ideas y valores con contenidos sexistas y discriminatorios a través de letras de cantes flamencos que históricamente se han venido realizando y que, hoy en día se siguen cantando, no es censura, es respeto (letras machistas).

3.3.5.8 TRANSFORMACIÓN PROFESIONAL

Todavía hoy, como explica Cruces (2003), es una pauta generalizada la masculinización en las posiciones más relevantes del ámbito laboral flamenco más allá del interpretativo:

«El "techo de cristal" de las mujeres flamencas se sitúa en las oportunidades permitidas por el cante o el baile y detectamos, en cambio, una cierta actitud autoexcluyente respecto a actividades tecnológicas, de gestión, organización, dirección o intervención en los recursos artísticos que, aunque puede romperse con los cambios que están generalizándose entre las nuevas generaciones, todavía sigue vigente» (Cruces, 2003: 156).

Aun así, también es cierto que se está avanzando en este sentido. A raíz de, por una parte, una serie de factores exógenos que posibilitan el cambio relacionado con el ámbito educativo, la transformación de los roles sociales y la variedad de tareas que implica hoy el ámbito laboral profesional relacionado con el flamenco:

«La mayor igualdad en las relaciones entre los sexos y el poder adquirido por algunas mujeres están ligados a factores exógenos, como los nuevos modelos educativos, las transformaciones en los estereotipos de género, la redefinición en las relaciones de parentesco y el mayor desarrollo del flamenco como ámbito laboral propiamente dicho en plena expansión de la industria y del mercado» (Cruces, 2003: 163).

Al mismo tiempo, este cambio tiene lugar apoyándose igualmente en determinados factores internos que contribuyen a equilibrar la situación, como son las decisiones de muchas mujeres de ejercer tareas de dirección artística y de enfrentarse a la gestión de un negocio:

«El prestigio y reconocimiento alcanzados por el flamenco en el universo artístico, así como la dignificación de los profesionales del género, se han reelaborado también internamente. Por ejemplo, algunas mujeres, sobre todo bailaoras, son directoras efectivas de sus propias compañías y han alcanzado a tomar decisiones individualizadas, diseñando estrategias por sí mismas que han llegado a eclipsar las trayectorias profesionales de sus esposos, incluso siendo magníficos guitarristas» (Cruces, 2003: 163).

Yo mismo he sido asalariado al trabajar como guitarrista para algunas mujeres que hoy encabezan papeles de dirección y gestión. Desde Pilar Beltrán, Esther Racero y Celia Pareja como bailaoras, gestoras y directoras de sus propias academias de baile; Luisa Samper como directora de la Escuela Municipal de Danza Antonio Canales; y Raquel Novellón como directora de su propia compañía flamenca. Pero, que no estemos hoy en la misma situación de épocas pasadas, no significa en ningún caso que no haya que seguir trabajando para conseguir mayores cuotas de igualdad en el ámbito general de la sociedad en su conjunto.

Contribuir a este cambio desde nuestra posición docente en el ámbito educativo no es sólo posible, es una necesidad. Lo que se verá reflejado en la participación igualitaria libre de prejuicios y estereotipos en las manifestaciones culturales y ámbitos económicos que perpetúan y mantienen las características propias de cada modelo de sociedad.

Con este objetivo, Miguel López Castro (2007) ha dirigido recientemente un curso de verano en la sede de Málaga de la Universidad Internacional de Andalucía (UNIA) tratando de manera específica todas estas cuestiones. De título *«El Flamenco desde la Experiencia Artística con perspectiva de Género»*, el curso ha contado con la participación de las cantaoras Rocío Márquez, Laura Vital y Lourdes Pastor; el bailar e investigador Fernando López; la antropóloga Cristina Cruces y la etnomusicóloga Loren Chuse. Las aportaciones y las conclusiones del curso se publicarán en un libro junto con las conclusiones del anterior curso titulado *«Interculturalidad, Etnicidad y Compromiso e Identificación de Clase en el Flamenco»*.

3.3.5.9 CUESTIÓN DE EDUCACIÓN

Hay que tener en cuenta que la discriminación y el machismo es algo relacionado con el ámbito sociológico y se soluciona desde el propio cambio social, más allá del artístico. Pero, es innegable que el arte, como expresión de valores y transmisión de estos, puede perpetuar componentes discriminatorios. El flamenco no es machista en sí mismo, pero sí ha recogido determinados elementos sexistas de la propia sociedad. Y es importante que estos temas se estudien y se visibilicen, tanto a nivel teórico de estudios sobre lo social como a nivel artístico, donde cantaoras

puedan tratar y cantar libremente sobre cuestiones relacionadas con la discriminación de género en sus propias letras sin ser criticadas por ello por hombres que, más allá de hacer una labor crítica y analítica sobre el arte que dicen amar, lo que hacen es mostrar y perpetuar prejuicios y estereotipos de una sociedad patriarcal heteronormativa.

Que las mujeres hayan estado presentes desde el comienzo del flamenco y este se haya conformado gracias a la aportación de grandes cantaoras con excelentes cualidades artísticas, o que hoy haya muchas mujeres realizando tareas de dirección artística y gestión empresarial, no es motivo para no mirar un poco más allá y analizar lo que se esconde detrás de esa aparente realidad. Del mismo modo, podemos caer en el error reduccionista y simplista de esta perspectiva al preguntarnos sobre dónde está el racismo o la precariedad laboral en nuestra sociedad, cuando hay personas de raza negra en los paseos marítimos de nuestras playas vendiendo sus mercancías. Pero claro, la realidad que se esconde detrás nos habla sobre la exclusión, la discriminación y la marginación, tanto económica como política, social y cultural.

Por estos motivos, por la complejidad de las relaciones que se ponen en juego y por la importancia que tienen estos asuntos para el correcto funcionamiento de la sociedad, es necesario que este tipo de cuestiones sean objeto de estudio y trabajo en el ámbito educativo:

«Una vez que tenemos unas conclusiones claras sobre la imagen de las mujeres que transmite el flamenco y desde la responsabilidad que el campo educativo tiene en la formación del alumnado, no sólo en el plano académico, sino también en el plano de desarrollo personal libre e igualitario que se propugna desde la sociedad actual, se hace necesario intervenir con dos objetivos:

El primero y principal, para erradicar (en lo posible) del contenido de las coplas flamencas que pueden llegar a la escuela los sesgos sexistas que tradicionalmente se hayan alojados en estas coplas y en otros ámbitos de relación entre hombres y mujeres. Esta tarea exige generar propuestas en las que las relaciones entre hombres y mujeres sean igualitarias, pero además que contengan la capacidad de análisis crítico para descubrir lo injusto y perjudicial que resultan los contenidos sexistas en todos los ámbitos de la vida y no sólo en el flamenco.

Un segundo objetivo es el de introducir el flamenco en las aulas como un elemento didáctico valioso para trabajar contenidos transversales y especialmente coeducativos, además de dar a conocer el flamenco como un elemento cultural importante en relación con la cultura andaluza» (López, 2007: 521).

Los objetivos que este investigador y pedagogo persigue al trabajar estos contenidos con alumnado de Educación Primaria Obligatoria (EPO) a través de unidades didácticas sobre la doble jornada de trabajo que hacen muchas mujeres - dentro y fuera del hogar- la discriminación de tareas dentro del mismo o la violencia machista, se basan en «descubrir la imagen de las mujeres que transmiten las coplas flamencas, para después ofrecer alternativas de trabajo en la escuela, en la búsqueda de modelos más igualitarios de hombres y mujeres» (López, 2007: 523).

Mi labor didáctica y pedagógica en el aula con alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) sigue esta misma línea de trabajo de Miguel López Castro (1995/2004/2007), ampliando el objeto de estudio más allá de la cuestión de género al conjunto de colectivos y grupos poblacionales que son objeto de desigualdad y exclusión, abordando de este modo los contenidos transversales del currículum. Pero, con el mismo objetivo añadido de otorgar valor al flamenco en sí mismo, como representación artística y cultural digna de ser estudiada, trabajada y disfrutada en el aula.

Antes de exponer mi propuesta didáctica, mostraremos a continuación los diferentes enfoques pedagógicos que se han tenido en cuenta desde el ámbito de las pedagogías activas relacionadas con la Justicia Social a nivel general hasta el ámbito específico de la Educación Musical.

IV
PEDAGOGÍAS MUSICALES PARA LA
JUSTICIA SOCIAL

4.1. ENFOQUES PEDAGÓGICOS DESDE EL ÁMBITO GENERAL

4.1.1. METODOLOGÍAS ACTIVAS

Obsesionada por medir los resultados, la escuela mantiene en gran parte prácticas obsoletas donde el alumnado no siempre es parte del proceso y donde se penaliza el error; donde se fomenta la competitividad desde edades cada vez más tempranas; donde materias como la filosofía o la música son cada vez más relegadas y menospreciadas; y donde las TIC y el bilingüismo se hayan en la cúspide de una pirámide donde los equipos directivos de los centros educativos han de situarse a toda costa. En este sentido, Almudena García (2017) opina que «el mundo ha cambiado en los últimos años a una velocidad vertiginosa, mientras que las políticas educativas han tendido a ser muy conservadoras» (García, 2017: 19).

Como esta situación no es nueva, hace ya tiempo que surgieron lo que en su momento se llamaron «pedagogías alternativas», llamándose así por situarse como oposición a la educación tradicional. Pero, según la autora, el propio término «alternativo» condena a permanecer siempre en los márgenes, y nos llevaría a cuestionarnos por un lado sobre qué es lo tradicional y si, por ejemplo, en este sentido se siguen enseñando y memorizando las interminables listas de los Reyes Godos en relación con el estudio de la Historia de España. O, en el caso contrario, educar en la discriminación no sería algo muy «alternativo». Incluso, adoptar la terminología de «pedagogías innovadoras» tampoco sería adecuado, por el simple hecho de que algunas de estas propuestas tienen ya cien años de historia.

Por estos motivos, la denominación de «pedagogías activas» parece más acertada. ¿Y cuáles serían algunas de las características de este tipo de propuestas pedagógicas según García? Pues, en primer lugar, el fomento de la cooperación en vez de la competencia; el valorar positivamente la diversidad y el alumnado de distintos niveles dentro del aula; transformar la disciplina en autodisciplina; y la interiorización de las normas al entender su sentido, sin tener que aceptarlas de manera obligatoria por una imposición autoritaria.

Sobre la educación integral y el pensamiento crítico dice:

«Se persigue, además, una educación integral: se educa para la vida y no únicamente para el mundo laboral. Como consecuencia, las enseñanzas artísticas y las Humanidades -marginadas tanto por PISA como por la LOMCE, que a través de sus anteojeras económicas son incapaces de encontrarles utilidad- son tan apreciadas como las técnicas. El dibujo, la música o el teatro son valorados como diferentes formas de expresión, que otorgan más lenguajes. La creatividad -algo que los niños traen de serie- no se corta.

Se valora el pensamiento crítico, que el alumno sea capaz de exponer sus ideas de una manera respetuosa, así como de escuchar al otro. [...] El medio natural es contemplado como fuente de conocimiento, de salud, de inspiración. [...] Se procura también tener contacto con el medio social [...] es otro punto común sentir cierta "nostalgia del futuro", de lo que podría ser una nueva sociedad. La educación es concebida como el medio para construir un mundo mejor» (García, 2017: 32).

Aboga por la importancia de utilizar metodológicamente el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), para trabajar las inteligencias múltiples:

«La teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner defiende que no hay una única inteligencia, sino varias (lingüístico-verbal, lógico matemática, visio-espacial, musical, corpóreo-cinestésica, intrapersonal y naturalista). Tradicionalmente, la escuela ha primado la lingüística y la matemática, lo que ha conllevado que los alumnos que no destacaban en ellas se sintieran fracasados» (García, 2017: 135).

E igualmente, relaciona las pedagogías activas (alternativas o innovadoras) con el ámbito de la Educación para la Justicia Social, diciendo de manera crítica que «cada vez se hace más evidente que sólo una sociedad más justa y responsable será habitable, así que parece que lo más inteligente sería comenzar a trabajar ya por superar el individualismo cegatón en que llevamos tanto tiempo instalados» (García, 2017: 214).

En el capítulo del libro escrito por Begoña Garamendi (2010), se tratan algunas cuestiones sobre innovación educativa, transversalidad e interdisciplinariedad, basadas en el propio concepto de innovar como el hecho de incorporar algún cambio para modificar nuestra práctica educativa desde el punto

en el que nos encontremos. En este sentido, el marco actual de enseñanza-aprendizaje por competencias básicas supone un avance en el planteamiento metodológico:

«Superaría el referente tradicional de las materias como eje organizador del currículo, con lo que esto supone de profundos cambios metodológicos y organizativos. Con este planteamiento, el profesorado no se limitaría a enseñar únicamente su materia, sino que su trabajo se integraría con el del resto del equipo en una tarea interdisciplinar dirigida a conseguir en el alumnado el desarrollo de las competencias» (Giráldez *et al*, 2010: 35).

Según la autora, la clave de la innovación educativa se encuentra en la aplicación metodológica, apoyando las pedagogías activas y el ABP:

«La metodología del trabajo por proyectos, heredera de una larga tradición pedagógica basada en la concepción de la escuela activa y, sin embargo, totalmente vigente en esta escuela del siglo XXI orientada a la formación integral del alumnado es, a nuestro modo de ver, un buen camino para la innovación» (Giráldez *et al*, 2010: 43).

Aparte de buscar la motivación del alumnado acercándonos a sus propios intereses y motivaciones, o buscar experiencias educativas más allá de la mera transmisión de conocimientos, esta metodología permite la posibilidad de conectar con la realidad y comprometer e implicar al alumnado con ella:

«Utilizar el ABP tiene sentido en la medida en que -como docente- buscas definir la enseñanza desde un marco distinto al de la enseñanza tradicional. Un modelo de enseñanza que se compromete con las necesidades formativas reales de tus alumnos, que conecta el currículo con sus intereses, utiliza su forma de aprender, entrena habilidades de pensamiento de orden superior, no excluye el aprendizaje cooperativo, el intercambio de información ni la conectividad, y tampoco la capacidad de comprometer a tus alumnos con el contexto en el que viven. Para hacerlo, no tienes miedo a redefinir tu papel como docente en un nuevo marco de aprendizaje» (Vergara, 2017: 33).

Para Vergara, el sentido del aprendizaje se basa en conectar y comprometer al alumnado con la realidad buscando experiencias educativas y no únicamente la transmisión de conocimientos.

Ángel Ignacio Pérez Gómez (2003, 2012), catedrático de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga, en el prólogo del libro de Juan José Vergara (2017) dice que venimos arrastrando no sólo metodologías y formas de hacer en la escuela propias del siglo XIX, sino con la propia base de los contenidos a enseñar «de talla única, de currículo enciclopédico y fragmentado» (Vergara, 2017: 11). Para él, nuestra escuela actual tiene las siguientes características:

«Separa mente y cuerpo; razón y emociones; consciente e inconsciente; trabajo manual y trabajo mental; ciencias y humanidades; artes, etc., que ha impedido establecer los puentes necesarios para abordar de manera interdisciplinar e integrada los problemas complejos de la vida cotidiana, y ha implicado también la exclusión de las emociones, como elemento que se debe considerar y trabajar en la escuela» (Vergara, 2017: 11).

Por otro lado, el catedrático opina también que «para reinventar la educación en la era contemporánea conviene destacar la enorme utilidad de las relevantes aportaciones de la neurociencia cognitiva en los últimos años» (Vergara, 2017: 12).

La relación entre la neurociencia y la educación ha ido aumentando progresivamente, dando lugar al concepto de Neuroeducación. Como indica Francisco Mora (2017) se trata de «tomar ventaja de los conocimientos sobre cómo funciona el cerebro integrado con la psicología, la sociología y la medicina en un intento de mejorar y potenciar tanto los procesos de aprendizaje y memoria de los estudiantes como enseñar mejor en los profesores» (Mora, 2017: 29).

La neuroeducación no pondría su interés únicamente en mejorar y potenciar talentos y habilidades, sino también en «detectar déficits en los niños a pie de aula que incapacitan o reducen sus capacidades para leer, escribir, hacer números o aprender una determinada materia» (Mora, 2017: 33).

Además de la aportación positiva en el campo educativo del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), la Interdisciplinariedad y la Neuroeducación, es importante valorar también la perspectiva de la Investigación-Acción. John Elliot (1991) dice que esta perspectiva metodológica debe integrar tanto la enseñanza y desarrollo del profesor como el desarrollo del currículum, la evaluación, la investigación y la reflexión filosófica, a modo de práctica educativa reflexiva con una concepción unificada y con un compromiso de cambio:

«Los intentos de los profesores para mejorar la calidad educativa de las experiencias de aprendizaje de los alumnos a través de la investigación-acción requieren reflexionar sobre la forma en que las estructuras del currículum configuran la pedagogía. La investigación-acción "educativa" supone el estudio de las estructuras curriculares, no adoptando una postura despegada, sino comprometida con la realización de un cambio valioso» (Elliot, 1991: 73).

Con origen en el Reino Unido como práctica educativa que conllevaba cambios radicales tanto en los contenidos del currículum como en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en la década de los sesenta del pasado siglo supuso una clara innovación educativa que unificaba procesos que hasta ese momento eran tomados como independientes, como la propia «enseñanza, el desarrollo del currículum, la evaluación, la investigación educativa y el desarrollo profesional» (Elliot, 1991: 72).

Para este autor, dicha orientación metodológica aporta soluciones a la hora de vincular la teoría y la práctica educativa:

«La investigación-acción constituye una solución a la cuestión de la relación entre teoría y práctica, tal como la perciben los profesores. En esta forma de investigación educativa, la abstracción teórica desempeña un papel subordinado en el desarrollo de una sabiduría práctica basada en las experiencias reflexivas de casos concretos» (Elliot, 1991: 71).

Pero, además de relacionar de manera más efectiva teoría y praxis, puede ayudar a impulsar el análisis de la práctica docente en cuanto a su implicación con cuestiones relacionadas con la igualdad y la diversidad:

«La investigación-acción no es la panacea para el lamentable estado de la formación del profesorado en Estados Unidos en lo que se refiere a los temas de la igualdad y diversidad. Pero sí es una forma de impulsar a los futuros profesores a realizar análisis de su propia práctica docente que pueden servir de base para agudizar y ampliar su reflexión, de modo que incluya la atención a las dimensiones social y política de su trabajo» (Froehlich, 2011: 107).

Para esta autora, la investigación-acción puede ser una herramienta útil en programas de formación del profesorado de orientación reconstruccionista, donde los temas de igualdad y de justicia social estén en un lugar principal de la agenda de

la educación del profesorado. De otro modo, estaríamos contribuyendo a sostener y reforzar las mismas injusticias a las que, a priori, queremos poner fin mediante la labor social que nuestra profesión docente significa en gran medida.

«Como Comunidad de investigación-acción, debemos tener una mayor conciencia social pública y unirnos de forma más explícita a la lucha por crear un mundo en donde todos los niños y niñas, cualquiera que sea su procedencia, tengan acceso a una vida digna y gratificante. Todos nos deberíamos preguntar a diario: - ¿Qué hago en mi participación en la investigación-acción para contribuir a acercarnos un poco más a este tipo de mundo? -» (Froehlich, 2011: 130).

4.1.2. PERSPECTIVAS EDUCATIVAS DESDE LAS CIENCIAS SOCIALES: SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA CRÍTICA

Para Hildegard C. Froehlich (2011) «el pensamiento sociológico actual sostiene que la teoría debe informar a la práctica y la práctica debe informar a la teoría» (Froehlich, 2011: 118), dejando atrás anteriores distinciones entre la sociología aplicada y la práctica. Desde que la Sociología de la Educación surgiese a finales de los años veinte del pasado siglo en Norteamérica de la mano de Robert Cooley Angell (1899-1984) con el objetivo de describir lo que sucedía en las escuelas con el apoyo de las ciencias sociales, actualmente, esta disciplina se sigue fundamentando en la práctica educativa para construir la teoría. Anteriormente, Emile Durkheim (1858-1917), considerado el verdadero padre de la sociología educativa, sostenía que el modo más eficiente de control social se relacionaba con el aprendizaje escolar, al actualizar los valores aceptados y comportamientos que se aprenden y los que no.

«Durkheim propuso situar a las cuestiones pedagógicas en un marco sociológico [...] Esto refleja su idea de que todas las partes dentro del proceso educativo, la escuela, la comunidad, la sociedad en general y sus instituciones, tenían que funcionar juntas para ser efectivas; de ahí el término funcionalismo. [...] Los estudiantes son definidos por sus acciones como "educandos", los profesores por la acción de instruir a los estudiantes, y los administradores por supervisar la acción de los maestros» (Froehlich, 2011: 123).

Por otro lado, un salto cualitativo a partir de la Teoría Funcionalista a la hora de abordar el poder y el valor del aprendizaje para el conjunto de la sociedad es aportar el análisis contextual para relacionarlo con las verdaderas necesidades de cada aprendiz, cumpliendo la escuela no sólo la función de transmitir conocimientos sino de empoderar al alumnado.

Esta pedagogía fue planteada en un primer momento por autores como Paulo Freire (2015), Ivan Illich (1985) y Basil Bernstein (2008), quienes «aplicaron conceptos de la teoría crítica para examinar la brecha entre los logros académicos, que habían observado los funcionalistas, desde la perspectiva de las inequidades sociopolíticas básicas que son perpetuadas por la sociedad y sus instituciones educativas» (Froehlich, 2011: 124).

Esta perspectiva educativa es conocida como Teoría del Conflicto y estos pensadores han sido llamados «pedagogos críticos»:

«Señalando las desigualdades económicas entre las escuelas de los pudientes y los desposeídos, Freire (1968/1970/2000) e Illich (1971) se convirtieron en defensores de las clases marginales de todas las sociedades. [...] Aunque sus teorías estaban dirigidas originariamente a Latinoamérica y otras naciones del mundo no industrializadas, Freire e Illich también incluyeron en sus críticas a naciones industrializadas como los Estados Unidos, en el sentido de que las escuelas, más allá de la mera adquisición de las competencias básicas de lectoescritura, se convierten en fuerzas para el control social» (Froehlich, 2011: 120).

Para los pedagogos críticos es cuestionable el hecho de que los valores educativos se deriven únicamente de lo que se considera una economía de mercado utilitarista, que arrincona y margina disciplinas académicas artísticas y del ámbito de las humanidades a favor de una visión formativa parcial basada en disciplinas técnicas y científicas que no suelen reparar en asuntos sociales ni en cuestiones que deberían ser centrales en los currículum escolares, como es el ámbito de la Educación en Valores:

«Mantiene el *status quo* del aprendizaje formal e impide que la sociedad cumpla con su obligación de estrechar la brecha existente entre los que participan de la riqueza material y los que no. El hecho de que la brecha en realidad sea grande contribuye a producir males sociales que generan mayor pobreza, alienación y agresividad. La

mera continuidad en la transmisión de los antiguos valores, por más consagrados que éstos sean, no crea los cambios fundamentales que, según los pedagogos críticos, necesita la sociedad en su conjunto» (Froehlich, 2011: 139).

Tal y como apunta Roewyn Connell (2006): «Los sistemas educativos sirven tanto como medios de enriquecimiento y progreso cultural, como de exclusión social y opresión. Es la paradoja con la que se enfrenta continuamente la sociología educativa» (Connell, 2006: 171).

Por otro lado, la visión pedagógica con carácter filosófico de Paulo Freire (2015) nos acerca al educador humanista que se identifica con los educandos, tratando no sólo de desvelar el conocimiento desde una concepción «bancaria» donde estos han de ser depositados, sino trabajando a partir de la recreación del propio conocimiento mediante la reflexión y la acción conjunta.

«Cuanto más se ejercitan los educandos en el archivo de los depósitos que les son hechos, tanto menos desarrollarán en sí la conciencia crítica de la cual resultaría su inserción en el mundo, como transformadores de él. Como sujetos del mismo.

Cuanto más se les imponga pasividad, tanto más ingenuamente tenderán a adaptarse al mundo en lugar de transformar, tanto más tienden a adaptarse a la realidad parcializada en los depósitos recibidos» (Freire, 2015: 64).

De este modo, al vislumbrar desde el ámbito educativo situaciones de opresión y marginación, podremos analizar las causas y las consecuencias de esas situaciones discriminatorias. Según Freire (2015), una de las características de los oprimidos es la autodesvalorización al asumir la visión que tienen de ellos los opresores: «La educación, como práctica de la dominación que hemos venido criticando, manteniendo la ingenuidad de los educandos lo que pretende, dentro de su marco ideológico, es inoctrinarlos en el sentido de su acomodación al mundo de la opresión» (Freire, 2015: 70).

El análisis y la reflexión por parte de los grupos oprimidos podrá transformar no sólo su realidad, sino también la de la sociedad en su conjunto.

«La pedagogía del oprimido, como pedagogía humanista y liberadora, tendrá, pues, dos momentos distintos, aunque interrelacionados. El primero, en el cual los oprimidos van desvelando el mundo de la opresión y se van comprometiendo, en la

praxis, con su transformación, y el segundo, en que una vez transformada la realidad opresora, esta pedagogía deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación» (Freire, 2015: 43).

De ahí la importancia de trabajar en el aula contenidos desde una perspectiva crítica y cuestiones que muestren la desigualdad. No sólo para empoderar a los grupos excluidos históricamente, sino para sensibilizar y concienciar al resto de la población.

«Los oprimidos, en la búsqueda por la recuperación de su humanidad, que deviene una forma de crearla, no se sienten idealísticamente opresores de los opresores, ni se transforman, de hecho, en opresores de los opresores, sino en restauradores de la humanidad de ambos. Ahí radica la gran tarea humanista e histórica de los oprimidos: liberarse a sí mismos y liberar a los opresores» (Freire, 2015: 32).

Y así, conceptos como inclusión o integración dejarán de tener sentido, puesto que la transformación humanística sólo contemplará personas de un mismo rango y nivel.

«Los llamados marginados, que no son otros sino los oprimidos, jamás estuvieron *fuera de*. Siempre estuvieron *dentro de*. Dentro de la estructura que los transforma en "seres para otro". Su solución, pues, no está en el hecho de "integrarse", de "incorporarse" a esta estructura que los oprime, sino transformarla para que puedan convertirse en "seres para sí"» (Freire, 2015: 65).

Hoy en día, en la sociedad de la información y el conocimiento (SIC) donde el desarrollo científico-técnico, el aumento de la alta cualificación y la gran difusión de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) hace que tengamos la sensación de ser una sociedad que ha progresado y evolucionado mucho «las preguntas son otras: ¿discurre todo ello como parecía previsible?, ¿nos acerca a una sociedad más meritocrática y/o más igualitaria?, ¿refuerza la posición y el papel del sistema educativo?» (Feito *et al*, 2010: 10). Esto es lo que se pregunta Mariano Fernández Enguita (2010) en el capítulo que escribe sobre la institución escolar en la sociedad de la información y el conocimiento, dentro del libro coordinado por Rafael Feito (2010). Y, a partir de aquí, podríamos seguir preguntándonos: ¿tanto progreso científico-técnico del que se vanaglorian las sociedades occidentalizadas se ha desarrollado y ha evolucionado a la par que nuestro progreso ético y moral?

4.1.3. EDUCACIÓN Y JUSTICIA SOCIAL

Desde el ámbito de la Neurociencia aplicada a la Educación (Neuroeducación) Francisco Mora (2017) piensa que la Educación en Valores es un pilar básico no sólo para el presente, sino fundamentalmente y de manera general para el futuro de las sociedades humanas. Para ello, dice que «es imprescindible conocer cómo funciona el cerebro que elabora esos valores» (Mora, 2017: 125):

«Educar en valores refiere a la enseñanza que conduce a expresar en normas el respeto a las personas, la sociedad y las instituciones que la representan. Esto último implica hacer crecer y enriquecer, y eventualmente incluso cambiar, la cultura en que se vive. En su esencia refiere a enseñar los principios básicos de la ética y en ese contexto concreto de la neuroeducación, la neuroética» (Mora, 2017: 124).

Constata igualmente su idea de que es preciso trabajar en el aula desde edades tempranas contenidos que fomenten y potencien valores positivos para la sociedad en su conjunto:

«Una enseñanza en valores instrumentados en las normas que hay que respetar, no se puede iniciar en la pubertad, la adolescencia o la juventud. Esas son ya edades tardías (en función de lo que sabemos del desarrollo del cerebro y su organización sináptica y mielinización de sus vías de conexión). Las trazas elementales, las ideas básicas de esos valores (puntualidad, respeto de compromisos, respeto al otro, responsabilidad, autosuficiencia, individualidad, autocontrol, impulsividad, dominio emocional en la conducta y el lenguaje, etc.) hay que comenzar a enseñarlas a edades mucho más tempranas, ya desde los tres años. Y desde luego también en edades tempranas, hacia los seis años, es posible comenzar a entronizar los fundamentos básicos de valores como la libertad, la dignidad, la igualdad, la nobleza, la justicia, la verdad, la belleza o la felicidad. Y continuar esas enseñanzas a lo largo del arco vital del niño hasta alcanzar las enseñanzas medias» (Mora, 2017: 19).

Ken Robinson (2017), al preguntarse sobre los fines básicos de la educación concretó que estos debían ser cuatro: uno económico, otro cultural, un tercer fin social y, por último, un fin personal. En este sentido, la educación debe capacitar al alumnado para convertirse en personas independientes económicamente; para comprender y valorar su propia cultura respetando a su vez todas las demás; para

convertirse en ciudadanos activos y compasivos; y para relacionarse no sólo con el mundo que les rodea, sino también con su mundo interior.

Pero, además, muestra una visión de la educación como fuerza transformadora, es decir, una visión crítica con énfasis en solucionar cuestiones sociales y no sólo como proceso de transmisión de meros conocimientos académicos:

«Si usted es estudiante, educador, padre, administrador o responsable de la política educativa e interviene en la educación del modo que sea, puede llegar a ser parte de ese cambio. Para ello necesita tres formas de discernimiento: una *crítica* de la situación actual, una *visión* de cómo debería ser y una *teoría transformadora* para pasar de una a otra» (Robinson, 2017: 23).

En este sentido, Vergara (2017) muestra en su trabajo un proyecto de investigación-acción relacionado con la cuestión de género, otro con el tema del consumo responsable y otro en relación con la diversidad, enmarcados en la idea general de que el docente puede proporcionar al grupo la opción de trabajar en el ámbito socio-comunitario, visibilizando problemáticas asociadas o necesidades de intervención de la propia comunidad adscrita al contexto del centro educativo. Estas actividades concretas las sintetiza en el siguiente ejemplo de lo que sería para él una educación en y para la Justicia Social:

«Cuando tratamos los viajes podemos poner de relieve elementos como la desigualdad social, o determinadas problemáticas que están presentes. Al trabajar sobre las fiestas podemos poner de manifiesto las diferencias culturales, prejuicios, problemas de inserción en la comunidad, de aceptación, etc.» (Vergara, 2017: 143).

Del mismo modo, César Bona (2015) habla de la importancia de hacer partícipe al alumnado en asuntos sociales más allá de lo académico, de sensibilizar y darles voz, puesto que es positivo tanto para ellos de manera individual como para el conjunto de la sociedad. Dice que «podemos hacerles que participen en la sociedad para que nos ayuden a cambiar las cosas» (Bona, 2015: 19), y que debemos conseguir que sean «personas más sociales, para poder luchar así por escapar de la individualidad y el egoísmo que, sin darnos cuenta, se convierten muchas veces en parte de nuestra vida» (Bona, 2015: 19).

Tenemos la capacidad, las personas dedicadas a la docencia, de ayudar a convertir a nuestro alumnado en ciudadanos globales, y debemos «invitar al compromiso social de los alumnos: hacerles conscientes de que ellos pueden hacer un mundo mejor. Estimular el respeto al medio y a los seres que lo comparten con nosotros» (Bona, 2015: 65). Invitándoles de este modo a que «analicen lo que sucede fuera, que ejerciten un punto de vista crítico, que interactúen con la sociedad y que reflexionen sobre lo que ellos mismos pueden mejorar, porque los niños pueden hacer cosas increíbles si se les da la oportunidad» (Bona, 2015: 111).

Es fundamental que les hagamos notar que lo que ellos y ellas pueden aportar, su contribución, es importante y puede provocar cambios. Esto es así porque tienen muchas cosas que decir y que ofrecer en cuanto a su participación en la sociedad, por lo que hemos de posibilitar esa escucha. Dice Bona: «Si queremos una sociedad mejor debemos empezar en las escuelas» (Bona, 2015: 218), puesto que el futuro está hoy en nuestras manos al igual que estará en las suyas algún día:

«Esos mismos alumnos serán directores y directoras de empresas, pero también entre esos niños está el futuro marido que sabrá respetar a su mujer. O la mujer que sabrá respetar a los animales. O la persona que sabrá dar un paso adelante ante una injusticia e intentar cambiar las cosas. Por eso es tan importante hablar sobre empatía, respeto o sensibilidad en las escuelas» (Bona, 2015: 253).

Esta participación del alumnado adolescente en cuestiones sociales es fundamental por un doble motivo. Por un lado, para que se comprometan de manera más efectiva en un mundo del cuál forman parte y puedan así aportar a favor de los cambios necesarios. Y, por otro lado, para que se sientan valorados y escuchados en un mundo escolar y en una edad educativa donde normalmente no tienen el protagonismo que se le presupone a la adolescencia.

Como dice Rafael Feito (2010) sobre la vida en las aulas incluido en la obra que coordina sobre Sociología Educativa:

«Contrariamente a lo que se dice desde los medios de comunicación, la del alumnado en el aula es una situación de desposesión de poder que se complementa con la construcción social de la infancia y de la adolescencia como mecanismo que ha contribuido a apartar a los jóvenes del mundo adulto» (Feito *et al*, 2010: 68).

Desde que J. J. Rousseau (2011) propusiese a mediados del siglo XVIII una primera definición moderna de la infancia a raíz de la expansión del capitalismo y de la formación de los Estados modernos, a esta etapa vital del ser humano se le ha asignado un grado tal de inmadurez que requería de una total protección frente a la también presupuesta corrupción del mundo adulto. Esta etapa del Antiguo Régimen en relación con la infancia fue estudiada posteriormente por Phillippe Ariès (1987), y hoy en día la Sociología de la Educación aborda su estudio:

«Los niños y los adolescentes son seres cuya razón no está plenamente desarrollada, son inmaduros y, en consecuencia, los adultos han de protegerlos de su propia libertad. En este sentido, Rousseau criticaba a Locke cuando afirmaba la necesidad de razonar con los niños. [...] *Emilio* constituye el pilar más sólido de la moderna definición de la infancia, de la infantilización del niño -del adolescente y del joven- de su retención obligada y artificial en el tiempo» (Feito *et al*, 2010: 75).

La separación definitiva entre las etapas conocidas como infancia y adolescencia a mediados del siglo XX, encorsetó a la juventud en un limitado abanico de funciones, derechos y obligaciones al margen de la vida adulta:

«La adolescencia se desarrolló por completo y se convirtió en una fase distinta de la niñez durante los años cincuenta del pasado siglo cuando los medios de comunicación se dirigieron hacia la gente joven. Por primera vez en la historia, los adolescentes tenían su propia música, sus propios bailes, sus propias ropas, sus propias modas. La imagen del adolescente estaba íntimamente vinculada a la de la sociedad de consumo. [...] A medida que el Estado benefactor se desarrolla, la juventud es desplazada de la esfera de la producción, excluida de las posiciones de estatus y responsabilidad y encerrada en el mundo de las preocupaciones juveniles. Consecuentemente, su poder con respecto a los adultos se ha ido erosionando hasta el punto de que actualmente se encuentra en una posición de casi total dependencia y de subordinación a la autoridad adulta» (Feito *et al*, 2010: 76).

Por estos motivos, tal y como hemos dicho anteriormente, es justo y lícito otorgar mayor protagonismo y dar la palabra al mundo de la juventud por ser parte integrante de una sociedad global. Pero también para que puedan contribuir a su mejora sin necesidad de esperar a llegar a una edad adulta en un futuro. Para ello, es preciso que los centros educativos se conviertan en lugares donde se estimule el compromiso social en mayor medida de lo que actualmente se estimula.

4.2. ENFOQUES PEDAGÓGICOS DESDE EL ÁMBITO DE LA JUSTICIA SOCIAL

4.2.1. TEORÍAS SOBRE JUSTICIA SOCIAL

Actualmente, las reivindicaciones de Justicia Social se encuentran divididas fundamentalmente en tres tipos de cuestiones con cierto grado de autonomía, pero conectadas e interrelacionadas. Por un lado, las relativas a la justa distribución de los recursos y la riqueza (por ejemplo, las diferencias Norte-Sur, ricos-pobres, etc.), conocida como justicia distributiva o cuestiones de redistribución. Por otro lado, aquellas cuestiones que tratan el respeto y la aceptación de la diferencia en un marco de reconocimiento e integración cultural no asimilacionista (por ejemplo, el reconocimiento de las características de minorías étnicas, sexuales o de género, etc.). E, igualmente, aquellas cuestiones en relación con la participación de las personas en la propia sociedad (por ejemplo, la escasa representación de determinados grupos y colectivos sociales en cuanto a la toma de decisiones políticas y económicas que afectan de manera directa a sus propias vidas).

Reyes Hernández-Castilla y Javier Murillo Torrecilla (2016) enfatizan la interrelación entre los paradigmas y exponen estas tres perspectivas de la Justicia Social de la siguiente manera:

«El primero está centrado en la distribución de bienes, recursos materiales y culturales, capacidades; el segundo en el reconocimiento y el respeto cultural de todas y cada una de las personas, en la existencia de unas relaciones justas dentro de la sociedad; y el tercero está referido a la participación en decisiones que afectan a sus propias vidas, es decir, asegurar que las personas son capaces de tener una activa y equitativa participación en la sociedad. Obviamente, no son conceptos independientes, sino que comparten muchos de sus planteamientos» (Murillo y Hernández, 2016: 12).

Kenneth Zeichner (2010) aboga igualmente por la interrelación, centrándose de manera específica en la distribución y el reconocimiento:

«Mi idea de justicia social que ha guiado mi trabajo en la formación del profesorado se aproxima más a aquellas teorías que intentan abarcar tanto el reconocimiento (unas relaciones sociales de atención y respeto, en las que se trata con dignidad a

todas las personas y todos los grupos) como la redistribución (con un reparto más justo de los recursos materiales)» (Zeichner, 2010: 23).

En este sentido, Nancy Fraser y Axel Honneth (2006) también analizan en profundidad las características relativas a las cuestiones sobre reconocimiento y redistribución. Dice Fraser:

«Mi tesis general es que, en la actualidad, la justicia exige tanto la redistribución como el reconocimiento. [...] Desde el punto de vista teórico, la tarea consiste en idear una concepción bidimensional de la justicia que pueda integrar tanto las reivindicaciones defendibles de igualdad social como las de reconocimiento de la diferencia. En la práctica, la tarea consiste en idear una orientación política programática que pueda integrar lo mejor de la política de redistribución con lo mejor de la política del reconocimiento» (Fraser y Honneth, 2006: 19).

En definitiva, podríamos decir que para mitigar los efectos negativos relativos a la redistribución hemos de enfocarnos en la reestructuración económica. Y para paliar los efectos negativos de la falta de reconocimiento hemos de enfocarnos en el cambio cultural o simbólico. De todos modos, dentro de esta lógica bidimensional y a la hora de superar determinadas injusticias, se requiere para algunas cuestiones que prestemos mayor atención al paradigma de la distribución (clase social), nos inclinemos hacia el extremo del reconocimiento (sexualidad), o bien, nos preocupemos por ambos paradigmas al mismo tiempo (género y cuestiones étnico-raciales).

Fraser (2006) explica de la siguiente manera la necesidad de poner la mirada en aspectos tanto redistributivos como de reconocimiento a la hora de luchar contra la injusticia relacionada con la cuestión de género:

«Una característica importante de la injusticia de género es el androcentrismo: un patrón institucionalizado de valor cultural que privilegia los rasgos asociados con la masculinidad, al tiempo que devalúa todo lo codificado como "femenino" [...] Estos daños son injusticias de reconocimiento. Son relativamente independientes de la economía política y no son meramente "superestructurales". Por tanto, no pueden superarse mediante la redistribución sola, sino que hacen falta remedios adicionales e independientes de reconocimiento» (Fraser y Honneth, 2006: 29).

Igualmente, para superar las injusticias relacionadas con el racismo, esta autora justifica la necesidad de fijarnos en ambos paradigmas. Por un lado, los redistributivos:

«La estructura económica genera formas racialmente específicas de mala distribución. Los inmigrantes racializados y las minorías étnicas padecen unas tasas desproporcionadamente elevadas de desempleo y pobreza, y están representadas en exceso en los trabajos serviles, con salarios bajos. Estas injusticias retributivas sólo pueden remediarse mediante una política de redistribución» (Fraser y Honneth, 2006: 30).

Y, por otro lado, hemos de fijarnos al mismo tiempo en cuestiones relacionadas con el reconocimiento para superar las injusticias étnico-raciales:

«En el orden de estatus, los patrones eurocéntricos de valor cultural privilegian los rasgos asociados con la "blancura", mientras estigmatizan todo lo codificado como "negro", "moreno" y "amarillo". [...] Esas normas eurocéntricas, institucionalizadas de un modo generalizado, producen formas racialmente específicas de subordinación de estatus, que incluyen la estigmatización y la agresión física; la devaluación cultural, la exclusión social y la marginación política; hostilidad y menosprecio en la vida cotidiana y negación de los derechos plenos y protecciones equiparables de los ciudadanos. Estas injusticias, daños prototípicos de reconocimiento erróneo, sólo pueden remediarse mediante una política de reconocimiento» (Fraser y Honneth, 2006: 31).

4.2.2. EL PROFESORADO COMO AGENTE REFORMADOR: EL CAMPO POLÍTICO EN LA EDUCACIÓN

Es preciso que las labores docentes enmarcadas en la práctica se vinculen de un modo más estrecho a las tareas académicas teóricas de la investigación para evitar la separación entre productores y consumidores del conocimiento. El profesorado, en el transcurso de su actividad laboral, descubre y produce relevantes conocimientos que generalmente no constituyen teoría académica: «Los docentes no investigan, y los investigadores no enseñan en las escuelas (aunque muchos de estos últimos fueron profesores en momentos anteriores de sus carreras)» (Connell, 2006: 155).

Esta separación se constata en la propia utilización de un lenguaje técnico-academicista y abstracto de gran parte de los teóricos del ámbito universitario que no es útil para la práctica docente en etapas educativas no universitarias, pero que otorgan una supuesta jerarquía y valor elitista frente la practicidad de un lenguaje claro de las experiencias con fin divulgativo. Esta desvinculación entre teoría y práctica materializada en la desconexión entre la experiencia docente y la investigación educativa es contraproducente para un objetivo que debería ser común:

«Por un lado, muchos profesores no universitarios piensan hoy que los estudios educativos realizados en la Universidad son en gran medida irrelevantes para su quehacer en la escuela. Por otro, muchos profesores universitarios desdeñan los conocimientos que los no universitarios producen mediante la investigación que consideran triviales o intrascendentes para su trabajo» (Zichner, 2010: 151).

Más allá de la importancia para el ámbito educativo de vincular de una manera más efectiva profesorado y tareas de investigación, sería positivo igualmente que el cuerpo docente no se mantuviese al margen de asuntos políticos y fuese capaz de llevar este tipo de cuestiones al aula en un sentido amplio y no partidista, puesto que la política «se ocupa de la distribución de recursos, del conflicto de intereses, de los usos de poder; y todo esto ocurre en las escuelas y a través de ellas, inevitablemente» (Connell, 2006: 100).

En este sentido, aunque los orígenes de la desigualdad se encuentren en la propia sociedad más allá de lo puramente educativo, Kenneth M. Zeichner (2010) opina que como docentes no podemos permanecer neutrales y es nuestro deber implicarnos en el cambio y en la necesaria transformación social: «Aunque los orígenes de la desigualdad educativa están fuera de la educación, quienes trabajamos en la formación del profesorado debemos tomar decisiones que nos disponen a trabajar por cambiar la situación o, por el contrario, a contribuir a mantenerla» (Zeichner, 2010: 96).

Para lograrlo, el primer paso en la formación docente sería dominar los aspectos técnicos de la profesión y conseguir después cierta experiencia en el aula. A partir de ahí, el profesorado estaría ya preparado para poder pensar en las cuestiones morales y éticas que se relacionan con su trabajo.

«Cada vez más, el profesorado de Secundaria es consciente de que su labor integra la de ser enseñante y ser educador, que debe ser un agente socializador en valores democráticos, de tolerancia mutua y de respeto a la diversidad, pero al mismo tiempo con una visión crítica de diálogo negociador que debe compartir con los estudiantes, como ciudadanos que participan activamente en el Instituto y en la sociedad» (Feito *et al*, 2010: 160).

De todos modos, es cierto que a pesar de que el esfuerzo y el trabajo desde el ámbito docente pueda apoyar procesos necesarios para construir una sociedad más justa e igualitaria, es absolutamente necesario y preciso que desde el ámbito político y administrativo general se tomen determinadas medidas:

«Es verdad que la escuela y la educación del profesor pueden desempeñar su papel en la reducción de estas desigualdades, pero se deben considerar sólo como un aspecto de un plan mucho más amplio para igualar los resultados en la sociedad. Sin el trabajo político de mayor contenido que hay que realizar en muchos niveles para cambiar el sistema de asignación de recursos en nuestra sociedad (por ejemplo, a cárceles, armamento y estadios, y no educadores ni centros educativos), los planes de reforma de la formación del profesorado tendrán escaso efecto a largo plazo» (Zeichner, 2010: 56).

Aun así, Kenneth M. Zeichner (2010), en su trabajo sobre la formación del profesorado en el ámbito de la justicia social, ofrece una visión de algunas propuestas metodológicas y conceptuales llevadas a cabo en Estados Unidos durante el siglo XX y que obtuvieron buenos resultados. Como, por ejemplo, los programas de formación del profesorado en la década de 1930 del *Teachers College Columbia University*, donde se introdujeron componentes basados en fundamentos sociales. O también, la vinculación en las décadas de 1950 y 1960 de la formación del profesorado a movimientos más amplios en favor de la justicia social en la *Putney Graduate School of Teacher Education* de Vermont.

El autor analiza igualmente el *Movimiento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra* (MST) surgido en Brasil en la década de 1970, donde se llevaron a cabo manifestaciones, huelgas de hambre y ocupación de tierras con el objetivo de presionar al Gobierno brasileño para que respetase determinadas disposiciones constitucionales en relación con la distribución de tierras sin cultivar. Más adelante,

el MST prestó atención a la formación del profesorado, puesto que la justicia social y la lucha por la tierra se vinculaban directamente con la educación.

A partir de 1980, la expresión «Educación del Profesor para la Justicia Social» (EPJS) se puso de moda en EEUU para denominar al profesorado de orientación social y reconstruccionista que se implicaba y trabajaba contra las desigualdades de la sociedad reflejadas en la escuela.

«La idea del profesor culturalmente receptivo es mucho más que la exaltación de la diversidad. En sus formas más detalladas, aborda explícitamente los temas de la opresión y la injusticia que van unidos a la clase social, la raza, el género y otros muchos marcadores de la diferencia que están incrustados en las instituciones y las estructuras de la sociedad, y también en la mente de las personas. Asimismo, incluyen un componente activista que fomenta la idea del profesor como agente del cambio que actúa dentro y fuera de la escuela para combatir estas injusticias. [...] Es importante que los programas de formación del profesorado para la justicia social ayuden a proporcionar a los futuros profesores las herramientas prácticas que necesitan para transformar sus buenas intenciones en acciones eficaces» (Zeichner, 2010: 60).

También en EEUU, a raíz de los disturbios callejeros de 1992 en Los Ángeles (California) provocados por el hecho de que unos policías blancos utilizaran la fuerza de manera desproporcionada para arrestar a un hombre negro, la opinión pública reclamó justicia y un trato igualitario para la comunidad afroamericana. Una consecuencia directa en el ámbito educativo fue que en la Universidad de California (LA) se desarrollase el programa de formación del profesorado *Center X Teacher Education Program*. Con un claro compromiso con la justicia social, el programa analizaba las desigualdades y sus consecuencias para los centros educativos públicos.

«Para que los alumnos partan de estas experiencias prácticas, el profesorado del programa participa en debates sobre temas complejos, como los de la opresión y el privilegio, la distribución desigual de los recursos, y las estructuras institucionales que en la actualidad inhiben la enseñanza y el aprendizaje en las escuelas. Pero no se trata de meros intercambios filosóficos. La vinculación de la teoría con la práctica enmarca el discurso del programa, y culmina con un trabajo de investigación de Máster que todos los alumnos deben realizar» (Zeichner, 2010: 72).

En esa misma década de 1990, en la Universidad canadiense de York se desarrolló la *Urban Diversity Teacher Education Initiative* con el fin de adaptarse a la creciente diversidad racial y etnocultural de un alumnado compuesto no sólo por población blanca y negra, sino también por indígenas denominados como «primeras naciones» o «naciones originarias de Canadá», además de inmigrantes de otros países. El alumnado del programa analizaba el papel de la influencia ideológica a la hora de elaborar materiales curriculares y definir las prácticas educativas, intentando descubrir el «currículum oculto» que podía ser reforzado por la aplicación de esos materiales.

Al mostrar estos programas de formación del profesorado, Zeichner (2010) ilustra diversas cuestiones de las que normalmente no se ocupan los programas educativos en general, al contrario que «los programas de formación inicial que ponen en sus objetivos la justicia social, por ejemplo: unos sólidos vínculos con los centros educativos y las comunidades, y unas fuertes relaciones con movimientos más amplios que luchan por el cambio social» (Zeichner, 2010: 75).

Actualmente, existen programas universitarios de formación del profesorado en el ámbito de la Justicia Social en el contexto de países como Estados Unidos, Canadá, Australia y diversos países europeos. En este sentido se enfocan curricular y metodológicamente los programas *Social Justice and Education* de la Universidad de Londres; *Diversity, Multilingualism and Social Justice in Education* de la Universidad de Helsinki; *Urban Education & Social Justice Master's Program* de la Universidad de San Francisco; y el *Master of Education in Social Justice Education* de la Universidad de Toronto.

En nuestro país, en estos momentos desarrolla esta labor de formación del profesorado el Máster universitario *Cátedra UNESCO en Educación para la Justicia Social* de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM), cuyo objetivo es la formación de docentes intelectuales y críticos para la Justicia Social. Esta misma Universidad cuenta también con el apoyo del *Grupo de Investigación Cambio Educativo para la Justicia Social (GICE-UAM)*, donde se enmarcan cada vez un mayor número de publicaciones en diferentes formatos, tales como artículos, tesis doctorales e investigaciones I+D, y donde se coordinan de manera organizativa diferentes líneas de investigación: Educación Feminista para la Justicia Social; Escuelas para la

Justicia Social; Aprendizaje y Servicio y Justicia Social; Desarrollo Humano y Justicia Social; Educación Artística para la Justicia Social; Educación Inclusiva; Justicia Social en la Sociedad Digital; Didáctica de las Ciencias Experimentales y Matemáticas (DICEMA) para el Cambio Educativo y la Justicia Social; y Creatividad para el Cambio Educativo y la Justicia Social. Yo mismo he sido miembro colaborador del Grupo de Investigación GICE-UAM entre los años 2013-16, realizando diversas tareas y participando en los proyectos especificados anteriormente en el marco de las actividades realizadas durante la presente investigación.

4.2.3. EDUCACIÓN Y SITUACIONES DE DESVENTAJA

Desde principios del siglo XX los sistemas educativos han sido ejemplos de desigualdad y exclusión. A la segregación racial, sexual y de clase se le unía la división entre lo público y lo privado, lo académico o lo técnico, lo religioso o lo laico y, dentro de lo religioso en el caso anglosajón, entre lo protestante o lo católico. Es innegable el progreso y la mejoría de aspectos relacionados con la igualdad y la equidad a lo largo de estos cien años, pero podríamos preguntarnos si estos cambios han sido suficientemente significativos.

Las luchas por la justicia social asentaron un principio de igualdad formal para la escolarización general, dando lugar a la «Declaración de los Derechos del Niño» de las Naciones Unidas en 1959. Pero, de algún modo, la victoria ha sido parcial, puesto que se siguen acumulando pruebas que muestran que el alumnado de contextos desfavorecidos sigue obteniendo peores resultados que el perteneciente a otros contextos más propicios y favorecedores, y se encuentran de algún modo más predestinados a mantenerse al margen del sistema o a abandonarlo antes. Dice Connell (2006): «Las asignaturas y los textos convencionales, los métodos de enseñanza y la evaluación tradicionales, se convierten en causas de dificultades sistémicas. Para enseñar bien en tales escuelas es necesario un cambio en el currículum y en la pedagogía» (Connell, 2006: 36).

Los puntos de vista de las personas encargadas de organizar el currículum escolar influyen en los conocimientos que se transmiten. De este modo, el «currículum hegemónico» no sólo es el que tiene una posición predominante en las

escuelas, sino el que «contribuye a generar y reforzar la jerarquía de clases en la sociedad en general» (Connell, 2006: 50). Es hegemónico porque, además de marginar formas alternativas de organizar el conocimiento, se encuentra integrado en la propia estructura de poder de las instituciones del ámbito educativo y, por consiguiente, ocupa gran parte del espacio cultural.

Los grupos excluidos mantienen de este modo una continua exclusión, por lo que la estrategia necesaria de inversión de la hegemonía implicaría encontrar metodologías y formas de organizar los contenidos sustentados en las experiencias de las personas desfavorecidas y que, en vez de limitarse y restringirse a determinados enclaves, se extienda a todo el sistema educativo.

En este trabajo, Raewyn Connell (2006) analiza el programa de educación compensatoria australiano *The Disadvantage Scholl Program*, en el que el alumnado representa tanto a población urbana de raza blanca de contextos desfavorecidos como a población indígena, aborígenes australianos en situación de exclusión social:

«La "posición de los menos favorecidos" significa, en concreto, plantear los temas económicos desde la situación de los pobres, y no de los ricos. Establecer las cuestiones de género desde la posición de las mujeres. Plantear las relaciones sociales y las cuestiones territoriales desde la perspectiva de los indígenas. Exponer la sexualidad desde la posición de los homosexuales. Y así sucesivamente» (Connell, 2006: 64).

Sobre esta «posición de los menos favorecidos» y la perspectiva de los indígenas de la que habla la autora, yo mismo conocí de cerca la situación de uno de los pueblos indígenas de la Amazonía peruana, concretamente de los Awajún (aguaruna) del río Cenepa, pertenecientes a la familia jíbaro. Viajé en un primer momento en el año 2002 en calidad de sociólogo para realizar una evaluación de un Proyecto de Salud Intercultural organizado por Carlos Giménez Romero (2010/2019), Catedrático de Antropología Social y Aplicada de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM) en colaboración con la Escuela Universitaria de Enfermería de esta misma Universidad. La estancia inicial de un mes se convirtió en un año, trabajando para el Grupo de Trabajo «Racimos de Ungurahui» dentro del *Programa de Promoción de la Mujer, Nutrición y Salud* de ODECOFROC (Organización de Desarrollo de las Comunidades Fronterizas del Cenepa).

Visité la sede en Iquitos del *Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonia Peruana* (FORMABIAP), organización que lleva más de 30 años trabajando por una Educación Intercultural Bilingüe, a partir de que la *Asociación Interétnica para el Desarrollo de la Selva Peruana* (AIDSESEP) plantease la necesidad de construir una educación alternativa que respondiera a las demandas políticas del movimiento indígena relacionadas con la defensa del territorio y la valoración de la herencia cultural. La población amazónica ha sido excluida de manera constante y generalizada para acceder a una educación pertinente y de calidad. Por este motivo, dichas entidades pretenden dotar a todas las personas de una educación relacionada con esta defensa del territorio y la valoración de la herencia cultural indígena en términos identitarios, con el objetivo de construir una sociedad más inclusiva a través de la formación de maestros y maestras interculturales bilingües.

Viajé varias veces desde Lima a zona de selva para recabar datos a través de las conversaciones con personas que habían participado en diferentes proyectos de ODECOFROC, y elaborar un documento de sistematización sobre algunos de los proyectos que se estaban realizando en la cuenca del río Cenepa, afluente del Marañón y a su vez uno de los principales afluentes del río Amazonas. Estos proyectos pertenecían a los programas de Territorio y Medio Ambiente; Agropecuario; Mujer y Familia; Salud y Nutrición; Educación y Cultura; y Justicia Indígena. Fruto de esta primera estancia son los trabajos en los que colaboré para su conformación (Pastor V., 2011/2012), tanto la *Guía de plantas Medicinales del Río Cenepa* como *Senepia, Aneg, Nampet, Augmatbau Dekatai*, basado en la narrativa Awajún.

A partir de esta labor como sociólogo con vocación de antropólogo, algunos dirigentes de esta organización indígena me solicitaron apoyar el proceso de revalorización cultural en relación con la música. Eran conscientes de que las características principales de sus tradiciones musicales se encontraban en riesgo porque las personas que mantenían esa parte de la cultura viva eran personas cada vez más mayores, y donde la transmisión oral de una cultura musical ágrafa, la falta de archivos sonoros o audiovisuales, y el hecho de que la juventud se alejaba cada vez más de esas tradiciones, ponían en serio peligro la preservación y el mantenimiento de su cultura musical. De este modo, en el año 2004 regresé a Perú

para volver a viajar por las comunidades indígenas del río Cenepa localizando a personas que supiesen cantar, bailar o tocar instrumentos, y grabando sus opiniones y valoraciones además de las representaciones artísticas que realizaban, y así poder plantear un proyecto de revalorización cultural de su música donde estas personas impartiesen formación y difundiesen sus conocimientos. Fruto de esta labor se realizó en el año 2006 el I Festival de Música Awajún (Pastor, V., 2009) donde no pude ya estar presente por encontrarme de nuevo en España.

Para poder llevar a cabo mi trabajo en zona de selva fueron fundamentales tanto el apoyo de Fermín Apikai Chimpa, antiguo dirigente indígena de ODECOFROC, como la guía y el continuo acompañamiento de Raúl Vargas Caballero, docente jubilado tras haber desarrollado su carrera profesional en la selva peruana. De inestimable valor fue también la amistad con Pedro García Hierro (1998/2012) e Irma Tuesta Cerrón (2012/2016/2020), que además de acogerme en su casa de Lima fueron de gran ayuda en cuanto a la realización de mi trabajo. *Perico* nació en Madrid, aunque viajó a Perú en el año 1971, donde permaneció casi toda su vida hasta su fallecimiento en 2015. Licenciado en Derecho por la Universidad Complutense de Madrid (UCM) trabajó durante más de 40 años con diversas organizaciones indígenas del ámbito internacional con el objetivo de defender los derechos colectivos de estos pueblos, impulsando igualmente determinadas reformas democráticas de las comunidades indígenas del Amazonas en relación con la interculturalidad. Ocupó el cargo de director del *Programa Indígena del Centro de Políticas Públicas y Derechos Humanos -Perú Equidad-* y llegó a asesorar personalmente a la propia Organización para las Naciones Unidas (ONU) en cuestión de derechos indígenas. *Chinita* fue una de las razones principales por las que *Perico* hizo de Perú y los derechos indígenas su vida. Fundadora del *Programa de la Mujer del Río Cenepa, Nutrición y Salud*, viene trabajando desde aspectos relacionados con la recuperación de la artesanía y cerámica Awajún; los efectos negativos de la extracción minera y petrolera en la vida de las comunidades indígenas; hasta la alta tasa de suicidios en jóvenes indígenas en un contexto de exclusión y marginación donde sus formas tradicionales de vida se han visto alteradas.

Este tipo de temáticas -desde la revalorización cultural de la música indígena amazónica hasta los efectos de la contaminación en los ríos que atraviesan la selva

por razones económicas ajenas al propio mundo indígena y ligadas al ámbito de la economía global - las he llevado al aula unos años después en mi labor docente como profesor de Música en 1º ESO y de Economía en 4º ESO, y se mostrarán más adelante. He trabajado así con el alumnado estas cuestiones, posibilitando un acercamiento a estas realidades al hacerles reflexionar sobre los cambios en la forma de vida de las comunidades indígenas en general. Analizando algunas de las consecuencias y efectos negativos de la globalización y el capitalismo al mismo tiempo que se favorece un mayor conocimiento sobre estas culturas. Llevar al aula este tipo de contenidos es parte de lo que se entiende por Educación para la Justicia Social.

Sobre la posición de los menos favorecidos de la que hablaba Connell (2006) y la hegemonía educativa que ofrece a nuestro alumnado en las aulas una mirada sesgada de la realidad, dice Rafael Feito (2010): «Nuestra escuela muestra una especial dificultad para atender a quienes considera diferentes. No en vano, estamos ante una institución inicialmente pensada -más allá de la alfabetización básica- para hijos varones de las clases propietarias y profesionales urbanas de raza blanca» (Feito *et al*, 2010: 7).

Si queremos que nuestra escuela sea un verdadero lugar de encuentro, de reflexión y de aprendizaje en un mundo globalizado más justo y democrático, esta permanente desatención hacia los considerados «diferentes» podemos y debemos subsanarla desde nuestras propias aulas y desde nuestra labor docente.

4.2.4. TRABAJO EN EL AULA CON COLECTIVOS DESFAVORECIDOS (minorías étnicas e inmigrantes: el caso gitano)

Cuando se ha tenido que abordar la escolarización de inmigrantes y de minorías étnicas se han argumentado normalmente dos posturas básicas para la supuesta integración de este alumnado en el sistema educativo y en la sociedad. Por un lado, una visión asimilacionista y monoculturalista con un objetivo homogeneizador donde «los chicos de las minorías étnicas, los colectivos de inmigrantes o los sectores más depauperados tienen déficits cognitivos que se han

de compensar. En definitiva, se podría decir que las "otras" culturas son deficitarias» (Feito *et al*, 2010: 140). En el lado opuesto se encuentra la visión intercultural:

«El planteamiento intercultural, en cambio, valora la diversidad cultural como una oportunidad de enriquecimiento mutuo, sin que por ello se prescinda de una mirada crítica sobre determinados factores y cuestiones culturales de cada uno de los grupos (autóctonos mayoritarios, minorías y/o inmigrantes) que podrían mejorarse, gracias a la negociación y el consenso, en un contexto legal democrático» (Feito *et al*, 2010: 140).

Bajo la idea general expuesta por el antropólogo Carlos Giménez (2010), la interculturalidad supera al multiculturalismo al basarse en aquello que nos une y no en lo que nos separa. Se trata, al fin y al cabo, de compartir, de convivencia, no de la mera coexistencia. En este sentido, en el ámbito educativo, los programas denominados compensatorios tienen como objetivo inmediato la aculturación o asimilación. En cambio, la visión intercultural de la educación ofrece una formación comprensiva que facilite la supervivencia cultural y social de las minorías de una manera inclusiva y verdaderamente integradora, a pesar de la complejidad de esta labor.

«La educación intercultural ha de ser una educación en la solidaridad y la igualdad (más allá de un sentido de la tolerancia y la comprensión paternalista), fomentada por y para una sociedad plural. La educación intercultural aboga por el diálogo y la comunicación, y lejos de presentar un posicionamiento estático multicultural, pretende proponer alternativas que ayuden en esta dinámica de relación. El discurso intercultural ha de ser motor de una integración real, si bien ésta puede ser -y de hecho lo es- compleja y contradictoria» (Feito *et al*, 2010: 159).

Fidel Molina (2010) escribió estas palabras en el capítulo del libro coordinado por Rafael Feito (2010) sobre Sociología de la Educación, donde trata de manera específica la escolarización de alumnado inmigrante y perteneciente a minorías étnicas, tal y como es el caso de la población gitana en España.

Según la Fundación Secretariado Gitano (FSG), aproximadamente el 64% de alumnado gitano que comienza sus estudios de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) los abandonan antes de concluirlos, frente al casi 20 % de la población general. Del mismo modo, únicamente el 3,4% cursa estudios de Bachillerato frente

al 49,8% del conjunto de la población. Dice Molina (2010): «Abandonan el sistema educativo a partir de los 15 años de forma generalizada, siendo más significativo en el caso de las chicas, entre un 30 y un 35% lo abandona antes de cumplir los 13 años» (Feito *et al*, 2010: 142). Estos datos indican que el alumnado gitano se enfrenta en un porcentaje mucho mayor que el de la población mayoritaria a la desigualdad y a las desventajas que implica esta falta de formación. «En España, el caso de la etnia gitana, principalmente, es el ejemplo paradigmático de las injustas desigualdades y dificultades existentes en la escolarización en educación secundaria (y en educación primaria) de las minorías étnicas» (Feito *et al*, 2010: 141).

Más allá de las elevadas cifras sobre el abandono temprano de los estudios, algunas cuestiones de fondo importantes en relación con la inclusión educativa del alumnado gitano nos remiten a la sensación generalizada de la población gitana de que el sistema educativo español no les ofrece curricularmente lo que demandan, en el sentido de aportar conocimientos útiles para sus vidas. Tampoco ayuda el hecho de que no haya normalmente personas gitanas dedicadas a la docencia y que puedan proporcionar un mayor vínculo, ni tampoco ayuda el hecho de que no esté representada la cultura gitana en las escuelas.

«La comunidad gitana, en términos generales, puede no sentir como propio el sistema educativo al uso y temer que la escolarización vaya en detrimento de su continuidad como pueblo. Ello comporta, en muchas ocasiones, un rechazo al sistema educativo. Tampoco suele haber muchos referentes docentes ni en educación primaria ni en educación secundaria en los que sea posible tratar con profesores de la propia comunidad, ni existen en el currículo referencias claras a la cultura gitana» (Feito *et al*, 2010: 142).

Estos vínculos y esta relación de proximidad necesarias entre la escuela y la población gitana (alumnado y familias) es potenciada a través del trabajo de muchos hombres y mujeres, gitanos y gitanas, que con su esfuerzo y dedicación apoyan este proceso de unión en el marco de lo que se conoce como mediación intercultural:

«También hay que destacar que suele haber una falta de comunicación entre la familia y la comunidad educativa, así como una falta de formación e información del profesorado, en términos generales, aunque se intenta que ello mejore con figuras como la de mediador gitano o, más recientemente (2009-2010), la promotora

gitana, que además de realizar el seguimiento de las familias para que los chicos vayan al colegio (papel tradicional del mediador gitano), intenta explicar que el sistema educativo no supone una agresión a los propios valores tradicionales» (Feito *et al*, 2010: 142).

La población gitana en España representa el caso más evidente y flagrante de grupo minoritario excluido y marginado sistemáticamente, a pesar de habitar el territorio español desde hace más de 600 años y de haber contribuido al desarrollo social, económico y cultural de nuestro país desde diferentes disciplinas. Hoy en día, según datos de la Fundación Secretariado Gitano (FSG), con un total de 725.000 personas representan el 1'57% de la población total en nuestro país.

Por otro lado, España ha sido país receptor de inmigración en las últimas décadas, y nuestras aulas precisan tanto de material curricular que apoye el proceso de inclusión e integración del alumnado migrante (o hijos e hijas de migrantes) como de profesorado formado en la perspectiva intercultural no asimilacionista.

Para ello, sería positivo no sólo que este tipo de alumnado no estuviese concentrado en centros de titularidad pública y en los denominados «centros gueto», hecho que mantiene de algún modo el «clasismo». También sería positivo que la Educación Formal aunase sus esfuerzos con la Educación no Formal del ámbito de las asociaciones culturales y entidades sociales que trabajan desde perspectivas más allá de las docentes de un modo más práctico vinculado a los barrios y a las comunidades locales, tal y como mostraremos más adelante a través de mi propia experiencia realizando tareas de intervención social a través de la música desde el ámbito asociativo:

«Quizá la educación formal deba deshacerse de los corsés limitativos que constituyen las conceptualizaciones rígidas y vertebrar proyectos conjuntos, comunitarios, con la Educación Social y el Trabajo Social. Una buena pista para encontrar soluciones aplicadas, prácticas (pero con una buena fundamentación teórica) y concretas es fomentar el trabajo conjunto de profesores, educadores sociales, psicopedagogos y trabajadores sociales» (Feito *et al*, 2010: 160).

Pero el trabajo con alumnado procedente de los llamados colectivos desfavorecidos es un primer paso, puesto que el objetivo principal es cambiar determinadas situaciones de injusticia donde toda la sociedad en su conjunto tiene

parte de responsabilidad. Y por ello, desde nuestra posición docente y en cualquier tipo de contexto, tenemos la obligación de cambiar hábitos o costumbres que puedan llevar a ser causa o a perpetuar esas situaciones de injusticia social.

Es cierto que «la posición de los que llevan la carga de la desigualdad social es un punto de partida para la comprensión de todo el mundo social, mejor que la posición de quienes gozan de sus ventajas» (Connell, 2006: 58). Pero, como hemos dicho, es un punto de partida y no debemos quedarnos ahí. Es fundamental trabajar en el aula en este sentido con alumnado perteneciente a los colectivos socioeconómicamente más favorecidos. Y, de manera extrapolable y generalizada, trabajar contenidos relacionados con la Educación en Valores en todas las escuelas de un modo más efectivo y sistematizado. Dice esta autora:

«Es posible, en principio, construir un programa educativo comprensivo, un programa de aprendizajes comunes, cuya pretensión de preferencia frente al currículum académico existente tiene dos vertientes. En primer lugar, sigue el principio de la justicia social en la educación, porque encarna los intereses de los menos favorecidos. En segundo lugar, es intelectualmente mejor que otras formas de organizar el conocimiento. [...] En este contexto, el currículum contrasexista, el currículum de la clase trabajadora, y el currículum multicultural dejan de ser denominaciones de áreas aisladas del currículum o de posiciones opuestas, para convertirse en los principios de la democratización de todo el sistema y del desarrollo intelectual colectivo» (Connell, 2006: 61).

Este desarrollo intelectual colectivo nos llevaría a ser una sociedad más justa e igualitaria. Para conseguirlo, hemos de tomar previamente las medidas necesarias tanto desde el ámbito educativo como en el de las políticas legislativas e institucionales. Y así, lograremos acabar con lo que se conoce como «discriminación ágrafa», prejuicios y estereotipos que se esconden detrás de las actitudes intolerantes y discriminatorias:

«A veces es una discriminación ágrafa porque está en las actitudes y las emociones de las personas, en las acciones de la vida cotidiana. En este sentido, se han de incentivar políticas educativas globales que atañan no solamente al sistema educativo formal, sino también a la educación social de la ciudadanía» (Feito *et al*, 2010: 157).

4.2.5. REVOLUCIONES EDUCATIVAS DEL SIGLO XXI

En el primer capítulo de su trabajo sobre la justicia curricular, Jurjo Torres (2011) habla de los conocimientos necesarios para entender y participar en la sociedad de este comienzo de siglo XXI. Conocimientos que, por su importancia, deben ser objeto de análisis en el ámbito educativo.

Es cierto que el pasado siglo fue el del reconocimiento de los Derechos Humanos y de los Derechos de los Pueblos, al conquistar tanto derechos individuales como de colectivos y minorías sociales. Por ejemplo, uno de los éxitos de principio de siglo ha sido la consecución de la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, aprobada en el año 2007. Pero, aun así, también es cierto que hay todavía muchas cosas que cambiar y que continuamente se dan graves situaciones de injusticia en nuestro mundo.

Por este motivo, han surgido numerosas redes y asociaciones con el objetivo de apoyar el proceso de construcción de un mundo más justo, donde todos los seres humanos sean objeto de políticas de reconocimiento y de redistribución equitativa. Estas voces siguen pidiendo cambios a través de lo que el autor denomina «revoluciones» económicas, ecologistas, políticas, estéticas, de valores y educativas.

Las «revoluciones económicas» hacen referencia a las alternativas existentes frente a la globalización neoliberal donde el conocimiento educativo es contemplando desde una visión mercantil y economicista, con procesos de planificación y evaluación semejantes a los de las grandes empresas o fábricas. Donde se da una «formación con orientación exclusivamente profesional; dirigida por los valores del actual sistema capitalista, más que por otros intereses públicos o por el compromiso con políticas de igualdad de oportunidades, de justicia social y de refuerzo de la democracia» (Torres, 2010: 94).

Las «revoluciones ecologistas» hacen referencia a las opciones de sostenibilidad del planeta en un contexto de calentamiento global y cambio climático que ponen de manifiesto que el actual modelo energético ya no es viable.

«Urge promover una educación que contribuya a la construcción de una sociedad más viable para la humanidad. Por tanto, es necesario integrar los principios, valores y prácticas del desarrollo sostenible en todos los niveles del sistema educativo, en todas las facetas de la educación y del aprendizaje» (Torres, 2010: 116)

Lo que nos obliga a trabajar en el aula estas cuestiones desde diferentes puntos de vista:

«Este tipo de inteligencia ecológica es una razón más que obliga a los sistemas educativos a trabajar con modelos informativos y didácticos mucho más interdisciplinarios e integrados, pues de lo que se trata es de entender la complejidad de los sistemas, sacar a la luz todas sus interdependencias» (Torres, 2010: 118)

Las «revoluciones políticas» nos remiten a la idea de pensar políticamente más allá del reduccionismo de la mera aplicación y administración de medidas de carácter técnico tomadas por «políticos» de uno u otro partido. Inculcar valores colectivos sobre el bien común, de cooperación, frente a la competitividad y el individualismo, son cuestiones de base política. Cuando hablamos de pobreza o riqueza, de prejuicios y estereotipos, de tolerancia y de respeto, estas cuestiones tienen un trasfondo político de organización social. Nos remiten a percatarnos y darnos cuenta de determinadas necesidades para poder después proponer soluciones, esa es la base de la política.

«Si admitimos que la política es el conjunto de discursos, propuestas y acciones que afectan a la vida de las personas y que responden a la reflexión de cómo es y cómo debería ser nuestra vida y nuestros modelos de convivencia, la educación política se convierte en objetivo inaplazable. [...] En este sentido, la educación va a desempeñar un papel muy importante de cara a empoderar a esta nueva ciudadanía» (Torres, 2010: 131).

De este modo, el aula se convierte en un espacio privilegiado para poder tratar contenidos y cuestiones que nos afectan a toda la ciudadanía en su conjunto como colectivo social más allá de intereses individualistas:

«En la medida en que los discursos públicos dominantes y los libros de texto apuestan por el individualismo, por el discurso de los derechos individuales, en ese mismo grado lo que se debilita son los ideales y compromisos colectivos» (Torres, 2010: 137).

Continuando con la descripción de las revoluciones que propone el autor, las «revoluciones estéticas» nos llevan a valorar representaciones artísticas que han sido consideradas en los ámbitos educativos unas veces como de segunda categoría, y otras, simplemente, excluidas de temarios y currículums. Se ha infravalorado de este modo no sólo a estas representaciones culturales, sino a los propios colectivos sociales que las han generado.

Por ejemplo, la hegemonía de una parte de la cultura europea ha tenido como consecuencia que, en el ámbito educativo, la música académica conocida como «música clásica» haya permanecido en un estado de preponderancia mirando por encima al resto de manifestaciones musicales de estilos o géneros musicales que no se correspondían con la moda afrancesada o italianizante al gusto de las élites socioeconómicas que las vienen consumiendo desde hace siglos. Y así, músicas tradicionales, urbanas o compuestas por mujeres (sesgo androcéntrico de la enseñanza general de la música), no han solido tener la suficiente presencia en estos ámbitos. Infravalorando así, tal y como hemos dicho, tanto a las representaciones artísticas como a las personas que las crean.

Pero no sólo se han marginado curricularmente una gran representación de manifestaciones culturales en el ámbito musical, sino que la propia disciplina tiene cada vez un lugar más secundario y residual en el sistema educativo. Esto, a pesar de que haya un consenso generalizado sobre los beneficios de la música en la formación integral de la persona; que las personas capaces de interpretar música tengan reconocimiento del resto de la población por las destrezas y habilidades que muestran; y de que en cada reunión las personas celebren y se socialicen mientras escuchan música.

«En un mundo donde las distintas manifestaciones artísticas desempeñan un papel tan fundamental, es lógico pensar que el sistema educativo no puede ignorarlas. Si educar es generar las condiciones necesarias para que el alumnado pueda comprender y participar activamente en la sociedad de la que forma parte, es obvio que esta parcela de la cultura debe ser también objeto de atención.

Pero, creo que existe un consenso bastante generalizado en que el mundo del arte es quizás la dimensión curricular más olvidada, o relegada a un lugar muy secundario; reducida en la mayoría de los casos a una materia “maría”, de las más

fáciles de aprobar o, quizás hablando con mayor rigor, donde las exigencias para aprobar son mucho menores que las requeridas para asignaturas consideradas más importantes, como las matemáticas, lengua o ciencias» (Torres, 2010: 145).

Por otro lado, la llamada «revolución de los valores» nos indica que el profesorado ha de preocuparse en algo más allá de la materia específica que enseña, poniendo en sus prioridades la educación en la empatía, en el preocuparnos por «el otro», potenciando el mundo de los afectos y las emociones. Cambiando así las pedagogías de la indiferencia por las de la diversidad y la inclusión, y educando una ciudadanía responsable, crítica, justa, solidaria y democrática.

«El peso de las cuestiones morales es muy importante, tal y como podemos observar ante interrogantes como los siguientes: ¿En qué medida el proyecto curricular que se desarrolla en una determinada institución escolar favorece procesos de reproducción o no?, ¿contribuyen los procesos de escolarización a que las alumnas y alumnos sean cada vez más solidarios, responsables y democráticos?, ¿se promueve una auténtica política de atención a la diversidad y de inclusión?» (Torres, 2010: 161).

Y, por último, se encuentran aquellas que Torres (2011) llama «revoluciones educativas», en una esfera demasiado polarizada políticamente y donde un porcentaje significativo de la juventud muestra desinterés y desmotivación. Un ámbito, el educativo, en el que la dictadura de los números y la estadística está presente, en primer lugar, desde la propia forma de evaluar al alumnado en el aula, mediante exámenes en un día concreto donde se pretende resumir y concretar lo trabajado y «aprendido» durante muchos otros días de clase. Y, por otro lado, desde la propia evaluación externa, donde los informes PISA se basan en la comprensión lectora y la alfabetización matemático-científica, dejando al margen el resto de los conocimientos, competencias y destrezas.

«No se diagnostican conocimientos, procedimientos y valores tan fundamentales como el conocimiento y las destrezas artísticas; la capacidad de interpretar momentos históricos, fenómenos políticos y sociales; las competencias comunicativas; la formación literaria; la capacidad de análisis crítico; la educación afectivo-sexual; el desarrollo psicomotor y las habilidades deportivas...; ni otras dimensiones que son indispensables para ejercer como ciudadanas y ciudadanos responsables en el marco de sociedades democráticas, tales como: el conocimiento

de los Derechos Humanos por parte del alumnado, su capacidad de resolución de conflictos, su participación en la gestión de la vida cotidiana en el centro, sus habilidades para el debate, la capacidad de colaboración y de ayuda a los demás, su nivel de responsabilidad, su compromiso con la democracia; sus valores y prioridades en la vida, etc.» (Torres, 2010: 197).

Efectivamente, tal y como se ha constatado, queda mucho trabajo por hacer.

4.2.6. LA JUSTICIA CURRICULAR

Han pasado veinticuatro siglos desde que Platón (2003) escribiese *La República* y abordase cuestiones que relacionaban la Justicia con la Educación desde un ámbito filosófico vinculado a aspectos ético-morales. Pasada esa época de esplendor de la civilización humana, la justicia se vinculó tanto con los designios divinos como con los mundanos, al representar fundamentalmente y coincidir con los intereses de los grupos estratificados jerárquicamente en la parte superior de la pirámide social.

En la actualidad, la socióloga Raewyn Connell (2006) ha analizado esta relación entre las escuelas y la justicia social, cuestiones que en muchos momentos se han considerado ajenas una de otra. Esta supuesta falta de conexión se justificaba por referirse el ámbito educativo a espacios como escuelas y universidades donde se desarrollan los procesos de enseñanza-aprendizaje con el objetivo de transmitir el conocimiento a la siguiente generación. Mientras que, por otro lado, la justicia social ha de ocuparse del empleo, los ingresos o la vivienda.

Para la autora, existen tres razones fundamentales por las que el tema de la justicia social es importante para todos y cada uno de los agentes implicados en Educación, desde el alumnado y profesorado hasta las familias y administraciones. En primer lugar, como bien público que es, hay que preguntarse por quiénes son sus beneficiarios y cuáles son los criterios o causas por las que las personas se benefician más o menos de la distribución de los recursos educativos.

«Los investigadores sociales han reunido abundantes datos al respecto, y han documentado que la tasa de estancamiento en la educación secundaria, el acceso a la educación superior u otros "resultados" educativos difieren entre las distintas

clases sociales, regiones o grupos étnicos. [...] Existen multitud de pruebas de que la procedencia social genera desigualdad en la oportunidad de beneficiarse de los niveles superiores de la educación» (Connell, 2006: 19).

En segundo lugar, la importancia del sistema educativo como bien público no es únicamente en un sentido presente, sino para las sociedades futuras. Además de distribuir los bienes sociales actuales conforma la sociedad que está surgiendo, y esta será de un modo u otro dependiendo del uso que hagamos hoy del sistema educativo.

En tercer lugar, nunca debemos perder de vista el objetivo principal de la formación integral del ser humano y que responde a la misma pregunta de saber qué es educar.

«Si se rehúyen haciendo uso de un estilo tecnocrático carente de valores y de una enseñanza limitada a la "información" (actitud habitual, por ejemplo, en la enseñanza de las Ciencias y las matemáticas), consecuentemente *en su defecto* se enseña la indiferencia moral y la ausencia de responsabilidad» (Connell, 2006: 22).

Por estos tres motivos, dice la autora que «el tema de la justicia social no es un añadido. Es fundamental para lo que debe ser una educación digna» (Connell, 2006: 23). Y comenta que, hasta hace poco, los estudios modernos se han centrado básicamente en términos de justicia distributiva:

«Aproximadamente durante los últimos 150 años, en las sociedades "occidentales" o en las influidas por ellas, las cuestiones de la justicia en la educación se han planteado principalmente en términos del acceso a la escolarización y los títulos formales. [...] Fruto de esa historia fueron dos grandes cuestiones de justicia distributiva. La primera se refería a la provisión de educación primaria a toda la población. [...] La segunda era la igualdad de oportunidades de acceso a los niveles superiores y selectivos de la educación formal» (Connell, 2006: 25).

Las cuestiones de justicia distributiva hacen referencia a quién recibe determinado bien y en qué cantidad. Pero, en índole educativa, este «cuánto» deja fuera al «qué» se enseña, por lo que el concepto de «justicia curricular» nos ayuda a completar y entender mejor esta relación:

«La justicia no se puede alcanzar mediante la distribución de la misma cantidad de un bien estándar a todos los niños de todas las clases sociales. [...] Este "bien"

significa cosas distintas para los hijos de la clase dirigente y para los de la clase trabajadora, y les reportará (o acarreará) a cada uno cosas diferentes. Esto nos obliga a considerar de nuevo el tema de la justicia en educación juntamente con el tema del currículum. Las cuestiones de justicia distributiva siguen siendo importantes [...] pero la justicia distributiva es una forma incompleta de entender las cuestiones educativas. Necesitamos un concepto distinto, al que llamaré *justicia curricular*» (Connell, 2006: 28).

En nuestro país, este concepto de Justicia Curricular es analizado en profundidad por el pedagogo Jurjo Torres (2011):

«La justicia curricular es el resultado de analizar el currículum que se diseña, pone en acción, evalúa e investiga tomando en consideración el grado en el que todo lo que se decide y hace en las aulas es respetuoso y atiende a las necesidades y urgencias de todos los colectivos sociales; les ayuda a verse, analizarse, comprenderse y juzgarse en cuanto personas éticas, solidarias, colaborativas y corresponsables de un proyecto más amplio de intervención sociopolítica destinado a construir un mundo más humano, justo y democrático.

Comprometerse con una educación crítica y liberadora obliga a investigar en qué medida los objetivos, contenidos, materiales curriculares, metodologías didácticas y modelos de organización escolar son respetuosos con las necesidades de los distintos colectivos sociales que conviven en cada sociedad» (Torres, 2011: 11).

A partir de la revisión y análisis de los libros de texto más utilizados de manera generalizada en nuestras aulas, este autor constata una serie de cuestiones que deberían modificarse si el objetivo es que el currículum escolar sea más justo y represente de mejor manera a una sociedad más igualitaria. Para ello, señala varios aspectos donde el currículum actual debe mejorar, como son: la representación de culturas o grupos excluidos y silenciados; la desconexión con determinadas realidades al trabajar en el aula los elementos transversales únicamente en efemérides y días concretos; la tergiversación de aspectos característicos de otros grupos culturales o étnicos; el paternalismo con que se presenta a la cultura occidental como «salvadora» y capaz de cuidar y guiar a otras culturas o países que no son capaces de mejorar y lograr por sí mismos situarse en los adecuados niveles de desarrollo económico y social; la infantilización del alumnado por preservarlo de

los aspectos negativos y crueles de la realidad del mundo; la presentación de situaciones problemáticas u otras culturas como realidades ajenas o extrañas donde se enfatizan las diferencias en vez de las semejanzas y sin opción de mejora o solución; y el llamado presentismo o carencia de historia, en el sentido de que las otras realidades que se muestran son de esa manera al margen de significar una consecuencia histórica de desarrollo bajo determinadas condiciones que son las que habría que analizar, en vez de darlas como algo definitivo y estático en el momento presente.

En primer lugar, en relación con la representación de culturas o grupos excluidos y silenciados, «en los libros de texto que circulan en las instituciones escolares del estado español, las voces y representaciones de los “otros” son inexistentes o, en el mejor de los casos, una anécdota» (Torres, 2011: 225).

En un cuadro que Torres (2011: 226) llama «Cultura escolar», el autor muestra las voces presentes frente a las voces silenciadas en los libros de texto escolares:

CULTURA ESCOLAR	
VOCES PRESENTES	VOCES AUSENTES
<ul style="list-style-type: none"> - Mundo masculino - Personas adultas - Personas sanas - Personas heterosexuales - Profesionales de prestigio - Mundo urbano - Estados y naciones poderosas - Raza blanca - Primer mundo occidental - Religión católica 	<ul style="list-style-type: none"> - Mundo femenino - Infancia, juventud y tercera edad - Personas enfermas, minusválidas físicas y/o psíquicas - Culturas gays, lesbianas y transexuales - Clases trabajadoras y la pobreza - Mundo suburbano, rural y mariner - Naciones sin Estado - Etnias minoritarias o sin poder - Países orientales y Tercer Mundo

	- Otras religiones, agnosticismo y ateísmo
--	--

(Tabla 6: Cultura escolar, Torres, 2011: 26)

En el caso concreto de la manera en la que se trata la cuestión de género y el sexismo en la escuela, el autor concuerda en reconocer que cada vez se presta más atención al hecho de no utilizar un lenguaje sexista que implique discriminación, pero sigue habiendo temas que no son tratados en el aula y que representan verdaderas situaciones de injusticia para las mujeres. En un cuadro denominado «Ámbito de discriminación de las mujeres», Torres (2011: 227) muestra algunos de estos temas que no se tratan en el aula pero que son causa y consecuencia de la discriminación sexista:

ÁMBITO DE DISCRIMINACIÓN DE LAS MUJERES
<ul style="list-style-type: none"> - El trabajo doméstico o el “segundo turno” - La maternidad o el cuidado de las hijas e hijos - La violencia contra las mujeres - La precarización laboral - “El techo de cristal” en el ámbito profesional - La feminización de la pobreza - Los derechos sexuales y reproductivos - La prostitución

(Tabla 7: Ámbito de discriminación de las mujeres, Torres, 2011: 227)

En segundo lugar, se produce cierta desconexión con determinadas realidades al trabajar en el aula los elementos transversales únicamente en efemérides y días concretos. Es cierto que fue un avance el hecho de poder señalar en la agenda escolar algunos de estos días que nos recuerdan que hay muchas cosas todavía que cambiar en el mundo. Pero, precisamente, el recordarlo únicamente esos días hace que no tratemos esos problemas con la profundidad y constancia que requieren, puesto que para sensibilizar al alumnado y trabajar esos contenidos de

una manera eficaz se precisan muchos más días de trabajo en relación con esos temas. A veces, por ejemplo, esa desconexión lleva a los centros educativos a preocuparse únicamente de que el alumnado coloree una «paloma de la paz» el 30 de enero y salgan sonrientes al patio a levantar sus dibujos frente a todo el colegio mientras suena una bonita canción, sin preocuparse realmente de llevar a cabo dinámicas y actividades que muestren al alumnado las situaciones de violencia y de guerra que en estos momentos están sucediendo en el mundo, y puedan así analizar las causas de esos conflictos, sus consecuencias para la población que los sufren, y las posibles soluciones.

En tercer lugar, Torres (2011) habla de la tergiversación de aspectos característicos de otros grupos culturales o étnicos. Pone nuevamente el ejemplo del silenciamiento de las mujeres en los libros de texto de prácticamente la totalidad de las disciplinas, del modo que pudiera parecer que el sexo femenino no ha aportado nada durante la historia digno de ser tratado y reconocido en esos libros. Y, por ende, digno de ser aprendido por el alumnado. Esto sucede desde las ciencias y la tecnología hasta las humanidades y el ámbito artístico.

En este sentido, también se ha llevado a cabo, por ejemplo, un proceso de demonización de la religión islámica acentuando posturas islamofóbicas con un imaginario eurocentrista que se ha adueñado de valores como la democracia, la justicia y la solidaridad, la cultura, la igualdad y el progreso. Atribuyendo, en cambio, a los pueblos musulmanes valores antagónicos como el autoritarismo y la antidemocracia, la injusticia y la desigualdad, el machismo y la violencia, la incultura y el atraso.

Del mismo modo, se ha consolidado una cierta africanofobia a base de estereotipos deformantes por los que, en vez de relacionar la situación de gran parte de la población africana a unas leyes y un mercado laboral tremendamente injusto, a una cultura dominante racista, a sistemas educativos desestructurados, y a sistemas políticos corruptos, se relacionan estos estereotipos fundamentalmente con aspectos étnicos que justifican en el inconsciente colectivo su situación de marginalidad.

Lo mismo ocurre con la población gitana en España, donde se ha asumido en este inconsciente colectivo que sólo tienen aptitudes para trabajar en oficios tradicionales poco cualificados y residuales, o bien cantando y bailando flamenco. Asumiendo, además, desde la propia definición de la palabra «gitano» en el diccionario de la Real Academia Española (RAE) de la Lengua que son personas ladronas por naturaleza, al relacionar a este grupo poblacional con el sinónimo de «trapacero».

En cuarto lugar, Torres (2011) habla del paternalismo con que se presenta a la cultura occidental como «salvadora» y capaz de cuidar y guiar a otras culturas o países que no son capaces de mejorar y lograr por sí mismos situarse en los adecuados niveles de desarrollo económico y social. En los libros de texto, cuando se muestran fotografías representativas de países africanos no suelen aparecer autopistas llenas de tráfico a primera hora con la gente yendo a sus respectivos trabajos, ni grandes hoteles o rascacielos, ni personalidades famosas o representativas de ámbitos culturales o científicos. Por el contrario, se les suele tratar como comunidades atrasadas e incultas, puesto que la mirada viene dada desde la posición jerárquicamente dominante de los países del hemisferio norte. Y, por este motivo, en vez de enfatizar y analizar las causas de ese atraso económico y social en relación con dinámicas de colonización y expoliación donde entrarían en juego cuestiones como la igualdad, la solidaridad o la justicia, se reduce normalmente todo a términos relacionados con las donaciones, el sacrificio o la caridad, ocultando la realidad tras el *buenismo* cristiano o la acción social frente a la indiferencia laica.

En quinto lugar, Torres (2011) trata sobre una cuestión de la que ya hemos hablado con anterioridad, la infantilización del alumnado por preservarlo de los aspectos negativos y crueles de la realidad al pensar que es conveniente mantener a la infancia unos años más en un mundo más cercano a la fantasía que a la vida real. Sería bueno repensar acerca de las capacidades y posibilidades del alumnado para comenzar a apoyar procesos de cambio social desde el propio ámbito escolar sin esperar a que lleguen a la edad adulta. Sería positivo para ellos como personas el asumir otro papel y otra responsabilidad y, del mismo modo, la sociedad en su conjunto también se beneficiaría de que haya más personas implicadas en mejorar

y cambiar los elementos injustos que tienen lugar en el mundo. Un lugar que todos habitamos y en el que tenemos que asumir desde nuestro propio ámbito y capacidad de acción nuestra propia responsabilidad.

En sexto lugar, Torres (2011) habla sobre la presentación en los libros de texto de situaciones problemáticas u otras culturas como realidades ajenas o extrañas donde se enfatizan las diferencias en vez de las semejanzas y sin opción de mejora o solución. En este sentido, las etnias oprimidas, las culturas silenciadas o las discriminaciones de clase social o género son contempladas desde una perspectiva de cierta lejanía, y sobre las que no se puede incidir para mejorar desde el aula ni desde el rol de alumnado adolescente.

Por último, este autor trata el llamado presentismo o carencia de historia, en el sentido de que las otras realidades que se muestran son de esa manera al margen de significar una consecuencia histórica de desarrollo bajo determinadas condiciones que son las que habría que analizar, en vez de darlas como algo definitivo y estático en el momento presente. Desde esta perspectiva, el trabajo curricular necesario tiene que ver con la contemplación del mundo visibilizando los elementos y decisiones del pasado que son causa y que nos ayudan a explicar las circunstancias de injusticia bajo las que hoy día viven tantas personas: hombres, mujeres, niños y niñas; en entornos rurales y urbanos; de piel clara u oscura; en el hemisferio norte y en el hemisferio sur.

Pero, intentar llevar a cabo una perspectiva educativa de este tipo implica también ser conscientes de las trabas que debemos superar. Y así, Torres (2011: 269) termina su análisis sobre la Justicia Curricular en nuestro país haciendo un listado que reproducimos literalmente a continuación:

OBSTÁCULOS PARA UNA EDUCACIÓN ANTI-DISCRIMINACIÓN
<ul style="list-style-type: none">• La poca cultura de trabajo curricular integrado y, por el contrario, la tradición escolar del estudio de la realidad parcelada en torno a distintas disciplinas o asignaturas no es algo que favorezca la toma en consideración

<p>de las múltiples interrelaciones y perspectivas que caracterizan a cada núcleo de contenido.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Obsesión por finalizar y completar el libro de texto.
<ul style="list-style-type: none"> • Ausencia de temas controvertidos en los libros de texto.
<ul style="list-style-type: none"> • Miedo a tratar en las aulas temas socialmente controvertidos.
<ul style="list-style-type: none"> • Carencia de una cultura y tradición de debate en las aulas, más acostumbradas a adoctrinar que a educar.
<ul style="list-style-type: none"> • Falta de formación y de destrezas por parte del profesorado para tratar temas conflictivos.
<ul style="list-style-type: none"> • Existencia de políticas de evaluación externas sobre la base de indicadores curriculares, lo que suele obligar a obsesionarse únicamente con lo que puede ser objeto de los ítems de esos test de evaluación.
<ul style="list-style-type: none"> • Pobreza de recursos informativos dirigidos al alumnado en edad escolar sobre temas conflictivos en la actualidad. Carencia que, entre otras razones, tiene su razón de ser en el fuerte monopolio que ejercen las principales editoriales de libros de texto, así como en las ideologías que profesan sus propietarios.
<ul style="list-style-type: none"> • La falta de familiaridad de un sector importante del profesorado con esta clase de núcleos de contenido.

(Tabla 8: Obstáculos para una educación anti-discriminación, Torres, 2011: 269)

4.3. ENFOQUES PEDAGÓGICOS DESDE EL ÁMBITO MUSICAL

4.3.1. METODOLOGÍA DE LA MÚSICA EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

El aprendizaje musical no ocurre únicamente dentro de un aula, ya sea esta de las etapas de Educación Primaria, Secundaria o Bachillerato, o en el ámbito más profesionalizante de las escuelas de música o conservatorios. Sino que, al ser el hecho musical algo totalmente presente en nuestras vidas cotidianas, toda la población desde edades tempranas tiene su propio concepto de lo que es la música y de cuál es su función. O, por lo menos, cada persona hace un uso propio de la música y de un determinado tipo de música, que puede o no coincidir con el de los diferentes grupos de población más o menos mayoritarios.

Hoy en día la música es un elemento fundamental para la población adolescente, pero es que la música es un hecho y una cualidad universal inherente al ser humano. No hay lugar ni momento histórico donde las personas no se hayan expresado musicalmente, ya sea de forma más o menos elaborada, estructurada y compleja. Como dice Hildegard C. Froehlich (2011), el etnomusicólogo John Blacking (2006) conectó las habilidades sociales y las musicales como rasgos comunes a todos los seres humanos:

«La habilidad musical no es un rasgo especial reservado para los individuos talentosos sino una característica definitoria del ser humano. [...] la adquisición de habilidades musicales a través de la inmersión y la imitación -en lugar de hacerlo a través de la lectura musical y la instrucción formal y secuenciada- habla de la diferencia entre aprender en la vida y aprender en la escuela» (Froehlich, 2011: 102).

En este mismo sentido, la autora comenta que Christopher Small (1989) encontró en el acto de cantar, tocar, escuchar, bailar y/o componer el propio significado musical, acuñando el término «musicar» para enmarcar las relaciones sociales con significado ritual que se ponen en juego cuando se realiza una de esas actividades o varias conjuntamente de manera simultánea:

«Small se concentra en el proceso de hacer y escuchar música más que en lo que se está tocando o escuchando, y sugiere que la dicotomía entre el producto y el proceso es lo que más distingue a la tradición musical clásica occidental de las tradiciones musicales indígenas que encontramos en otros lugares» (Froehlich, 2011: 105).

El autor de varios libros y artículos en el campo de la etnomusicología y la educación mostraba una mirada crítica sobre las escuelas de música por basarse y perpetuar unas relaciones de poder que afectan negativamente a un acto de hacer música que, según él, debería ser celebratorio (musicar). De este modo, los estudiantes se inhiben y se ven coartados a realizar música de manera informal en las situaciones importantes que consideren. Y, aunque en las sociedades actuales la población adolescente no «haga» música de manera generalizada, lo que sí hacen es «escuchar» música durante gran parte del día.

A efectos prácticos, esto tiene una primera consecuencia en el aula: el alumnado tiene una determinada predisposición a la asignatura de Música en relación con sus conceptos preestablecidos de lo que consideran que se debe tratar en la escuela en relación con esta disciplina:

«Al contrario de lo que pasa con otras asignaturas escolares, la música está firmemente arraigada en la vida de todos, desde mucho antes de comenzar la escuela. Hasta los alumnos más jóvenes llegan con una noción clara de su propia música, sus canciones, caricaturas o anuncios de televisión favoritos. Ellos saben qué es la música, al menos en la forma que ella toma en su cabeza» (Froehlich, 2011: 63).

Además de los diferentes contextos de aprendizaje por parte del alumnado existen características diferentes de docentes respecto a sus propias preferencias estéticas y a sus propios procesos formativo-profesionales. Existen, igualmente, distintos entornos de enseñanza en los que, según las diversas realidades y particularidades socioeconómicas y culturales de los centros educativos, los procesos de enseñanza-aprendizaje a nivel general no serán los mismos y dependerán de esos contextos donde se sitúen:

«Así como distintos contextos de aprendizaje, también existen distintos contextos de enseñanza. Luego de los procesos de socialización que moldea las características de cada profesor, existen realidades laborales diferentes según se trate de escuelas primarias o secundarias. Las comunidades urbanas y las escuelas rurales enfrentan

realidades muy diversas. Las escuelas situadas en entornos urbanos marginales encuentran desafíos que son desconocidos para otras escuelas ubicadas en zonas residenciales suburbanas. Las escuelas grandes ofrecen una mayor diversidad curricular que las pequeñas, y los maestros de escuelas rurales están en contacto directo con asuntos desconocidos para los docentes de escuelas urbanas o suburbanas» (Froehlich, 2011: 62).

Por otro lado, es muy importante que el profesorado de la asignatura de Música en ESO y Bachillerato proponga actividades al alumnado que, tanto conceptual como metodológicamente, estén totalmente adaptadas a esas etapas educativas:

«Hay que ser conscientes de que la educación musical que se prodiga desde el Instituto no pretende la profesionalización de nuestro alumnado (para ello ya están los conservatorios y las escuelas de música). Tampoco se trata de impartir los mismos conocimientos científicos que nos han transmitido en la Universidad (no sirve de nada y es una pérdida de tiempo dar la clase de historia de la música con los mismos apuntes de la Universidad o con los que nos hemos preparado alguna vez las oposiciones). Y, por supuesto, nunca debe enseñarse nada que no se vaya a poner en práctica (para qué les vamos a enseñar lo que es una semifusa si la gran mayoría de ellos nunca van a ver y menos van a interpretarla dentro del aula)» (Giráldez *et al*, 2010: 13).

Las personas que nos dedicamos a la docencia musical hemos de tratar de crear un mayor interés por la música en general, fomentar la escucha activa y la valoración estética de diferentes géneros musicales. Posibilitando, además, la práctica musical en el aula donde el alumnado sienta a partir de su propia vivencia y experimentación el hecho de hacer música y de disfrutar con la actividad (melódica, armónica y rítmicamente). Para ello, con el objetivo de motivar al alumnado adolescente y potenciar su interés, tal vez tengamos que ir más allá de los libros de texto al uso y tratar en mayor profundidad «otras músicas» además de la música académica europea que representa la práctica totalidad el contenido de dichos libros, utilizando sistemas de notación alternativos al complejo lenguaje estandarizado del solfeo por cuestiones fundamentalmente de tiempo. La carga lectiva de la asignatura de Música en Secundaria es actualmente de dos horas semanales. Si le sumamos el hecho de que, de manera generalizada, no se disponga

de un aula de música separada donde se impartan las clases sin «molestar» al resto del equipo docente y de alumnado que recibe clase de otras materias en las aulas contiguas, ni se disponga tampoco habitualmente de los recursos materiales instrumentales adecuados para la práctica musical, los y las docentes del área de Música nos vemos en la obligación de adaptarnos a una situación donde la enseñanza-aprendizaje de la música se torna en una misión, no imposible, pero sí de gran complejidad y dificultad por los numerosos obstáculos que nos encontramos en el camino.

4.3.2. SITUACIÓN DE MARGINACIÓN DE LA MÚSICA EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

En el trabajo de Hildegard C. Froehlich (2011), en el que aborda diferentes cuestiones educativas desde la perspectiva sociológica, se expone la idea de que las personas encargadas de la educación de las disciplinas humanísticas y artísticas critican severamente la concentración de la enseñanza de habilidades prácticas en matemática y ciencias a costa de otros objetivos educativos que no entran dentro de una lógica mercantil.

Igualmente, en el capítulo del libro coordinado por Andrea Giráldez (2010) escrito por Sergio Pedrera (2010), el docente analiza algunas de las problemáticas específicas de la enseñanza y el aprendizaje musical en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y el Bachillerato, diciendo que a pesar de la evidencia continua y reiterada de los beneficios de la educación musical para el desarrollo integral del alumnado, la asignatura de Música se encuentra permanentemente infravalorada y maltratada por parte de las administraciones educativas:

«Sin ningún género de dudas, este país continuará dilapidando su rica tradición cultural mientras se siga tolerando de forma tan vehemente el analfabetismo artístico y musical. La música sigue siendo, junto con el aprendizaje de un segundo idioma, la tarea pendiente en nuestra educación y, visto lo visto, jamás tendrá el peso que se merece dentro de nuestro sistema educativo, por lo menos a corto y medio plazo. [...] Dan igual las cantidades ingentes de documentos que manifiesten la importancia que el arte tiene en la educación. Lo mismo ocurre con los estudios que

demuestren que la música es intrínseca a la formación integral de nuestro alumnado» (Giráldez *et al*, 2010: 13).

La reducción de carga horaria en contraposición al aumento de tiempo lectivo de otras áreas instrumentales está convirtiendo la asignatura de Música en una materia residual dentro del sistema educativo. Este trato diferenciado se constata igualmente en el momento de solicitar cualquier tipo de apoyo en el aula:

«En otras materias (sobre todo instrumentales) dicho alumnado recibe un apoyo individualizado bien sea con otro profesor o profesora en el aula o incluso abandonando el grupo de referencia para ser atendido por una especialista en pedagogía terapéutica; sin embargo, por cuestiones organizativas, de recursos humanos, etc., el profesorado de Música, paradójicamente, se encuentra desorientado, sin ningún tipo de apoyo, sin información sobre la problemática específica del alumnado y, en definitiva, en tal situación de desamparo que la sensación de incapacidad para atender convenientemente a la totalidad del grupo clase nos sobrepasa y nos genera aún más estrés, si cabe» (Giráldez *et al*, 2010: 25).

Esta situación de marginación, cuya responsabilidad última es de la administración educativa, es mantenida y perpetuada de algún modo por una parte del profesorado:

«Del mismo modo, vivimos con la sensación de que estamos obligados a pedir perdón por existir a los compañeros del claustro, quienes se sienten amenazados cuando pedimos su apoyo para la aprobación de una nueva optativa de música en la ESO o Bachillerato, ya que, para ellos, nuestra propuesta cultural supone "robarles" alumnado, cuando menos una contrapartida de ocio dentro del horario escolar o simplemente un incremento innecesario en el gasto del centro» (Giráldez *et al*, 2010: 13).

Igualmente, la infravaloración de la materia tiene también como protagonistas a parte del alumnado:

«A qué profesor de música no le han preguntado alguna vez sus alumnos y alumnas (otra vez la música cuestionada): - Profe..., y estudiar esto, ¿para qué sirve? -. Ellos mismos nos están demandando que les demos una explicación de por qué tienen que "estudiar" una asignatura sin reconocimiento ni prestigio social. Seguramente esta pregunta no se la plantean al profesor de matemáticas o al de lengua» (Giráldez *et al*, 2010: 13).

Esta situación de marginación e infravaloración de la asignatura de Música en nuestro sistema educativo es una realidad que yo mismo he comprobado en mi propia experiencia docente durante los últimos diez años en seis centros educativos diferentes. Esperaremos a conocer los cambios curriculares que entrarán en vigor próximamente de la mano de la LOMLOE¹ como nueva Ley de Educación y que sustituye a la LOE² de 2006 y a la modificación que hizo la LOMCE³ en 2013. Pero, más allá de estas cuestiones organizativas, hay una serie de elementos socialmente interiorizados a nivel general que dificultan la valoración positiva en España que las disciplinas artísticas no sólo requieren, sino que merecen. Esperemos que un futuro no muy lejano esta situación se modifique.

4.3.3. FUNCIÓN DE LA MÚSICA EN LA POSTMODERNIDAD: DE LO RITUAL Y CULTURAL A LO ECONÓMICO

La música se ha convertido en un sector económico de gran importancia. No sólo porque genera ingresos para diferentes personas instrumentistas o vocalistas capacitadas para hacer música, sino también para profesionales de sectores afines, desde el ámbito tecnológico de la grabación audiovisual hasta empresas de gestión cultural y de distribución. Dice Jaime Hormigos Ruiz (2008), sociólogo especializado en el ámbito musical: «En la actualidad, la música se ha convertido en un elemento de consumo más y, como consecuencia, se ha generado una potente industria que vive un profundo proceso de adaptación a un nuevo modelo de negocio» (Hormigos, 2008: 23).

En la cultura de masas, la publicidad y las modas promueven y posibilitan que la música haya perdido de alguna manera su intención artística y cultural, y sea hoy en día un producto industrial en muchos casos fugaz, donde a gran velocidad deja

¹ Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación: https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264

² Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899>

³ Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>

de ser novedad y queda relegada en importancia en aras de otro producto que cobra más interés por una demanda de mercado determinada por las empresas discográficas: «Convertir la música en artículos de consumo y controlar su producción por parte de unas pocas grandes multinacionales, tiene un impacto negativo en los sonidos que nos llegan, porque han sido filtrados, previamente, por los intereses económicos en juego» (Hormigos, 2008: 279).

Otro de los resultados de este proceso globalizador de la música es la propia homogeneización de las identidades locales:

«Esta mundialización de la música ha generado un lenguaje globalizado encaminado a igualar las formas de interpretar la temática de las canciones, así como las formas de crear música. Esta globalización también está contribuyendo a la desaparición de las culturas musicales locales, a la disolución del lugar. En la cultura posmoderna, nadie posee un ritmo propio, los sonidos se piden prestados, se usan y se devuelven modificados a su contexto cultural natural» (Hormigos, 2008: 275).

Una tercera consecuencia de este escenario es que, a pesar de encontrarnos rodeados de música de diferentes partes del mundo, esta ocupa cada vez un lugar más periférico al haber perdido parte de sus funciones tradicionales. Por otro lado, se da la paradoja de cuanto más música oímos menos escuchamos, por llevar a cabo una escucha no activa, sino pasiva:

«*Encontrarse con la música* en todos los lugares no contribuye sino a provocar una disminución importante en la sensibilidad del oyente, ya que se ha producido una transformación de la música de objeto de escucha consciente a mero ruido de fondo que escuchamos al margen de otras actividades» (Hormigos, 2008: 279).

Esta función economicista y mercantilista de la música en la actualidad ha relegado a un segundo plano a la función social que la música ha mantenido durante mucho tiempo, homogeneizando de este modo las características sonoras del propio hecho musical en un contexto globalizado.

4.3.4. FUNCIÓN SOCIAL Y EDUCATIVA DE LA MÚSICA

En diferentes períodos de la Historia, el pensamiento y los esfuerzos por conocer acerca de la música han venido dados desde disciplinas tan dispares como la matemática, la literatura, la física, la filosofía y, por supuesto, desde el ámbito artístico.

Ya en la Grecia antigua, pensadores como Platón (2003) y Aristóteles (1974) reflejaron su interés por el hecho musical. Ambos filósofos concuerdan «en negarle un valor autónomo a la música, reconociéndole, por el contrario, un valor puramente instrumental. Su valor, o más bien su poder, se constituye en un medio en orden a la obtención de unos fines dentro de un determinado contexto sociopolítico» (Fubini, 2007: 37).

No sólo le debemos al mundo griego el propio término (*mousiké téchne* como arte de las musas), sino que es en este momento cuando se originó el concepto de educación a través de la música o de educación musical. Los poetas-músicos se percataron de los efectos éticos de esta manifestación artística, concibiéndose esta «como factor civilizador, como componente esencial de la educación humana y, a su vez, como componente educativo con carácter coordinador y elemento de armonización entre todas las facultades del hombre» (Fubini, 2007: 49).

Por otro lado, la armonía pitagórica está relacionada con la cosmogonía y la metafísica. Pero, musicalmente, este concepto es, en principio, una extensión entendida como unificación de contrarios (elementos-sonidos diferentes pero acordes entre sí). A su vez, los modos musicales griegos que se practicaban en ese momento como manera de estructurar los sonidos, se asociaban a diferentes estados anímicos o caracteres (*ethoi*), por lo que, primero con el filósofo-músico Damón en la Atenas del siglo V a.C., y posteriormente con Platón, se desarrollaron los aspectos moralistas y pedagógicos de la música.

En definitiva, estamos hablando de los inicios de lo que se conoce como Educación Musical o educación a través de la música en relación con sus efectos en el ámbito de la ética. Pero, tal y como señala este autor, tienen que pasar todavía muchos siglos hasta que se formalicen los estudios en relación con la música y su función dentro de la sociedad:

«Si hasta 1700 las reflexiones en torno a la música eran de índole esporádica y ocasional, durante el siglo XVIII se irán precisando y concretando, cada vez más, los intereses de filósofos, teóricos y público en relación con los problemas inherentes a la música; progresará la crítica y nacerá la historiografía» (Fubini, 2007: 37).

Actualmente, la Sociología ha ampliado sus tradicionales campos de estudio y se ocupa igualmente de manera específica del estudio de la música y de su función dentro de la sociedad. Como dice Jaime Hormigos (2008):

«El fenómeno de la música puede observarse desde perspectivas muy diferentes. La más habitual es considerar la música como arte, y, desde ahí, intentar entenderla básicamente en términos de estética. Ahora bien, cuando centramos nuestra atención en las significaciones, usos y funciones que recibe la música en la sociedad, observamos, fácilmente, que ésta puede ser también muchas más cosas, que son, al fin y al cabo, las que nos explicarán su innegable importancia social. [...] Por este motivo, en primera línea de importancia de la investigación sociológica tiene que figurar la función de la música dentro de la vida social» (Hormigos, 2008: 20).

La música es un hecho social, puesto que se encuentra unida a las diferentes condiciones culturales, históricas y económicas de cada sociedad, reflejando de este modo las características propias de la sociedad donde se ha creado. El pensamiento sociológico es capaz de revelar su papel dentro de la sociedad y, por consiguiente, en el ámbito educativo.

Dentro del propio proceso de socialización del individuo donde se configuran los valores y la identidad social «la música es el fenómeno de sociabilidad por excelencia, porque está basada en la transmisión de emociones, de sentimientos, de sensaciones y conocimientos» (Hormigos, 2008: 23). Papel de la música y de las artes en general que, según el autor, no siempre se ha puesto en valor y se ha tenido suficientemente en cuenta: «A menudo se ha subestimado la capacidad que tiene el arte para incidir en la sociedad, en especial, cuando se trata de contribuir a mejorarla éticamente» (Hormigos, 2008: 111).

En un trabajo en el que Froehlich (2011) trata la relación entre la Sociología y el profesorado de Música, se muestra la interdisciplinariedad necesaria a la hora de abordar la cuestión de la función social de la música en el ámbito educativo:

«La educación musical es un campo interdisciplinario que además de basarse en la música y la educación incorpora también fundamentos de la etnomusicología, la historia, la psicología, la fisiología, la teoría cultural y, justamente, la sociología. Cuando un maestro reflexiona acerca de sus tareas y obligaciones cotidianas, sus conclusiones tendrán utilidad práctica si lo ayudan a entender, desde perspectivas macro y micro, dónde se ubica la música escolar dentro del esquema mayor de la educación como mandato social y dentro de la política escolar específica emanada de las interacciones diarias con los colegas y superiores administrativos» (Froehlich, 2011: 97).

En relación con la música como agente social, esta autora dice: «Los teóricos de la cultura y los etnomusicólogos con inquietudes sociológicas han sumado sus voces a aquellos que se preocupan por la educación en los valores, la pertinencia educativa y la manera en que se determina el significado musical» (Froehlich, 2011: 95). A lo que añade: «Esos eruditos provienen también de diferentes disciplinas como la sociología, la musicología, la etnomusicología o estudios culturales, la educación general y la sociología de la educación o sociología educativa» (Froehlich, 2011: 96). De este modo, la relación entre la Música y la Educación en Valores es hoy en día objeto de estudio que se abarca desde múltiples disciplinas del conocimiento.

Desde mostrar las perspectivas de dos de los pensadores más influyentes (no sólo en la Sociología de la Música sino en la Sociología general relacionada con teorías políticas y económicas), como son Max Weber (1864-1920) y Theodor W. Adorno (1903-1969), Froehlich (2011) aborda el trabajo de algunos pensadores clásicos en el ámbito específico de la Sociología de la Música, tales como Alphons Silbermann (1963), Ivo Supicic (1987), Max Kaplan (1966) y Peter Martin (1995). Además, analiza algunas perspectivas etnomusicológicas que abordan temáticas y cuestiones que afectan concretamente a determinados colectivos en su búsqueda de un reconocimiento efectivo de derechos sociales, como el caso de Charles Seeger (1977), que recogió cantos tradicionales de los nativos norteamericanos vinculando el estudio de la música con la relevancia social para las personas y como medio de expresión para visibilizar esa cultura «olvidada».

Por su parte, Jurjo Torres (2011) habla sobre el arte como un espacio de reivindicación que puede ser utilizado como arma para denunciar la situación de

exclusividad del poder en manos de los dominadores, o también como medio para la vinculación a la causa de la lucha reivindicativa de los dominados.

En este sentido, no reconocer a determinados géneros musicales como aptos para ser incluidos en las programaciones didácticas y en los currículums no sólo de la asignatura de Música en la educación formal de la enseñanza primaria y secundaria, sino en los estudios musicales profesionalizantes de los Conservatorios, es reflejo del intento de mantener determinadas estructuras de poder y de dominación social clasista relacionadas con el ámbito económico profesional de la enseñanza musical. Pero también, es muestra de prejuicios y estereotipos que afectan no sólo a estas representaciones culturales, sino, sobre todo, a las personas y colectivos que han creado esas músicas.

Este autor, ejemplifica la idea a través de distintos géneros o estilos musicales, como es el caso del jazz:

«Reconocer el arte popular como arte, sin más calificativos que establezcan una jerarquía, es una condición más para el reconocimiento de ese colectivo social o pueblo que genera esas producciones. Así, por ejemplo, el jazz era considerada una música inferior a principios del siglo XX, pues era el producto de los esclavos africanos llevados e instalados en Norteamérica. Posteriormente fue etiquetado como “música popular”, pero en ese momento, aunque la esclavitud ya había pasado a ser un delito, todavía a sus productores, el pueblo negro, se les seguía etiquetando como raza inferior. Subrayar la importancia de una expresión artística obliga a considerar como igualmente importantes y dignos a sus productores, en este caso a la población afroamericana, de ahí la demora que este estilo musical tuvo en su reconocimiento» (Torres, 2011: 142).

Del mismo modo, esto ha sucedido con géneros de la música popular desde mediados del siglo XX hasta sus últimas décadas. Estilos que hoy en día siguen totalmente vigentes, como son el rock y el rap:

«El desprecio de las élites económicas, políticas y culturales hacia la música y la cultura rock significaba que asumían que las chicas y los chicos no podían considerarse como ciudadanas y ciudadanos de pleno derecho, como seres responsables y con responsabilidades.

Lo mismo ocurre en los Estados Unidos de Norteamérica con el rechazo a las nuevas músicas de la década de los setenta, el Hip-Hop y el Rap. Momento en el que la juventud negra y latina que vive en los guetos de las grandes ciudades recurre a este tipo de música para diferenciarse y, especialmente, para denunciar sus realidades como colectivos marginados y oprimidos. Recurren para ello a unos ritmos completamente originales y, además, a unas letras que las clases más acomodadas van a etiquetar de escandalosas» (Torres, 2011: 142-143).

En el contexto español, el caso del Flamenco es ejemplo del modo en el que se ha relegado a un segundo plano un género musical al mismo tiempo que se ha marginado a un colectivo social fundamental en su creación y conservación, el pueblo gitano. Paradójicamente, a pesar de ser una de las representaciones artísticas y musicales con más prestigio internacional, el flamenco no tiene el reconocimiento académico en España que merece, y sólo recientemente se está incorporando su estudio a los currículums y programaciones didácticas de los centros de enseñanza musical profesional de los Conservatorios. Esto es consecuencia del pensamiento hegemónico occidental que, no es que haya sobrevalorado la música académica europea desde el Renacimiento hasta ahora, puesto que es indudable su gran valor estético, su complejidad musical y el virtuosismo de compositores e intérpretes, sino que ha infravalorado al resto de manifestaciones musicales de lugares y grupos sociales que «no tienen música que merezca ser conocida, disfrutada, interpretada y estudiada; viven al margen de las conceptualizaciones de arte y, por tanto, a sus poblaciones no se les reconocen como creadoras de música valiosa» (Torres, 2011: 143).

El flamenco es una representación cultural y artística moderna en cuyo origen confluyeron múltiples relaciones que vincularon aspectos tradicionales rurales con los urbanos, vinculando igualmente a personas de diferente origen social, desde clases desfavorecidas y marginales hasta colectivos profesionales del ámbito artístico.

Tanto en la creación como en su desarrollo y evolución, el pueblo gitano ha estado presente. En estos momentos, cuestiones como la identidad del pueblo gitano y su relación con el flamenco deben dar paso a una mayor preocupación por la situación real de estas personas, ciudadanos y ciudadanas que precisan de una

mejora sustancial en su calidad de vida y en su participación como miembros efectivos de la sociedad en su conjunto.

«Así, por ejemplo, hay quien valora ciertas producciones culturales del pueblo gitano, su música e incluso la letra de muchas de sus canciones en las que se denuncia la opresión y el dolor de su vida cotidiana, pero esa “valoración positiva” se queda únicamente en el ámbito de la belleza pura, abstracta. No obliga a mirar más allá, por ejemplo, al mundo de la economía y de la política y, por consiguiente, a movilizarse por subsanar las numerosas injusticias de las que este pueblo es objeto todavía en la actualidad» (Torres, 2011: 144-145).

De este modo, aunque no sea correcto vincular el flamenco únicamente con el pueblo gitano y haya que trabajar por conseguir una mayor igualdad en términos de redistribución, de reconocimiento y de participación en la sociedad española en condiciones de igualdad con la sociedad mayoritaria, es cierto que, por esta vinculación en términos de etnicidad es positivo utilizar el flamenco como herramienta para trabajar en el aula con alumnado gitano con el objetivo de lograr una mayor inclusión:

«Todo este conocimiento tradicionalmente silenciado o ignorado tiene un enorme potencial para empoderar a todos aquellos colectivos sociales que lo producen y, además, contribuir a conformar una nueva cultura global en la que la explotación y marginación no pueden tener cabida y, mucho menos, tener la más mínima posibilidad de obtener legitimidad» (Torres, 2011: 144).

También, una mayor inclusión del flamenco en el ámbito educativo conllevaría a tratar con mayor justicia a una manifestación cultural y artística de gran complejidad y riqueza representativa de nuestro país. Arte que, como tal, puede aprenderse en la escuela con conocimiento y técnica desde la didáctica y la pedagogía, con esfuerzo y con trabajo, más allá de concepciones ligadas a lo metafísico y sobrenatural de la ciencia infusa representada en la frase de «se lleva en la sangre»:

«Existe el peligro de caer en una exagerada idealización de la persona que trabaja en el ámbito de las artes, precisamente por esta ideología latente del don natural; considerando que la capacidad creativa, la creación de belleza ni se puede enseñar

ni se aprende. Algo que tristemente también las instituciones han contribuido a divulgar al presentar a las personas creadoras, artistas, como si ello no fuera debido al estudio, a dedicarle muchas horas, esfuerzo y recursos económicos. En el fondo, estos prejuicios son también una manera de desvalorizar a los y las artistas» (Torres, 2011: 146).

El flamenco se aprende y debe estar presente en la escuela, no sólo por ser considerada la manifestación artística española más representativa a nivel internacional, sino también por su capacidad para poder trabajar con el alumnado diversos elementos transversales del currículum relacionados con la Educación en Valores, y significar una potente herramienta para apoyar procesos de inclusión socioeducativa por su vinculación con la población gitana.

V
FLAMENCO Y EDUCACIÓN

5.1. LA PRÁCTICA INSTRUMENTAL EN LOS CONSERVATORIOS

A pesar de la evidencia de que el flamenco nos remita a múltiples aspectos extramusicales, principalmente es eso: música. Es una forma de vivir y de sentir, es cultura, es poesía, es expresión de sentimientos y emociones humanas universales. Pero, fundamentalmente, es música: vocal e instrumental, con el movimiento del cuerpo mecido a su compás.

De este modo, desde el ámbito musical, tiene que llegar el año 1978 para que el flamenco entrase por primera vez en el reducto «sagrado» de los estudios de Conservatorio, exclusividad que ha disfrutado durante demasiado tiempo la hegemónica preponderancia de la música académica europea en nuestro país. Fue el guitarrista granadino Manuel Cano quien consiguiese por oposición la Cátedra de guitarra flamenca en el Conservatorio Superior de Música de Córdoba y ocupase el cargo durante una década impartiendo formación. Se sentaron a partir de ahí las bases para la introducción de este instrumento en el ámbito de la educación musical superior de Conservatorio. Pero, para que se conformasen de manera oficial los estudios de guitarra flamenca más allá de una asignatura concreta sin titulación específica tuvo el guitarrista cordobés Paco Peña que emigrar a Rotterdam en 1985, convirtiendo así a esta ciudad holandesa en el primer lugar donde un Conservatorio superior le abrió realmente las puertas a lo jondo, a pesar de encontrarse a más de 2.500 kilómetros de distancia de Cádiz o Sevilla.

Paradójicamente, para recibir formación musical en España en relación con la música más representativa de nuestro país habría que esperar hasta los primeros años del siglo XXI para comenzar de una manera tímida con la incorporación de estos estudios a nivel de Conservatorio. Pero, no es hasta pasado el 16 de noviembre del año 2010, fecha en la que la UNESCO reconoce al flamenco como Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad, cuando de manera algo más «seria» comienza a incorporarse el flamenco en el ámbito educativo general en Andalucía. A pesar de esto, en Madrid, capital del reino, sigue sin impartirse la especialidad de Flamenco a nivel superior por cuestiones que nos remiten a un corporativismo profesional

excluyente y, de nuevo, a los prejuicios y estereotipos que siguen persiguiendo al flamenco desde sus orígenes. Dice Steingress (2004):

«Y lo que es verdad en el caso de la ópera, también debe serlo en el caso del cante jondo, porque se trata de arte, y éste siempre es fruto del aprendizaje, independientemente del don, que lo facilita en su momento. Así que nos preguntamos con toda franqueza: ¿Por qué no se puede y debe aprender el cante clásico en un conservatorio de flamenco, transmitido por los maestros del cante - igual que cualquier otra música artística -? Pues, si bien es verdad que Andalucía vende el baile y el toque a un público interesado hasta en el extranjero, ¿qué clase de prejuicio podría inhibir la enseñanza competente del cante jondo?» (Steingress, 2004: 195).

En este sentido habló el guitarrista Andrés Batista (Anexo I: 651) en la entrevista que le hice en su casa de Madrid. El testimonio de Andrés Batista es de gran valor por mostrar a través de su propia experiencia las reticencias e impedimentos para que la guitarra flamenca haya formado parte de los estudios musicales superiores en Madrid en el pasado reciente. Estas reticencias tienen que ver, por un lado, con prejuicios de clase y estereotipos relacionados supuestamente con las personas afines a este estilo musical (alcohólicos y delincuentes) e incluso con el racismo (gitanos). Por otro lado, las reticencias e impedimentos tienen que ver con cuestiones económicas y de privilegios (mantenimiento de una plantilla docente establecida en sus puestos y con miedo a perder su trabajo).

Su esfuerzo e interés por incluir la guitarra flamenca en los Conservatorios - concretamente en el Real Conservatorio Superior de Música de Madrid- se remonta a los últimos años de la década de los años setenta, encontrándose con fuertes reticencias que cuatro décadas después continúan impidiendo la incorporación de este instrumento a la oferta educativa de dicho Centro.

En el mismo sentido que las palabras de Andrés Batista se encuentran las palabras de otra de las grandes figuras históricas del flamenco, Manolo Sanlúcar (Anexo I: 654), que recogí en el curso de verano de la Universidad de Málaga (UMA) celebrado en Vélez-Málaga en 2018. La explicación del guitarrista ante la situación de abandono del flamenco y desprestigio por parte de las instituciones musicales y administrativas españolas tiene que ver, por un lado, con los prejuicios y los

estereotipos, y por otro, con las luchas de poder y el mantenimiento de las estructuras consolidadas en las plantillas docentes de los conservatorios.

Hoy en día, el flamenco ya ha entrado -aunque tímidamente- en los Conservatorios de Andalucía. Pero, el hecho de que en el Real Conservatorio Superior de Música de Madrid no se imparta formación en Flamenco, Jazz o Rock es señal de la infravaloración que todavía existe en nuestro país hacia estilos musicales que no corresponden a la música académica europea -mal llamada «música culta»- y muestra una visión anclada en el pasado ajena a las necesidades e intereses del alumnado del siglo XXI en España. Sobre el hecho de que no se imparta guitarra flamenca en el Conservatorio Superior de Madrid opinó el guitarrista Óscar Herrero (Anexo I: 655) en la entrevista realizada.

A pesar de que el flamenco sea la música más representativa de nuestro país a nivel internacional en la capital de España sigue sin impartirse la Especialidad de Flamenco en el Grado Superior de Conservatorio, y sobre este hecho también se pronunció el guitarrista e investigador Rafael Hoces Ortega (Anexo I: 656) en la entrevista que le realicé.

Dentro del trabajo de campo, hubo otra persona a la que le pregunté sobre esta cuestión. Fue Luis Moreno (Anexo I: 656), el entonces Jefe de Estudios del Conservatorio Superior de Música «Rafael Orozco» de Córdoba, referente internacional en relación con el estudio y aprendizaje del flamenco en las especialidades de Guitarra Flamenca, Cante y Flamencología. En relación con los motivos que provocan que la presencia del flamenco en los Conservatorios Superiores sea marginal, Luis Moreno habló, por un lado, de los prejuicios y estereotipos que hay en torno a esta manifestación artística por no considerarla digna de formar parte del currículum musical de estudios superiores. Y, por otro lado, sobre las reticencias que existen en algunos sectores internos del mundo del flamenco a incorporarse a ámbitos académicos por el miedo a perder sus características principales de libertad creativa y expresiva.

A partir del Real Decreto 707/2011, de 20 de mayo (BOE del 9 de junio de 2011)⁴, por el que se crea la especialidad de Flamenco en las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música y se regula su contenido básico, se comienza a impartir en la mayoría de provincias andaluzas el grado elemental y/o profesional, reduciéndose los estudios superiores al Conservatorio Superior de Córdoba; el Conservatorio Superior de Murcia; la ESMUC, el Liceu y el Taller de Músics en Barcelona; y, recientemente, la incorporación del Conservatorio Superior de Jaén. En relación con la incorporación de instrumentos musicales que han sido ajenos al flamenco hasta hace poco, la Escola Superior de Música de Catalunya (ESMUC) es pionera en el estudio de estas nuevas sonoridades en relación con la organología, ofertando al alumnado la posibilidad de estudiar, además de guitarra y cante, instrumentos como: bajo flamenco, piano flamenco, flamenco para instrumentos de viento, flamenco para instrumentos de cuerda frotada y percusión flamenca.

La Especialidad de Baile ha estado integrada desde hace tiempo en los estudios de danza más generalista, compartiendo espacio con el «clásico español» y la «escuela bolera». Pero, en los últimos años, la incorporación de nuevos estudios se ha centrado sobre todo en la Especialidad de Guitarra y sólo recientemente se está haciendo el esfuerzo por integrar poco a poco el Cante, quedando la inclusión de la nueva instrumentación musical como algo todavía más residual y con menos opciones de recibir una formación reglada.

En los estudios de Guitarra Flamenca conforman el currículum asignaturas como Historia de la Música; Historia del Flamenco; Sociología y Estética de la música; Sociología del Flamenco; Lenguaje y Teoría musical; Armonía aplicada a la guitarra flamenca; Transcripción de la música flamenca; Creatividad e Improvisación; Conjunto instrumental; Acompañamiento al cante; Acompañamiento al baile; y Flamenco y Nuevas Tecnologías. Y en la Especialidad de Cante se estudian estas mismas materias salvo las específicas de interpretación musical, que en este caso se centran en la técnica vocal y en el conocimiento y desarrollo de los palos y estilos propios del cante flamenco.

⁴ Real Decreto 707/2011, de 20 de mayo, para la creación de la especialidad de Flamenco en las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música:

https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2011-9988

La incorporación del flamenco en la oferta educativa de los programas curriculares de los Conservatorios es algo totalmente positivo y necesario para el mantenimiento y desarrollo de esta manifestación artística en los más altos niveles profesionales. Es preciso aunar la transmisión oral, las vivencias y la puesta en práctica en ambientes informales flamencos con el conocimiento académico formal de la técnica vocal, las estructuras propias del lenguaje musical y la armonía, o en relación con el movimiento y la expresividad corporal. Lo que aportará valor, contribuyendo, además, a la perpetuación y evolución del género manteniendo los elementos clásicos y a su vez incorporando nuevos elementos.

«Por esto insistimos: aceptar la existencia del flamenco clásico y garantizar su futura interpretación mediante instituciones del clasicismo en la música permitiría a los artistas no solamente estudiar de manera eficaz y productiva las dimensiones de su arte, sino también cimentar sus actividades innovadoras en la tradición» (Steingress. 2004: 196).

Hay cierto interés por parte de la Junta de Andalucía en que los estudios de flamenco en el ámbito de los conservatorios en todos los niveles se vayan generalizando, estando cada vez más presentes en las diferentes provincias andaluzas. De este modo piensa el guitarrista Rafael Hoces (Anexo I: 657), pero, aun así y a pesar de que la progresión de estos últimos años sea buena y se esté ofertando la posibilidad de estudiar flamenco en ámbitos hasta hace poco vedados a esta manifestación artística, queda mucho camino por recorrer por la escasa representación de estos estudios a nivel comparativo general dentro de la totalidad de conservatorios andaluces.

Para conocer cómo son las metodologías de enseñanza-aprendizaje del flamenco en el ámbito del Conservatorio entrevisté en el trabajo de campo de la presente investigación a personas que se dedican a la docencia en las diferentes especialidades: baile, cante y toque.

En relación con la Especialidad de Baile, visité el Conservatorio Profesional de Danza «Carmen Amaya» de Madrid (Anexo I: 658) en junio de 2017 para realizar un grupo de discusión con el profesorado de la asignatura de flamenco. El repertorio para los primeros cursos en este centro educativo se basa en el estudio de palos con estructuras sencillas y un alto componente rítmico -como las Alegrías, el Garrotín y

los Tangos-, dejando para los últimos cursos palos con un componente técnico, artístico y expresivo mayor -como la Bulería, la Soleá y la Seguiriya-. El hecho de contar con músicos profesionales acompañando el baile (cante, guitarra y percusión) apoya la labor docente del profesorado de Baile Flamenco al mismo tiempo que enriquece al alumnado al posibilitar la experiencia práctica real de esta actividad artística.

Por otro lado, respecto a la Especialidad de Cante, hablé con Alba Guerrero (Anexo I: 660), cantaora, investigadora y profesora de cante flamenco en el Conservatorio Superior de Música «Rafael Orozco» de Córdoba. Sobre las diferencias entre la enseñanza-aprendizaje de ayer y hoy en relación con el cante flamenco, Alba Guerrero comentó que el aprendizaje tradicional del cante flamenco se ha basado en la imitación, la repetición y la memorización, en una transmisión oral de persona a persona. Actualmente, además del aporte de la Logopedia y la Técnica Vocal, hay que valorar positivamente las posibilidades que ofrecen las tecnologías informáticas y computacionales encaminadas a apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje del cante flamenco como recurso metodológico en el aula.

La técnica, en cualquier disciplina artística, permite maximizar las capacidades y cualidades de los y las intérpretes. En vez de limitar, el conocimiento potencia las posibilidades expresivas. Y el flamenco, como manifestación artística que es, puede aprenderse y practicarse en ámbitos académicos a través de la transmisión del conocimiento bajo criterios pedagógicos y didácticos (frente a la visión *mairenista* instalada durante décadas que limita el cante flamenco a cualidades innatas y genéticas desde una perspectiva racializada).

En tercer lugar, respecto al flamenco en el Conservatorio en el ámbito instrumental, Rafael Hoces (Anexo I: 662) explica que la metodología empleada en relación con la enseñanza-aprendizaje de la Guitarra Flamenca conjuga la línea tradicional de la tradición oral -imitación, repetición y memorización de falsetas- y la línea tradicional de los estudios musicales académicos -análisis de partituras y estudio de estructuras armónicas y rítmicas-.

Sobre la importancia de la inclusión del flamenco en los estudios musicales de Conservatorio para su desarrollo y mantenimiento habló Gonzalo Rojo (Anexo I: 663) en la entrevista que le realicé en la Peña Flamenca más antigua de Málaga -Juan Breva-, donde me habló sobre la necesidad de incorporar el flamenco al mundo académico. La inclusión del flamenco en el ámbito académico formal de los estudios musicales de academias y conservatorios es fundamental para lograr que las personas dedicadas a la interpretación musical adquieran los mayores conocimientos posibles para su profesionalización. Siendo necesario, además, adquirir ciertas competencias culturales y destrezas comunicativas para poder expresarse correctamente en ámbitos académicos, apoyando mediante la investigación y la difusión del conocimiento el mantenimiento y desarrollo del flamenco en el siglo XXI.

La música flamenca, como música que es, tiene un razonamiento, una lógica y unas estructuras que pueden aprenderse académicamente. La inclusión del lenguaje musical del solfeo y el estudio de la armonía en los estudios de la música flamenca deben ser una prioridad en el aprendizaje de cualquier guitarrista. En este sentido, también opinó Óscar Herrero (Anexo I: 664), al igual que Antonio «El de la Alfonso» (Anexo I: 665), guitarrista acompañante en el Conservatorio Profesional de Danza «Carmen Amaya» de Madrid, que comentó sobre esta importancia de la inclusión del flamenco en los estudios musicales de Conservatorio para su desarrollo y mantenimiento.

Este enriquecimiento respecto a la necesaria formación sobre lenguaje musical y armonía de los guitarristas flamencos, también es enriquecimiento con el resto de alumnado de formación clásica que comparte en estos centros académicos vivencias con el alumnado de las especialidades de flamenco. Cuando estuve en el Conservatorio Superior de Córdoba para realizar las entrevistas, entré al Salón de Actos para escuchar la defensa de los Trabajos de Fin de Estudios (TFE) de la Especialidad de Flamencología, donde en uno de ellos una alumna interpretaba unos cantes acompañada, lógicamente, por una guitarra flamenca. Pero, como estábamos en el Salón de Actos cuya puerta lateral da a uno de los pasillos del Conservatorio, al terminar el cante escuché de fondo un piano y un clarinete interpretando «música clásica», resultándome extraño, pero totalmente positivo y gratificante. Y es que he

entrado a conservatorios durante años en diferentes sitios y contextos, y el único sonido natural y naturalizado de estos espacios era el del piano, el del violín o el del clarinete. Y escuchar esa mezcla tal y como había escuchado esa tarde para mí era positivo, señal de que algo estaba cambiando, por fin, a favor del flamenco. A partir de esta reflexión que le hice también a Luis Moreno (Anexo I: 666), Jefe de Estudios del Conservatorio, cuando hablé un rato después con él en su despacho, este me dijo que el alumnado del Conservatorio Superior de Música «Rafael Orozco» de Córdoba tiene la oportunidad de enriquecer su aprendizaje al compartir, tanto los propios espacios comunes del centro educativo, como la posibilidad de cursar asignaturas optativas donde, las personas instrumentistas que estudien especialidades del ámbito de la «música clásica» puedan compartir experiencias musicales con personas que estudian especialidades del ámbito del flamenco.

Los anteriores testimonios pertenecen a personas que piensan que es positiva la inclusión educativa del flamenco dentro de ámbitos académicos, pero también hay personas que muestran su malestar por lo que consideran una apropiación indebida de los sectores intelectuales en su intento de incorporación del flamenco a los Conservatorios y Universidades, considerando que se trata de una manera más de obtener beneficios económicos en vez de preocuparse realmente por el estudio de esta manifestación artística y cultural. Esta crítica viene motivada por el interés político e institucional derivado de modas pasajeras y oportunismo político en relación con rentas partidistas que se obtienen a cambio de mostrar su apoyo al flamenco (el flamenco no ha tenido generalmente apoyo institucional de ningún tipo). Pero la crítica también se dirige al modelo impuesto por los Conservatorios en España, que han relegado al flamenco durante toda su historia a favor de la música académica europea con un sistema rígido donde la partitura se impone frente a la libertad expresiva del intérprete, y donde la guitarra andaluza (rasgueada) no ha entrado al ámbito académico de la educación superior de Conservatorio hasta hace muy poco, a diferencia de la que se conoce como guitarra española o clásica.

Sobre estas cuestiones se expresó Manolo Sanlúcar (Anexo I: 666) en la conferencia que dio en Vélez-Málaga, pero, tal y como habíamos quedado, contacté con él un tiempo después y nos vimos de nuevo el 7 de diciembre de 2019 en su casa

de Sanlúcar de Barrameda (Cádiz) para hablar sobre mi abuelo -Antonio de Linares «Pucherete»- y sus vivencias compartidas en el tablao *Las Brujas* de Madrid, pero, al igual que con Andrés Batista y Fosforito, en la conversación también tratamos temas que me interesaban para la Tesis. Hablando con Manolo Sanlúcar me sentí igualmente como un eslabón en la cadena del flamenco, al estar sentado en el sofá junto a uno de los grandes genios de la guitarra, historia viva de este arte. Ya que, estando con él en el salón de su casa me sentí cercano a La Niña de los Peines y a Pepe Pinto, puesto que ellos fueron quienes le «descubrieron» siendo él apenas un niño.

Manolo Sanlúcar es un pensador reflexivo sobre el arte, y me comentó en el mismo sentido de sus palabras en la conferencia de Vélez-Málaga, opinando que, de manera generalizada, en la escuela de Occidente se han estado enseñando únicamente fórmulas sin tratar en profundidad el ámbito de la filosofía musical y la emoción en la música, por una tecnificación alejada de elementos intuitivos.

Por otro lado, respecto al rechazo del término «académico» en relación con el flamenco, valorándolo más como «antiacadémico», precisamente por tratarse -en su raíz profunda- de una expresión personal e individual, opinó Joaquín San Juan (Anexo I: 668), director del Centro de Arte Flamenco y Danza Española «Amor de Dios» (Medalla al Mérito en las Bellas Artes), que ha sido desde 1953 -y sigue siendo- uno de los centros neurálgicos del flamenco en Madrid, y que mediante el alquiler por horas de las aulas de ensayo ha sido un lugar de encuentro tanto de artistas consagrados como de personas que se inician en el aprendizaje del flamenco. Conocí a Joaquín San Juan en la primavera de 2012, después de realizar mi primera comunicación en un Congreso universitario titulada: *Puntos de encuentro y retos entre la tradición oral y el academicismo en el flamenco*, con el objetivo de conformar un artículo para una posterior publicación que nunca tuvo lugar. Me acerqué a Amor de Dios -que ya conocía por haber ido a ensayar varias veces preparando actuaciones- y en la secretaría pregunté por su director. Me dijeron que en ese momento no estaba pero que volvería en breve, por lo que decidí esperar. A los pocos minutos entró por la puerta un señor acompañado por varias chicas, y desde el mostrador de la secretaría me hicieron un gesto indicándome que era él a quien buscaba. Me acerqué y me presenté, diciéndole que estaba haciendo un trabajo para

la Universidad en relación con los principales cambios sufridos en el flamenco en cuanto a la transformación de unas metodologías basadas en la tradición oral y su incorporación actual al ámbito académico, y que me gustaría preguntarle su opinión al respecto. Me preguntó si tenía ahí la grabadora, y al contestarle que sí, me dijo que la encendiese. Y de pie, en la misma puerta de la academia y rodeados de gente, comenzó un monólogo y una exposición unilateral de tres minutos donde mostró, tanto por sus palabras como por el tono indignado de su voz, un profundo rechazo del término «académico» en relación con el flamenco, y su malestar por la que consideraba una apropiación indebida de los sectores intelectuales en su intento de incorporación del flamenco al ámbito del Conservatorio y la Universidad. De la conversación unilateral -monólogo- de Joaquín San Juan, director del Centro de Arte Flamenco y Danza Española «Amor de Dios», se extrae la conclusión principal de que no todas las personas que trabajan en el mundo del flamenco están de acuerdo con la inclusión educativa y académica de esta manifestación artística y cultural.

Sobre las reticencias y los prejuicios que existen en ambas partes -tanto desde el ámbito académico como desde el mundo de la afición flamenca- hablaremos más adelante, pasando a continuación a mostrar la situación del flamenco en relación con su incorporación a los estudios universitarios.

5.2. LA INVESTIGACIÓN EN LA UNIVERSIDAD

Desde que en 1955 Anselmo González Climent publicase *Flamencología*, se dio lugar al origen de una disciplina académica que toma elementos propios de la Musicología para abordar de manera específica todo lo relacionado con el flamenco. Tres años después, en 1958, nació la Cátedra de Flamencología de Jerez, que representa la institución académica más antigua dedicada al estudio, investigación, conservación, promoción y defensa del flamenco (la Cátedra funciona de manera independiente a la Universidad, aunque en algunos momentos se coordina y colabora con la Universidad de Cádiz).

La inclusión del flamenco en el ámbito académico de la investigación científica propia de la Universidad ha provocado normalmente desencuentros con el mundo de «los aficionados», en una disyuntiva de posturas contrapuestas entre los datos y los hechos que muestran las recientes investigaciones frente a una visión mitificada y poética del flamenco:

«Hoy nos encontramos con un fenómeno paradójico en lo que a la interpretación del cante flamenco como fenómeno sociocultural andaluz se refiere. Por un lado, existe una minoría de aquellos que, hace aproximadamente quince años, han reconstruido poco a poco el origen y carácter del flamenco en y para la vida cultural andaluza, apoyándose en los conocimientos y métodos científicos adecuados, mientras, por otro lado, nos vemos enfrentados a una mayoría absoluta de aquellos, llamémoslos "los aficionados en general", que siguen creyendo y propagando el mito o la leyenda flamenca, ignorando o incluso rechazando los resultados más evidentes de la investigación científica» (Steingress, 2004: 59).

Es preciso que el mundo hermético de las Peñas Flamencas y parte de la afición más tradicionalista valore de manera positiva el aporte de la Investigación universitaria en relación con el flamenco. Miguel López Castro (Anexo I: 670), en la entrevista que le realicé en Málaga, habló sobre la reticencia existente en una parte del ámbito de la afición por aceptar el aporte de la Investigación sobre flamenco desde el ámbito universitario. Y es que, desde que apareció el concepto de Flamencología hasta los actuales estudios musicológicos sobre el flamenco que representa, el propio término y las cuestiones que se han tratado han producido estas faltas de entendimiento:

«La diferencia esencial entre la flamencología tradicional y la moderna investigación sobre el flamenco consiste en lo siguiente: mientras que la flamencología tradicional intenta envolver la realidad del flamenco en un capullo de seda tejido a base de deslumbrante retórica hueca yseudoromántica, con objeto de transformarla en un elemento adecuado a las veleidades económicas, culturales o políticas del momento, el estudio científico sobre el Arte Flamenco ha situado a este como objeto de investigación a partir y como consecuencia de una crítica inicial de la misma flamencología. Frente a la retóricaseudoromántica que convertía la flamencología en una especie de género adicional relacionado con el flamenco (una bien adobada pócima creada por literatos, poetas y periodistas), el estudio científico se erige en algo menos espectacular aunque más eficiente, ya que ha tenido que reconstruir el fenómeno artístico del flamenco como un objeto de conocimiento según los resultados de las modernas Ciencias Sociales y otras disciplinas» (Steingress, 2004: 196).

Hoy en día, casi veinte años después de que el sociólogo austriaco escribiese estas palabras, la Flamencología actual ha dejado atrás las descripciones poéticas y literarias sobre el hecho flamenco y sus conclusiones no se basan en anécdotas de uno u otro artista, sino que están apoyadas en datos contrastados obtenidos con el rigor propio de la investigación científica. Esta es la metodología puesta en práctica en algunos de los centros superiores de estudio musical nombrados anteriormente, como es el caso del Conservatorio de Córdoba o la ESMUC en Barcelona, donde se imparte, además del itinerario de Interpretación, el itinerario de Flamencología. En estos centros educativos, a la formación en interpretación instrumental y sobre las estructuras del lenguaje musical y armonía, se suma una formación musicológica aplicada al flamenco con asignaturas como: metodología de la investigación; fuentes documentales y técnicas de gestión bibliográfica; organización y gestión del patrimonio musical andaluz y español; músicas de tradición oral; pedagogía del flamenco; e Historia y Sociología del flamenco.

Para conocer de primera mano en qué consisten los estudios de la Especialidad de Flamencología entrevisté a Alicia González Sánchez (Anexo I: 671), profesora de Flamencología en el Conservatorio Superior de Música «Rafael Orozco» de Córdoba. Cuando nos encontramos me dijo que estaba a punto de entrar al Salón de Actos para escuchar alguna de las defensas de Trabajo Fin de Estudios (TFE) del

alumnado que terminaba sus estudios de Flamencología, por lo que me invitó a pasar y escuchar la defensa de esos trabajos. Más tarde, ya en su despacho, hablamos sobre el itinerario de Flamencología en el Conservatorio, tratando concretamente temas como los objetivos didácticos, las opciones laborales y las principales líneas de investigación de los Trabajos Fin de Estudios (TFE) del alumnado.

El itinerario de Flamencología está dirigido al ámbito de la Investigación sobre flamenco, dotando de recursos y metodologías al alumnado para desarrollar esta labor, y los únicos estudios sobre Flamencología homologados al Título de Grado Universitario se imparten en el Conservatorio Superior de Música «Rafael Orozco» de Córdoba, con una duración de cuatro años y una carga lectiva de 240 créditos ECTS (las Cátedras de Flamencología de Jerez, Córdoba, Sevilla y Málaga no suponen una formación homologada conducente a un Título Universitario). Como estudios de postgrado con acceso a un Doctorado, la ESMUC de Barcelona ofrece un Máster homologado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes de 1 año con 60 créditos ECTS, y en este curso 2022/23 que va a comenzar se inicia en la Universidad Complutense de Madrid (UCM) el «Master Propio en Flamenco» con 60 créditos ECTS igualmente.

En la conversación, Alicia González Sánchez me comentó que sería conveniente que, a partir del momento en el que ya existen promociones de alumnado titulados en Flamencología, el propio término «flamencólogo» o «flamencóloga» se circunscriba únicamente a aquellas personas poseedoras de este título oficial (más allá del hecho de que hay un gran número de personas que muestran interés por el flamenco y amplios conocimientos sobre este arte). En relación con las opciones laborales más frecuentes que tiene el alumnado que cursa estudios de Flamencología, dice Alicia González que las salidas profesionales relacionadas con estos estudios tienen que ver principalmente con la gestión cultural del flamenco y con la docencia. Y sobre las diferentes Líneas de Investigación representadas en los Trabajos Fin de Estudios (TFE) del alumnado de Flamencología, comentó que hay desde trabajos biográficos, históricos, de análisis musical hasta relacionados con la didáctica. En este sentido, Alicia González opina que sería positivo sistematizar los Trabajos Fin de Estudios (TFE) del alumnado de Flamencología por áreas temáticas, con el objetivo de crear un repositorio de

documentos y materiales de libre acceso que puedan servir a futuras investigaciones (tanto para el propio alumnado del Conservatorio como para apoyo y fuente de documentación a personas ajenas a esta institución que desarrollan labores de investigación sobre flamenco).

Por otro lado, en el ámbito de la educación superior universitaria, los estudios sobre el flamenco han sido llevados a cabo por las Cátedras de Flamencología de ciudades como Granada, Córdoba, Sevilla o Málaga, con la reciente incorporación de la Universidad de Murcia (UCAM) de manera conjunta con la Fundación del Cante de las Minas. Se suman así a la sexagenaria Cátedra de Flamencología de Jerez en relación con la oferta de estudios y creación de espacios para la investigación sobre flamenco a través de publicaciones, conferencias y seminarios, conciertos y todo tipo de actividades que puedan contribuir a la difusión y mantenimiento del flamenco. A pesar de lo positivo y beneficioso que representa la labor de estos espacios en el ámbito universitario, la gran limitación nos remite al hecho de que estos estudios no conducen a una titulación oficial y homologada, sino que son denominados como «cursos de extensión universitaria» con los que el alumnado universitario puede cubrir determinados créditos ECTS de Libre Elección y donde el alumnado no universitario matriculado recibe un diploma sin validez académica donde se constata el haber cursado esa formación específica. Es decir, la formación se imparte en un marco universitario, pero la titulación no es válida en cuanto a homologación.

Para conocer personalmente los objetivos y las actividades desarrolladas por la Cátedra de Flamencología de la Universidad de Sevilla (US) viajé a la capital hispalense para hablar con su coordinador, Rafael Infante Macías (Anexo I: 672). En la conversación, Rafael Infante habló sobre el Programa «Flamenco y Universidad» de la Cátedra de Flamencología de la Universidad de Sevilla (US) y la edición de una importante colección de discografía flamenca, pero también sobre el hecho de que esta Cátedra de Flamencología no constituye una oferta académica de estudios reglados y homologados, sino que ofrece una serie de cursos y seminarios donde cualquier persona con interés en el flamenco pueda asistir. Aun así, su objetivo fundamental es dotar a la Investigación sobre el flamenco del rigor propio característico de la institución universitaria.

A pesar de que las actividades desarrolladas por las Cátedras de Flamencología aporten de manera positiva al conocimiento y mantenimiento del flamenco, por la necesidad de ofertar estudios relacionados con la investigación y el flamenco con una mayor carga lectiva, profundización científica de la formación y que, a su vez, condujesen a la obtención de un título superior, en el curso 2004-2005 comenzó en Sevilla el primer Doctorado de flamenco en el mundo. De nombre inicial *El flamenco. Acercamiento multidisciplinar a su estudio* a partir de 2009 cambió por el de *Estudios avanzados de Flamenco: un análisis interdisciplinar*, y representó la dedicación de una parte del profesorado de la Universidad de Sevilla (US) que abordó esta tarea desde disciplinas tan diversas como la Antropología, la Sociología, la Historia, la Musicología, la Filología y las Matemáticas. Se posibilitó de este modo la aproximación desde diferentes líneas de trabajo e investigación, y se dotó al alumnado de recursos técnicos y metodológicos para desarrollar sus Tesis Doctorales desde un prisma interdisciplinar, significando un hito a nivel mundial en la inclusión del flamenco en el ámbito universitario de la Educación Superior (con una gran producción de Tesis Doctorales y monografías publicadas entre los años 2004-2017). Por desgracia, debido a aparentes imperativos burocráticos y académicos en el cambio de los Planes de Estudio de Doctorado, pero donde se vislumbraban nuevamente las reticencias de ciertos sectores a apoyar la inclusión del flamenco en un espacio universitario superior, estos estudios finalizaron en la Universidad de Sevilla (US) en el año 2017.

Para conocer de primera mano las características de este Programa de Doctorado -pionero en la inclusión educativa del flamenco a nivel superior universitario- entrevisté al que fue su director durante varios años, José Cenizo Jiménez (Anexo I: 673), que habló sobre el hito que supuso este Programa de Doctorado a nivel internacional desde una perspectiva multi e interdisciplinar, pero también de que, a pesar del importante número de investigaciones realizadas en el marco del Programa de Doctorado no hay una difusión fácil de esos trabajos. Sería positivo que la Junta de Andalucía apoyase la difusión de los estudios e investigaciones sobre flamenco, ya que no existe un canal de publicación que facilite la visibilización de las Tesis Doctorales.

Otra dificultad añadida es que hay un sector del ámbito de la gestión y dirección universitaria que mantiene determinados prejuicios y estereotipos que continúan impidiendo una inclusión efectiva del flamenco en la Universidad, por no considerar que los estudios sobre flamenco merezcan el estatus de disciplina académica de rango universitario, prejuicios que yo mismo he sufrido más de una vez y que han supuesto ciertas trabas en mi trayectoria como investigador.

Los estereotipos en torno al flamenco presentes desde su origen se siguen manteniendo hoy en día en muchos ámbitos, a pesar de que cada vez hay más personas que desde el ámbito de la Educación Superior -tanto a nivel musical de Conservatorio como a nivel de Investigación desde la Universidad- llevan a cabo la tarea de dignificación de este arte. En este sentido, en relación con los estereotipos y prejuicios que, hoy en día, siguen dificultando la inclusión educativa del flamenco, también hablaron en las entrevistas realizadas tanto Rafael Hoces (Anexo I: 675) como Francisco Escobar-Borrego (Anexo I: 675), constatando que existe un sector de la población que -a pesar de mostrar un buen nivel cultural e incluso dedicarse profesionalmente a ámbitos académicos- mantiene arraigados determinados arquetipos añejos para los que el flamenco es una música de clase social baja ligado a la cultura popular -frente al elitismo social de las clases altas y gustos artísticos aburguesados-.

En la conversación con Francisco Escobar-Borrego, hablamos igualmente sobre el extinto Programa de Doctorado de la Universidad de Sevilla (US) *Estudios avanzados de flamenco: un enfoque interdisciplinar*, que fue, según Francisco Escobar-Borrego, el marco en el que se han elaborado un conjunto de Tesis Doctorales que han renovado las categorías conceptuales, la pluralidad metodológica, los planteamientos epistemológicos y el estado de la cuestión en relación con la Investigación sobre flamenco. El profesor de la Universidad de Sevilla (US) me habló también sobre el nuevo Máster sobre flamenco que comenzaría ese mismo año, el *Máster Interuniversitario en Investigación y Análisis del Flamenco* coordinado por la Universidad de Cádiz (UCA), y que supone una continuidad del extinto Programa de Doctorado de Sevilla en cuanto al interés y el esfuerzo de dotar a los estudios e investigaciones sobre flamenco del mayor rigor de conocimiento que la Universidad puede aportar.

Tal y como se muestra con las anteriores palabras, una vez concluida esta primera etapa que abarcaba -tanto a nivel español como mundial- la formación e investigación sobre flamenco en el más alto rango de la educación universitaria, el tesón y esfuerzo de aquellas personas que piensan y creen firmemente que el flamenco debe estar presente en los estudios superiores universitarios llevaron, en el curso 2018-19, a la creación del *Máster Interuniversitario en Investigación y Análisis del Flamenco*. Coordinado por Francisco Perujo Serrano (2015) en la Universidad de Cádiz (UCA) se imparte un primer módulo a todo el alumnado en su campus de Jerez de la Frontera, y el segundo módulo se imparte en universidades de otras provincias andaluzas, como son las de Huelva (UHU), Sevilla (UPO), Granada (UGR) y Córdoba (UCO). Para el próximo curso 2022-23, se incorporará una sexta Universidad andaluza al Máster, la Universidad de Málaga (UMA). Y se está trabajando en estos momentos en la elaboración de la propuesta para la elaboración del *Programa de Doctorado Interuniversitario en Investigación del Flamenco*, que supondría una lógica continuidad del presente Máster dentro del actual marco del Espacio Europeo de Educación Superior, con el objetivo de sentar las bases para la formación de las siguientes generaciones de investigadores e investigadoras en relación con el flamenco.

En la entrevista que le realicé, Rafael Hoces (Anexo I: 677) valoró los primeros pasos de este *Máster Interuniversitario de Investigación y Análisis del Flamenco*, donde él imparte clase de la asignatura «La guitarra y la instrumentación en el flamenco». Después de tres años de andadura del Máster opina que la acogida por parte del alumnado ha sido muy positiva, a pesar de las lógicas dificultades de organización y gestión que tiene que superar cualquier actividad académica en sus inicios hasta su consolidación.

El interés que están mostrando las personas e instituciones implicadas en la inclusión educativa del flamenco en los estudios que hemos nombrado, contrasta con el desinterés generalizado que siguen manteniendo las personas e instituciones implicadas en la toma de decisiones sobre la conformación del currículum en los estudios de Grado en *Historia y Ciencias de la Música (Musicología)* y en el Máster de *Formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria Obligatoria* en la especialidad de Música. Los estudios musicológicos universitarios en España continúan

basándose en el ámbito de la música académica europea, y abordan la música española desde un limitado prisma que comprende básicamente el estudio de Sainetes y Tonadillas del siglo XVIII. Se relega así al flamenco a un espacio residual dentro de asignaturas como *Etnomusicología* o *Músicas del Mediterráneo*, siendo excepcional la oferta de asignaturas optativas específicas de flamenco. De este modo, se mantiene y perpetúa el hecho de que las personas dedicadas profesionalmente a una labor de investigación musicológica en España no han tenido formación sobre la música más representativa de nuestro país, por lo que difícilmente dedicarán tiempo y esfuerzo en su carrera profesional para fomentar la promoción y gestión cultural de este arte tanto a nivel nacional como internacional, o abordarán con rigor en un futuro estudios e investigaciones musicológicas con el flamenco como objeto. Tan necesarios, por ejemplo, por la necesidad de estudiar en mayor profundidad el análisis de partituras y fuentes documentales del teatro musical español e hispanoamericano del siglo XIX, donde algunos de los elementos constitutivos del flamenco ya se encontraban presentes. Y cuando se abordan estudios musicológicos sobre el flamenco, estos estudios suelen centrar su mirada únicamente en los aspectos musicales, dejando de lado la cuestión social tan importante en una manifestación cultural como el flamenco.

Sobre este asunto me contó Ramón Soler Díaz (Anexo I: 678) en la entrevista que le realicé para la presente investigación, hablando sobre la investigación musicológica en nuestro país y sobre el hecho de que no se ha abordado suficientemente la cuestión social y cultural del flamenco, habiéndose centrado generalmente en sus aspectos musicales.

Del mismo modo que las personas jóvenes que hoy estudian en España Historia y Ciencias de la Música para convertirse en musicólogos y musicólogas no reciben actualmente una adecuada formación sobre flamenco, los futuros profesores y las futuras profesoras que impartirán docencia musical en los Colegios e Institutos de nuestro país tampoco podrán poner en práctica actividades relacionadas con el flamenco ante el alumnado infantil y adolescente porque en su formación inicial no han recibido formación específica sobre flamenco. Esta carencia formativa les limitará en gran medida o, directamente, les incapacitará para trabajar en el aula elementos rítmicos, melódicos o armónicos característicos del flamenco

(a no ser que el alumnado interesado busque esa formación en el ámbito privado de las academias de música o, como es mi caso, haya nacido en el seno de una familia de artistas donde hayan adquirido una formación musical previa en relación con el flamenco).

La representación de estudios sobre flamenco en el ámbito universitario de los Grados de Magisterio, Formación del Profesorado de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, e Historia y Ciencias de la Música es irregular y anecdótica. Sobre esta cuestión comentaron tanto Rafael Hoces (Anexo I: 679) como Alicia González (Anexo I: 679) y Rafael Infante (Anexo I: 679), que habló sobre lo positivo que sería ofertar asignaturas de flamenco en la etapa universitaria previa de los estudios de Magisterio por esta falta de formación del profesorado de Educación Primaria y Secundaria en relación con el flamenco.

También coincide Miguel López Castro (Anexo I: 680) con Rafael Infante en cuanto a que una de las dificultades para incluir los estudios sobre flamenco en el ámbito académico ha sido la variedad de enfoques y prismas desde los que focalizar su estudio (musicalmente, históricamente, sociológicamente, literariamente, etc.), a pesar de que su propia interdisciplinariedad y transversalidad es realmente un valor positivo de enriquecimiento al posibilitar su comprensión y estudio desde una perspectiva global multidisciplinar. López Castro opina también que, mientras no se incluya formación sobre flamenco en el ámbito universitario de los estudios de Magisterio y en el Máster de Formación del Profesorado de ESO y Bachillerato, no se logrará que las personas que impartan docencia a partir de finalizar sus estudios tengan la capacidad y los recursos necesarios para incluir actividades sobre flamenco en sus programaciones didácticas.

Sobre los motivos por los que el flamenco no tiene una verdadera presencia en el currículum escolar, Ramón Soler (Anexo I: 680) coincide igualmente con los testimonios anteriores. Al igual que el equipo docente de la asignatura de Flamenco del Conservatorio Profesional de Danza «Carmen Amaya» de Madrid (Anexo I: 681), que habló también en este sentido.

El último testimonio que muestro para ejemplificar la opinión de que la falta de formación inicial universitaria del profesorado es un elemento determinante que

dificulta la inclusión del flamenco en el ámbito educativo en las etapas de la Educación Primaria Obligatoria (EPO) y Secundaria (ESO), y que se trata de manera específica en el siguiente apartado, corresponde a Manuel Martín González (Anexo I: 682), Jefe de Servicio de Planes y Programas Educativos en la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. En la entrevista realizada para la investigación, Manuel Martín habló sobre la responsabilidad de la Universidad y el currículum universitario en esta labor de inclusión educativa del flamenco, explicando que la inclusión del flamenco en el ámbito universitario es compleja por la multitud de factores que tienen lugar.

A continuación, se abordará la situación respecto a la didáctica del flamenco en el ámbito educativo específico de la Educación Primaria Obligatoria (EPO) y Secundaria (ESO), al mismo tiempo que se valora lo positivo del trabajo en el aula en relación con la Educación en Valores a través del flamenco.

5.3. FLAMENCO EN EL AULA: APLICACIÓN DIDÁCTICA EN EDUCACIÓN PRIMARIA OBLIGATORIA (EPO) Y EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA (ESO)

Tal y como hemos visto, la inclusión educativa del flamenco abarca desde los espacios específicos de la educación musical de los Conservatorios hasta los más centrados en la investigación de las Universidades. Aun así, es totalmente necesario que englobe igualmente a las primeras etapas educativas del marco no profesionalizante para comenzar a trabajar con el alumnado de Educación Primaria Obligatoria (EPO) y Secundaria (ESO). De este modo, se fomentarán no sólo las bases del conocimiento sobre el flamenco, sino también el amor y el interés por esta manifestación artística y cultural, apoyando así el proceso de creación de aficionados y aficionadas que contribuyan en el futuro a mantener, desarrollar y perpetuar el flamenco.

Todas estas cuestiones relacionadas con la inclusión del flamenco en el ámbito educativo -valorando al mismo tiempo la capacidad de este arte para apoyar procesos de transformación social- se han tratado recientemente en el *I Congreso Internacional de Educación y Flamenco. Transformación social a través del Patrimonio Cultural*, organizado por la Dirección General de Formación del Profesorado e Innovación Educativa de la Junta de Andalucía junto con la Universidad de Granada (UGR), celebrado en esta ciudad en noviembre de 2021 con cuatro líneas básicas de contenido: la divulgación del flamenco desde el ámbito universitario, la integración del flamenco en el currículo, el flamenco como herramienta educativa de transformación social y la aportación educativa del flamenco profesional. En este Congreso presenté mi trabajo titulado «*Experiencias educativas en torno al Flamenco y la Educación en Valores dentro de la Educación Secundaria Obligatoria*», premiado con el tercer premio en la VII Edición «Premios Flamenco en el Aula» de la Junta de Andalucía y entregado en un acto el 16 de noviembre (Día del Flamenco) en el marco del propio Congreso.

En estos momentos, la Junta de Andalucía cuenta con una institución creada por la Consejería de Cultura y Patrimonio Histórico para impulsar y coordinar las políticas relacionadas con el flamenco, el Instituto Andaluz del Flamenco (IAF). Pero

es a través del servicio de Planes y Programas Educativos de la Consejería de Educación de la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado, donde realmente se integran las cuestiones relativas a la inclusión educativa del flamenco en las etapas de Educación Primaria y Secundaria.

Con la publicación de la Orden de 7 de mayo de 2014⁵ en el Boletín Oficial del Estado (BOE) el 28 de mayo de 2014, se establecieron diversas medidas para la inclusión del Flamenco en el sistema educativo andaluz, entre las que se encuentran: la creación del Portal Educativo del Flamenco dentro de la sede electrónica de la Consejería de Educación; el fomento de la inclusión del flamenco en la planificación de actividades extraescolares y complementarias de los centros educativos; la convocatoria de proyectos de investigación e innovación al mismo tiempo que los relacionados con la elaboración de materiales curriculares y recursos didácticos; y la creación de los Premios «Flamenco en el Aula», tanto en la modalidad de elaboración de materiales curriculares y recursos didácticos como en la modalidad de experiencias y buenas prácticas llevadas a cabo en los centros educativos.

Para conocer de primera mano el papel de la Junta de Andalucía en el proceso de inclusión educativa del flamenco entrevisté a Manuel Martín González (Anexo I: 683), Jefe de Servicio de Planes y Programas Educativos de la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado.

En primer lugar, Manuel Martín hizo un repaso de la evolución histórica de la inclusión educativa del flamenco desde la Transición hasta el día de hoy. Explicó que, durante la Transición española y en el marco de la promulgación del Estatuto de Autonomía de Andalucía, el flamenco fue puesto en valor por su carácter identitario y cultural representativo de la población andaluza, por lo que se llevaron a cabo diferentes iniciativas para favorecer su inclusión educativa. Una vez conseguido el Estatuto de Autonomía de Andalucía, y pasada la «moda» en el ámbito político e institucional de considerar al flamenco como un elemento representativo de la cultura andaluza, la Junta de Andalucía se desvinculó del objetivo de conseguir una inclusión efectiva del flamenco en el sistema educativo, quedando durante las tres

⁵ Orden de 7 de mayo de 2014 para la inclusión del Flamenco en el sistema educativo andaluz: <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2014/101/2>

décadas posteriores esta inclusión en manos de la voluntad de docentes que, por iniciativa propia, quisiesen incorporar actividades relacionadas con el flamenco en sus programaciones didácticas.

Es a partir de la declaración del flamenco como Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad por parte de la UNESCO el 16 de noviembre de 2010, y por la condición de esta organización supranacional de la obligatoriedad de cumplimiento por parte de la Junta de Andalucía de determinados requisitos relacionados con la promoción e inclusión educativa de esta manifestación artística y cultural, cuando se publica la Orden de 7 de mayo de 2014, por la que se establecen medidas para la inclusión del flamenco en el sistema educativo andaluz.

Manuel Martín explicó las diferentes iniciativas con las que la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía se encuentra en estos momentos apoyando esta inclusión del flamenco en el ámbito educativo. Actualmente, la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado de la Junta de Andalucía pone en marcha diferentes iniciativas con el objetivo de incorporar el flamenco en el sistema educativo andaluz. Como, por ejemplo, formación docente a través de los Centros del Profesorado (CEP); un repositorio web para que el profesorado interesado en incluir actividades de flamenco en sus programaciones pueda tener acceso a materiales y recursos didácticos; y, cara a la visibilización de las experiencias educativas llevadas a cabo en los centros educativos andaluces, se organizan anualmente los Premios Flamenco en el Aula.

El flamenco, como representación y manifestación cultural andaluza más allá del hecho artístico y musical, debe estar presente en el sistema educativo andaluz en las etapas de la Educación Primaria Obligatoria (EPO) y la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). En este sentido, el Jefe de Servicio de Planes y Programas Educativos de la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado, especificó también las principales quejas que llegaban a la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía con el objetivo de mejorar el proceso de inclusión educativa del flamenco, relacionadas con ofrecer mayor formación a través de los Centros de Profesorado (CEP), visibilizar las actividades realizadas en los centros educativos, y dotar de una estructura administrativa que sustente el apoyo institucional a esta inclusión educativa del flamenco.

Algunas de las críticas y propuestas de mejora que remite el profesorado y a las que hace referencia Manuel Martín González se ejemplifican igualmente con los siguientes testimonios de Rafael Hoces Ortega (Anexo I: 687), Alicia González Sánchez (Anexo I: 689), José Cenizo Jiménez (Anexo I: 690) y Rafael Infante (Anexo I: 691).

Sobre los cursos de formación que Rafael Hoces coordina para docentes de Educación Primaria Obligatoria (EPO) y Secundaria (ESO) en los Centros del Profesorado (CEP), este dice que el profesorado alega la falta de formación inicial en relación con el flamenco, la falta de materiales y recursos didácticos para llevar a cabo actividades, y la falta de control por parte de la Junta de Andalucía en los centros educativos que hace que dependa de la voluntariedad del profesorado el llevar el flamenco a sus programaciones didácticas (a pesar de estas carencias significativas es importante valorar la gran aceptación de estos cursos sobre flamenco entre el profesorado andaluz, que se refleja en el gran número de solicitudes y de matriculaciones realizadas en cada convocatoria).

Es fundamental la inclusión educativa del flamenco en las etapas de la Educación Primaria Obligatoria (EPO) y Secundaria (ESO) por lo que significa de primer acercamiento a la gente más joven que, más adelante, podrá apoyar procesos de difusión y mantenimiento del flamenco.

Por otro lado, Alicia González recalca el hecho de que las actividades realizadas en los centros educativos siguen dependiendo en gran medida de la voluntariedad docente. Y respecto a los «Premios Flamenco en el Aula», opina que no es positivo para el flamenco el hecho de que estos premios que se otorgan anualmente por parte de la Junta de Andalucía a profesorado y a centros educativos que hayan realizado experiencias educativas en torno al flamenco y hayan creado materiales y recursos didácticos, sólo se basen en un diploma como reconocimiento. El gran esfuerzo y trabajo voluntario que realiza el profesorado participante debería estar correspondido por un apoyo económico que estuviese dirigido a la dotación de materiales y recursos sobre flamenco para esos centros en los que se han llevado a cabo los proyectos (en forma de bibliografía, discografía, o recursos económicos dirigidos a sufragar los gastos necesarios para que actuasen artistas en esos centros educativos acercando el flamenco al alumnado).

La que era en el momento de la entrevista profesora de Flamencología en el Conservatorio Superior de Córdoba, comentó también en relación al hecho de que en los Centros de Profesorado (CEP) se haya realizado durante mucho tiempo formación únicamente para llevar a cabo actividades sueltas en días concretos como el Día del Flamenco (16N) o el Día de Andalucía (28F), lo que resulta en actividades esporádicas concretas sin ningún tipo de continuidad ni profundidad.

La inclusión educativa del flamenco en estas primeras etapas educativas ha significado un proceso muy lento donde el apoyo institucional ha sido intermitente, según Alicia González Sánchez y uno de los docentes que han sido referencia en el esfuerzo de apoyar este proceso de inclusión, Calixto Sánchez.

Sobre estas cuestiones también opinó José Cenizo, que dice que se precisa una mayor implicación de la Junta de Andalucía en el apoyo económico necesario para realizar tareas relacionadas con la Investigación y la Didáctica -creación de materiales y recursos- (el esfuerzo individual voluntario y sin apoyo ni reconocimiento causa desmotivación y hastío en el profesorado que sigue intentando, a pesar de todo, apoyar el proceso de inclusión educativa del flamenco). Igualmente, sería positivo que la Junta de Andalucía financiase y gestionase la contratación de artistas para la realización de actuaciones en centros educativos de Educación Primaria Obligatoria (EPO) y Secundaria (ESO).

El coordinador de la Cátedra de Flamencología de Sevilla, Rafael Infante, habló sobre los «encuentros» que han organizado en torno a experiencias en la enseñanza del flamenco, recalando el hecho de que las actividades que se suelen realizar dependen normalmente de la voluntariedad docente.

Al hecho de que las experiencias se circunscriban a la voluntariedad docente, se suma que la infravaloración del flamenco en el propio país de origen de esta manifestación artística y cultural -basada en prejuicios y estereotipos- dificulta en gran medida su inclusión educativa, donde debería estar presente al tratarse - tal y como venimos diciendo - de una de las representaciones culturales más importantes de nuestro país. En relación con la inclusión en la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), comentó el guitarrista Óscar Herrero (Anexo I: 691).

Sobre este papel de las instituciones en el proceso de inclusión educativa del flamenco, comenta Miguel López Castro (Anexo I: 692) que la Junta de Andalucía tiene un papel principal en la defensa del flamenco y en su capacidad de actuación para lograr su inclusión educativa, pero hasta hace muy poco su esfuerzo e interés para lograr este objetivo ha sido escaso e irregular. Hasta la publicación de la Orden en el año 2014 por la que la Consejería de Cultura de la Junta de Andalucía tomaba medidas para la inclusión del flamenco en el ámbito escolar, habían transcurrido tres décadas de trabajo y esfuerzo de muchas personas implicadas en esta labor de inclusión educativa del flamenco. Dice Eulalia Pablo (2013) en su libro *Las didácticas del flamenco*:

«La inquietud y la decisión de llevar el flamenco a las aulas de los colegios andaluces nace en la Facultad de Ciencias de la Educación de Sevilla, en 1985, cuando se crea, en la entonces Escuela de Magisterio, el Seminario de Estudios Flamencos, que dirige José Luis Navarro. Su primera actividad es organizar un curso, dirigido a enseñantes, con el objeto de prepararles para que puedan llevar el flamenco, con conocimiento y rigor, a sus propios alumnos. José Luis Navarro fue el organizador, Calixto Sánchez el maestro de maestros y Antonio Rodríguez Almodóvar, entonces Director General de Promoción Educativa de la Junta de Andalucía, la autoridad educativa que dio luz verde al proyecto. [...] Fue el primer paso de un largo recorrido» (Pablo, 2013: 9).

A partir de ahí, la Consejería de Educación asumió la organización de cursos de flamenco para enseñantes impartidos en los Centros del Profesorado (CEP). Cursos y seminarios con una oferta esporádica y que han supuesto una formación limitada por cuestiones relativas al insuficiente número de horas formativas para poder interiorizar correctamente este tipo de aprendizaje, a lo que se suma la desconexión entre unos cursos y otros en relación con la programación. Pero, lo más importante y la mayor limitación para integrar realmente contenidos sobre flamenco en el trabajo docente en las aulas, es el hecho de que estos cursos han supuesto una formación aislada al margen de la formación inicial del profesorado en las facultades de Ciencias de la Educación.

Miguel López Castro (2004), en *Introducción al flamenco en el currículum escolar*, trabajo en el que hace la función de coordinador además de la de coautor, dice:

«El profesorado no tiene los conocimientos suficientes que le den la confianza para emprender esta tarea y tampoco ha recibido ningún tipo de formación para ello. En las facultades de Ciencias de la Educación no se incluye el flamenco como una necesidad, así pues, en la formación inicial es inexistente. Con respecto a la formación que se puede adquirir los Centros de Profesorado, tampoco existe como algo importante y tan sólo podemos encontrar que de vez en cuando se imparte un curso que este objetivo. Se trata de cursos sin ningún tipo de planificación, inconexos y aislados, programados en función de que exista alguna demanda, que normalmente procede de un grupo de maestros/as aficionados/as que buscan aumentar sus conocimientos sobre flamenco, y algunas propuestas didácticas de cara a llevarlo a la escuela, pero de manera testimonial y aislada, sin pretensiones de continuidad ni una programación sólida para desarrollar en los diferentes niveles educativos» (López, 2004: 10).

A estas carencias y limitaciones se le añade el hecho de los escasos materiales y recursos didácticos con los que cuenta el profesorado que decida incluir actividades de flamenco en sus programaciones. Y que, hoy en día, sigue siendo un gran obstáculo:

«Suponiendo que el profesorado tenga conocimientos e interés por el flamenco a la escuela, nos encontramos con un nuevo problema: no hay suficientes materiales que permitan animarle a la aventura. Sí que existen diferentes materiales centrados en el conocimiento del flamenco, desde la información de los palos, el baile, la guitarra, y datos sobre su historia, los artistas, la métrica, las zonas de influencia, etc., pero son muy pocos materiales los que sirven como unidades didácticas de aplicación en el aula. No quiero que se entienda como material al modo del libro de texto, sino como unidades lo suficientemente abiertas como para que los/as docentes lo puedan utilizar adaptándolo a la realidad educativa que viven» (López, 2004: 10).

Otro inconveniente -que ya hemos visto a través de las palabras de algunas de las personas entrevistadas, pero que López Castro constata por escrito en uno de sus trabajos- y que sigue limitando la inclusión educativa del flamenco, es que se ha puesto en manos de los y las docentes la decisión de incluir o no actividades en el aula relacionadas con el flamenco. Es decir, durante todos estos años, la inclusión del flamenco en las aulas ha dependido de la voluntariedad docente:

«Hay que decir que, a lo largo de estos años desde que se iniciase aquella primera andadura con el "I Curso de Iniciación al Cante Flamenco para Enseñantes", financiado por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía en 1985, y a pesar del apoyo recibido de la Consejería de Educación, el flamenco ha seguido dependiendo en gran parte de la "afición" y de la iniciativa personal del profesorado, que ha sido múltiple y variada, tanto en colegios de Primaria, institutos de Secundaria, Conservatorios y Universidades, pero evidentemente dista mucho de ser una decidida iniciativa institucional para la inclusión del flamenco en el sistema educativo andaluz» (Pablo, 2013: 17).

En este mismo sentido, opina Miguel López Castro (2004):

«Aunque los diseños curriculares plantean la necesidad de incluir el flamenco en la escuela, la realidad es que esto sólo sucede en contadas ocasiones, dependiendo esta situación del voluntarismo de pocos docentes que ya poseen un grado de conciencia y, las más de las ocasiones, una afición por él» (López, 2004: 10).

También ha hecho mella la infravaloración histórica en la que ha estado sumida el flamenco desde sus orígenes, a la que también hemos hecho referencia anteriormente:

«Desde el nacimiento de este fenómeno cultural y artístico que es el flamenco ha contado con detractores. Al principio ya la prensa y muchos intelectuales de la época se encargaron de atacarlo como algo "bajo", propio de "escoria" y "gentuza", porque se practicaba por las clases populares más humildes; siempre se relacionó con la delincuencia, la prostitución, etc. Hoy todo esto quedó atrás y ya se sabe que había mucho de exageración en estas acusaciones y mucho más de valores» (López, 2004: 9).

Esta visión de los detractores ha fomentado e institucionalizado el poco interés por llevar el flamenco a la escuela, siendo los prejuicios y estereotipos los que han dificultado su incorporación educativa:

«Así pues, nos encontramos que ni en las escuelas de magisterio y en los centros de profesores/as ni en las administraciones encontramos la convicción y el esfuerzo suficiente para impulsar una dinámica de crecimiento en las posibilidades de intervención en el aula. Estos dos inconvenientes se suman a la poca valoración que la sociedad tiene de la idea de llevar el flamenco a la escuela» (López, 2004: 11).

Catalina León Benítez (1992), en la presentación del libro de José Cenizo Jiménez (2009), habla también sobre estas reticencias por incluir el flamenco en el aula:

«Críticas que no hacen perder el objetivo, porque todos estábamos, y estamos, convencidos, de pisar un camino necesario. - ¿Qué pasa, que el flamenco va a ser algo académico? ¿Qué pasa, que va a perderse el "duende"? ¿Qué es esto de palmas en las clases? ¿Qué es esto si tú no eres gitano? ¿Flamenco, eso qué es, cómo se enseña? ¿No era cosa tan sólo de sentirlo? ¿Es que saber nos sirve para algo?-» (Cenizo, 2009: 14).

El autor de *Poética y didáctica del flamenco* habla sobre los obstáculos y dificultades para su incorporación en el aula en relación con cuestiones de horarios, de coordinación con el equipo docente para realizar un trabajo interdisciplinar y, también, por la reticencia que existe en parte del alumnado:

«Son muchas las dificultades que se nos presentan para llevar a buen término la didáctica del flamenco: trabas administrativas; problemas de horario; la dificultad de toda tarea interdisciplinar, para la que se pretende contar con el apoyo efectivo de compañeros de otras materias. Y lo peor: los alumnos, con escasas excepciones, están acostumbrados a escuchar otras músicas, generalmente anglosajonas, y el flamenco les parece, todavía, cosa de viejos, algo desprestigiado, oscuro, raro» (Cenizo, 2009: 23).

Pero, a pesar de todas estas trabas y dificultades, está totalmente justificada la necesidad de seguir trabajando y apoyando la inclusión educativa del flamenco. Dice López Castro (2004):

«Aun así, cuando medio mundo valora más que nosotros nuestra música, todavía no ha entrado en los conservatorios ni se ha extendido un tratamiento didáctico en las escuelas que permita al alumnado andaluz conocer uno de los fenómenos culturales más importantes de nuestra tierra. Es necesario y coherente llevarlo a las escuelas, porque supone encontrarse con las raíces de un pueblo y una cultura. [...] En la medida en que la escuela debe ser un lugar de encuentro con la cultura, un lugar de reflexión sobre el conocimiento heredado, es necesario que el flamenco llegue a ella» (López, 2004: 9).

Idea que comparte Caty León (1992) en el prólogo de la obra de Pepe Cenizo (2009) al hablar de la música flamenca:

«Es muy bueno sentirla, pero es necesario conocerla. No debe darnos miedo. El saber no robará su misterio. No dejará de transportarnos ni de emocionarnos porque tengamos en la mano algunas claves que nos acompañen en el tránsito de esa música a nuestros oídos. Por eso tiene que existir la escuela que la lleve, todos los días si es posible, a los niños y los jóvenes de Andalucía» (Cenizo, 2009:13).

Los anteriores testimonios -tanto orales recogidos en entrevista como fragmentos seleccionados de bibliografía específica- representan algunas de las cuestiones susceptibles de mejora desde la opinión de personal docente implicado en el proceso de inclusión educativa del flamenco en las etapas de la Educación Primaria Obligatoria (EPO) y Secundaria (ESO). En cambio, los testimonios siguientes representan la visión de artistas y diferentes personas del ámbito flamenco mostrando fundamentalmente la visión de la importancia de esta inclusión en estas etapas educativas.

El cantaor, e historia viva del flamenco, Antonio Fernández Díaz «Fosforito» (Anexo I: 692), habló en relación con la incorporación del flamenco en el ámbito educativo. Fosforito opina que el Flamenco debe tener mayor presencia a nivel escolar por lo que es de representativo de la cultura andaluza.

Igualmente, en la entrevista realizada, Ramón Soler (Anexo I: 693) opinó que el flamenco debería tener un mayor peso dentro de las programaciones didácticas en el currículum de la asignatura de Música en Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Este se encuentra actualmente centrado en su práctica totalidad en la música académica europea, y el alumnado español -y, concretamente, el andaluz- debería conocer -además de la vida y obra de Mozart y Beethoven- la vida y obra de artistas como Antonio Chacón, Ramón Montoya, Pastora Pavón o Paco de Lucía.

Se hace totalmente necesaria la inclusión del flamenco en el ámbito educativo de la Enseñanza Primaria Obligatoria (EPO) y Secundaria (ESO) para que, desde la escuela, la juventud se haya acercado al flamenco a través del conocimiento de sus elementos principales y más característicos, siendo un primer paso en la creación de afición y público interesado que, al terminar la etapa de Secundaria y la adolescencia tengan el interés y la curiosidad para acercarse, por ejemplo, a espacios como las Peñas Flamencas, tal y como dice Gonzalo Rojo (Anexo I: 694), presidente en el momento de la entrevista de la Peña Juan Breva de Málaga.

José Barba Martín (Anexo I: 694), primer presidente de la Peña Flamenca situada en el pueblo malagueño de Colmenar -El Canario de Colmenar- me habló también sobre la importancia de esta inclusión y sobre algunas de las dificultades que existen, relacionadas -como en testimonios anteriores- con la falta de presupuesto para actividades y la única salida de la voluntariedad docente para llevarlas a cabo.

Los propios socios (Anexo I: 695) de la Peña Flamenca El Canario de Colmenar (Colmenar, Málaga), en el grupo de discusión realizado para esta investigación, comentaron sobre la importancia de la inclusión educativa del flamenco en las etapas de la Educación Primaria Obligatoria (EPO) y Secundaria (ESO) para crear ese contacto inicial en la población infantil y adolescente para que, más adelante, puedan desarrollar una afición a través de otros espacios como las peñas. Llevar a cabo actividades en las peñas flamencas de actuaciones en directo donde el alumnado de los centros educativos del barrio o de la localidad puedan ir en horario lectivo a experimentar el flamenco en vivo es totalmente positivo para posibilitar un primer contacto con la parte vivencial del flamenco (la música en directo transmite y provoca emociones y sentimientos en las personas que escuchan en mayor medida que el visionado de un vídeo o la escucha de un disco).

En este mismo sentido, y como último testimonio de este apartado, opina el equipo docente de la asignatura de flamenco del Conservatorio Profesional de Danza «Carmen Amaya» de Madrid (Anexo I: 695). Es fundamental la inclusión educativa del flamenco en estas primeras etapas para posibilitar un primer acceso al conocimiento de este arte. Posibilitando que, posteriormente, el alumnado de etapas posteriores disponga de mayor criterio y capacidad para elegir comenzar un estudio formal (para ello, es necesaria la inclusión previa de estudios sobre flamenco en la formación inicial del profesorado).

5.3.1. DIDÁCTICA DEL FLAMENCO

En los últimos años, muchas personas dedicadas a la labor docente han hecho el esfuerzo por llevar al aula actividades relacionadas con el flamenco. Pero, no hay tantas que hayan sistematizado sus experiencias con un fin didáctico y divulgativo mediante la publicación y difusión de su trabajo. En este sentido, destacamos los trabajos convertidos en bibliografía específica de referencia de las siguientes personas, algunas cuyos trabajos han sido ya nombrados:

Miguel López Castro (2004), maestro jubilado de la etapa de Educación Primaria Obligatoria (EPO) y Doctor en Pedagogía, coordina el libro *Introducción al flamenco en el currículum escolar*, en el que se muestran aplicaciones prácticas desde diferentes etapas educativas, desde Educación Primaria y Secundaria hasta los estudios universitarios y de Conservatorio. El capítulo que escribe en la obra que coordina se basa en la perspectiva de trabajo en relación con la Educación en Valores a través del flamenco, que ha trabajado de manera específica desde que publicó *Flamenco y Valores: una propuesta de trabajo en la escuela* (1995). López Castro (2005/2007) ha publicado otros trabajos como muestra de unidades didácticas con las que trabajar contenidos de flamenco en el aula, obteniendo el primer premio en la modalidad de reconocimiento de experiencias y buenas prácticas docentes de los «Premios Flamenco en el Aula» en su primera edición del curso 2014-15, por su trayectoria profesional innovadora en la recuperación e inclusión del flamenco en el aula.

Jerónimo Utrilla Almagro (2007), músico y docente, escribió *El flamenco se aprende*, trabajo que representa un valioso y completo material tanto teórico como didáctico por la variedad de recursos que ofrece para llevar el flamenco al aula. Desde los conceptos básicos y factores históricos sobre el origen y nacimiento del flamenco y sus posteriores etapas históricas; el tema de la etimología de la palabra flamenco; el propio flamenco como expresión artística; el éxodo y llegada a España del pueblo gitano; la clasificación general y análisis de los estilos flamencos; la relación con el mundo clásico y académico, o el llamado Nuevo Flamenco; las letras del cante y su métrica; y los elementos formales de la música flamenca, con nociones básicas de ritmo, melodía y armonía; audiciones; musicogramas; visionado de bailes,

cantes y toques con películas y documentales; hasta páginas web relacionadas con el flamenco.

José Cenizo Jiménez (2009), Doctor en Filología Hispánica, ha ejercido tareas docentes tanto en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en el área de Lengua Castellana y Literatura, como en el extinto Programa de Doctorado *El Flamenco. Acercamiento multidisciplinar a su estudio*. Su trabajo, de título *Poética y Didáctica del Flamenco*, representa un aporte muy valioso para el profesorado que quiera llevar el flamenco al aula, mostrando una gran variedad de recursos didácticos planteados desde un enfoque interdisciplinar de aplicación para las diferentes asignaturas y materias representadas en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). A partir de una breve reseña del flamenco sobre elementos teóricos en relación a su origen y las etapas posteriores pasa a centrarse en el aspecto didáctico, contemplando sus posibilidades de aplicación en el aula aportando recursos para las áreas de Lengua Castellana y Literatura, Filosofía y Ética (Antropología y Sociología), Geografía e Historia, Música, Religión, Biología y Ciencias Naturales, Expresión Plástica y Artística, Educación Física y Danza, Lenguas Clásicas (latín y griego) e Idiomas Modernos, Matemáticas e Informática. El libro recoge igualmente experiencias didácticas realizadas por el autor en diferentes centros educativos, además de los materiales y recursos utilizados.

Eulalia Pablo Lozano (2013), Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación, es catedrática en la Universidad de Sevilla (US), donde dirigió el Programa de Doctorado *El Flamenco. Acercamiento multidisciplinar a su estudio*. Su libro, *Las didácticas del flamenco*, representa una de las últimas aportaciones bibliográficas que pueden ser de utilidad a los docentes que quieran llevar el flamenco al aula. La obra recoge enfoques metodológicos tanto para la etapa de Primaria como para Secundaria, con ejemplos y recursos didácticos para trabajar contenidos sobre flamenco desde las diferentes disciplinas representadas en la escuela.

Tanto los contenidos para trabajar como la propia metodología con la que se aborda el proceso de inclusión del flamenco en las aulas se conoce de manera general como «Didáctica del Flamenco». José Cenizo (2009) plantea la siguiente definición:

«La expresión "Didáctica del Flamenco" se aplica tanto a la enseñanza práctica de los cantes, toques y bailes del flamenco, labor que corresponde a las academias y a los profesionales artistas, como a la aproximación al mismo, partiendo de sus características musicales y literarias. Aquí nos referimos naturalmente a este segundo aspecto» (Cenizo, 2009: 23).

Eulalia Pablo (2013) incluye, además, en su definición, la vivencia y el disfrute por parte del alumnado de esta manifestación artística y cultural, al decir que debe tratarse de la «disciplina que sea capaz de proponer una teoría científica que dé respuesta a cómo debemos acercarnos al flamenco a nuestros alumnos para ayudarles a comprenderlo, disfrutarlo y vivirlo» (Pablo, 2013: 19). El modo de acercarnos, según la autora, debe contemplar una perspectiva interdisciplinar «dirigida a su inclusión dentro de los contenidos que se ofertan en las distintas materias que componen el currículo de nuestros alumnos, con un carácter, por tanto, transversal» (Pablo, 2013: 32).

La autora propone que esta labor se efectúe de un modo más programado y continuado que lo que se viene haciendo hasta ahora, donde el flamenco tiene una presencia residual al estar presente únicamente en las actividades de celebración de días específicos, como la efeméride correspondiente al Día de Andalucía del 28 de febrero, o al aparecer esporádicamente en alguna unidad didáctica de manera anecdótica:

«La presencia del flamenco en nuestros centros de enseñanza es en general un hecho aislado. En algunos colegios, por ejemplo, suele programarse una actividad relacionada con el flamenco con motivo de los actos que se celebran el Día de Andalucía; abordarse de forma esporádica, como tema vertebrador de alguna actividad interdisciplinar relacionada con la cultura andaluza o como contenido específico de la misma, como contenido de una unidad didáctica. En cualquiera de los casos, es difícil dar una visión completa de esta manifestación artística. Nuestra propuesta está pensada para un desarrollo de mucha mayor duración, en la que el flamenco forme parte de la formación musical, cultural y artística del alumno» (Pablo, 2013: 23).

Igualmente, Cenizo (2009) aboga por la interdisciplinariedad y transversalidad entre asignaturas para integrarlo en las programaciones didácticas de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO):

«Creemos que es posible incorporar el hecho flamenco a la programación. La riqueza del flamenco permite su estudio desde diversos ángulos: el musical en clase de Música o en actividades complementarias o extraescolares (recital en la semana cultural, por ejemplo, o visita a una Peña flamenca); el coreográfico en Educación Física o en Talleres de Danza y Expresión Corporal; y el literario, desde luego, permite, sobre todo en Lengua Castellana y Literatura, abordar aspectos métricos, estilísticos y temáticos. Los temáticos nos servirán para conocer realidades cuyo estudio pertenecería a Historia, Geografía, Religión, Ética, etc.

Más que crear una asignatura, optativa o similar, dedicada al flamenco, con todas sus consecuencias de exámenes, horarios, etc., consideramos que es más eficaz más interesante y ameno incluir lo flamenco en la programación de cada materia o área (excepción hecha de Física, Química y alguna más) de manera más o menos extensa según aquella. Nuestra inclinación es hacia el enfoque interdisciplinar» (Cenizo, 2009: 23).

Sobre el modo de aproximarnos y afrontar el acercamiento al alumnado en relación con la elección de los estilos o palos más adecuados, basarnos en las cuestiones semánticas y de significado planteadas en los textos, centrarnos en el estudio de la métrica de las letras y en el compás musical, o disfrutar de la experiencia en vivo del flamenco, dice este autor:

«Se discute sobre la conveniencia o no de iniciar al alumno en el flamenco con los estilos más duros (soleá, seguiriya, toná) o, por el contrario, adentrarlo en el mismo con el contacto con los estilos más dulces o rítmicos (colombianas, fandangos, alegrías, bulerías, etc.). Creemos que es difícil determinarlo con seguridad: depende probablemente del efecto que uno u otro contacto puede hacer en la sensibilidad de cada persona y de la predisposición previa que tenga. [...] En cualquier caso, el flamenco es preciso oírlo y verlo, vivirlo en directo, en vivo. No basta centrarse en el texto, en las letras. Es preciso siempre relacionar texto y música, letra y ritmo o compás, pues las letras del flamenco están hechas para ser cantadas. La asistencia a un recital de flamenco, la visita a una Peña flamenca, el uso continuo de grabaciones audiovisuales es fundamental, la parte más viva de todo intento de didáctica del flamenco» (Cenizo, 2009:24).

El libro *Poética y Didáctica del Flamenco* de José Cenizo Jiménez es un importante material didáctico que ofrece una gran variedad de recursos interdisciplinares, con el objetivo de apoyar metodológicamente la tarea de

docentes de Secundaria que quieran realizar actividades de flamenco en sus aulas. En la entrevista realizada dentro del trabajo de campo de la presente Tesis Doctoral, José Cenizo (Anexo I: 697) me explicó sobre el libro y los motivos que le llevaron a escribirlo.

Su trabajo representa un valioso material y recurso didáctico para la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Por otro lado, como ejemplo de recurso didáctico para la inclusión del flamenco en las etapas anteriores de la Educación Infantil (EI) y la Educación Primaria Obligatoria (EPO), a continuación, mostramos el trabajo realizado por Azucena Huidobro Perona (Anexo I: 698), exdirectora del Ballet Nacional de España (BNE), que en la entrevista realizada habló sobre los libros que ha escrito de flamenco dirigido a edades de etapas educativas de Infantil y Primaria, bajo la convicción de la importancia de la creación de materiales y recursos didácticos para acercar el flamenco al ámbito educativo de estas etapas, y fomentar así el interés y el conocimiento del patrimonio cultural español en el alumnado más joven. Estos libros, cuyo objetivo es acercar el flamenco a la infancia son: *Quiero bailar flamenco* (2017) y *Bailando un tesoro* (2020).

Ya sea enfocado de manera interdisciplinar, en base al trabajo por proyectos, en una etapa educativa u otra, la metodología debe ser lúdica para fomentar en el alumnado interés y motivación, nunca desgana y apatía:

«El enfoque lúdico debe estar íntimamente ligado a los objetivos de esta materia. El flamenco no debe ser interpretado por el niño como una asignatura en la que debe dedicar sus esfuerzos a asimilar y memorizar unos contenidos. Desde el primer momento, el profesor debe presentarlo como una forma de disfrute personal y de enriquecimiento cultural» (Pablo, 2013: 42).

Así, el enfoque de las metodologías activas y participativas pueden abordarse, por ejemplo, trabajando los elementos rítmicos mediante la percusión corporal:

«El enfoque activo participativo es, en realidad la otra cara del enfoque lúdico. El flamenco debe ser una experiencia completa que el niño viva y disfrute participando en ella. [...] El cauce idóneo para propiciar la participación del alumno es el ritmo. [...] En este sentido, resultarían particularmente idóneos, como ya hemos apuntado

al tratar la secuenciación de estilos, los tangos, las bulerías y los fandangos rítmicos» (Pablo, 2013: 43).

Podemos utilizar también referentes musicales para la juventud, como en su momento fue Camarón. Hoy en día, a través de ejemplos que nos alejan del flamenco clásico pero que, a través de las nuevas sonoridades, nos acercan al gusto adolescente, una gran variedad de artistas jóvenes tal vez pueda ayudarnos a iniciar esta labor de enseñanza-aprendizaje del flamenco:

«Hay, además, cantaores que han ejercido una poderosa atracción en nuestra juventud y que pueden constituir también por ello fuentes eficaces para de entrar al niño en esta cultura musical. Tal fue el caso de Camarón, al que no hace mucho la Junta de Andalucía le concedió la Llave de Oro del Cante Flamenco» (Pablo, 2013: 43).

Para enlazar este apartado con el siguiente, es conveniente recalcar que el enfoque globalizador -relacionado con la interdisciplinariedad y la transversalidad- es el que nos permite conectar el Flamenco con la Educación en Valores:

«La teoría didáctica de cualquier materia recomienda un tratamiento globalizado. Y así creemos que debe de ser el que se dé al flamenco. Las posibilidades que éste ofrece para su globalización son múltiples, unas en función de sus letras y otras ligadas al contenido de otras materias» (Pablo, 2013: 46).

5.3.2. EDUCACIÓN EN VALORES A TRAVÉS DEL FLAMENCO

El concepto de «Educación en Valores» hace referencia al trabajo en el aula de los elementos transversales del currículum centrados en el respeto, la tolerancia y en todo aquello relacionado con el fomento de unos valores acordes a una sociedad democrática, justa e igualitaria.

Eulalia Pablo (2013) explica de la siguiente manera el modo de conectar este tipo de enfoque de contenidos con el flamenco:

«Siendo el flamenco un arte mestizo, en el que se han fusionado gentes, culturas y músicas, ofrece un amplio marco desde el que se pueden trabajar principios básicos tales como el respeto por la diversidad cultural y étnica, la no discriminación por razones de sexo, raza, o credo, [...] la integración de personas con discapacidad y el respeto por el medio ambiente. Pensamos que son valores que ineludiblemente debemos trabajar» (Pablo, 2013: 33).

En el trabajo de Eulalia Pablo Lozano (2013) y en el de José Cenizo Jiménez (2009) a los que hemos hecho referencia, se muestran actividades y temáticas concretas para poder trabajar en el aula la cuestión de la Educación en Valores a través del flamenco. Sería positivo trabajar estos contenidos transversales no sólo como algo anecdótico, sino que deberían integrarse con mayor presencia en el currículum de las diferentes materias, tal y como dice López Castro (2004):

«Entendemos la escuela como un lugar donde se forman personas más que como un lugar donde se instruye para competir. Desde este punto de vista, los valores deben ocupar un puesto de importancia en el currículum escolar. Como decíamos antes, desgraciadamente eso no es así y, aunque los valores figuren en los programas, documentos y declaraciones de intenciones, al final quedan como algo anecdótico, apartado de la práctica pedagógica cotidiana. El flamenco es un buen motivo para trabajarlos a conciencia» (López, 2004: 23).

El pedagogo e investigador entiende que el flamenco, como manifestación cultural que es, refleja en algunos casos a la propia sociedad en el momento en el que sucede y tiene lugar la creación artística, pero aun así es positivo trabajar en el aula este tipo de contenidos a través del flamenco:

«Estos problemas no son exclusivos del flamenco y los podemos encontrar, junto con otros muchos, en la sociedad en la que vivimos; una sociedad belicosa, individualista, insolidaria, consumista, machista y deshumanizada. Los problemas que puede tener el mundo flamenco son pocos comparados con los de la propia sociedad en la que vive y solucionarlos será responsabilidad de la sociedad misma. Aun así, en este trabajo se cuida de que los primeros contactos que los niños y niñas tengan con el flamenco estén cargados de valores positivos. Valores de solidaridad, de defensa del medio ambiente, de sensibilización con problemas sociales, de defensa de valores ecológicos, no sexistas ni racistas, etcétera» (López, 2004: 22).

El trabajo realizado por este pedagogo ha estado centrado en los últimos treinta años en fomentar la inclusión del flamenco en el ámbito educativo, trabajando cuestiones relacionadas con sus aspectos musicales, históricos o literarios al mismo tiempo que como medio o herramienta para la transformación social. El flamenco, al ser una forma artística de comunicar emociones y sentimientos, tiene la capacidad de mostrar y expresar elementos que representan y reflejan a la sociedad. De este modo, desde una visión didáctica y pedagógica, podemos trabajar a partir del análisis de letras de cantes flamencos con el alumnado determinados elementos relacionados con la Educación en Valores (posibilitando su reflexión y su sensibilización sobre cuestiones fundamentales para la sociedad, como son la educación para la paz, la educación en igualdad y una educación basada en la solidaridad y en el respeto). Sobre esta capacidad de la música en general -y del flamenco en particular- para trabajar en el aula contenidos relacionados con la Educación en Valores, habló Miguel López Castro (Anexo I: 700) en la entrevista realizada dentro del trabajo de campo de la investigación.

En relación con las temáticas de las letras flamencas y las posibilidades que ofrecen dichas letras para trabajar en el aula con el alumnado entrevisté a José Luis Rodríguez Ojeda (1998), escritor sevillano autor de varios libros de poesía, escritos algunos de ellos de manera específica para conformar letras de cantes flamencos. En el momento de la entrevista, José Luis hacía también la labor de entrevistador de artistas flamencos en una serie de monográficos realizados en el estudio de grabación del guitarrista Eduardo Rebollar («Artes Escénicas Rebollar»). Contacté con él a través del profesor e investigador José Cenizo Jiménez, siendo la tercera de

las cuatro únicas entrevistas del trabajo de campo no realizadas presencialmente, sino de manera telefónica.

Las principales temáticas de las coplas flamencas son, según José Luis Rodríguez Ojeda (Anexo I: 702), el amor y la reflexión filosófica desde una perspectiva personal individual. El compromiso social también aparece en las coplas flamencas, aunque no de manera predominante, sino en algunos momentos concretos de la historia reciente. Rodríguez Ojeda comentó igualmente sobre las posibilidades del trabajo en el aula con alumnado adolescente en relación con las letras flamencas, opinando que trabajar en el aula a través de las letras es positivo, en primer lugar, porque tratan temáticas universales y atemporales, por lo que se pueden encontrar puntos de unión con el alumnado adolescente. Y, al mismo tiempo, se apoya así el proceso de inclusión educativa del flamenco.

En este momento de la entrevista le comenté que los elementos negativos que se expresan en algunas letras también podían servir para trabajar con el alumnado desde la perspectiva de «lo que no hay que hacer», dándole la vuelta para poder sacarle partido a esa visión con objetivos didácticos y pedagógicos. Estos elementos injustos que, en algunos casos, han expresado algunas letras flamencas, pueden ser utilizados igualmente como recurso didáctico en el aula con el objetivo de trabajar en relación con la Educación en Valores, al mostrar elementos que no son propios de una sociedad justa e igualitaria. A lo que José Luis Rodríguez Ojeda respondió que estaba de acuerdo, que hay muchas letras que pueden utilizarse precisamente por mostrar comportamientos o actitudes no adecuadas.

Volví a opinar en este punto de la entrevista, diciendo que, a pesar de que algunos cantaores jóvenes tienen realmente una opinión diferente de lo que expresan esas letras y las cantan para imitar la línea melódica de esos cantes, aun así, esos cantaores deberían pensar mejor lo que están diciendo para no perpetuar ese tipo de contenidos o esas ideas con componentes intolerantes, con el simple hecho de cambiarle las letras y manteniendo la melodía. Sería positivo hacer una revisión del repertorio flamenco para, por un lado, actualizar las temáticas de interés y acercarlas a la juventud actual. Y, por otro lado, dejar de perpetuar determinados mensajes e ideas anacrónicas e intolerantes realizando una tarea de

cambio de esas letras, pero manteniendo las líneas melódicas de los cantes originales.

Del mismo modo, respecto a las letras de las coplas flamencas, también comentó el investigador Ramón Soler Díaz (Anexo I: 704) en la entrevista realizada en Málaga en 2018, diciendo que el componente social y político en las letras de los cantes flamencos ha estado presente en algunos momentos históricos concretos, pero que, generalmente, las letras han expresado en su gran mayoría el mundo interior de las emociones y sentimientos humanos desde una perspectiva individual.

Tal y como hemos visto anteriormente, hoy en día se siguen manteniendo en el repertorio de los cantes flamencos algunas letras que expresan contenidos intolerantes en relación con el sexismo y el machismo. Por un lado, se podría pensar que dejar de interpretar estas letras «clásicas» tiene un componente de prohibición y de censura. Por otro lado, tal vez sea simplemente una cuestión de respeto y de adaptación a una sociedad más justa y democrática que aquella que representa esos cantes, por lo que sería conveniente que las personas que los interpretan actualmente dejasen de transmitir y perpetuar esos mensajes.

Para los socios (Anexo I: 706) de la Peña Flamenca El Canario de Colmenar (Málaga) que participaron en el grupo de discusión que realicé igualmente para el trabajo de campo, uno de los motivos por los que el flamenco no está presente realmente en el ámbito educativo escolar se relaciona con el hecho de que el flamenco muestra y expresa en muchos momentos una crítica social y una reivindicación en sus letras que no «interesa» trabajar en la escuela con el alumnado.

Más allá del trabajo en el aula con el alumnado en relación con la Educación en Valores relacionados con la tolerancia, el respeto y la no discriminación, el flamenco ha representado desde sus orígenes una estrecha relación con colectivos desfavorecidos y ha mostrado en algunos momentos de la Historia un claro compromiso sociopolítico. Sobre esta relación, el coordinador de la Cátedra de Flamencología de Sevilla, Rafael Infante (Anexo I: 707), habló en la entrevista realizada sobre el Seminario organizado por la Cátedra titulado «El flamenco como compromiso social y político».

Sobre la utilización del arte como medio para expresar y reivindicar cuestiones sociales pregunté también a Antonio Canales (Anexo I: 708) en la entrevista realizada para el trabajo de campo de esta investigación. El arte y, por ende, el flamenco, tiene la capacidad de mostrar y denunciar determinados elementos injustos que se dan en el seno de nuestras sociedades, y Antonio Canales ha participado en proyectos o actividades que muestran y visibilizan una denuncia de elementos injustos y su necesidad de cambio. Ha utilizado no sólo el baile flamenco para mostrar determinadas cuestiones injustas de nuestra sociedad y expresar el deseo y la necesidad de cambio, sino que también se ha apoyado en el teatro, concretamente en la dramatización teatralizada dentro de un contexto musical.

En este sentido, sobre la capacidad del Teatro Musical para trabajar contenidos de Educación en Valores con el alumnado al mismo tiempo que posibilitamos su acercamiento al flamenco, José David Triguero Florido (Anexo I: 708) fue galardonado con el Premio *Joaquín Guichot* en el año 2012 por su contribución al conocimiento de la cultura andaluza a través de la experiencia didáctica desarrollada en el IES La Rosaleda, mostrando al alumnado el valor del flamenco a través de una obra de teatro musical sobre Federico García Lorca y su relación con esta manifestación artística y cultural. Conocí a José David cuando vino en 2018 con la Asociación de *Teatro Didáctico y Educación* al Colegio Academia Santa Teresa de Málaga donde trabajaba yo en ese momento, a representar ante el alumnado de Secundaria la obra de teatro musical «El Debate», galardonada con el Premio Mariana Pineda de Teatro e Igualdad de ese mismo año. La obra comienza con un encuentro imaginario entre Clara Campoamor y Victoria Kent el 1 de octubre de 1931, momento en que se aprueba el derecho al sufragio femenino en nuestro país. María Zambrano aparece también como testigo del cambio, representado por una pareja de jóvenes en la actualidad que ponen en cuestión la reproducción de estereotipos de género y la conciencia de la lucha por la igualdad. Al finalizar la obra, y mientras los actores y actrices se cambiaban para irse, José David me contestó a unas preguntas sobre los objetivos del teatro musical en relación con la Educación en Valores. Y es que, a través de actividades artísticas como el Teatro - llevadas a cabo en ámbitos educativos - se posibilita la opción al alumnado de experimentar y visualizar de manera integral y global determinados elementos característicos de

nuestra Historia, al mismo tiempo que se conectan de manera actualizada con diversos intereses y motivaciones concretas de la adolescencia y juventud en este momento.

La música, en el ámbito teatral, aporta no sólo riqueza artística a la puesta en escena de la representación, sino que representa un elemento clave para la comprensión de los mensajes a través del énfasis creado por los elementos musicales en el contexto de la dramatización. Y el Teatro Musical - utilizado como actividad educativa más allá de criterios estéticos artísticos - puede cumplir una valiosa función a la hora de transmitir mensajes y posibilitar la reflexión del alumnado respecto a determinadas cuestiones sociales que no son justas y que, a través de la sensibilización de la adolescencia y juventud, se ofrece como un importante recurso para el cambio social a través de la Educación Artística.

Tal y como hemos visto, las letras en la música y los mensajes que se expresan representan un valioso recurso didáctico para trabajar con el alumnado temas transversales relacionados con la Educación en Valores en las etapas de la Educación Primaria Obligatoria (EPO) y Secundaria (ESO). Pero, a su vez, y en relación concretamente con el flamenco, también es positiva la utilización de esta manifestación artística como recurso y herramienta para trabajar con alumnado gitano en contextos socialmente desfavorecidos, tal y como dice Francisco Escobar-Borrego (Anexo I: 709) en la entrevista realizada.

A continuación, y de manera previa a mostrar tanto mi propuesta metodológica para trabajar los contenidos transversales relacionados con la Educación en Valores a través del flamenco -y de la música en general-, como los materiales y recursos didácticos creados con el objetivo de apoyar el proceso de inclusión del flamenco en el ámbito educativo de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO), se abordará de manera específica lo positivo de apoyar procesos de inclusión y transformación social con alumnado gitano a través del flamenco.

5.4. INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA A TRAVÉS DEL FLAMENCO (CASO GITANO)

El vínculo que existe entre el pueblo gitano y el flamenco permite y posibilita su aplicación didáctica en el ámbito de la intervención socioeducativa dentro de un marco de procesos de inclusión y transformación social. De este modo, una parte del trabajo de campo y de la investigación etnográfica de la presente Tesis Doctoral se ha centrado en conocer las posibilidades de intervención socioeducativa con alumnado gitano a través del flamenco.

Por un lado, se ha recogido la valoración de artistas sobre lo positivo que sería integrar curricularmente de manera más efectiva elementos relacionados con la cultura gitana en los estudios formales de la Educación Primaria Obligatoria (EPO) y Secundaria (ESO). Y, por otro lado, se han recogido las opiniones de personas que, desde la Educación no Formal del ámbito de las Asociaciones Culturales, trabajan de manera específica la promoción integral del pueblo gitano. Igualmente, se refleja en este apartado el trabajo que yo mismo he desarrollado con alumnado gitano mediante formación musical instrumental relacionada con el flamenco (guitarra y percusión), tanto en un Centro de Educación Infantil y Primaria (CEIP) como en un Aula de Compensación Educativa (ACE) dependiente de un Instituto de Educación Secundaria (IES), situados en dos barrios de la zona sur de Madrid en contextos socioeconómicamente desfavorecidos. Se muestra también la experiencia piloto de la recién creada «Escuela Social de Flamenco», organizada por la Cátedra de Flamencología de la Universidad de Málaga (UMA) con alumnado gitano en dos de las zonas más desfavorecidas de la capital de la Costa del Sol - el distrito de Palma-Palmilla y la barriada chabolista de Los Asperones -, donde he llevado a cabo una labor docente como profesor de guitarra y compás flamenco (palmas y cajón) y he realizado un corto documental en el que se visibiliza la situación de exclusión social en la que viven decenas de familias en Los Asperones y el modo en el que la formación en flamenco puede aportar mayores posibilidades de futuro al alumnado participante.

- **Valoración de equipos directivos en Centros Educativos (Educación Formal):**

En primer lugar, dentro del marco del trabajo que estaba realizando en el curso 2011-2012 en el CEIP Manuel Núñez de Arenas (Vallecas, Madrid) con la Asociación Cultural *Sueños Flamencos* y el Taller de Flamenco que impartíamos a un grupo de alumnado gitano, realicé una entrevista conjunta a la que era en esos momentos la Directora del centro educativo y a su Jefe de Estudios (Anexo I: 710). Esta entrevista me sirvió para confeccionar la ponencia y posterior artículo *La intervención social a través del Flamenco en la educación*, y para colaborar con el Proyecto I+D (2009-2012) *Conflictividad y migración en contextos locales. Una aproximación teórico-práctica a la convivencia y la migración* (CSO2009-12516) del Departamento de Antropología de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM). El Centro de Educación Infantil y Primaria «Manuel Núñez de Arenas» del distrito madrileño de Puente de Vallecas, situado entre los barrios de Entrevías y el Pozo del Tío Raimundo, contaba en ese momento con un 79% de alumnado de etnia gitana, con un 16% de población española no gitana y con el 5% restante de población inmigrante de diferentes nacionalidades. El proceso de diversidad cultural caracterizado por el alto índice de población gitana y seña de identidad del barrio comenzó con el desmantelamiento del poblado chabolista de La Celsa, uno de los poblados marginales más antiguos de Madrid, en el que residían 110 familias, y que fue desmantelado en 1999. Se llevó a cabo la escolarización de los niños de etnia gitana en los centros de la zona, siendo de esta manera el CEIP Núñez de Arenas el segundo centro con más población gitana de la zona después del CEIP García Morente. Más tarde, el desmantelamiento del poblado de Santa Catalina, con 171 familias censadas y desmantelado en el año 2011, provocó el mismo proceso que se dio anteriormente con La Celsa, aumentando así el número de alumnado gitano en el Centro. De esta manera, el alumnado del Núñez de Arenas presenta unas características propias tanto por su cultura de origen –la cultura gitana–, como derivadas de un perfil socioeconómico concreto –una situación de marginalidad–. Una de las variables determinantes a la hora de que la población gitana del Núñez de Arenas no participe activamente en el sistema educativo que representa el Centro y tenga lugar un alto grado de absentismo y de abandono escolar, tiene que ver con la situación de clase de esas familias y su grado de inclusión en la sociedad

mayoritaria. En la conversación mantenida en la biblioteca del CEIP el 29 de junio de 2012 con la Directora del centro y su Jefe de Estudios, se trataron temas como los comienzos de la diversidad cultural en el centro educativo a raíz del desmantelamiento del poblado chabolista de la Celsa y, posteriormente, el de Santa Catalina; hablaron sobre las estrategias pedagógicas que llevan a cabo y las dificultades a las que tienen que hacer frente por las características del alumnado; pero también sobre los elementos de enriquecimiento pedagógico y cultural que aporta este tipo de alumnado; hablaron concretamente sobre la mujer gitana; y sobre el aporte positivo en el alumnado participante del Taller de Flamenco impartido por la Asociación Cultural *Sueños Flamencos*.

La transformación social a través de espacios artísticos en el ámbito de la Educación no Formal es posible. Este tipo de actuaciones suponen un importante apoyo a la Educación Formal y sistematizada en un trabajo conjunto y coordinado en cuanto a hábitos de trabajo, de participación y cooperación, de esfuerzo y de respeto, consiguiendo un paso más en la comprensión de ese «otro» y en la relación entre personas de diferentes culturas.

El reto tiene que ver con favorecer la inclusión de la población gitana más que la mera integración, posibilitando relaciones que acaben normalizando la situación en cuanto a las pautas de comportamiento entre gitanos y no gitanos. Para ello, debemos superar la visión que tiene parte de la población gitana en relación con que la asistencia a los centros educativos no les va a aportar nada, con la idea de que dentro de su grupo familiar o cultural tienen todo lo que necesitan. Igualmente, debemos avanzar en la implicación real del sistema educativo español en cuanto a lo que a la atención a la diversidad y adecuación a los diferentes contextos socioeducativos se refiere, valorando en un mayor grado la intervención a través del arte ofrecido desde el ámbito de la Educación no Formal y las Asociaciones Culturales.

Para Ignacio Fernández Ortiz, Jefe de Estudios en ese momento del centro educativo, el mayor problema en cuanto a la adaptación positiva de este tipo de alumnado en los centros educativos deriva fundamentalmente de la clase social, no del hecho de pertenecer a una cultura diferente.

En el contexto social, las variables económica, política y educativa no se encuentran aisladas, debiendo incidir en todas y cada una de ellas para no entender como un simple problema educativo la situación del alumnado gitano en el aula, teniendo que ir más allá. Para lograr la inclusión educativa del alumnado gitano en contextos desfavorecidos hemos de incidir en la marginalidad, ya que es un tema de clase social y no de cultura. En este sentido, una de las variables determinantes a la hora de que la población gitana del Núñez de Arenas no participe activamente en el sistema educativo que representa el Centro y tenga lugar un alto grado de absentismo y de abandono escolar, tiene que ver con la situación de clase de esas familias y su grado de inclusión en la sociedad mayoritaria.

Ignacio Fernández habló también tanto de los elementos de enriquecimiento pedagógico y cultural que aporta el alumnado gitano como de las dificultades a las que se enfrenta el equipo directivo y el profesorado del CEIP Manuel Núñez de Arenas. Y, junto a la directora – Ascensión Gutiérrez Díaz - hablaron sobre la situación de las alumnas gitanas en el centro educativo y los mecanismos que ponen en marcha para concienciar a las familias de la importancia de que sus hijas continúen con los estudios.

Sobre las estrategias educativas desarrolladas por el equipo directivo y docente del CEIP con un alumnado de estas características, el Jefe de Estudios señala que, para transformarse y adaptarse a la situación se han centrado, en primer lugar, en la funcionalidad. Dándose cuenta de que entre las necesidades que existen la prioridad es la alimentación de los niños y niñas, ofreciendo alternativas a las familias al reunir una pequeña cantidad de dinero y llevar a cabo un taller de desayunos. Y, por otro lado, se está llevando a cabo un proceso de apertura para que las familias conozcan el Centro desde dentro. Los principales actores que han formado parte de estas estrategias pedagógicas ha sido el profesorado, y las estrategias se han llevado a cabo siempre partiendo de sus ideas y propuestas.

En este sentido, al buscar diferentes estrategias para trabajar y acercarse de manera positiva al alumnado gitano surgió la participación en el curso 2011-2012 de la Asociación Cultural *Sueños Flamencos* con la realización de un Taller de Flamenco llevado a cabo por la Asociación Cultural *Sueños Flamencos*, donde el respeto al «otro» -ya sea un profesor o un compañero- la escucha, la participación y

la cooperación necesarias para un trabajo en grupo conjuntado con la puesta en escena de momentos en los que cada chico o chica se expresan individualmente, son actitudes potenciadas en este tipo de espacios.

Más allá de lo que son una serie de actividades artísticas cercanas al alumnado gitano, mediante el Taller de Flamenco surgen elementos necesarios para un óptimo proceso educativo, tal y como lo explica el equipo directivo en la entrevista, y que son interiorizados y puestos en práctica en estos momentos concretos pero que también les pueden ayudar y servir como base y experiencia para que puedan tener esas actitudes y ese conjunto de valores en cualquier momento y en cualquier lugar.

- **La mediación intercultural (Educación no Formal)**

La Asociación Cultural *Sueños Flamencos* fue constituida en el año 2010 por María Victoria González Barato y Susana López Monedero, dos mujeres con una larga trayectoria profesional interviniendo con colectivos en situación de marginación y exclusión social a través del flamenco.

Susana y Mariví están formadas académicamente en el ámbito de la Intervención Social, la Mediación Intercultural, la Integración, el Trabajo Social, la Animación Sociocultural, la Psicología y el Flamenco, y con una experiencia profesional de más de diez años interviniendo desde el apoyo escolar en la infancia y adolescencia hasta en ámbitos como drogodependencia, salud mental, reclusos y ex-reclusos, colectivos con los que han trabajado temas desde la alfabetización hasta la perspectiva de género y la igualdad de oportunidades. Fue a raíz de su trabajo para el Secretariado General Gitano (FSG) cuando comenzaron a desarrollar de forma más amplia los espacios de intervención a través del Flamenco. De este modo, conformaron la Asociación Cultural *Sueños Flamencos*, con el objetivo de trabajar en las áreas de intervención, formación y sensibilización, centrándose en la intervención con alumnado gitano. Conocí a Susana y a Mariví en el año 2011, en el curso de formación que impartían denominado *Metodología de la intervención: el flamenco como herramienta*, subvencionado por la Dirección General de Juventud de la Comunidad de Madrid, y donde asistí como alumno. Después de realizar el curso

comencé a colaborar con ellas en la Asociación por mi perfil profesional relacionado con la Sociología, la docencia en Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y el flamenco. Durante el curso escolar 2011-2012 realizamos un Taller de Flamenco con alumnado del CEIP Manuel Núñez de Arenas del barrio madrileño El Pozo del Tío Raimundo, centro educativo con gran porcentaje de alumnado gitano. Participamos igualmente con este trabajo -con la figura de colaboradores/investigadores- en el proyecto audiovisual del Departamento de Antropología Social de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM), enmarcado en el Proyecto I+D (2009-2012) *Conflictividad y migración en contextos locales. Una aproximación teórico-práctica a la convivencia y la migración* (CSO2009-12516) financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación - Subdirección general de Proyectos de Investigación (I+D+i), siendo el profesor/investigador Dr. Carlos Giménez Romero Investigador Principal del proyecto, y el Dr. Ignacio Robles Picón el Coordinador del Grupo Temático IMA de «Antropología Audiovisual» con el que realizamos la colaboración. El trabajo realizado mediante el Taller de Flamenco en el CEIP Manuel Núñez de Arenas dio lugar a la ponencia que realicé en el IV Congreso Interdisciplinar Investigación y Flamenco (INFLA IV) en 2013 en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla (US), de título: *La intervención social a través del Flamenco en la educación*, que fue publicada como artículo en el libro «Presumes que eres la ciencia. Estudios sobre flamenco» en el año 2015.

Además del Taller de Flamenco en este centro educativo, realizamos diferentes actividades en el área de la intervención social a través del flamenco. Entre ellas, fuimos docentes en Talleres de Ritmo y Percusión con jóvenes inmigrantes en Centros de Día Infantiles de la Cruz Roja, y dirigimos e impartimos un Seminario para docentes en el IES Numancia del barrio madrileño de Vallecas, titulado *La música como estrategia intercultural para la mejora de la convivencia escolar en el IES Numancia de Madrid*. Esta experiencia fue la base de mi participación en la *I Jornada de Intercambio de Experiencias sobre Cambio Educativo para la Justicia Social*, organizada por el «Grupo de Investigación Cambio Educativo para la Justicia Social» (GICE-UAM) y la «Fundación 1º de Mayo» del sindicato Comisiones Obreras (CCOO), celebrada en el Centro Abogados de Atocha de Madrid en 2014.

Otra de las actividades que realizamos fue un concierto de flamenco para los presos del Centro Penitenciario Ocaña I de Toledo, donde yo iba como guitarrista. Más conocido como el Penal de Ocaña, durante las dos décadas posteriores a la Guerra Civil fue la cárcel más grande de España. Murieron allí más de un millar de presos republicanos, represaliados políticos durante el franquismo. Muchos fusilados y, otros, enfermos por las condiciones de vida. El mismo poeta Miguel Hernández fue encarcelado allí, cuando al finalizar la guerra fue condenado a cadena perpetua por haber escrito poesías y folletos que fueron considerados por el Régimen como propaganda revolucionaria en contra del Movimiento Nacional. Fue llevado al Penal de Ocaña, donde pasó unos meses antes de ser trasladado al Reformatorio de Adultos de Alicante, donde moriría poco después de tuberculosis.

Durante el transcurso de tiempo en el que llevamos a cabo estas actividades relacionadas con el ámbito de la intervención social a través del flamenco surgió mi idea de realizar la presente Tesis Doctoral. Y con el objetivo de participar en el Congreso INFLA IV realicé una entrevista conjunta a Susana y a Mariví (Anexo I: 713), que me sirvió para confeccionar la ponencia titulada *La intervención social a través del Flamenco en la educación*. En la conversación que mantuvimos en los jardines del Campus de Cantoblanco de la Universidad Autónoma de Madrid el 4 de julio de 2012, hablaron sobre los motivos de constitución de la Asociación Cultural *Sueños Flamencos* y sus objetivos de intervención a través del arte; hablaron también sobre el curso *Metodología de la intervención: el flamenco como herramienta*; sobre la experiencia de los talleres con alumnado gitano en el CEIP Manuel Núñez de Arenas; y sobre la falta de apoyo de las administraciones al ámbito de la intervención social.

La intervención a través del arte en el ámbito de la Educación no Formal, desarrollada por Asociaciones Culturales para apoyar procesos de inclusión social de colectivos desfavorecidos, obtiene resultados positivos. Y, en el caso específico del alumnado gitano, el flamenco es una potente herramienta para favorecer su proceso de inclusión educativa.

El Taller de Flamenco llevado a cabo en el CEIP Manuel Núñez de Arenas de Vallecas realizado por la Asociación Cultural *Sueños Flamencos* y donde yo mismo participé como guitarrista y percusionista, otorgó un papel protagonista al

alumnado en algo donde normalmente sólo participan las personas mayores, a la vez de dotar al flamenco de un carácter infantil propio separándolo de alguna de las connotaciones negativas a las que está asociado (normalmente, estos niños y estas niñas participan de este arte en unos ambientes que no son propios de la infancia, es decir, en contextos festivos y de celebración en los que a menudo está presente el alcohol y otro tipo de sustancias. Se pretende separarlo de este ámbito y que lo sientan como una capacidad de expresarse artísticamente con algo que sienten suyo, pero que normalmente hacen sus mayores).

Con la realización de Talleres de Flamenco en centros educativos, el alumnado lleva a cabo un trabajo en grupo donde se fomenta el respeto hacia el resto de compañeros y compañeras, potenciando determinadas capacidades intelectuales en relación con el lenguaje y la memoria. Al mismo tiempo, el alumnado participante interioriza el hecho de que, para hacer buen flamenco -para tocar bien el cajón o la guitarra, para bailar o cantar bien-, es preciso un esfuerzo y un trabajo continuado, apoyando así el proceso de creación de determinados hábitos de trabajo para conseguir ciertos objetivos. En este caso, el objetivo para el alumnado es expresarse artísticamente, pero las habilidades, competencias y capacidades puestas en marcha pueden transferirlas a muchas otras facetas de la vida.

El estudio de diferentes prácticas metodológicas de intervención socioeducativa con determinados colectivos desfavorecidos en situación de exclusión social nos acerca al concepto de Educación para la Justicia Social en relación con el Flamenco, valorando así de manera positiva sus posibilidades didácticas y de aplicación educativa con este tipo de colectivos en el ámbito de la Educación Primaria Obligatoria (EPO) y Secundaria (ESO).

Susana López y Mariví González también hablaron sobre la falta de apoyo de las administraciones públicas al ámbito de la intervención social, y comentaron que es necesario proporcionar un mayor apoyo a la Mediación Intercultural y a la Intervención Social por parte de las instituciones públicas en el ámbito educativo, y lograr una mayor implicación de los equipos directivos y docentes que posibiliten el desarrollo de propuestas de intervención socioeducativa llevadas a cabo desde el ámbito de la Educación no Formal y de las Asociaciones Culturales.

Además de colaborar con la Asociación *Sueños Flamencos* respecto a los procesos de transformación social a través del flamenco en relación con el pueblo gitano, he participado igualmente en varios proyectos con la Asociación *Barró* del barrio de Vallecas (Distrito Puente de Vallecas, Madrid) y con la Asociación de Mujeres Gitanas *Romi Serseni* del barrio de Orcasitas (Distrito de Usera, Madrid).

En la Asociación *Barró* de Vallecas, y para la Red Artemisa del Ayuntamiento de Madrid, trabaja Ana Carmona Muñoz «Ani». Su labor como mediadora social intercultural la realiza en diferentes Institutos de los barrios de Villaverde y Moratalaz con alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Conocí a Ani a través de mi colaboración con la Asociación de Mujeres Gitanas *Romi Serseni* del barrio de Orcasitas del sur de Madrid. Comencé a trabajar en el curso 2013-2014 como profesor de Música en el Colegio María Reina (Orcasur) de este barrio madrileño del distrito de Usera. El centro educativo contaba, al igual que el barrio, con un alto porcentaje de alumnado gitano, y puesto que estaba contratado a jornada parcial tenía tiempo para realizar una labor como voluntario en el ámbito asociativo, por lo que me acerqué a la sede de la Asociación de Mujeres Gitanas *Romi Serseni*, situada en el edificio de la Asociación Vecinal del barrio. Ofrecí mi apoyo como sociólogo o como guitarrista flamenco, y esa misma semana, para la efeméride del Día Internacional contra la Violencia de Género del 25 de noviembre, las mujeres de la Asociación habían escrito de manera conjunta una carta reivindicando su deseo de cambio, en relación con las injusticias que sufren en una sociedad patriarcal y machista, tanto por ser mujeres, como por ser gitanas. Me pidieron que acompañase con la guitarra en el acto la lectura de la carta, y así lo hice. Desde la Asociación me proporcionaron el contacto de dos mujeres gitanas que trabajaban como mediadoras interculturales en centros educativos y que, además, cantaban flamenco. Fue así como contacté con Ani Carmona y Paqui Mayoral, comenzando a participar en diferentes ámbitos: desde el oficial académico de Congresos y Jornadas para un público universitario y del entorno de las Asociaciones Culturales hasta talleres dirigidos a la infancia. En esos actos, y a modo de cierre después de las conferencias y exposiciones, cantábamos los temas de Antonio Remache, recitábamos textos escritos por las mujeres de la Asociación *Romi Serseni* e interpretábamos algunos palos flamencos. Estuvimos realizando este tipo de actividades desde principios de 2014 hasta mediados de 2017, fecha en la que me

vine a trabajar a un colegio de Málaga. En ese verano, todavía en Madrid, fui a la casa de Ani Carmona (Anexo I: 717) para entrevistarla para la presente investigación de Tesis Doctoral. Durante la conversación, habló sobre sus motivos de romper con la tradición gitana de «ser mujer para el marido» y haber decidido trabajar de manera autónoma; habló sobre la situación del alumnado gitano; sobre la importancia de la función de la Mediación Intercultural; habló sobre las dificultades que hay que superar para que tenga lugar un mayor índice de alumnado gitano que no sienta tan lejano el sistema educativo y que finalice con éxito sus estudios de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato; y sobre la capacidad de la música para trabajar contenidos relacionados con la Educación en Valores.

La Mediación Intercultural cumple la función de nexo entre el alumnado gitano -y sus familias- con el centro educativo -profesorado y equipo directivo- (se denominan «mediadoras gitanas» y «mediadores gitanos» a las personas que llevan a cabo esta necesaria tarea de unión entre la cultura gitana y el sistema educativo). A pesar de que un alto porcentaje del éxito escolar del alumnado gitano está en la implicación de las familias y en su interés de fomentar en sus hijos e hijas la importancia y el valor de la educación formal y sistematizada para su futuro, es fundamental que el sistema educativo español adopte determinadas medidas -tanto curriculares como pedagógicas- que contribuyan a la inclusión real de este alumnado.

Un tipo de medidas pedagógicas que favorecerían la mayor inclusión del alumnado gitano en nuestro sistema educativo se relacionan con la formación inicial del profesorado y el fomento del conocimiento sobre cultura gitana y en relación con la labor docente en contextos socioeconómicamente desfavorecidos.

Por otro lado, los casamientos tempranos son malos hábitos que no pertenecen propiamente a la cultura gitana, y que no sólo dificultan en gran medida la promoción del alumnado de Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) y su acceso a Bachillerato, sino que, en el caso de las mujeres, impiden totalmente su desarrollo personal y profesional.

Un tipo de medidas curriculares que favorecerían la mayor inclusión del alumnado gitano en nuestro sistema educativo se relacionan con la presencia de

elementos propios y característicos de la cultura gitana en los contenidos de las diferentes asignaturas (desde aspectos relacionados con la Historia del pueblo gitano hasta aspectos artísticos y lingüísticos). De este modo, la introducción del flamenco en contextos educativos con población gitana representa una herramienta útil para conseguir determinados objetivos educativos. Sobre esta capacidad de la música para trabajar de manera general contenidos relacionados con la Educación en Valores, y concretamente en relación con el flamenco para trabajar con alumnado gitano, también comenta Ani Carmona en la entrevista realizada.

Al igual que Ana Carmona Muñoz «Ani», Francisca Mayoral Silva «Paqui» también es mediadora gitana de la Asociación *Barró*, desarrollando esta su labor de intervención en el barrio madrileño de Vallecas. Conocí a Paqui a través de la Asociación de Mujeres Gitanas *Romi Sersení*, tal y como se ha explicado anteriormente en relación con la entrevista a Ana Carmona Muñoz. Con ambas, Paqui y Ani, realicé diferentes actividades de intervención social a través del flamenco entre los años 2014 y 2017, como fueron, entre otras, la participación en el cierre de las jornadas sobre «Empleabilidad de las mujeres gitanas», con motivo del Día Internacional de la Mujer (8M) celebrado en la Consejería de Inmigración de la Comunidad de Madrid; el «Concierto didáctico: el flamenco por la igualdad de género», como cierre de las jornadas sobre «Liderazgo y eficacia escolar» del grupo de investigación GICE-UAM, celebrado en la Universidad Autónoma de Madrid (UAM); y el Taller «Desmontando tópicos» organizado por la Asociación *La Rueca*, trabajando Educación en Valores a través de la música con jóvenes pertenecientes a minorías étnicas del barrio madrileño de Vallecas. En la sede de la Asociación *Barró* conversé con Paqui (Anexo I: 721) sobre los objetivos de la mediación intercultural; sobre el rechazo que muestra parte de la sociedad mayoritaria hacia la población gitana y sobre las posibles soluciones a esta discriminación; sobre el alumnado gitano y, concretamente, el caso de las mujeres gitanas y los casamientos tempranos de las adolescentes; y sobre el flamenco como medio para trabajar con alumnado gitano con el objetivo de lograr una mayor inclusión educativa.

El principal objetivo de la Mediación Intercultural respecto al trabajo con alumnado gitano es, según Francisca Mayoral, posibilitar un puente de comunicación que dé lugar al conocimiento mutuo, a la comprensión y el

entendimiento entre el alumnado -y sus familias- y los centros educativos representados por el profesorado y el equipo directivo. Se da el caso de que muchas alumnas gitanas toman la figura de las mediadoras gitanas como un referente que las anima a seguir estudiando y formándose para desarrollar en un futuro una profesión en cualquier ámbito o disciplina.

Por otro lado, respecto al caso de las mujeres gitanas y los casamientos tempranos de las adolescentes, la población española está teniendo cada vez -de manera generalizada- con menos edad las primeras relaciones sexuales, hecho que se agrava al tratarse de población gitana, donde las chicas, al haber mantenido ya relaciones sexuales con un chico, se ven «obligadas» a dejar los estudios, a casarse e irse a vivir con la familia de su marido, dedicándose a partir de ahí a su cuidado. Los casamientos tempranos representan una problemática central por lo que supone de limitación del desarrollo personal y profesional de jóvenes y adolescentes.

Respecto a los prejuicios y el racismo, la mediadora gitana también habló sobre el rechazo que muestra parte de la sociedad mayoritaria en España hacia la población gitana. Un hecho que sigue siendo patente, por lo que se requiere todo tipo de esfuerzos e iniciativas que consigan terminar con la discriminación existente. En este sentido, Francisca Mayoral concretó que la Mediación Intercultural ofrece una solución ante la discriminación que existe de manera generalizada hacia la población gitana en nuestro país.

Es preciso mejorar las medidas de atención a la diversidad en los centros educativos para atender adecuadamente las necesidades del alumnado gitano y compensar de manera efectiva los desfases curriculares, que son una de las causas del alto porcentaje de fracaso escolar del alumnado gitano. Sería positivo integrar contenidos curriculares relacionados con la cultura gitana para que el alumnado gitano se sienta representado en la escuela, lo que incentivará su motivación e interés. La afinidad que siente el pueblo gitano con la música en general y con el flamenco en particular, hace que este sea una herramienta educativa adecuada para apoyar el proceso de inclusión educativa del alumnado gitano. Francisca Mayoral habló igualmente en la entrevista realizada sobre el flamenco como medio para trabajar con alumnado gitano con el objetivo de lograr una mayor inclusión educativa.

Los testimonios anteriores corresponden a cuatro mujeres (dos payas y dos gitanas) que trabajan desde el ámbito asociativo con el objetivo de apoyar la inclusión socioeducativa del alumnado gitano. El ámbito de actuación de las Asociaciones Culturales es restringido normalmente a una zona concreta, puesto que suelen ser entidades de pequeño tamaño. En cambio, la entidad a la que hacemos referencia a continuación -la Fundación Secretariado Gitano (FSG)- es una entidad de gran tamaño que apoya la formación integral del pueblo gitano en un ámbito nacional.

Antonio Remache es un músico gitano -compositor y cantante-, actualmente miembro del grupo *La Trova Gitana*, que trabaja para la Fundación Secretariado Gitano (FSG) en su sede de Albacete. Las canciones de Antonio Remache las interpretábamos -Ani Carmona y Paqui Mayoral al cante, y yo con la guitarra- en los ámbitos de intervención a través del flamenco en los que participábamos en Madrid. Quise conocer de primera mano los motivos por los que este músico componía canciones con un fin social más allá del meramente artístico, por lo que, en el verano de 2017, localicé su correo en la web y le escribí diciéndole que me gustaría entrevistarle para la presente Tesis Doctoral, viajando a Albacete para conocerle. En una cafetería cercana a la sede de la Fundación Secretariado Gitano (FSG) estuve un rato conversando con Antonio Remache (Anexo I: 727) sobre sus inicios profesionales como músico y compositor; sobre la utilización de la música para tratar temas relacionados con el fomento del respeto y la no discriminación, y el proceso de composición de dos canciones suyas que se utilizaron para campañas de sensibilización de la Fundación Secretariado Gitano (FSG); habló también sobre los inicios del grupo *La Trova Gitana* y los procesos compositivos de las temáticas de las canciones en las que tratan cuestiones sociales. Hablamos también sobre la juventud gitana, y sobre cómo la formación musical ayuda y potencia su cultura y educación; me contó sobre la relación de los gitanos con el flamenco; sobre la situación del alumnado gitano en los colegios; y sobre las posibles soluciones acerca de la inclusión educativa del alumnado gitano relacionadas con la formación específica del profesorado respecto a la cultura gitana y a la labor docente en contextos socioeconómicamente desfavorecidos.

Tal y como hemos estado viendo, la música es un medio eficaz para tratar temas relacionados con el fomento del respeto y la no discriminación. En este sentido, algunas de las canciones de Antonio Remache -músico, compositor y miembro de la Fundación Secretariado Gitano (FSG)- han sido utilizadas para apoyar procesos de transformación social e inclusión del pueblo gitano en la sociedad mayoritaria española. Entre ellas, destaca la canción «El alma no tiene color» con una temática que trata sobre la discriminación racial -utilizada en 2004 para la campaña de sensibilización de la Fundación Secretariado Gitano (FSG) «Conócelos antes de juzgarlos»-. Y la canción «Sin miedo a la libertad» que trata el tema de la mujer gitana -utilizada en 2011 por el Instituto de Cultura Gitana como lema de la III Conferencia Internacional de Mujeres Gitanas celebrado en Granada-.

Sobre la capacidad de la música para tratar temas relacionados con el fomento del respeto y la no discriminación, y el proceso de composición de estas dos canciones suyas, habló Antonio Remache en la entrevista realizada. El músico es actualmente miembro del grupo musical *La Trova Gitana*, componiendo e interpretando canciones cuyas temáticas tratan desde los casamientos tempranos en la población gitana; el tabú de la homosexualidad; los malos tratos y la violencia de género; hasta la corrupción política y la inmigración.

Antonio Remache también comentó que la música, además de tener la capacidad de tratar temas sociales con el objetivo de apoyar procesos de cambio social, favorece en las personas que llevan a cabo una formación en esta disciplina artística determinados aspectos relacionados con el propio desarrollo cultural y social personal. Y habló sobre la relación entre el pueblo gitano y el flamenco, que mantiene un estrecho vínculo con el flamenco y está presente en su cultura -en sus ritos y celebraciones- más allá de cuestiones estéticas de afinidad por un género musical concreto.

Habló igualmente sobre la situación del alumnado gitano en los Colegios e Institutos españoles, opinando que no es positiva. Ya que, a pesar de haber avanzado y conseguido importantes logros en las últimas décadas -como la escolarización en Educación Infantil y Primaria-, el alumnado gitano presenta unas altas tasas de absentismo y abandono escolar en Educación Secundaria Obligatoria (ESO) que le dificulta su promoción y acceso a Bachillerato.

Algunas medidas que supondrían un avance en el proceso de inclusión educativa del alumnado gitano se relacionan con la integración curricular de elementos representativos de la cultura gitana en la escuela y con el trabajo de la Mediación Intercultural con las familias del alumnado. Otra medida que supondría un avance en el proceso de inclusión educativa del alumnado gitano se relaciona, según Antonio Remache, con la formación específica del profesorado respecto a la cultura gitana y a la labor docente en contextos socioeconómicamente desfavorecidos.

- **Aulas de compensación educativa (ACE)**

Durante el curso 2015-2016 estuve trabajando como profesor de guitarra flamenca en el Aula de Compensación Educativa (ACE Asamblea) dependiente del IES Arcipreste de Hita del barrio madrileño de Entrevías (distrito de Puente de Vallecas). El objetivo de las Aulas de Compensación Educativa es garantizar la atención educativa y la integración escolar de aquel alumnado en riesgo de abandono escolar, con un desfase curricular significativo en la mayoría de las áreas, con una valoración negativa del marco escolar y con una situación familiar-social desfavorecida. De este modo, se trata de que el alumnado pueda continuar dentro del sistema educativo para poder incorporarse posteriormente a la Formación Profesional Inicial, mediante formación en áreas instrumentales del ámbito científico-matemático y lingüístico-social, además de contenidos básicos de módulos profesionales que el propio alumnado participante elige en relación con su afinidad e intereses. Se ofertan así, desde talleres de Peluquería y Electricidad hasta Música. En el caso del ACE Asamblea, por las características del alumnado perteneciente casi en su totalidad a población gitana, se ofertó Guitarra Flamenca en ese curso 2015-2016. Yo me encontraba en ese momento encargado de la organización, gestión y realización de un Proyecto de Investigación encaminado a conocer las relaciones interculturales del alumnado con el objetivo de mejorar la convivencia escolar en el IES Arcipreste de Hita. Participé, mostrando esta experiencia, en una ponencia realizada en 2016 en las *II Jornadas de Educación para la Justicia Social*, celebradas en la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM), que titulé «Estudio de la

convivencia intercultural en el IES Arcipreste de Hita de Madrid». De este modo, por el trabajo que estaba realizando en este Instituto del barrio madrileño de Entrevías, me ofrecieron encargarme de la tarea docente de impartir un Taller de Guitarra Flamenca a alumnado gitano del Aula de Compensación Educativa (ACE) dependiente de este centro educativo. Estuve dando clase durante un curso lectivo a 6 alumnos gitanos con edades comprendidas entre los 14 y los 16 años, con una gran dificultad para atender y un alto grado de impulsividad, teniendo que reorientar continuamente las actividades programadas y adaptándome semanalmente a ellos, al mismo tiempo que se adaptaban a mí y a mis criterios didácticos y pedagógicos. Una experiencia docente difícil, pero muy enriquecedora. Al terminar el curso, el 17 de junio de 2016, a los dos únicos alumnos que asistieron ese día les propuse grabar sus opiniones sobre el desarrollo de este (Anexo I: 734). Me contaron sobre la importancia que para ellos tenía la música y el flamenco; hicieron una evaluación del Taller de Guitarra Flamenca; hablaron sobre la posible aplicación en el futuro de lo que habían aprendido; sobre impartir docencia del flamenco por una persona no gitana, como es mi caso; sobre la propia didáctica del flamenco; sobre la opinión que tenían sobre el Instituto y, en general, sobre el sistema educativo; hablamos sobre la problemática del abandono escolar del alumnado gitano; y sobre la música en relación con la transmisión de valores.

De la experiencia de trabajar con el alumnado gitano del Aula de Compensación Educativa (ACE-Asamblea) y de la conversación mantenida con dos de los alumnos participantes en el Taller de Flamenco, se pueden extraer las siguientes conclusiones:

- Los alumnos del «Taller de Flamenco» desarrollado en el Aula de Compensación Educativa (ACE-Asamblea) de Madrid, a pesar de haber disfrutado con la formación en flamenco reconocen también que no han aprovechado el tiempo todo lo que debieran.
- Muestran una baja autopercepción sobre sus capacidades y posibilidades.
- Presentan dificultades a la hora de estudiar a través de tablaturas de guitarra escritas en la pizarra o en fotocopias, prefiriendo la imitación y memorización.

- No tienen la percepción de que la formación en el Colegio e Instituto les vaya a aportar elementos positivos que puedan utilizar para ganarse la vida.
- Valorarían de manera positiva la presencia curricular de elementos propios de la cultura gitana -historia, flamenco-.
- Consideran que a partir de los quince años pueden ya ser considerados adultos, casarse y mantener una familia.
- Y muestran valores machistas reconociendo abiertamente su idea de superioridad del hombre sobre la mujer.
- El flamenco, tiene una importancia vital para la población gitana, por lo que resulta una herramienta efectiva para trabajar con infancia y juventud gitana en contextos desfavorecidos, apoyando de este modo un proceso educativo más amplio.
- Trabajar con este tipo de alumnado en este tipo de contextos -con un alto grado de impulsividad y actitudes que no se corresponden con lo que se considera «saber estar» en un aula- requiere unas habilidades docentes específicas (competencias alejadas de la mera transmisión de conocimientos y más cercanas a las desarrolladas desde la Educación Social o el Trabajo Social).

- **Escuela Social de Flamenco (Cátedra de Flamencología de la Universidad de Málaga):**

La «Escuela Social de Flamenco» es una iniciativa de la Cátedra de Flamencología de la Universidad de Málaga (UMA), que comienza en el curso 2021/22 a impartir formación en flamenco a menores del distrito Palma-Palmilla - en el que se concentra la población con menos recursos del centro urbano de Málaga, conformándose poblacionalmente por personas inmigrantes y población gitana -, y en Los Asperones, barriada chabolista del extrarradio de la capital – conformada poblacionalmente casi en su totalidad por población gitana -.

Durante este primer curso he realizado en el proyecto una labor docente como profesor de guitarra y de compás flamenco (palmas y cajón), impartiendo la

formación en el Centro Ciudadano 26 de Febrero de Palma-Palmilla y en el CEIP María de la O de Los Asperones. He llevado a cabo igualmente un proceso de entrevistas al alumnado participante de Los Asperones y realizado un corto documental con el objetivo de apoyar el proyecto iniciado por la «Escuela Social de Flamenco» a través del aporte de la investigación social, concretamente, mediante la producción sociológica audiovisual (a partir de la que se obtendrá información para posteriores análisis y estudios que puedan ser publicados en forma de artículos).

Un objetivo específico de la realización de este documento audiovisual es visibilizar el proyecto a través de una muestra de las actividades realizadas (al tratarse fundamentalmente de una formación artística en el ámbito del flamenco, es importante mostrar a través de un documento audiovisual en qué consiste el proyecto, lo que complementa a la investigación social que subyace).

La «Escuela Social de Flamenco» tiene el objetivo de apoyar procesos de transformación social a través del flamenco, y contribuir a la mejora de la calidad de vida del alumnado participante (en cuanto a las posibilidades de futuro relacionadas con la formación y el estudio de una disciplina artística). Un cambio necesario para decenas de familias gitanas que viven en situación de marginación y exclusión social en la barriada chabolista de Los Asperones, a tan sólo 7 kms del centro histórico-turístico de Málaga, de sus museos, de sus restaurantes de lujo y de sus yates.

El documento audiovisual refleja la visión del alumnado de Educación Primaria Obligatoria (EPO) del CEIP María de la O participante en el proyecto, mostrando sus percepciones y valoraciones sobre el entorno en el que viven, y sobre el modo en el que la formación en flamenco les podría aportar en un futuro mayores posibilidades y oportunidades de las que, a priori, tienen habiendo nacido y viviendo en un lugar como Los Asperones.

Las preguntas realizadas al alumnado son las siguientes:

- ¿Cómo describiríais vuestro barrio?
- ¿Qué cosas pensáis que pueden mejorarse del barrio donde vivís, qué os gustaría que hubiese que no hay?
- ¿A qué se dedican vuestras familias y qué queréis ser de mayores vosotr@s?

- ¿Qué significa el flamenco para vosotr@s?
- Dad vuestra opinión sobre las clases que estáis recibiendo.
- ¿Para qué pensáis que os puede servir en el futuro lo que estáis aprendiendo?

Todo el proceso, tanto la formación al alumnado en el ámbito musical como las entrevistas realizadas, la grabación y edición del vídeo, y la interpretación de la música que aparece como banda sonora, ha sido llevado a cabo por Víctor Pastor Pérez (Víctor «Pucherete»). En el Anexo I se muestra la transcripción de las respuestas de un alumnado (Anexo I: 744) que desea que hubiese en su barrio bancos para sentarse, columpios, fuentes, farolas por la calle, y tener más oportunidades de las que han tenido sus familias, que consiguen algo de dinero vendiendo chatarra, valorando la formación en flamenco como algo útil que, en un futuro, podría significar para sus vidas una labor profesional con la que poder vivir dignamente.

El documento audiovisual se muestra en el siguiente enlace al blog educativo «Música, Flamenco y Justicia Social»:

<https://musicaflamencoyjusticiasocial.blogspot.com/2022/06/escuela-social-de-flamenco-los-asperones.html>

- **Intervención con adultos en centros penitenciarios:**

Francisco José Mata González – Paco Mata- es coordinador de la Asociación «DARSE» (Dar Ayuda para la Reinserción Social España). Director de Talleres en Prisión de esta Asociación, fue reconocido en el año 2016 por la Secretaría General de Instituciones Penitenciarias con la medalla de bronce al mérito social penitenciario, máxima distinción que esta institución concede a personas que trabajan en el ámbito del voluntariado y de las ONG'S. Conocí a Paco Mata por la intermediación del cantaor madrileño José Luna, con el que yo había trabajado con anterioridad, y en una cafetería de la localidad madrileña de Valdemoro -lugar de residencia de Paco- conversamos sobre el inicio de su trabajo a través del flamenco en centros penitenciarios; explicó la justificación de su trabajo y los motivos de trabajar en ámbitos carcelarios a través del flamenco; habló sobre su participación en el documental «Flamenco entre rejas», premiado en el año 2011 como mejor

documental del Festival Flamenco de Cortometrajes (FFLAC); y concretó sobre los resultados y los beneficios personales para los reclusos y las reclusas conseguidos a través de este trabajo.

Tal y como explica en la entrevista Francisco Mata (Anexo I: 747), coordinador de la Asociación, el objetivo principal de la Asociación Benéfica DARSE (Dar Ayuda a la Reinserción Social en España) es la reinserción social de uno de los colectivos en exclusión social de nuestro país, las personas privadas de libertad en centros penitenciarios. Una de las actividades de la Asociación DARSE en el ámbito penitenciario es la realización de Talleres de Flamenco con población gitana (abierto igualmente a la participación de cualquier persona – gitana y no gitana- de cualquier nacionalidad).

Como objetivos específicos, la Asociación tiene el luchar contra la discriminación racial y transformar los valores negativos asociados a la población gitana en España, mostrando la riqueza interior – no sólo musical – de estas personas. Y, por otro lado, dotar de habilidades y competencias que les puedan ser útiles a las personas participantes de los talleres a partir del momento en el que cumplan su pena y sean puestos en libertad, para lograr así una verdadera reinserción en la sociedad.

Los Talleres de Flamenco realizados por la Asociación DARSE -tanto en el Centro Penitenciario Madrid VII de Estremera como en el Centro Penitenciario Madrid III de Valdemoro- han sido acogidos de manera muy positiva por las personas participantes. Por un lado, la población gitana ha participado en actividades relacionadas con un arte que viven y sienten como parte de su cultura. Y, por otro lado, las personas no gitanas y de distintas nacionalidades participantes en los talleres se han enriquecido de manera personal por la posibilidad de llevar a cabo una tarea lúdica conjunta y compartida que las apoyaba para sobrellevar la dureza del día a día como reclusos y reclusas. Algunos de los miembros de grupo flamenco *Techarí*, conformado en el Taller de Flamenco, han realizado actuaciones en teatros y Centros Culturales fuera del entorno penitenciario, dentro del régimen de permisos que ya disfrutaban.

La Asociación DARSE, a través de la actividad mixta entre hombres y mujeres llevada a cabo por el «Taller de baile flamenco» coordinado por la bailaora Soshi Israelí, participó en el documental «Flamenco entre rejas», premiado en el año 2011 como mejor documental del Festival Flamenco de Cortometrajes (FFLAC). El documental, muestra cómo siente y vive el flamenco el pueblo gitano dentro de la prisión de Estremera. Francisco Mata terminó la entrevista concretando sobre los resultados y los beneficios personales para los reclusos y las reclusas conseguidos a través de este trabajo.

En definitiva, el arte como medio para la transformación social.

- **Valoración de artistas:**

Para terminar con este apartado, desde la visión de algunas personas dedicadas al mundo artístico, el percusionista Guillermo García «Guille» (Anexo I: 752), en la entrevista realizada, habló en relación con la inclusión del flamenco en el ámbito educativo y sobre algunos elementos culturales e históricos para trabajar con alumnado gitano, comentando que sería positivo valorar la inclusión curricular tanto del flamenco como de determinados elementos culturales e históricos propios del pueblo gitano. En la misma mesa en la que estaba sentado con El Guille en Casa Patas se encontraba también con nosotros el cantaor gitano «Chaleco» (Anexo I: 754). Sobre la importancia de incluir en el currículum escolar temáticas de interés relacionadas con el pueblo gitano con el objetivo de lograr una mayor inclusión del alumnado gitano en el sistema educativo y la necesidad de formar profesorado específico para determinados contextos también opinó Juan José «El Chaleco». Del mismo modo, en relación con la inclusión del flamenco en las aulas para lograr que el alumnado gitano sienta más cerca la escuela, la bailaora Amparo Cortés (Anexo I: 755) comentó igualmente que debería utilizarse en mayor medida el flamenco como recurso para apoyar el proceso de inclusión educativa del alumnado gitano, valorando de manera positiva el trabajo realizado en este sentido.

VI

**MATERIALES Y RECURSOS
DIDÁCTICOS CREADOS EN TORNO A LA
INCORPORACIÓN DEL FLAMENCO EN
EL AULA**

MATERIALES Y RECURSOS DIDÁCTICOS

Los siguientes materiales que muestro a continuación han sido creados tanto por mí como por el propio alumnado de Secundaria de los diferentes centros educativos donde he realizado mi labor docente hasta el día de hoy. De este modo, el presente apartado es una muestra de esos materiales y recursos didácticos elaborados con el objetivo de lograr una mayor presencia del flamenco en las aulas de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) en nuestro país, y concretamente en las aulas de Andalucía.

En estos momentos, la enseñanza-aprendizaje tanto del flamenco como de los elementos transversales del currículum relacionadas con la Educación en Valores se han consolidado en mi programación didáctica de la asignatura de Música desde 1º a 4º ESO, concretándose en unidades didácticas específicas y en una importante carga horaria en el horario lectivo de la asignatura.

Desde la asignatura de Música se trabajan normalmente tanto aspectos prácticos como teóricos de diferentes estilos musicales y distintas épocas. En el caso del flamenco, desde la parte práctica se han trabajado los diferentes ritmos y compases de los principales palos flamencos, englobados en: compás binario (Tangos, Rumba, Garrotín y Farruca); compás ternario (Fandangos y Sevillanas); y compás de amalgama (Soleá, Alegrías y Bulerías). Y en la parte teórica se ha trabajado tanto el desarrollo y la evolución (Historia del Flamenco) como los contextos actuales del flamenco, es decir, los ámbitos en los que se desarrolla normalmente relacionados con su uso y función (espacios, tipo de público, características).

A continuación, paso a detallar los materiales y recursos educativos creados y que he utilizado para trabajar el Flamenco en el Aula, utilizando como herramienta un blog educativo creado también por mí y que ha servido de apoyo fundamental tanto para mostrar los vídeos y tutoriales elaborados como los resultados del trabajo del alumnado, además de posibilitar sus propios comentarios y reflexiones (<https://musicaflamencoyjusticiasocial.blogspot.com/>).

6.1. CREACIÓN E INTERPRETACIÓN MUSICAL (PARTE PRÁCTICA)

La parte práctica de la asignatura en relación con la enseñanza-aprendizaje del flamenco se ha basado en aspectos rítmicos propios de los compases de los diferentes palos flamencos. Y, por otro lado, en aspectos melódico-armónicos a través de la línea melódica de las Alegrías. Todo ello sin necesidad de tener que utilizar el lenguaje musical estandarizado basado en el solfeo, ya que por su complejidad produce rechazo en el alumnado adolescente en el contexto de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO).

6.1.1. COMPÁS FLAMENCO

a) OBJETIVO: Desarrollar la psicomotricidad a través de la percusión corporal y elementos rítmicos propios del flamenco, aprendiendo de forma lúdica algunos de los ritmos característicos de los palos flamencos.

b) ENLACE AL BLOG:

<https://musicaflamencoyjusticiasocial.blogspot.com/2020/05/compas-flamenco.html>

c) RECURSOS EN EL BLOG:

Vídeos tutoriales para la enseñanza-aprendizaje de diferentes esquemas rítmicos asociados a los diferentes palos flamencos:

- Compás Binario (Tangos, Rumba, Garrotín, Farruca)
- Compás Ternario (Fandangos, Sevillanas)
- Compás de Amalgama (Soleá, Alegrías, Bulerías)

VÍDEO 1: Tutorial NIVEL 1

VÍDEO 2: Tutorial NIVEL 2

VÍDEO 3: Muestra de alumnado de 1º ESO realizando los diferentes esquemas rítmicos.

d) ACTIVIDAD DIRIGIDA A:

- Profesorado de la asignatura de Música.
- Alumnado de la asignatura de Música en 1º y 2º ESO (obligatoria) y 4º ESO (optativa).

e) COMPETENCIAS DESARROLLADAS EN EL ALUMNADO:

- Conciencia y expresiones culturales (CEC)
- Competencia digital (CD)
- Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología (CMCT)

f) PROPUESTA METODOLÓGICA:

- La enseñanza-aprendizaje de los esquemas rítmicos flamencos se puede llevar a cabo a través de los propios tutoriales del blog de manera conjunta con las explicaciones y muestras del profesorado de música que previamente ha interiorizado estos ritmos.
- A la hora de ponerlo en práctica en el aula es conveniente que, en primer lugar y después del visionado del tutorial o la explicación del profesor/a, se haga de manera individual mesa tras mesa. Esto hace que cada alumno/a sea consciente de su aprendizaje y el profesor/a pueda corregir los errores de manera individual, mientras el resto escucha y a su vez va interiorizando el modo de realización de cada uno de los ritmos (además de evitar el excesivo ruido y caos provocado por 30 alumnos/as golpeando sus mesas simultáneamente sin un patrón rítmico).
- Cuando cada alumno/a ha realizado de manera individual cada uno de los ritmos del NIVEL 1 o cada una de las diferentes partes del NIVEL 2, es momento de hacer dinámicas grupales entre filas de un lado u otro de la clase, o entre grupos si el alumnado está trabajando de manera cooperativa.
- Todos los esquemas rítmicos pueden ponerse en práctica a través de las diferentes sonoridades producidas por la percusión corporal: desde los juegos rítmicos con manos, muslos, pecho y pies (ya sea sentados o en pie), golpes en la

mesa con la mano abierta o con los nudillos, chasquidos con los dedos, palmas o diferentes instrumentos de percusión.

- Las habilidades adquiridas en la ejecución técnica de estos ejercicios pueden ponerse en práctica más adelante acompañando musicalmente a algún instrumento (interpretado por profesorado y/o alumnado); acompañando grabaciones sonoras flamencas escogidas por el profesorado y que pertenezcan a algunos de los palos aprendidos rítmicamente; o incluso, utilizar estos patrones rítmicos para acompañar grabaciones sonoras de estilos musicales no flamencos pero que utilicen ritmos binarios o ternarios, mostrando la idea de que más allá de los géneros o estilos la música utiliza un lenguaje universal.

g) PRESENTACIÓN Y EXPLICACIÓN AL ALUMNADO EN EL BLOG:

Una de las principales características de la música flamenca es su gran variedad y riqueza rítmica.

Con los siguientes tutoriales podréis practicar diferentes esquemas rítmicos característicos de alguno de los compases fundamentales del Flamenco. Nos referimos al compás binario de palos como los Tangos, las Rumbas, el Garrotín o la Farruca; el compás ternario de Fandangos o Sevillanas; y al compás de amalgama de palos como la Soleá, las Alegrías o las Bulerías.

La complejidad rítmica de este arte permite que la persona que sea capaz de desarrollar la psicomotricidad necesaria para ejecutar los diferentes esquemas rítmicos flamencos y domine esas estructuras no encuentre demasiadas dificultades en aplicarlas en otro tipo de géneros musicales.

Fijaos que las estructuras rítmicas musicales de estilos o géneros musicales con mayor presencia a nivel global como puedan ser el Pop, el Rock, el Rap, Trap o Reggaetón, se basan en estructuras sencillas y básicas a nivel rítmico. No se trata de hacer una crítica estilística a ninguno de esos géneros, sino de constatar que la riqueza y complejidad rítmica del Flamenco está muy por encima de estos estilos comúnmente cercanos a la ciudadanía global y, sobre todo, al público joven.

Desde aquí os animamos a ir un poco más allá y a valorar la dificultad y complejidad de otras músicas no tan cercanas a los gustos y modas globalizadas actualmente, enriqueciendo vuestro criterio musical como público y desarrollando vuestras habilidades y destrezas como intérpretes.

h) IMÁGENES EXTRAÍDAS DEL TUTORIAL AUDIOVISUAL DEL BLOG:

COMPÁS FLAMENCO (Esquemas rítmicos – NIVEL 1)

(Fig. 1: tutorial compás flamenco, elaboración propia)

EJECUCIÓN TÉCNICA

Pie = marcar (no golpear) en el suelo con el pie

Palma = palmada (con diferente intensidad)

Muslo dcho. = palmada de la mano derecha en nuestro muslo derecho

Muslo izqdo. = palmada de la mano izquierda en nuestro muslo izquierdo

Md. mesa = golpe en la mesa con mano derecha

Mi. mesa = golpe en la mesa con mano izquierda

(Fig. 2: tutorial compás flamenco, elaboración propia)

COMPÁS BINARIO
(Tangos, Rumba, Garrotín, Farruca)

(Fig. 3: tutorial compás flamenco, elaboración propia)

4 COMPASES DE 4 TIEMPOS
(3 compases iguales + 1 compás de cierre)

(Fig. 4: tutorial compás flamenco, elaboración propia)

4 compases de 4 tiempos – a) PERCUSIÓN CORPORAL CON PALMAS Y GOLPES EN MESA

1	2	3	4	1	2	3	4
Md. mesa	TÁ Palma	TA Palma	TA Palma	Md. mesa	TÁ Palma	TA Palma	TA Palma
Md. mesa	TÁ Palma	TA Palma	TA Palma	TÁ-TA- CA Md. mesa + Md. mesa + Mi. mesa	TÁ-TA- CA Md. mesa + Md. mesa + Mi. mesa	TÁ Md. mesa	

(Fig. 5: tutorial compás flamenco, elaboración propia)

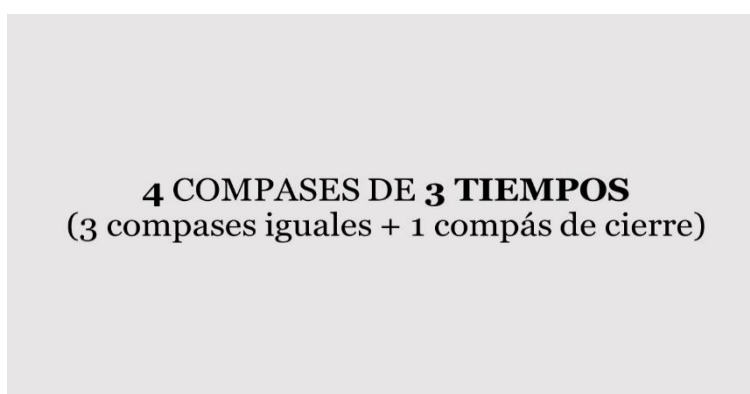
4 compases de 4 tiempos – b) PERCUSIÓN CORPORAL CON PALMAS Y PIE (en sillas o de pie)

1	2	3	4	1	2	3	4
Pie	TÁ Palma	TA Palma	TA Palma	Pie	TÁ Palma	TA Palma	TA Palma
Pie	TÁ Palma	TA Palma	TA Palma	Pie	TÁ-CA- TÁ Muslo dcho.+ Muslo izqdo.+ Pie	TÁ-CA- TÁ Muslo dcho.+ Muslo izqdo.+ Pie	

(Fig. 6: tutorial compás flamenco, elaboración propia)



(Fig. 7: tutorial compás flamenco, elaboración propia)



(Fig. 8: tutorial compás flamenco, elaboración propia)

4 compases de 3 tiempos – a) PERCUSIÓN CORPORAL CON PALMAS Y GOLPES EN MESA

1	2	3	1	2	3
Md. mesa	TÁ Palma	TA Palma	Md. mesa	TÁ Palma	TA Palma
Md. mesa	TÁ Palma	TA Palma	TÁ-TA-CA Md. mesa + Md. mesa + Mi. mesa	TÁ Md. mesa	

(Fig. 9: tutorial compás flamenco, elaboración propia)

4 compases de 3 tiempos – b) PERCUSIÓN CORPORAL CON PALMAS Y PIE (en sillas o de pie)

1	2	3	1	2	3
Pie	TÁ Palma	TA Palma	Pie	TÁ Palma	TA Palma
Pie	TÁ Palma	TA Palma	Pie	TÁ-CA-TÁ Muslo dcho. + Muslo izqdo. + Pie	

(Fig. 10: tutorial compás flamenco, elaboración propia)

COMPÁS DE AMALGAMA
(Soleá, Alegrías y Bulerías)

(Fig. 11: tutorial compás flamenco, elaboración propia)

COMPASES DE 12 TIEMPOS
(2 bloques de 6 tiempos)

(Fig. 12: tutorial compás flamenco, elaboración propia)

1 COMPÁS DE 12 TIEMPOS

a) PERCUSIÓN CORPORAL CON PALMAS Y GOLPES EN MESA

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1'	2'
a)												
Md. en mesa	TÁ Palma	TÁ Palma	Md. en mesa	TÁ Palma	TÁ Palma	Md. en mesa	TÁ Palma	Md. en mesa	TÁ Palma	Md. en mesa	TÁ Palma	

(Fig. 13: tutorial compás flamenco, elaboración propia)

1 COMPÁS DE 12 TIEMPOS

b) PERCUSIÓN CORPORAL CON PALMAS Y PIE (en sillas o de pie)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1'	2'
b)												
Pie	TÁ Palma	TÁ Palma	Pie	TÁ Palma	TÁ Palma	Pie	TÁ Palma	Pie	TÁ Palma	Pie	TÁ Palma	

(Fig. 14: tutorial compás flamenco, elaboración propia)

COMPÁS FLAMENCO

(Esquemas rítmicos – NIVEL 2)

(Fig. 15: tutorial compás flamenco, elaboración propia)

COMPÁS FLAMENCO

(Esquemas rítmicos)

COMPÁS BINARIO

(*Tangos, Rumba, Garrotín, Farruca*)

(Fig. 16: tutorial compás flamenco, elaboración propia)

COMPASES DE 4 TIEMPOS
EN CICLOS DE 4, 12 ó 16 TIEMPOS

(Fig. 17: tutorial compás flamenco, elaboración propia)

EJECUCIÓN TÉCNICA

Md = mano derecha

Mi = mano izquierda

Md+Mi = ambas manos

(*en mesa, muslos o cajón flamenco*)

(Fig. 18: tutorial compás flamenco, elaboración propia)

4 compases de 4 tiempos (a1 + a2) + 4 compases de 4 tiempos (b1 + b2)

1	2	3	4	1	2	3	4
	TÁ	TA	TÁ		TÁ	TA	TÁ
	TÁ	TA	TÁ	TÁ-CA- TÁ	TÁ-CA- TÁ	TÁ	
	TA-TÁ- CA	TA-CA	TÁ		TA-TÁ- CA	TA-CA	TÁ
	TA-TÁ- CA	TA-CA	TÁ	(-) TÁ	TA-CA	TÁ	

(Fig. 19: tutorial compás flamenco, elaboración propia)

4 compases de 4 tiempos (c + b2) + 4 compases de 4 tiempos (d1 + d2)

1	2	3	4	1	2	3	4
TÁ-CA	TA-CA	TA-CA	TA-CA	TÁ-CA	TA-CA	TA-CA	TA-CA
TÁ-CA	TA-CA	TA-CA	TA-CA	(-) TÁ	TA-CA	TÁ	
TÁ-CA- TÁ	TÁ-CA- TÁ	TÁ-CA- TÁ	TÁ-CA- TÁ	TÁ-CA- TÁ	TÁ-CA- TÁ	TÁ-CA- TÁ	TÁ-CA- TÁ
TÁ-CA- TÁ	TÁ-CA- TÁ	TÁ-CA- TÁ	TÁ-CA- TÁ	TÁ- CA	TA-CA	TÁ	

(Fig. 20: tutorial compás flamenco, elaboración propia)

4 compases de 4 tiempos (e + b2 + f + a2)

1	2	3	4	1	2	3	4
	TÁ		TÁ	(-) TÁ	TA-CA	TÁ	
TÁ - TÁ-CA		TÁ - TÁ-CA		TÁ-CA- TÁ	TÁ-CA- TÁ	TÁ	

(Fig. 21: tutorial compás flamenco, elaboración propia)

COMPÁS FLAMENCO
(Esquemas rítmicos)

COMPÁS DE AMALGAMA
(Soleá, Alegrías y Bulerías)

(Fig. 22: tutorial compás flamenco, elaboración propia)

COMPASES DE **12 TIEMPOS** DIVIDIDOS
EN 2 PARTES DE 6 TIEMPOS

(Fig. 23: tutorial compás flamenco, elaboración propia)

EJECUCIÓN TÉCNICA

Md = mano derecha

Mi = mano izquierda

Md+Mi = ambas manos

(en mesa, muslos o cajón flamenco)

(Fig. 24: tutorial compás flamenco, elaboración propia)

4 compases de 12 tiempos

Compás 1 (a1 + a2)

Compás 2 (a1 + b)

Compás 3 (c1 + c2)

Compás 4 (d1 + d2)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1'	2'
		TÁ				TÁ	TÁ		TÁ		TÁ
		TÁ				TA- CA	TÁ		TA- CA- TÁ		
TÁ	TÁ	TÁ				TÁ- CA- TÁ	TÁ- CA- TÁ	TÁ- CA- TÁ	TÁ		TA- CA- TÁ
	TA- CA- TA- CA	TÁ - CA				TÁ	TÁ		TA- CA- TÁ		

(Fig. 25: tutorial compás flamenco, elaboración propia)

6.1.2.CANTE POR ALEGRÍAS (tutorial con metalófono)

a) OBJETIVO: Aplicar algunas de las líneas melódicas características de la Alegrías utilizando instrumentación Orff.

b) ENLACE AL BLOG:

<https://musicaflamencoyjusticiasocial.blogspot.com/2021/02/cante-por-alegrias-tutorial-con.html>

c) RECURSOS EN EL BLOG:

- **VÍDEO:** tutorial para la enseñanza-aprendizaje de diferentes melodías clásicas de las Alegrías.
- Enlaces a los audios originales de Camarón de la Isla, cantaor del que se han extraído las líneas melódicas para el tutorial (salida del cante, letra y letra de cierre).
- **VÍDEO:** montaje audiovisual de la interpretación de la línea melódica de las Alegrías por parte del alumnado de 1º ESO con flauta, metalófono y teclado.

d) ACTIVIDAD DIRIGIDA A:

- Profesorado de la asignatura de Música.
- Alumnado de la asignatura de Música en 1º y 2º ESO (obligatoria) y 4º ESO (optativa).

e) COMPETENCIAS DESARROLLADAS EN EL ALUMNADO:

- Conciencia y expresiones culturales (CEC)
- Competencia digital (CD)
- Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología (CMCT)

f) PROPUESTA METODOLÓGICA:

- Para trabajar los aspectos melódico-armónicos de uno de los principales palos flamencos, las Alegrías de Cádiz, se ha optado por utilizar instrumentación presente de manera habitual en los centros educativos, como es el caso de los metalófonos. Del mismo modo, el alumnado podrá poner en práctica la línea melódica de las

Alegrías con instrumentos musicales que habitualmente han tocado en el colegio o que tienen en sus casas (como son las flautas dulces, guitarras o teclados).

- En primer lugar, se leerían las letras seleccionadas y se escucharía la interpretación hecha por Camarón. Después se haría un primer visionado del tutorial, explicando cada una de las partes (salida, letra principal y letra de cierre).
- Dependiendo del tiempo del que dispongamos se dedicará más o menos tiempo en el aula para aprender las melodías, saliendo individualmente el alumnado para tocar el xilófono si sólo se dispusiese de uno en el aula.
- El alumnado estudiaría en casa mediante el tutorial y practicaría con el instrumento del que dispongan (flauta dulce, xilófono o metalófono, guitarra, teclado, etc).

g) PRESENTACIÓN Y EXPLICACIÓN AL ALUMNADO EN EL BLOG:

Para familiarizarnos con el flamenco y poder aprender algunas de las melodías de sus cantes más característicos, podemos utilizar algunos de los instrumentos de los que habitualmente disponemos en las aulas de música en los colegios e institutos: como son las flautas, los xilófonos y los metalófonos. De este modo, podremos llevar a cabo con el alumnado un primer acercamiento a las estructuras melódicas de algunos de los palos flamencos. En este caso, mostramos el ejemplo de un cante por Alegrías, utilizando algunas de las letras immortalizadas por el genio de la Isla de San Fernando, Camarón.

h) IMÁGENES EXTRAÍDAS DEL TUTORIAL AUDIOVISUAL DEL BLOG:



(Fig. 26: tutorial línea melódica Alegrías, elaboración propia)



(Fig. 27: tutorial línea melódica Alegrías, elaboración propia)

LETRA
(«*Un tiro al aire*», Camarón de la Isla)

(Fig. 28: tutorial línea melódica Alegrías, elaboración propia)

MI FA FA / MI FA MI RE DO
Que es-tás tan / des-co-lo-ri-da,
DO RE MI / MI FA MI MI RE
quién te ha qui- / -tao a ti el co-lor.
RE FA / RE MI FA MI RE DO
Que es-tás / tan des-co-lo-ri-da,

(Fig. 29: tutorial línea melódica Alegrías, elaboración propia)

DO RE MI MI / FA MI MI RE
Te lo qui-tó un / ma-ri-ne-ro,
RE MI FA FA / RE FA MI RE DO
que con pa-la- / -bri-tas de a-mo-or.

(Fig. 30: tutorial línea melódica Alegrías, elaboración propia)

LETRA DE CIERRE
(«*Un tiro al aire*», Camarón de la Isla)

(Fig. 31: tutorial línea melódica Alegrías, elaboración propia)

DO DO DO / LA SI SI SI SOL
 Que y a los / ti-ti-ri-mun-dis,
 DO DO DO / LA SI SOL FA
 que yo te / pa-go la en-trá.
 SI SI SI LA SI / SI SOL FA
 Que si tu ma-re / no quie-re,
 SOL LA SOL LA SOL FA MI
 ¡ay, qué di-rá, / qué di-rá!

(Fig. 32: tutorial línea melódica Alegrías, elaboración propia)

MI MI FA SOL / LA SOL SOL
 ¡Ay, qué di-rá, / qué di-rá!
 SOL LA SI DO MI FA FA
 ¡Ay, qué ten-drá qué de-cir!
 FA FA FA FA RE / DO MI DO
 Que yo te quie-ro y / te a-do-ro,
 DO SI RE / SI SI LA SI DO
 y que yo / me mue-ro por ti.

(Fig. 33: tutorial línea melódica Alegrías, elaboración propia)

6.2. CONTEXTO CULTURAL DE LA MÚSICA (PARTE TEÓRICA)

A continuación, se muestran los materiales y recursos de la parte relacionada con el conocimiento del flamenco desde su ámbito teórico, y en relación tanto con el desarrollo y la evolución de este arte (lo que se conoce como Historia del Flamenco) acercándonos a la perspectiva de la Justicia Social, así como con los contextos actuales del flamenco, entre los que se enmarcan los diferentes ámbitos en los que se desarrolla normalmente relacionados con su uso y función (espacios, tipo de público, características).

6.2.1. LAS ETAPAS DEL FLAMENCO DESDE LA PERSPECTIVA DE LA JUSTICIA SOCIAL

a) OBJETIVO: Conocer las principales etapas históricas en relación con el desarrollo y evolución del arte flamenco, relacionándolas a su vez con determinados elementos representativos de la Justicia Social.

b) ENLACE AL BLOG:

<https://musicaflamencoyjusticiasocial.blogspot.com/2020/05/historia-del-flamenco.html>

c) RECURSOS EN EL BLOG: Material producido de manera conjunta entre el alumnado de 2º ESO y el profesor de la asignatura de Música.

- **VÍDEO 1:** Dibujos, locución y edición por parte del alumnado. Texto escrito por el profesor.

- **VÍDEO 2:** Dibujos por parte del alumnado. Texto y música interpretada por el profesor.

- **VÍDEO 3:** Programa informático utilizado por el propio alumnado para crear el montaje audiovisual. Texto escrito por el profesor.

d) ACTIVIDAD DIRIGIDA A:

- Profesorado de la asignatura de Música.

- Alumnado de la asignatura de Música en 1º y 2º ESO (obligatoria) y 4º ESO (optativa).

e) COMPETENCIAS DESARROLLADAS EN EL ALUMNADO:

- Conciencia y expresiones culturales (CEC)
- Competencias sociales y cívicas (CSC)
- Comunicación lingüística (CCL)
- Competencia digital (CD)
- Aprender a Aprender (CPAA)
- Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor (SIE)

f) PROPUESTA METODOLÓGICA:

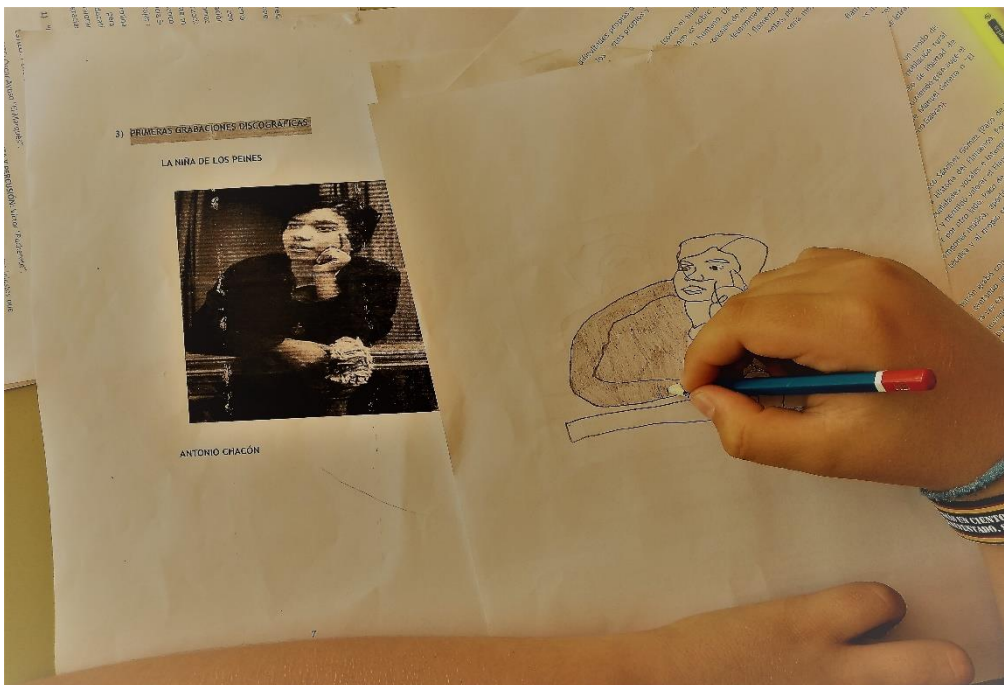
- Para trabajar en clase los contenidos relacionados con las diferentes etapas históricas del flamenco, el profesorado decidirá los recursos y las fuentes a utilizar: desde los propios libros de texto de la asignatura en los que recientemente se ha incorporado información relativa al flamenco en la Comunidad Autónoma de Andalucía, como completando información a través de la amplia gama de posibilidades que actualmente tenemos a disposición (bibliografía especializada, páginas webs, etc.).
- Para fomentar en el alumnado la autonomía, el autoaprendizaje y el uso de tecnología informática y audiovisual, al mismo tiempo que lleva a cabo un aprendizaje teórico de un modo lúdico, se puede proponer realizar un montaje audiovisual en el que muestren los contenidos trabajados.
- En el aula elaborarán el guion de la locución de la información seleccionada, grabarán los audios y realizarán los dibujos necesarios para el trabajo. Y en casa llevarán a cabo la edición audiovisual del trabajo con programas de edición de vídeo con los que el alumnado adolescente suele estar familiarizado en su uso.

A continuación, se muestran algunas imágenes del proceso y el texto escrito por mí como profesor de la asignatura y que el alumnado utilizó para la realización de sus trabajos, donde se detallan las etapas del flamenco desde la perspectiva de la justicia social.

g) IMÁGENES DEL PROCESO DE TRABAJO EN EL AULA:



(Fotografía 1: trabajo del alumnado, *Historia del Flamenco*, Colegio Academia Santa Teresa, Málaga, 2019)



(Fotografía 2: trabajo del alumnado, *Historia del Flamenco*, Colegio Academia Santa Teresa, Málaga, 2019)



**(Fotografía 3: trabajo del alumnado, *Historia del Flamenco*,
Colegio Academia Santa Teresa, Málaga, 2019)**



**(Fotografía 4: trabajo del alumnado, *Historia del Flamenco*,
Colegio Academia Santa Teresa, Málaga, 2019)**



(Fotografía 5: trabajo del alumnado, *Historia del Flamenco*, Colegio Academia Santa Teresa, Málaga, 2019)

h) TEXTO SOBRE LAS ETAPAS DEL FLAMENCO DESDE LA PERSPECTIVA DE LA JUSTICIA SOCIAL, UTILIZADO PARA EL TRABAJO DEL ALUMNADO:

- **ORIGEN LEJANO**

Los antecedentes del flamenco los encontramos en las tradiciones musicales y dancísticas de los pueblos y culturas que han habitado Andalucía durante siglos:

Desde los griegos de la Antigüedad; pasando por los visigodos, árabes, judíos, gitanos y castellanos durante la Edad Media; las danzas renacentistas y barrocas y la evolución de la guitarra española entre los siglos XVI y XVII; los bailes populares «pre-flamencos», como tonadillas, jotas, seguidillas o fandangos del S. XVIII; hasta la verdadera conformación de «lo flamenco» a principios del S. XIX.

MÚSICA Y JUSTICIA SOCIAL: El valor de la Interculturalidad se representa en los propios orígenes del flamenco como unión de elementos musicales de tradiciones diferentes y en Andalucía como lugar en el que convivieron durante mucho tiempo una gran variedad de culturas (el concepto la interculturalidad supera al de multiculturalidad, ya que nos hace fijarnos en aquello que nos une más que en aquello que nos separa. Y en el hecho de convivir, más allá de coexistir. Esta idea también nos acerca al propio concepto musical de Armonía, como unión de elementos diferentes pero acordes entre sí).

- **CONFORMACIÓN DE «LO FLAMENCO»: PROFESIONALIZACIÓN**

Época de los «Cafés cantantes» o «Cafés de cante» (segunda mitad del S. XIX y principios del S. XX): el empresario y cantaor que creó el primer Café Cantante en Sevilla fue Silverio Franconetti, y dos de los cantaores más importantes de esta época fueron «El Planeta» y «El Fillo».

En estos lugares (tabernas nocturnas donde la gente podía comer y beber mientras asistían a los primeros espectáculos flamencos) se profesionalizó el arte flamenco. Fue en los Cafés Cantantes donde se separaron público y artistas (anteriormente, los primeros cantes, toques y bailes flamencos se realizaban en lugares y ambientes más íntimos, como las casas familiares o los patios de vecinos, donde todo el mundo era a su vez participante y espectador). En los Cafés Cantantes también se comenzaron a estructurar y conformar los palos flamencos tal y como hoy los conocemos (con partes concretas para la guitarra, otras para el baile y otras para el cante).

Los Cafés Cantantes fueron cerrados y prohibidos a principios del S. XX por la estricta moralidad de la época que se justificaba en los frecuentes problemas causados por las personas que allí se reunían (alcoholismo, prostitución, peleas y asesinatos), comenzando la mala fama asociada al mundo flamenco que luego se perpetuaría por estar relacionado en esta época con el mundo nocturno y de la «mala vida».

MÚSICA Y JUSTICIA SOCIAL: Por un lado, los valores constitucionalistas de libertad y autonomía frente al absolutismo en el caso de la guerra de la Independencia contra los franceses, donde lo español y lo popular tomó valor frente

a lo elitista y afrancesado.

Y, por otro lado, el caso de la Taranta (estilo que pertenece a los denominados Cantes de las Minas y que surge entre Linares, Cartagena y Almería) como ejemplo de cante en el que los mineros expresaban las durísimas condiciones de vida de su profesión, por motivo de un trabajo mal pagado y muy peligroso.

- **PRIMERAS GRABACIONES DISCOGRÁFICAS**

El invento del gramófono y las primeras grabaciones discográficas flamencas a principios del S. XX dan lugar a un importante desarrollo y proliferación de cantaores y cantaooras, ya que permiten a los aficionados aprender los cantes usando las nuevas tecnologías de la época. El cante se deja de transmitir única y exclusivamente por tradición oral dentro del ámbito familiar (puesto que su música no se escribía en partituras), aparte de lograr una mayor difusión del arte flamenco y que históricamente esos registros sonoros supongan hoy en día una valiosa fuente de información del arte flamenco en esa época (las fuentes de información sobre el flamenco anteriores a las primeras grabaciones sonoras se basan en escritos literarios y dibujos de escritores y pintores del Romanticismo español y europeo).

Principales intérpretes: Manuel Torres, La Niña de los Peines y Antonio Chacón (CANTE); Ramón Montoya (TOQUE); Antonia Mercé «La argentina» (BAILE).

- **CONCURSO DE CANTE JONDO**

Organizado en Granada en 1922 por intelectuales y artistas con el compositor Manuel de Falla y el escritor Federico García Lorca entre otros, el concurso pretendía recuperar la esencia del verdadero cante flamenco, que según los organizadores se había perdido por la moda de las fiestas trasnochadas en la etapa de los Cafés Cantantes donde se había interpretado de manera habitual el flamenco. En el concurso no se permitió la participación de profesionales, porque pensaban que el verdadero arte que querían encontrar no era el «fabricado» profesionalmente, sino el que de alguna manera existía de manera «mágica» y natural en la población andaluza (el premio de honor quedó desierto porque el Flamenco ha sido siempre creación y re-creación, donde los profesionales de esa época tuvieron una gran importancia en la conformación de lo flamenco).

- **ÉPOCA TEATRAL (1920-1950): LA ÓPERA FLAMENCA**

Después del cierre y prohibición de los Cafés Cantantes se ponen de moda las compañías y las giras flamencas, dando más importancia al cante afilegrinado y «operístico» y donde el baile quedó reducido prácticamente a las fiestas privadas.

Principales intérpretes: Pepe Marchena, Juanito Valderrama (CANTE).

- **RENACIMIENTO DEL FLAMENCO (DÉCADAS 50' y 60')**

En 1954 se edita la «Magna Antología del Cante Flamenco» de la discográfica Hispavox, lo que supone una recuperación de cantes y toques que en gran parte habían dejado de interpretarse después de la Guerra Civil (hoy en día sigue siendo considerada una de las mejores recopilaciones de la Historia del Flamenco).

En 1955 Anselmo González Climent publica el libro «Flamencología», donde recoge una visión histórica, social y musical de este arte.

Dos años más tarde (1957), se celebra en Córdoba el Primer Concurso Nacional de Cante Flamenco, y que a diferencia del concurso de 1922 en Granada sí permitía la participación de profesionales. El concurso lo ganó un cantaor «gachó» (no gitano) de Puente Genil: Antonio Fernández Díaz «Fosforito».

En 1963 se publica el libro «Mundo y formas del cante flamenco» del poeta Ricardo Molina y el cantaor Antonio Cruz García (más conocido como Antonio Mairena). En este libro se defiende la tesis de que el cante flamenco tiene su origen en el pueblo gitano, lo que inicia una larga discusión que lleva hasta nuestros días sobre la cuestión racial del origen e interpretación del flamenco, y asignando determinados estilos al cante «gachó» (tarantas, malagueñas, fandangos) o gitano (bulerías, seguiriya, soleá).

La proliferación de los tablaos flamencos como espacios donde se interpretaba flamenco y donde se servían consumiciones (recordando de algún modo a los antiguos Cafés Cantantes) hizo que artistas de toda Andalucía fuesen a vivir a las grandes ciudades donde estaba el público mayoritario y las casas discográficas, propiciando el definitivo auge del arte flamenco.

Principales intérpretes: Antonio Mairena, Manolo Caracol, la Paquera de Jerez,

Bernarda y Fernanda de Utrera, Chocolate y Fosforito (CANTE) / Carmen Amaya, Antonio Gades, El Güito y Farruco (BAILE) / Niño Ricardo, Sabicas y Paco Cepero (TOQUE).

MÚSICA Y JUSTICIA SOCIAL:

La cuestión de la pureza en términos raciales es una discusión que ha causado normalmente más problemas que beneficios. No se puede negar la importantísima participación del pueblo gitano tanto en el origen como en el desarrollo y evolución del flamenco, pero no se puede negar de igual modo que entre las clases sociales bajas de Andalucía donde se originó el cante flamenco como expresión de emociones humanas y de las dificultades propias de la existencia no había únicamente población gitana (otra cosa son los gustos propios y subjetivos de la interpretación de un tipo u otro de voz).

El flamenco trata temas universales (como el amor, la alegría, la pena, el desengaño o la muerte). Y, por otro lado, el Flamenco es sobre todo una expresión vital de esos sentimientos y emociones íntimas del ser humano. De este modo, la cuestión de la pureza debería centrarse en la verdadera expresión de esos sentimientos universales y no de mantenimiento y perpetuación de determinadas estructuras y formas musicales (no olvidemos que los antecedentes del flamenco se encuentran en la mezcla y fusión de culturas y tradiciones musicales diferentes, por lo que el concepto de «flamenco puro» no tiene demasiado sentido y tal vez sería mejor hablar de un «flamenco tradicional o clásico»).

Por otro lado, también se ha acusado en algunos momentos al flamenco de representar ideas machistas en algunas de sus letras. Desde aquí queremos mostrar nuestra idea de que no es el Flamenco en sí el que es machista, sino que ha sido reflejo en algunos momentos de la propia sociedad patriarcal española (y el número de letras en proporción con ese tipo de contenidos es mínimo).

El flamenco también representó en esta época para muchos artistas un modo de expresión de las malas condiciones de vida de gran parte de la población rural española, y un modo de reivindicar derechos sociales y el anhelo de libertad de conciencia e ideológica en contraposición al régimen franquista (teniendo gran auge el flamenco como compromiso social y político en las voces de Manuel Gerena o «El

Cabrero», y de José Menese con las letras de Francisco Moreno Galván).

- **INTERNACIONALIZACIÓN Y PRIMERAS FUSIONES**

José Monge Cruz (Camarón de la Isla) y Francisco Sánchez Gómez (Paco de Lucía) representan dos figuras fundamentales en la Historia del Flamenco. Por un lado, Camarón, además de aportar sus grandes cualidades vocales e interpretativas en el mundo del cante flamenco, dio a conocer y permitió valorar el Flamenco y al pueblo gitano más allá de nuestras fronteras. Y, por otro lado, Paco de Lucía, además de su maestría a la hora de interpretar y componer música, aportó al mundo de la guitarra un nuevo campo en relación con la técnica y al propio concepto de armonía para la guitarra flamenca.

INNOVACIÓN Y FUSIÓN: Camarón grabó con el guitarrista Tomatito el disco de «La leyenda del tiempo» (1979), cantando letras del poeta granadino Federico García Lorca, e incorporó por primera vez en el ámbito de la música flamenca determinados instrumentos y elementos musicales no característicos del flamenco (como un bajo eléctrico, teclado eléctrico y batería), por lo que fue muy criticado en esos momentos por los flamencos más tradicionalistas. Y por otro lado, Paco de Lucía, incorporó igualmente nuevos instrumentos en una formación musical con la que inició una larga temporada de giras y conciertos («El sexteto de Paco de Lucía»), como el bajo eléctrico (Carles Benavent), la flauta travesera (Jorge Pardo), los timbales o el cajón (este instrumento, que hoy en día se conoce como «caja o cajón flamenco» es originario del Perú, y el percusionista brasileño de Paco de Lucía - Rubem Dantas-, después de un concierto en Lima escuchó tocar este instrumento a un músico peruano y vio sus posibilidades para adaptarse a las sonoridades flamencas, incorporándolo a partir de ahí al mundo del flamenco).

- **ÉPOCA ACTUAL**

El camino que abrieron Paco de Lucía y Camarón con la experimentación llevó a muchos artistas a combinar elementos musicales contemporáneos o de otros estilos con la tradición flamenca. Desde el rock y el blues con «Pata Negra» en los años 80'; la salsa con «Ketama» en los 90'; en la primera década del S. XXI la música pop a flamencada con «José el Francés» o la «Niña Pastori»; el son cubano con «Diego el

Cigala»; la música clásica con las guitarras de «Serranito», «Cañizares», «Manolo Sanlúcar» o «Vicente Amigo»; y a finales de esta segunda década del S. XXI con la experimentación sonora de «El niño de Elche» o «Rosalía».

A pesar de la multitud de creaciones artísticas que toman elementos del flamenco para crear nuevas sonoridades, el flamenco «tradicional» goza de muy buena salud y es una de las manifestaciones artísticas más valoradas a nivel internacional (siendo sus ámbitos de actuación desde las peñas flamencas de los pueblos de provincias españolas hasta los grandes teatros de las grandes capitales, tanto nacionales como extranjeras). El Flamenco fue reconocido el 16 de noviembre del año 2010 como «Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad» por la UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization), y ha entrado en los últimos años en el ámbito académico de los estudios de Conservatorio en nuestro país, que ofrecía únicamente estudios de «música clásica» (aunque su inclusión todavía es mínima). Y aunque se ha avanzado mucho en cuanto a reconocimiento y valoración de esta representación artística, todavía queda mucho camino por recorrer.

MÚSICA Y JUSTICIA SOCIAL: Existen todavía muchos estereotipos y prejuicios en diferentes ámbitos y contextos en los que se considera al flamenco como un arte de segunda categoría que no merece el estatus de estar incluido dentro del ámbito educativo. Desde aquí no sólo valoramos el flamenco como un arte privilegiado de gran riqueza musical y complejidad rítmica, melódica o armónica que hace que sea totalmente legítimo incorporarlo de una manera efectiva en los estudios musicales de la Educación Primaria, Secundaria, Universitaria y de Conservatorio. Se valora al flamenco también por su riqueza histórica, antropológica y sociológica de representación de hábitos y formas de vida, como expresión del patrimonio cultural andaluz, y como expresión literaria y artística de emociones y sentimientos humanos universales.

Pero, además, es importante valorar las posibilidades del flamenco y de la música en general como medio para trabajar dentro del aula diversos contenidos transversales en relación con la Educación en Valores como el respeto, la tolerancia y la no discriminación, ya que es totalmente necesario apoyar desde la escuela el proceso de construcción de una sociedad democrática, solidaria e igualitaria.

6.2.2. ÁMBITOS Y CONTEXTOS DEL FLAMENCO

a) OBJETIVO: Conocer los principales contextos actuales del flamenco, donde se enmarcan los diferentes ámbitos en los que se desarrolla normalmente relacionados con su uso y función (espacios, tipo de público, características).

b) ENLACE AL BLOG:

<https://musicaflamencoyjusticiasocial.blogspot.com/2021/02/ambitos-y-contextos-del-flamenco.html>

c) RECURSOS EN EL BLOG: Material audiovisual que muestra los principales ámbitos y contextos en los que se desarrolla el flamenco en la actualidad.

- **VÍDEO 1 - «El cuarto»:** grabación propia realizada en la casa malagueña del guitarrista Gabriel Cabrera.

- **VÍDEO 2: - «Los patios de vecinos»:** grabación realizada por un asistente al evento «*Sea usté bien recibío*» realizado en Mairena del Alcor (Sevilla), donde estuve presente.

- **VÍDEO 3 - «Las peñas»:** grabación propia realizada en la peña flamenca de Almachar (Málaga).

- **VÍDEO 4 - «Las salas y restaurantes»:** montaje audiovisual donde en el primer vídeo aparezco tocando la guitarra en el Café Arenal (Madrid); el segundo vídeo, de grabación propia, corresponde al Restaurante El Jardín (Málaga); y el tercer vídeo, igualmente de grabación propia, corresponde al Teatro Alfil (Madrid).

- **VÍDEO 5 - «Las academias de baile»:** montaje audiovisual del Festival de Danza de la Escuela Celia Pareja (Madrid), donde trabajé como percusionista.

- **VÍDEO 6 - «Las compañías de danza»:** montaje audiovisual del espectáculo «Eterno» de la Compañía Flamenca Raquel Novellón, en el Teatro Carrión (Valladolid), donde trabajé como guitarrista y flautista.

d) ACTIVIDAD DIRIGIDA A:

- Profesorado de la asignatura de Música.
- Alumnado de la asignatura de Música en 1º y 2º ESO (obligatoria) y 4º ESO (optativa).

e) COMPETENCIAS DESARROLLADAS EN EL ALUMNADO:

- Conciencia y expresiones culturales (CEC)
- Aprender a Aprender (CPAA)

f) PROPUESTA METODOLÓGICA:

- El alumnado leerá las características representativas de cada uno de los contextos y ámbitos representados en el blog antes de ir viendo cada uno de los diferentes vídeos.
- Las características de cada uno de los contextos representados y que aparecen junto con los vídeos en el blog se muestran a continuación.

g) CARACTERÍSTICAS DE LOS CONTEXTOS Y ÁMBITOS DEL FLAMENCO PRESENTADOS AL ALUMNADO EN EL BLOG:

• ÁMBITOS Y CONTEXTOS DEL FLAMENCO (I): EL CUARTO

La cercanía producida en la intimidad del cuarto debida al estrecho contacto entre amigos o familiares que comparten y se expresan artísticamente, supone una experiencia privilegiada para sentir y vivir el flamenco.

Después de compartir comida y conversación, las mesas se retiran y se hace el hueco necesario únicamente para que quien cante, toque o baile se sienta cómodo/a, pero sin mantener distancia con el resto de personas que, a su alrededor, participan jaleando y animando, creándose un ambiente único y especial. La persona encargada de hacer los cantes va eligiendo estos en función tanto de su propio estado anímico como el del ambiente generado entre los asistentes, eligiendo tanto los estilos como las letras cantadas de una manera más «natural» o «improvisada» que en otros espacios o ámbitos más profesionalizados.

La casa en Málaga del guitarrista gaditano Gabriel Cabrera fue el escenario en el que vivimos esta larga sobremesa flamenca, donde el cante de Alonso Núñez «El Purili» y José «El Pañero» fue acompañado por Rubén Lara a la guitarra, y el cante de Andrés Lozano lo acompañó nuestro anfitrión, Gabriel Cabrera. Entre los asistentes: una veintena de «cabales», junto con José Vargas Quirós, Luis y Ramón Soler, organizador este último del evento.

- **ÁMBITOS Y CONTEXTOS DEL FLAMENCO (II): LOS PATIOS DE VECINOS**

Los patios de vecinos permitieron durante muchos años compartir y expresarse a través del flamenco a amigos y familiares fuera de las cuatro paredes de pequeños hogares limitados por el espacio. En las puertas de sus propias casas, en esos patios que eran espacio común de convivencia, la interacción entre todas las personas y la participación a través del cante, el baile o el toque era algo común, caracterizándose este ámbito y contexto por una vivencia cercana y compartida del flamenco.

En este caso, la Fundación Antonio Mairena junto con el investigador y escritor Ramón Soler representando a la Sociedad del Cante Grande de Algeciras, organizaron en el patio de Manuel de Nana conocido como «patio de la antigua posá» en Mairena del Alcor (Sevilla), este evento en la primavera de 2018. Con el nombre de «Sea usted bien recibío» se trató de recrear ese contexto de los patios vecinales, donde los guitarristas José de Pura y Rubén Lara acompañaron los cantes de Remedios Reyes, Antonio Hermosín, Fernando Canela, Remache de Málaga y los hermanos «Pañero», José y Perico.

- **ÁMBITOS Y CONTEXTOS DEL FLAMENCO (III): LAS PEÑAS**

Las Peñas flamencas han tenido siempre entre sus principales objetivos el mantenimiento y la difusión de este arte, posibilitando la opción a los aficionados y peñistas de disfrutar el flamenco en vivo y en directo. En las Peñas no sólo ponen en práctica sus cualidades artísticas los aficionados, juntándose para tocar o cantar, sino que suelen «actuar» también artistas profesionales, pero en un contexto que se

asemeja más al de la intimidad de «los cuartos», donde no es tan palpable esa separación física y esa diferencia entre público y artistas.

En este caso, la Peña flamenca de Almachar (Málaga) donde cantó en 2019 Alonso «El Purili» acompañado por Rubén Lara a la guitarra, por su limitado espacio no tiene siquiera un pequeño escenario, por lo que los artistas, sentados entre el público y a su mismo nivel, hacen todavía más «cercana» la experiencia.

- **ÁMBITOS Y CONTEXTOS DEL FLAMENCO (IV): LAS SALAS Y RESTAURANTES**

La profesionalización del flamenco hace que este sea un espectáculo presente en multitud de locales de pequeño y mediano tamaño en los que se puede tomar algo de comer o de beber en pequeñas mesas, u otros donde el público está de pie y sólo consumen bebidas adquiridas en la barra mientras se disfruta del espectáculo (salas). Por otro lado, también hay espacios en los que la actividad habitual está relacionada con la hostelería y la restauración (restaurantes) pero donde al finalizar las cenas se ofrece un espectáculo flamenco. Este tipo de espacios está habitualmente enfocado al público extranjero.

En este caso, se muestran tres ejemplos: el Café-Teatro Arenal (Madrid), el Restaurante El Jardín (Málaga), y el Teatro Alfil (Madrid).

- **ÁMBITOS Y CONTEXTOS DEL FLAMENCO (V): LAS ACADEMIAS DE BAILE**

Las academias de baile flamenco suelen ofrecer un certamen a final de curso a modo de festival donde las familias del alumnado puedan asistir a disfrutar del flamenco al mismo tiempo que comprueban los avances en el aprendizaje de sus hijos e hijas en esta modalidad de la danza. Por otro lado, para el alumnado supone un primer acercamiento al mundo profesional y de la puesta en escena en un escenario.

En este caso, la escuela de danza de la bailaora Celia Pareja ofreció este certamen en 2015 en el que participó todo su alumnado, acompañados musicalmente por el

cante de Sonia Cortés y Pedro Sanz, las guitarras de Antonio España y Pepe «Pucherete», y la percusión de Víctor «Pucherete».

- **ÁMBITOS Y CONTEXTOS DEL FLAMENCO (VI): LAS COMPAÑÍAS DE DANZA**

Las compañías de danza representan un máximo nivel en la profesionalización del flamenco, puesto que su puesta en escena se realiza en grandes espacios (teatros) y requiere no sólo de la participación de artistas profesionales en los diferentes ámbitos (músicos de distintas especialidades instrumentales, varios cantaores/as y bailaores/as) además del trabajo de profesionales como técnicos de sonido, iluminación o relacionados con el diseño de vestuario. Su puesta en escena deja poco espacio para la «improvisación» y todo el espectáculo se rige bajo parámetros controlados y estudiados en muchas horas de ensayo y preparación de ese producto final.

En este caso, Raquel Novellón dirige una Compañía flamenca, y en el espectáculo «Eterno» representado en 2017 en el Teatro Carrión de Valladolid participaron al baile la propia directora junto a Sara Ramos, Joaquín Simarro y Alberto Moya; al cante Jacob Quirós y su hermano Saúl, supliendo este a Óscar Ayuso «El Marqués»; a la percusión Roberto Mesa; y a las guitarras Carlos y Víctor «Pucherete», tocando este último también la flauta travesera.

6.3. FLAMENCO TRANSVERSAL E INTERDISCIPLINAR (FLAMENCO Y EDUCACIÓN EN VALORES)

La música y, por ende, el flamenco, posee una gran capacidad para trabajar con el alumnado los elementos transversales del currículum, como son los hechos, acontecimientos o hábitos que no son justos y que han tenido lugar de manera generalizada en el seno de nuestras sociedades y que hoy en día se siguen manteniendo en gran medida. Estos son la discriminación por sexo, raza, o cultura; la exclusión de determinados colectivos desfavorecidos (personas con diversidad funcional, tercera edad, jóvenes y adolescentes en ambientes conflictivos, inmigración forzada); pobreza; acoso escolar; intolerancia y violencia generalizada; y la propia sostenibilidad del planeta en relación con la ecología y al medio ambiente.

A continuación, mostramos dos ejemplos del modo de aunar el flamenco con estos elementos transversales conocidos generalmente como Educación en Valores, a partir del trabajo del alumnado en el día en que coincide el Día del Flamenco en Andalucía con el Día Internacional para la Tolerancia, el 16 de noviembre, y a través de la creación de musicogramas sobre dos cantes flamencos de creación propia (letra y música).

6.3.1. DÍA DEL FLAMENCO EN ANDALUCÍA Y DÍA INTERNACIONAL PARA LA TOLERANCIA (16N)

Para comenzar a trabajar con el alumnado los elementos transversales del currículum al mismo tiempo que trabajamos aspectos relacionados con el flamenco, podemos utilizar el día 16 de noviembre en el que coincide el Día Internacional para la Tolerancia con el Día del Flamenco en Andalucía. A continuación, se muestran los recursos y materiales utilizados tanto para un primer acercamiento al tema donde el alumnado reflexiona sobre los principales elementos injustos y que son causa de conflicto en nuestras sociedades, como en una segunda fase de trabajo en el aula donde el alumnado realiza un trabajo cooperativo en relación con dos cantes-toques de composición e interpretación propia a la guitarra (Tientos-Tangos y Bulería por Soleá) cuyas letras muestran la necesidad de fijarnos en lo que ocurre a nuestro

alrededor para tomar partido a favor de un cambio positivo, valorando nuestra capacidad de aportar y mejorar a nivel global aunque sea desde nuestro ámbito individual.

FLAMENCO, RESPETO Y TOLERANCIA

a) OBJETIVO: Sensibilizar al alumnado sobre los principales problemas o hechos injustos que ocurren en el seno de nuestra sociedad, al mismo tiempo que se les empodera al otorgarles la capacidad de opinar al dar importancia a sus propias percepciones y valoraciones.

b) ENLACE AL BLOG:

<https://musicaflamencojusticiasocial.blogspot.com/2017/11/16-de-noviembre-dias-internacionales-de.html>

c) RECURSOS EN EL BLOG:

- Enlaces a la Carta de las Naciones Unidas y a la Declaración Universal de los Derechos Humanos donde se concreta el compromiso de la ONU para fortalecer la tolerancia mediante el fomento de la comprensión mutua entre las culturas y los pueblos.
- Reflexiones del alumnado identificando los principales problemas o situaciones injustas que son causa de conflicto en la sociedad (tanto a nivel global-mundial; nivel estatal español; nivel educativo-académico).
- Reflexión sobre la relación entre Flamenco y Tolerancia.
- Vídeo enviado a la UNESCO por parte del Instituto Andaluz del Flamenco de la Junta de Andalucía para el reconocimiento del Flamenco como Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad.

d) ACTIVIDAD DIRIGIDA A:

- Profesorado de la asignatura de Música.
- Alumnado de la asignatura de Música en 1º y 2º ESO (obligatoria) y 4º ESO (optativa).

e) COMPETENCIAS DESARROLLADAS EN EL ALUMNADO:

- Competencias sociales y cívicas (CSC)
- Conciencia y expresiones culturales (CEC)
- Comunicación lingüística (CCL)
- Aprender a Aprender (CPAA)
- Competencia digital (CD)

f) PROPUESTA METODOLÓGICA:

- Para abordar de manera específica el tema en relación con la Tolerancia hemos seguido varios pasos. La dinámica de clase consistió en dar al alumnado un margen de tiempo para reflexionar y escribir de manera individual para después debatir de manera grupal identificando en primer lugar los principales conflictos, problemas o situaciones injustas con mayor presencia en nuestra sociedad. Desde el ámbito general mundial hasta el caso español, pasando por el ámbito específico de «su mundo», el educativo.
- En la pizarra se recopilaron los principales conflictos o situaciones injustas detectadas por el alumnado de este grupo de 1º ESO (11-12 años), estos serían:

A nivel mundial: «Bullying, machismo, racismo, prejuicios, delincuencia, guerra, pobreza, explotación humana, deforestación, violaciones, poco tiempo que están en la cárcel algunos delincuentes, discriminación a la gente LGTBIQ, la cantidad de contaminación, desigualdades sociales, discriminación, la cantidad de gente en paro, la violencia de género, *sexting* (envío de información sexual explícita sobre hombres y mujeres a través de medios tecnológicos), homofobia, dictadura, ciberacoso, el hambre, desempleo, política, el dinero, desigualdad de género, diferentes culturas, el acoso, la gente que desaparece».

A nivel español: «Homofobia, machismo, racismo, bullying, maltrato, la falta de respeto, política, desigualdad social, *sexting*, violencia de género, ciberacoso, pedofilia, desapariciones, inmigración, los independentistas, que los yihadistas no sean enviados a su país de origen cuando cometan alguna infracción, los inmigrantes que huyen de la guerra en África, el acoso».

A nivel académico-escolar: «Bullying, maltrato, falta de respeto, que se excluya a la gente por ser diferente, humillaciones, racismo, amenazas, cuidar el material, las niñas no pueden ir al colegio en algunos países, profesores acosan a menores, ciberacoso, homofobia».

- A partir de aquí se hizo el esfuerzo por concretar el propio significado de los conceptos de «Tolerancia» y «Respeto». Algunas de las respuestas del alumnado son las siguientes:

«Respeto: no lo tengo claro. Pero sé lo que es y no sé cómo explicarlo.
Tolerancia: no lo sé».

«Tolerancia: es la paciencia que tiene una persona hacia otra. Como cuando un profesor trata de explicar lo que ya ha explicado veinte veces y su clase no lo entiende. Respeto: es cuando un compañero dice una burrada y en vez de insultarlo le ayudas a entender la lección».

«La tolerancia es mantener el respeto con alguien con el cual no estamos de acuerdo. El respeto es una característica básica para llevarse bien con los demás y hacer amigos».

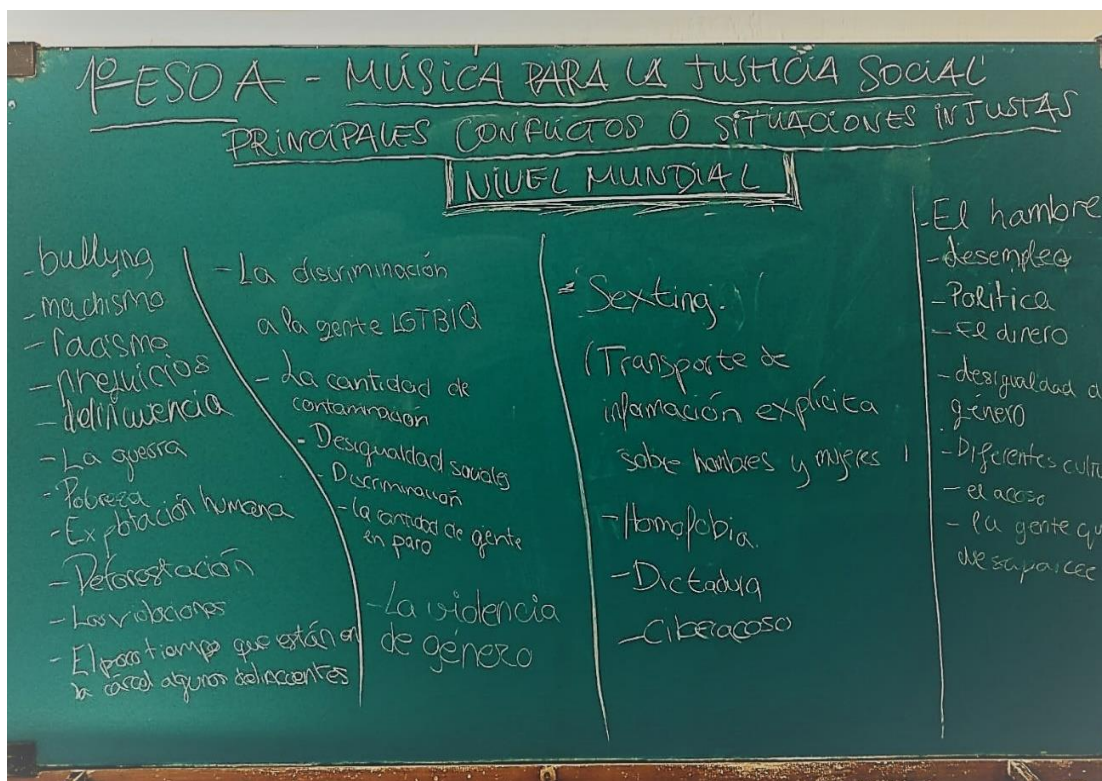
«Para mí la tolerancia y el respeto están relacionados ya que: la tolerancia es la cualidad de saber respetar a los demás y de aceptar distintas opiniones, aunque no sean las mismas que las tuyas, y el respeto es saber que, aunque alguna opinión no sea la misma que la tuya, no tiene por qué no ser válida».

Además del Día Internacional para la Tolerancia, el 16 de noviembre se celebra en Andalucía desde el año 2010 el «Día del Flamenco», fecha en que la UNESCO (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*) lo incluyó en la Lista Representativa del Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad. Y es que el flamenco no representa únicamente una variada expresión artística basada en la unión de baile, toque y cante con una gran riqueza rítmica, melódica o armónica. Y no representa únicamente una gran capacidad expresiva muestra del mundo

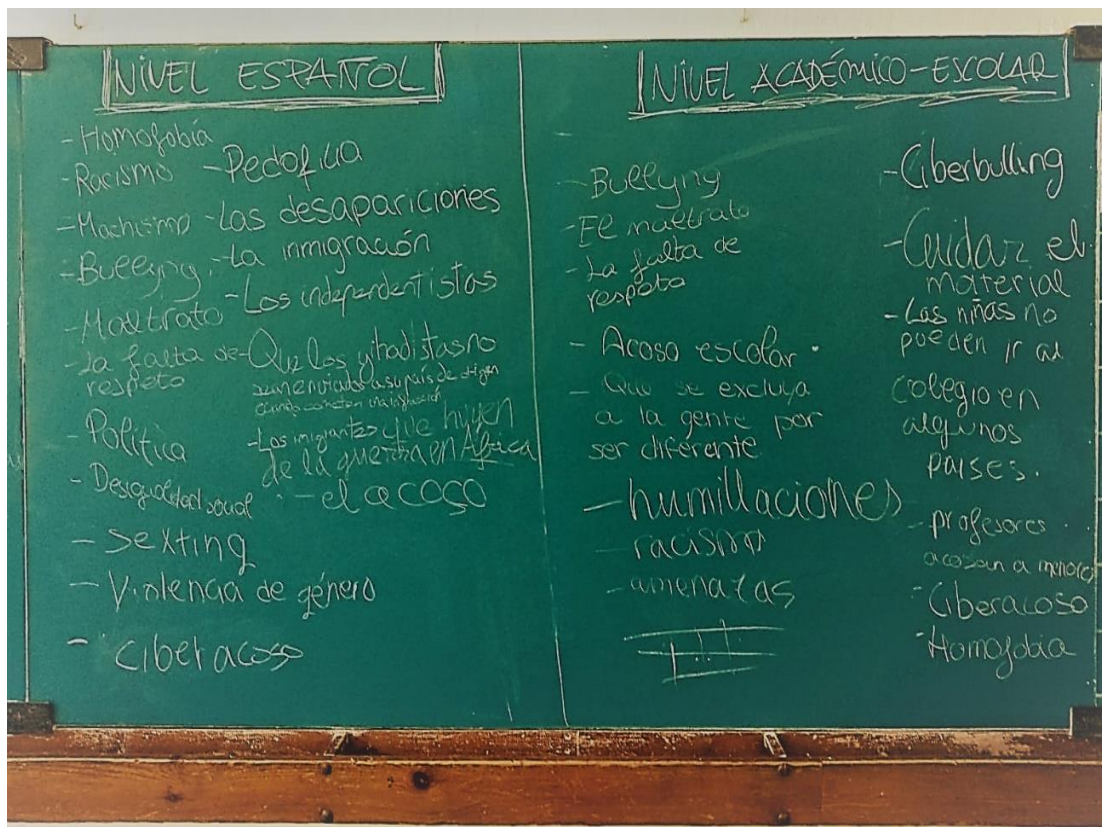
interior de la persona y de los sentimientos y emociones humanas más profundas, de lo «jondo». Sino que se muestra también desde sus propios orígenes como un ejemplo de unión de elementos diferentes, de fusión de expresiones culturales y artísticas diferentes, muestra y resultado de la convivencia de las culturas que habitaron Andalucía durante siglos: árabes, judíos, castellanos, gitanos y no gitanos. En definitiva, el Flamenco podría considerarse ya en sus orígenes un ejemplo de tolerancia, en relación con el propio concepto musical de armonía como unión de elementos diferentes pero acordes entre sí.

Por estos motivos, este día 16 de noviembre representa una gran oportunidad para trabajar en el aula elementos relacionados con el flamenco al mismo tiempo que nos acercamos a los elementos transversales relacionados con lo que se conoce como «Educación en Valores».

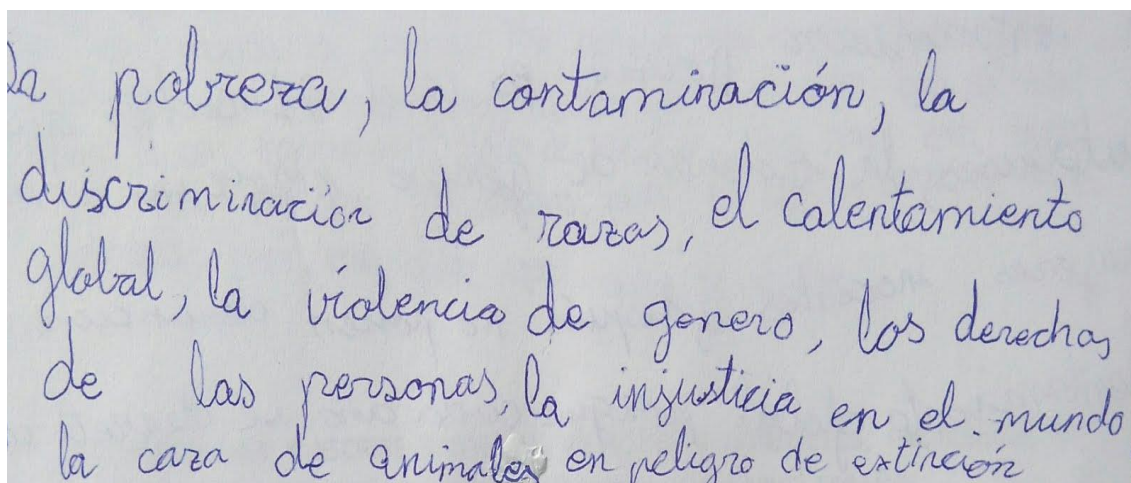
g) IMÁGENES DE LAS REFLEXIONES DEL ALUMNADO:



(Fotografía 6: trabajo del alumnado, Principales conflictos en la sociedad, Colegio Academia Santa Teresa, Málaga, 2019)



(Fotografía 7: trabajo del alumnado, *Principales conflictos en la sociedad*, Colegio Academia Santa Teresa, Málaga, 2019)



(Fotografía 8: trabajo del alumnado, *Principales conflictos en la sociedad*, Colegio Academia Santa Teresa, Málaga, 2019)

- GUERRAS.
- DICTADURAS.
- ESTAR SIN HOGAR (VIVIR EN LA CALLE)
- METERSE CON ALGUIEN. (BULLING, ACOSO)
- AMENAZAS.
- RACISMO.
- NO TENER NADA DE COMIDA.
- NO TENER UNA BUENA EDUCACIÓN (COLEGIOS).
- RECHAZO A LOS HOMOSEXUALES (GAYS, LESBIANAS).
- DISTINTAS CREENCIAS O RELIGIONES.
- PARO. (ESTAR SIN TRABAJO)

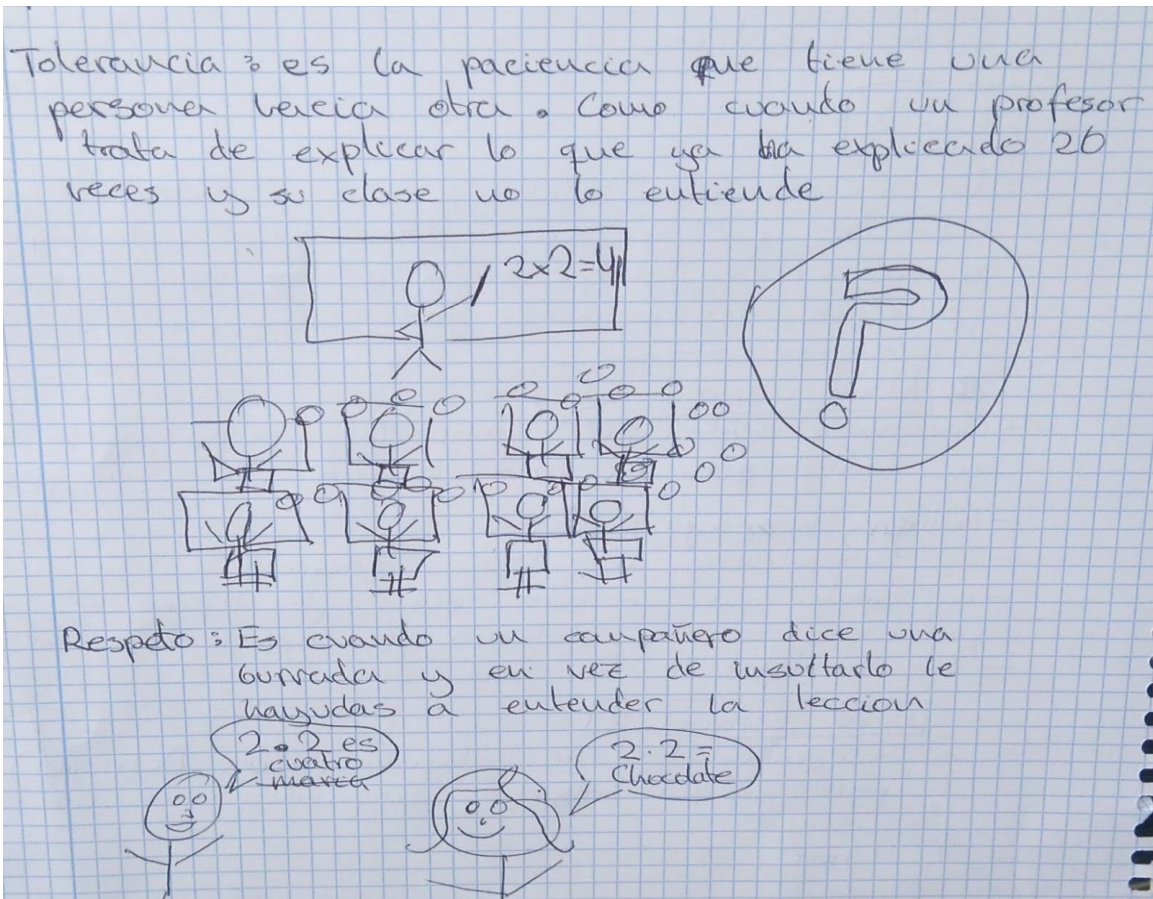
(Fotografía 9: trabajo del alumnado, *Principales conflictos en la sociedad*, Colegio Academia Santa Teresa, Málaga, 2019)

- El bullying en los colegios
- Los maltratos (físicos)
- Exclusión

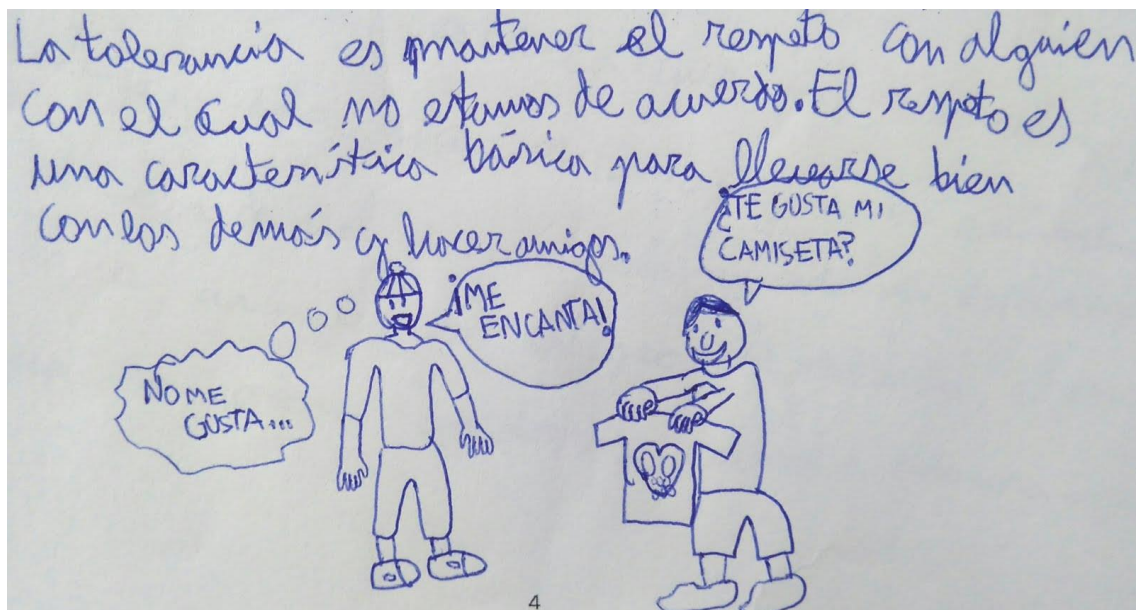
(Fotografía 10: trabajo del alumnado, *Principales conflictos en la sociedad*, Colegio Academia Santa Teresa, Málaga, 2019)



(Fotografía 11: trabajo del alumnado, *Respeto y Tolerancia*, Colegio Academia Santa Teresa, Málaga, 2019)



(Fotografía 12: trabajo del alumnado, *Respeto y Tolerancia*, Colegio Academia Santa Teresa, Málaga, 2019)



(Fotografía 13: trabajo del alumnado, *Respeto y Tolerancia*, Colegio Academia Santa Teresa, Málaga, 2019)

6.3.2. «MIRA Y CAMINA»

a) OBJETIVO: Acercarse y familiarizarse con elementos rítmicos, melódicos y armónicos de palos como los Tientos, los Tangos y la Bulería por Soleá, al mismo tiempo que se valora la capacidad de las letras en la música para transmitir ideas y valores.

b) ENLACE AL BLOG:

<https://musicaflamencojusticiasocial.blogspot.com/2020/05/mira-y-camina.html>

c) RECURSOS EN EL BLOG:

- Edición audiovisual realizada por el alumnado (1º ESO) a través de dibujos para mostrar el mensaje de la letra de unos Tientos-Tangos y una Bulería por Soleá, compuestos e interpretados por el profesor de la asignatura de Música.

- **VÍDEO 1:** «*Mira*» (Tientos-Tangos)

- **VÍDEO 2:** «*Camina*» (Bulería por Soleá)

d) ACTIVIDAD DIRIGIDA A:

- Profesorado de la asignatura de Música.

- Alumnado de la asignatura de Música en 1º y 2º ESO (obligatoria) y 4º ESO (optativa).

e) COMPETENCIAS DESARROLLADAS EN EL ALUMNADO:

- Competencias sociales y cívicas (CSC)

- Conciencia y expresiones culturales (CEC)

- Comunicación lingüística (CCL)

- Competencia digital (CD)

- Aprender a Aprender (CPAA)

- Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor (SIE)

f) PROPUESTA METODOLÓGICA:

- Un musicograma es la representación visual de aquello que está sonando. En este caso, se ha utilizado una música compuesta e interpretada por mí mismo, como profesor de la asignatura de Música, pero se puede seleccionar una grabación sonora que igualmente transmita un mensaje positivo y los valores que queramos trabajar con el alumnado.
- Se pondrá la letra en la pizarra (digital o tradicional) y el alumnado realizará dibujos trabajando en grupos cooperativos para representar en imágenes lo que se expresa en la letra de la música. Escucharán esos cantos mientras dibujan, además de otros audios seleccionados por el profesorado para ambientar, mostrando a su vez otros ejemplos de esos mismos palos que están trabajando. En casa llevarán a cabo la edición audiovisual del trabajo con programas de edición de vídeo con los que el alumnado adolescente suele estar familiarizado en su uso.
- De manera paralela, el profesor/a puede proponer al alumnado un ejercicio de reflexión individual escrita sobre la temática que está tratando la letra del canto, para poner en común después ante la clase las diferentes opiniones y valoraciones. Es un modo eficaz para trabajar los contenidos transversales del currículum que fomenten la tolerancia, el respeto y la no discriminación.

g) LETRA DE «MIRA» E IMÁGENES DEL TRABAJO DEL ALUMNADO:

ESTILO: Tientos-Tangos

CANTE: Óscar Ayuso «El Marqués»

LETRA, GUITARRA y FLAUTA: Víctor «Pucherete»

JUSTIFICACIÓN: La letra nos muestra la necesidad de fijarnos en lo que ocurre a nuestro alrededor, prestando atención en aquellos elementos que no son justos y que, aunque sea desde nuestro limitado ámbito de actuación, podemos ayudar a cambiar para conseguir una sociedad más justa e igualitaria.

«Mira, sólo mira... Cuántas cosas que cambiar, cosas que no van conmigo.

Cuántas cosas que cambiar, cosas que no van contigo.

Son las penas y el dolor, de todas esas personas
que entre lloros y lamentos sobrellevan sus duquelas*.

Y si sólo una mirada, pura y limpia de malicia pudiesen ver nuestros ojos,
veríamos nuestro mundo libre de toda injusticia.

Sólo mira, sólo mira... Cosas que no van conmigo,
cuántas cosas que cambiar, cosas que no van contigo.

Y aunque no es del todo cierto que no vaya con nosotros, debemos hacer lo nuestro
para mejorar el mundo, debemos hacer lo nuestro y hacerlo un lugar más justo.

Sólo mira, sólo mira... Cosas que no van conmigo, cuántas cosas que cambiar, cosas
que no van contigo.

Sólo mira, sólo mira... Te darás cuenta de esto para no quedarte ahí,
y a tu modo transformar todas las cositas malas que en el mundo han de sobrar.

Sólo mira, sólo mira... Cosas que no van conmigo, cuántas cosas que cambiar, cosas
que no van contigo».

**Duquelas: En lengua caló o romaní (de los gitanos residentes en España) significa preocupaciones, penas, dolores o fatigas.*



**(Fotografía 14: trabajo del alumnado, Musicograma «Mira»,
Colegio Academia Santa Teresa, Málaga, 2019)**

El texto nos anima a intentar cambiar las cosas malas que hay en el mundo, cosas que no nos afectan directamente a nosotros/as. Nos anima a intentar cambiar el mundo aunque sea solo en pequeñas cosas, a aportar nuestro granito de arena para conseguir un lugar más justo.

(Fotografía 15: trabajo del alumnado, *Musicograma «Mira»*, Colegio Academia Santa Teresa, Málaga, 2019)



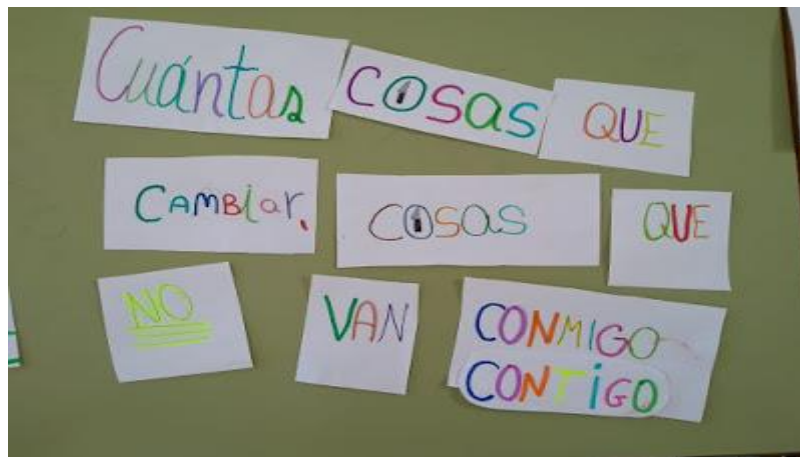
(Fotografía 16: trabajo del alumnado, *Musicograma «Mira»*, Colegio Academia Santa Teresa, Málaga, 2019)

Me parece que es un texto que tendríamos que tener más en cuenta ya que tendríamos que ser más conscientes de aquellas cosas que hacemos mal para corregirlas y aportar nuestro granito de arena para hacer un mundo más justo y a sus habitantes más felices.

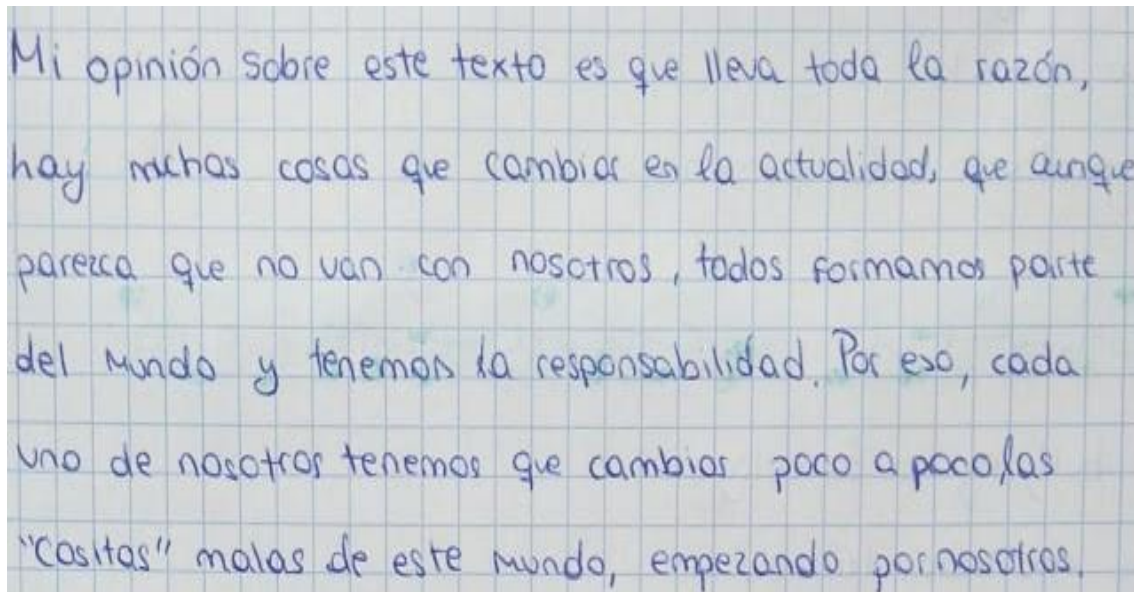
(Fotografía 17: trabajo del alumnado, *Musicograma «Mira»*, Colegio Academia Santa Teresa, Málaga, 2019)

Este texto me parece que lo que quiere decir es que, hay muchas cosas en este mundo que hay que cambiar solo hace falta mirar a nuestro alrededor. Son cosas que a lo mejor no nos influyen a nosotros, son cosas importantes, que no son para que nos quedemos de brazos cruzados debemos de actuar ayudando a los demás. Que también con obras pequeñas podemos hacer grandes cosas.

(Fotografía 18: trabajo del alumnado, *Musicograma «Mira»*, Colegio Academia Santa Teresa, Málaga, 2019)



(Fotografía 19: trabajo del alumnado, *Musicograma «Mira»*, Colegio Academia Santa Teresa, Málaga, 2019)



Mi opinión sobre este texto es que lleva toda la razón, hay muchas cosas que cambiar en la actualidad, que aunque parezca que no van con nosotros, todos formamos parte del mundo y tenemos la responsabilidad. Por eso, cada uno de nosotros tenemos que cambiar poco a poco, las "cositas" malas de este mundo, empezando por nosotros.

(Fotografía 20: trabajo del alumnado, *Musicograma «Mira»*,
Colegio Academia Santa Teresa, Málaga, 2019)

h) LETRA DE «CAMINA» E IMÁGENES DEL TRABAJO DEL ALUMNADO:

ESTILO: Soleá por bulería

CANTE: Óscar Ayuso «El Marqués»

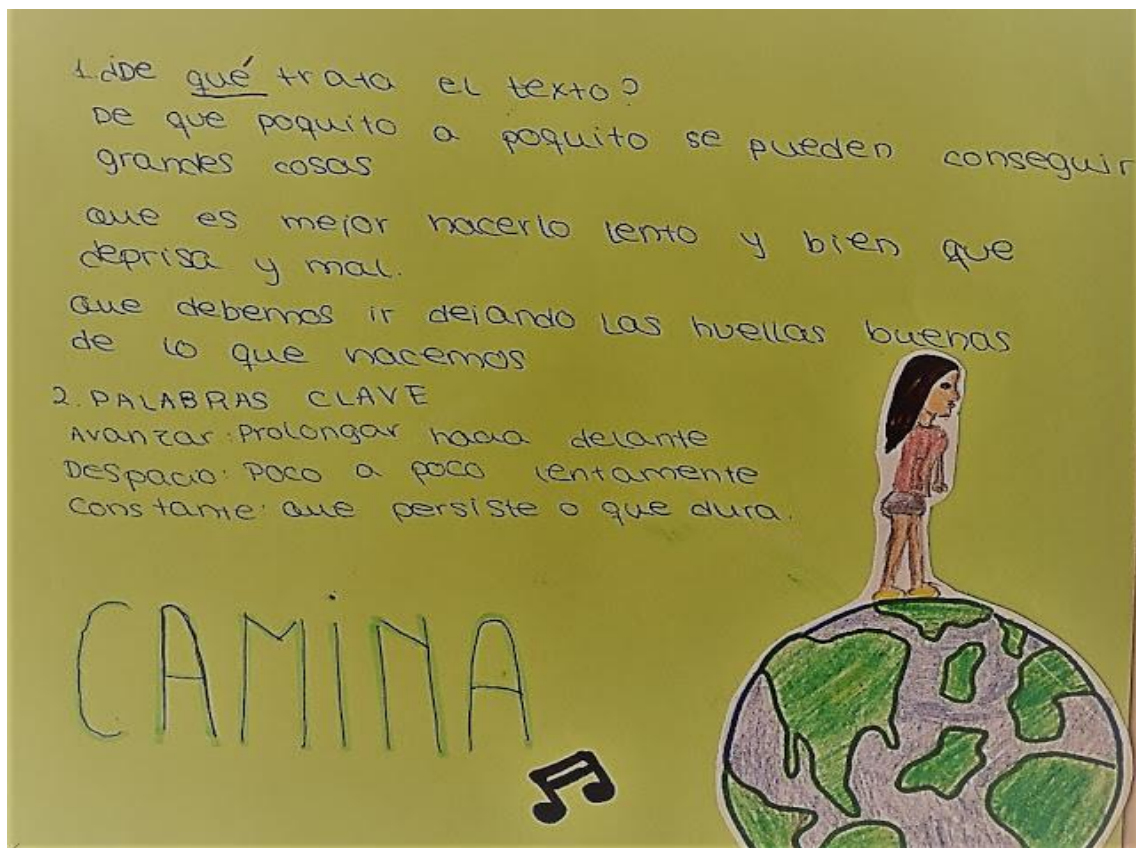
LETRA Y GUITARRA: Víctor «Pucherete»

JUSTIFICACIÓN: La letra nos anima a continuar luchando por aquello en lo que creemos, dándonos cuenta desde la distancia de los logros conseguidos después de haber recorrido parte del camino.

«Que de poquito a poquito ando siempre caminando,
hasta que no pueda más por la vereda y andando.
Y no veo otra manera que despacito y constante,
de avanzar por este mundo, que despacito y constante.
Y creyendo ya llegar, volviendo la vista atrás,
veré las hojas caídas que siguen mi caminar.
Que de poquito a poquito ando siempre caminando,
hasta que no pueda más por la vereda y andando».



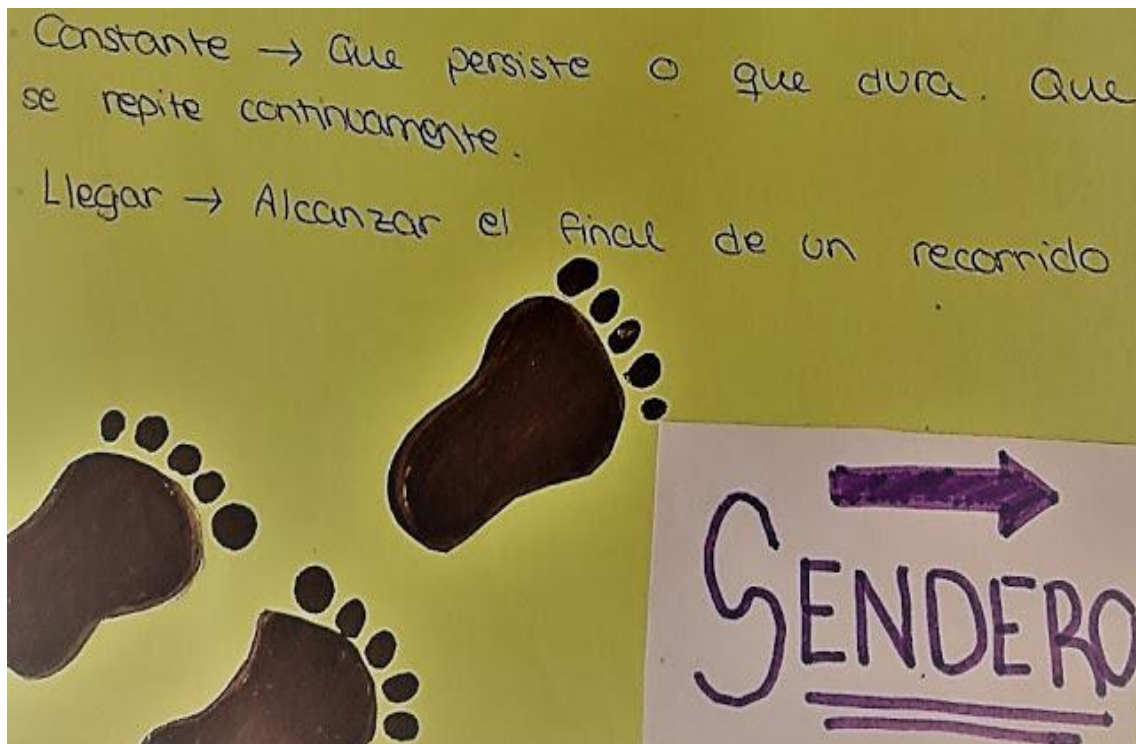
(Fotografía 21: trabajo del alumnado, *Musicograma «Camina»*,
Colegio Academia Santa Teresa, Málaga, 2019)



(Fotografía 22: trabajo del alumnado, *Musicograma «Camina»*,
Colegio Academia Santa Teresa, Málaga, 2019)



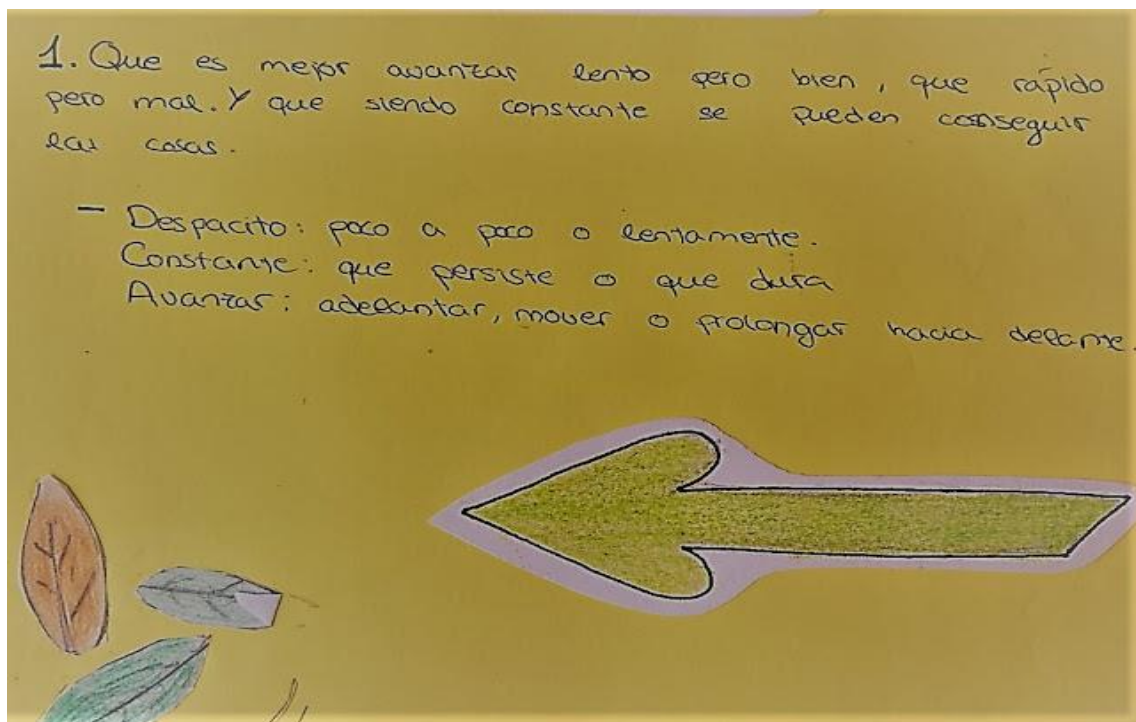
(Fotografía 23: trabajo del alumnado, *Musicograma «Camina»*,
Colegio Academia Santa Teresa, Málaga, 2019)



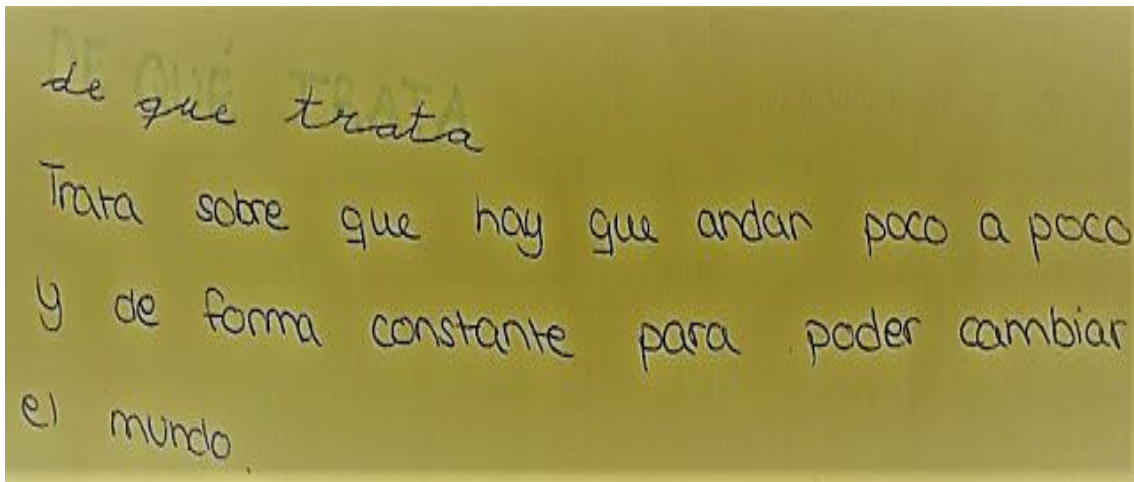
(Fotografía 24: trabajo del alumnado, *Musicograma «Camina»*,
Colegio Academia Santa Teresa, Málaga, 2019)



(Fotografía 25: trabajo del alumnado, *Musicograma «Camina»*,
Colegio Academia Santa Teresa, Málaga, 2019)



(Fotografía 26: trabajo del alumnado, *Musicograma «Camina»*,
Colegio Academia Santa Teresa, Málaga, 2019)



(Fotografía 27: trabajo del alumnado, *Musicograma «Camina»*,
Colegio Academia Santa Teresa, Málaga, 2019)



(Fotografía 28: trabajo del alumnado, *Musicograma «Camina»*,
Colegio Academia Santa Teresa, Málaga, 2019)

VII

EXPERIENCIAS EDUCATIVAS EN TORNO AL FLAMENCO Y LA EDUCACIÓN EN VALORES

**(TERCER PREMIO VII EDICIÓN «FLAMENCO EN
EL AULA» DE LA JUNTA DE ANDALUCÍA)**

ACTIVIDADES Y EXPERIENCIAS EDUCATIVAS

El concepto de «Educación en Valores» hace referencia al trabajo en el aula de los elementos transversales del currículum centrados en el respeto, la tolerancia y en todo aquello relacionado con el fomento de unos valores acordes a una sociedad democrática, justa e igualitaria.

Tal y como hemos dicho anteriormente, la música y, por ende, el flamenco, posee una gran capacidad para trabajar con el alumnado los elementos transversales del currículum, como son los hechos, acontecimientos o hábitos que no son justos y que han tenido lugar de manera generalizada en el seno de nuestras sociedades y que hoy en día se siguen manteniendo en gran medida. Estos son la discriminación por sexo, raza, o cultura; la exclusión de determinados colectivos desfavorecidos (personas con diversidad funcional, tercera edad, jóvenes y adolescentes en ambientes conflictivos, inmigración forzada); pobreza; acoso escolar; intolerancia y violencia generalizada; y la propia sostenibilidad del planeta en relación con la ecología y al medio ambiente.

Del mismo modo, también se ha expuesto anteriormente la conveniencia de que las labores docentes enmarcadas en la práctica se vinculen de un modo más estrecho a las tareas académicas teóricas de la investigación para evitar la separación entre productores y consumidores del conocimiento. El profesorado, en el transcurso de su actividad laboral, descubre y produce relevantes conocimientos que generalmente no constituyen teoría académica. Esta separación se constata en la propia utilización de un lenguaje técnico-academicista y abstracto de parte de los teóricos del ámbito universitario que no es útil para la práctica docente en etapas educativas no universitarias, pero que otorgan una supuesta jerarquía y valor elitista frente a la practicidad de un lenguaje claro de las experiencias con fin divulgativo.

Esta desvinculación entre teoría y práctica materializada en la desconexión entre la experiencia docente y la investigación educativa es contraproducente para un objetivo que debería ser común. Por otro lado, como también se ha dicho, más allá de la importancia para el ámbito educativo de vincular de una manera más efectiva profesorado y tareas de investigación, sería positivo igualmente que el

cuerpo docente no se mantuviese al margen de asuntos políticos y fuese capaz de llevar este tipo de cuestiones al aula en un sentido amplio y no partidista, ya que, como docentes, no debemos permanecer neutrales y es nuestro deber implicarnos en el cambio y en la necesaria transformación social.

Por estos motivos, los últimos dos capítulos de la Tesis Doctoral representan ejemplos prácticos del trabajo específico con alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) respecto a los elementos transversales del currículum conocidos como Educación en Valores, para que puedan servir de guía o modelo a docentes que quieran trabajar estos contenidos con el alumnado a través de la música (tanto desde el flamenco como con otros estilos o géneros musicales). Se ha creído conveniente para este objetivo mostrar el contenido en forma de unidades didácticas que puedan ser tomadas como modelo por el profesorado de esta etapa educativa, y no redactado en forma de artículo académico.

Se exponen así los objetivos, la metodología, los resultados del trabajo del alumnado y sus propias valoraciones, trabajando temáticas como la cuestión de género, la coeducación, la igualdad y la violencia de género; la cuestión racial y la migración forzada; cuestiones sobre la clase social y la pobreza; el respeto a la diferencia y la diversidad funcional; los derechos humanos, la solidaridad y la empatía; la libertad y los derechos sociales y políticos; la cultura de la paz; los derechos medioambientales y la sostenibilidad del planeta.

Con el fin de aunar el flamenco y los elementos transversales del currículum conocidos generalmente como Educación en Valores, además de crear diferentes materiales y recursos didácticos para trabajar con el alumnado, se han llevado a cabo diferentes actividades y experiencias educativas. Para poder organizar el trabajo a lo largo del curso se ha optado por relacionar estas actividades y dinámicas con algunas efemérides que se celebran a lo largo de un año lectivo, como son:

- 25 de noviembre: **Día Internacional de la Eliminación de la Violencia de Género** (*«Ángeles de alas caídas»*).
- 3 de diciembre: **Día Internacional de la Diversidad Funcional** (*«Taller flamenco en Educación Especial»*).
- 10 de diciembre: **Día Internacional de los Derechos Humanos** (*«Los 43 maestros desaparecidos en Ayotzinapa, ¿por qué?»*).

- 22 de diciembre: **celebración de la Navidad escolar** (*«Villancicos flamencos»*).
- 28 de febrero: **Día de Andalucía** (*«Poesía y Flamenco»*).
- 8 de marzo: **Día Internacional de la Mujer** (*«Flamencas»*).
- 8 de abril: **Día Internacional del Pueblo Gitano** (*«La mediación intercultural»*).

Los objetivos específicos de cada una de estas experiencias educativas son:

Sensibilizar al alumnado sobre el grave problema y la cruel realidad que supone actualmente la violencia de género.

Fomentar a través de la música y el ritmo el desarrollo psicomotriz de alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA) del Aula de Educación Especial, al mismo tiempo que fomentamos la sensibilización del alumnado de ESO en relación con las personas con diversidad funcional.

Mostrar al alumnado la importancia de apoyar a través del arte la denuncia de actos que atentan contra los propios Derechos Humanos, al mismo tiempo que se valoran las nuevas sonoridades del flamenco en relación con la incorporación de instrumentos propios de otros estilos musicales.

Interpretar musicalmente en la época navideña villancicos cercanos a nuestra tradición cultural al mismo tiempo que posibilitamos la reflexión sobre determinados aspectos importantes que deben mejorar en nuestra sociedad.

Relacionar de manera interdisciplinar materias académicas del currículum con la propia esencia del cante flamenco, como representación de unión entre música y poesía, a través del recitado con acompañamiento de guitarra de varias letras, entre ellas una que nos muestra la necesidad de fijarnos en lo que ocurre a nuestro alrededor (prestando atención en aquellos elementos que no son justos y que, aunque sea desde nuestro limitado ámbito de actuación, podemos ayudar a cambiar para conseguir una sociedad más justa e igualitaria).

Analizar los roles masculino y femenino en el flamenco, en relación con la división de tareas en un ámbito profesional reflejo de una sociedad patriarcal (guitarra flamenca).

Comprender la situación de las mujeres gitanas en relación con la desigualdad al sufrir una doble discriminación (sexual por ser mujeres y racial por ser gitanas).

Y apoyar el proceso de concienciación y sensibilización del alumnado contra la discriminación racial en términos generales, pero centrándonos en el caso de la comunidad gitana tanto por su relación con el flamenco como por significar el grupo de población de minoría étnica con más presencia poblacional en España, y cuya situación de exclusión de varios siglos sigue actualmente sin solucionarse.

Las actividades que se muestran en el presente capítulo de la Tesis Doctoral han sido reconocidas con el tercer premio en la modalidad de *Experiencias Educativas y Buenas Prácticas Docentes* de la VII Edición «Premios Flamenco en el Aula» (2021) de la Junta de Andalucía y publicadas en la Revista Andalucía Educativa de la Consejería de Educación y Deporte⁶, conformando la ponencia realizada en el marco del *I Congreso Internacional de Educación y Flamenco: Transformación Social a través del Patrimonio Cultural*, celebrado en Granada posteriormente a la entrega de los premios el 16 de noviembre de 2021, Día del Flamenco en Andalucía.

⁶<https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/revista-andalucia-educativa/contenidos/-/contenidos/detalle/flamenco-y-educacion-en-valores-en-educacion-secundaria-obligatoria>

7.1. DÍA INTERNACIONAL DE LA ELIMINACIÓN DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO (25N) – «ÁNGELES DE ALAS CAÍDAS»

a) OBJETIVO: Sensibilizar al alumnado sobre el grave problema y la cruel realidad que supone actualmente la violencia de género.

b) ENLACE AL BLOG:

<https://musicaflamencoyjusticiasocial.blogspot.com/2020/05/angeles-de-alas-caidas.html>

c) RECURSOS EN EL BLOG:

- Explicación de la participación del colegio en el Proyecto Aulas Violetas de la Junta de Andalucía desde la modalidad artística, creando una canción con la letra escrita por alumnado desde 1º a 4º de secundaria; música compuesta por mí como profesor de la asignatura de Música; y participación desde el alumnado hasta el profesorado y Personal de Administración y Servicios (PAS) en la grabación de un videoclip.
- Imágenes del trabajo del alumnado para la elaboración del videoclip.
- Letra de la canción: «Ángeles de alas caídas».
- Videoclip: «Ángeles de alas caídas».

d) ACTIVIDAD DIRIGIDA A:

- Profesorado de Música, Cambios Sociales y Género, Educación Ético-Cívica, tutores/as.

e) COMPETENCIAS DESARROLLADAS EN EL ALUMNADO:

- Competencias sociales y cívicas (CSC)
- Conciencia y expresiones culturales (CEC)
- Comunicación lingüística (CCL)
- Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor (SIE)

f) PROPUESTA METODOLÓGICA:

- El vídeo de la canción «Ángeles de alas caídas» es el resultado de un proceso donde se ha intentado implicar al mayor número posible tanto de alumnado como de profesorado, comenzando en diciembre de 2018 una actividad para participar en la iniciativa «Aulas Violetas de Andalucía» de la Junta de Andalucía desde la modalidad artística. Nuestra participación ha consistido en la creación e interpretación de una canción cuya temática expresa el rechazo ante las situaciones de agresión y violencia hacia las mujeres (1ª mitad de la canción) y el objetivo común entre hombres y mujeres de conseguir unas relaciones basadas en la igualdad y el respeto (2ª mitad de la canción).
- En un primer momento la actividad se inició en las diversas aulas donde mi situación de docente de las asignaturas de Música, Geografía e Historia y Economía (1º, 2º y 4º ESO) me permitió posibilitar la reflexión del alumnado y propiciar el debate sobre la situación actual de la mujer respecto al hombre, aclarando conceptos como el *Género* o el *Sexo*, en referencia a lo socialmente construido o lo biológicamente determinado.
- A partir de ahí se dieron indicaciones al alumnado (de rima y estructura) para escribir en pequeños grupos frases y párrafos que expresasen sus percepciones y valoraciones, escogiendo después aquellas con un lenguaje más poético y metafórico que pudiese ser utilizado como letra de la canción (el número total de alumnado que participó en la redacción de estrofas fue de 140 personas).
- El siguiente paso fue componer la música de la canción e iniciar los ensayos con el alumnado que se prestó a participar cantando las estrofas escogidas para conformar la canción. Se decidió mantener únicamente las estructuras rítmicas relacionadas con el flamenco (compás de amalgama para la primera parte y compás binario para la segunda), pero hacer melodías no características del flamenco haciendo así una canción más asequible para ser cantada por el alumnado (aunque la base rítmica de la interpretación con la guitarra esté basada en elementos y estructuras flamencas).
- El proceso de grabación del audio en el que han participado 11 alumnas y 6 personas adultas (profesorado y PAS) ha durado cinco meses (utilizando los recreos como

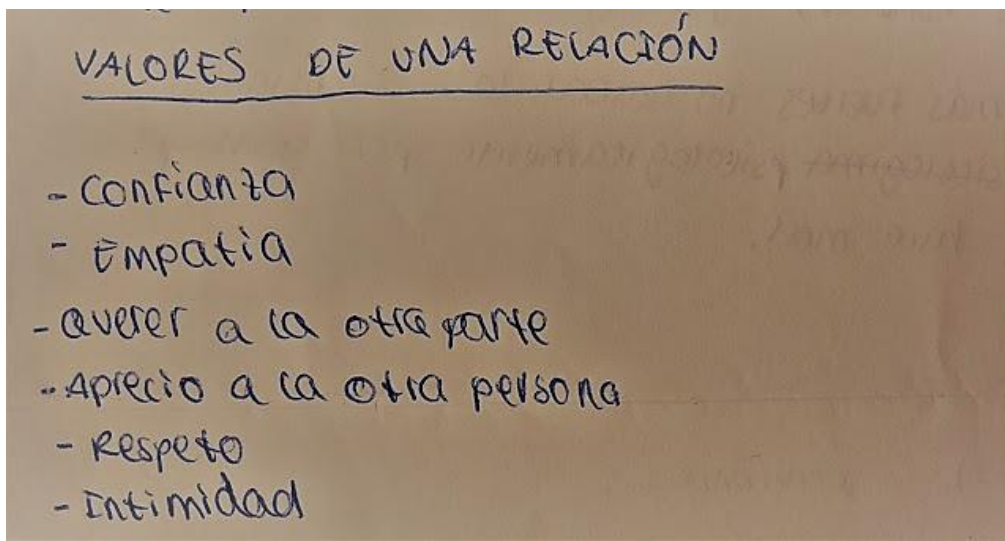
único horario disponible), más un mes a partir de ahí para la grabación del audiovisual (videoclip).

Como trabajo complementario y en coordinación entre el profesor encargado de la actividad y la profesora de «Educación para la Ciudadanía» de 3º ESO se han elaborado diferentes murales cuya temática se encuentra en relación con el de la canción y que también se muestran en el videoclip.

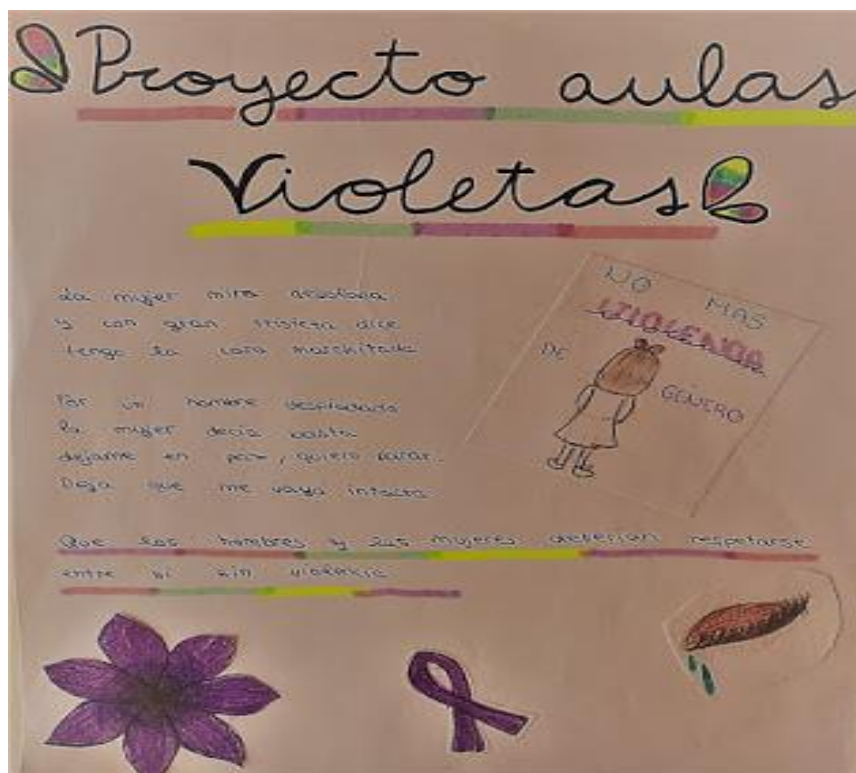
- Por último, se han incluido en el video imágenes del trabajo grupal reflejado en la pizarra de 1º ESO donde se realizó una Unidad Didáctica desde la materia de Música con el título de «Música para la Justicia Social», potenciando el debate y la reflexión sobre los principales conflictos o situaciones injustas que se dan en nuestras sociedades a diferentes niveles (nivel mundial, español y académico), para trabajar a partir de ahí desde el ámbito musical valores como la tolerancia, el respeto y la no discriminación.
- La Coordinadora del «Equipo de Igualdad y Coeducación» destacó los siguientes logros:
 - Haber conseguido implicar/unir a tantas personas (alumnado, profesorado de Primaria y ESO, miembros del PAS) en un proyecto común.
 - Trabajar este proyecto de forma multi e interdisciplinar, para hacer ver al alumnado que una misma realidad se puede abordar/trabajar desde diversas perspectivas.
 - Desarrollar en el alumnado el pensamiento crítico y reflexivo.
 - Fomentar en el alumnado el espíritu del compromiso ante la realidad que nos rodea.
- El producto final de este trabajo es un videoclip que constituyó el recurso utilizado para la sesión de tutoría del 25 de noviembre de los dos cursos siguientes (Día contra la Violencia de Género), en la que el alumnado pudiese trabajar en tutoría y profundizar en los contenidos curriculares transversales, contestando en pequeños grupos antes de poner en común ante el resto de la clase las siguientes cuestiones:

- a) ¿Qué actitudes no son adecuadas o correctas en una relación de pareja?
- b) ¿Qué valores piensas que son fundamentales y que deberían estar presentes siempre en este tipo de relación?
- c) ¿Cómo pensáis que desde vuestro propio ámbito personal (estudiantes adolescentes, chicos «no agresores» y chicas «no agredidas») podéis contribuir aportando vuestro granito de arena para terminar con este tipo de injusticia que representa la violencia machista? ¿Cuáles serían las posibles soluciones para terminar con este tipo de agresiones y cuál sería vuestro compromiso personal desde ese ámbito de estudiantes adolescentes?

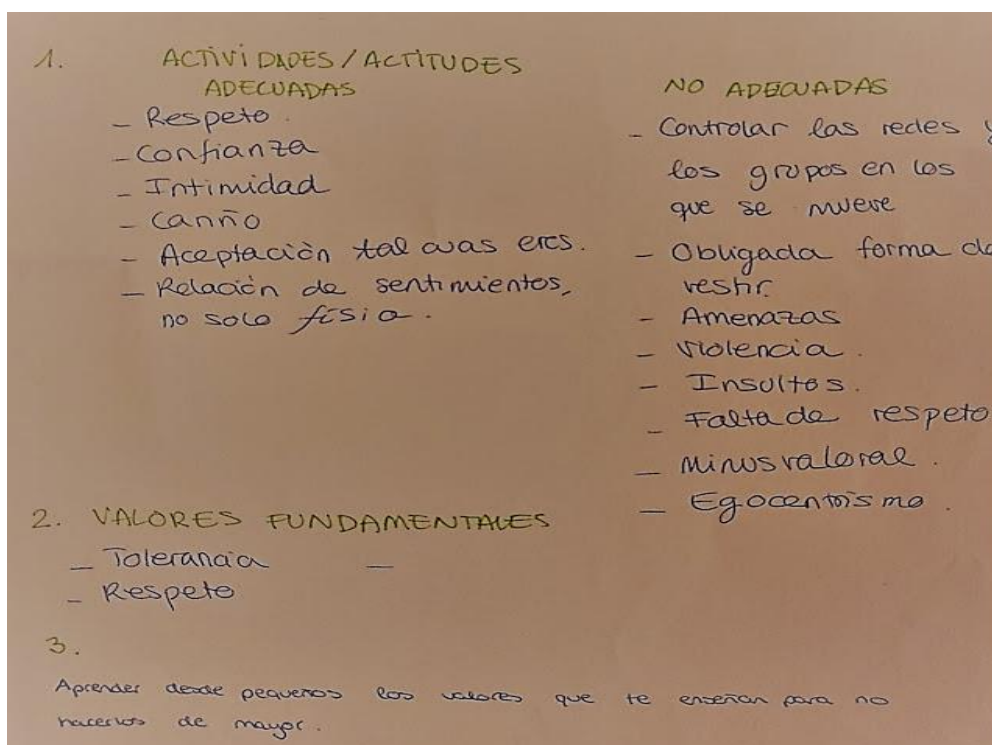
g) IMÁGENES DEL PROCESO DE TRABAJO Y DE LAS REFLEXIONES DEL ALUMNADO EN LA TUTORÍA:



(Fotografía 29: trabajo del alumnado, canción «Ángeles de Alas Caídas», Colegio Academia Santa Teresa, Málaga, 2019)



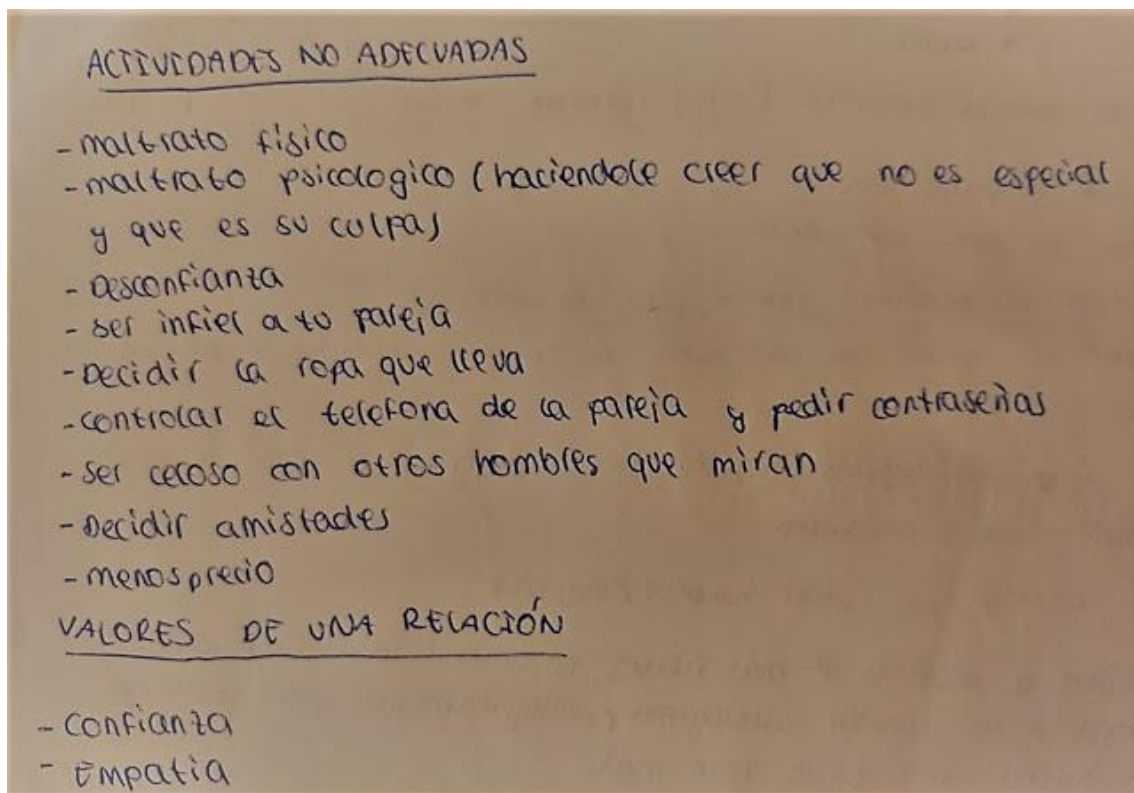
(Fotografía 30: trabajo del alumnado, canción «Ángeles de Alas Caídas», Colegio Academia Santa Teresa, Málaga, 2019)



(Fotografía 31: trabajo del alumnado, canción «Ángeles de Alas Caídas», Colegio Academia Santa Teresa, Málaga, 2019)



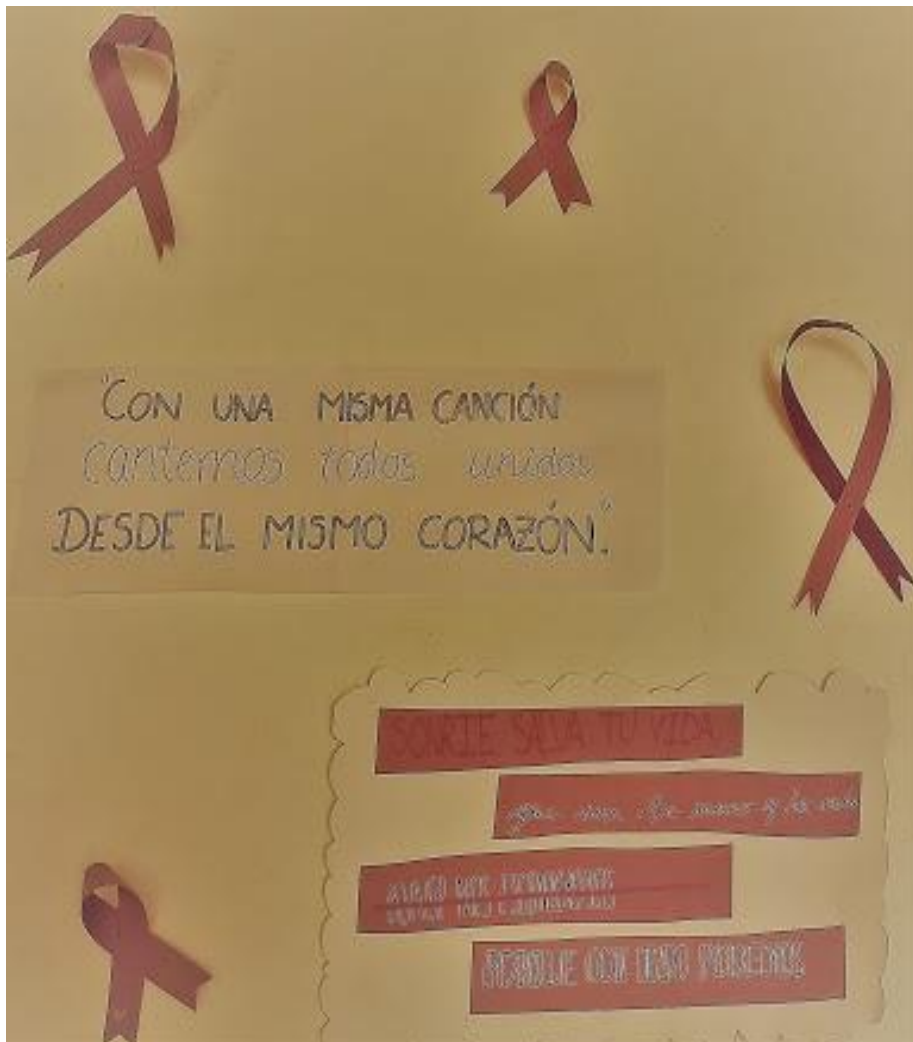
(Fotografía 32: trabajo del alumnado, *canción «Ángeles de Alas Caídas»*, Colegio Academia Santa Teresa, Málaga, 2019)



(Fotografía 33: trabajo del alumnado, *canción «Ángeles de Alas Caídas»*, Colegio Academia Santa Teresa, Málaga, 2019)

Conclusión
Esta situación creemos que se da por una falta de cultura, formación...
Si a las personas tanto hombres como mujeres, se erradicaría este comportamiento de agresión y múltiples actitudes que no favorecen a nadie

(Fotografía 34: trabajo del alumnado, canción «Ángeles de Alas Caídas», Colegio Academia Santa Teresa, Málaga, 2019)



(Fotografía 35: trabajo del alumnado, canción «Ángeles de Alas Caídas», Colegio Academia Santa Teresa, Málaga, 2019)

h) LETRA DE LA CANCIÓN ESCRITA POR EL ALUMNADO:

«ÁNGELES DE ALAS CAÍDAS»

«En un mar de oscuridad hallé una puerta violeta.

Un mundo con igualdad, esa sería mi meta.

Atrapada entre las rejas, mañana no viviré.

Pues como un ángel del cielo yo más libre volaré.

Mi reflejo apuñalado deja las marcas en mí mostrando lo más dañado.

Agarrada por los hombros alguien que grita mi nombre.

Vuela el pájaro a mi pecho, pica el corazón de cobre.

Yo quiero ser liberada, de cadenas que me atan al hombre que me maltrata,
de las garras que me atrapan.

Ángeles de alas caídas, plumas de sangre me envuelven,
las estrellas son lejanas, la luna desaparece.

Se escucha un grito en el cielo que ellos no saben oír.
Lágrimas, sudor y sangre, la muerte viene a por mí.

Ángeles de alas caídas, plumas de sangre me envuelven.
Las estrellas son lejanas, la luna desaparece.

Llenaste mi alma desde que te vi, y en mi corazón
tras tantas heridas el mundo perdí.

Yo no salgo por el miedo y tú entras por la fuerza.
No daremos ningún paso desde esta eterna violencia.

Mira, mujer maltratada, que con gran tristeza dices: mi alma está desolada.

Yo ya no quisiera ver como un corazón partido a un hombre y una mujer.

Con una misma canción cantemos todos unidos desde el mismo corazón.

Alegres como las flores, somos todas necesarias, distintas por sus colores».

h) REFLEXIONES DEL ALUMNADO REFLEJADAS EN EL BLOG:

A continuación, se muestran algunas de las reflexiones y opiniones del alumnado reflejadas en el blog como *comentarios*:

«Ángeles de Alas Caídas es un proyecto del que uno se puede sentir orgulloso porque están implicados tanto alumnos como profesores por igual. En él participa tanto el género masculino como el femenino de nuestro colegio bajo la línea del respeto para conseguir un objetivo en común que es el lograr la igualdad entre hombres y mujeres.

Cada uno ocupamos un lugar en el mundo, pero no por ser mujer u hombre debes tener menos obligaciones y derechos, y mucho menos ser tratado con menosprecio o inferioridad.

A través de esta actividad he comprendido que la música puede ser considerada como un idioma universal a través del cual lograr muchísimas cosas».

«Ángeles de Alas Caídas es una canción que explica muy bien lo que sufren muchas mujeres todos los días. Cada uno de nosotros es una persona diferente, aunque todos seamos seres humanos, no por ser hombre o mujer tienes que tener menos obligaciones o derechos».

«En mi opinión ÁNGELES DE ALAS CAÍDAS es un proyecto interesante, ya que podíamos participar todos los que quisiéramos, tanto alumnos como alumnas. Este proyecto trata sobre una canción en la que las mujeres son discriminadas. Todos los humanos somos diferentes y no por ello hay que discriminar a unos o a otros, porque cada uno tiene sus defectos. Como todos somos seres humanos, tenemos los mismos derechos».

«Esta es una iniciativa muy buena para transmitir a los niños el tema de la violencia de género y también para demostrar a las personas que lo sufren que no están solas. Además, el videoclip está hecho de una forma muy creativa y con la participación de los profesores y alumnos en él. Y la letra está hecha por los alumnos también».

«Esta canción me ha gustado bastante porque explica el sufrimiento de muchas mujeres que sufren maltratos y abusos de sus parejas».

«Un proyecto muy bonito porque participan profesores y alumnos con un mismo objetivo, dar visibilidad al maltrato físico o psicológico que sufren muchas mujeres. A su vez hay un mensaje de esperanza, de que de esa situación se sale, no hay que aguantar por nada ni por nadie ningún tipo de violencia. No hay que tener miedo, hay que denunciar y contarlo. Las relaciones personales tienen que ser sanas, tienen que aportar, sumar, no restar y mucho menos tolerar situaciones de falta de respeto».

«No puedo creer que todavía haya violencia de género, eso hubiera tenido que parar desde hace tiempo».

«Me quedo con la frase: Un mundo con igualdad, esa sería mi meta».

7.2. DÍA INTERNACIONAL DE LA DIVERSIDAD FUNCIONAL (3D) - «TALLER FLAMENCO EN EDUCACIÓN ESPECIAL»

a) OBJETIVO: Fomentar a través de la música y el ritmo el desarrollo psicomotriz de alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA) del Aula de Educación Especial, al mismo tiempo que fomentamos la sensibilización del alumnado de ESO en relación con las personas con diversidad funcional.

b) ENLACE AL BLOG:

<https://musicaflamencoyjusticiasocial.blogspot.com/2020/05/taller-de-compas-flamenco-en-educacion.html>

c) RECURSOS EN EL BLOG:

- Explicación de la actividad realizada en el Aula de Educación Especial y comentario sobre el término «discapacidad» para hacer reflexionar al alumnado de Educación Secundaria.
- **VÍDEO:** Montaje audiovisual de una de las sesiones del Taller de Flamenco realizado en el aula de Educación Especial.
- **VÍDEO:** Musicograma realizado por el alumnado de ESO con la canción de *El Langui* «*Se Salen*», que trata el tema de la superación y el valor del esfuerzo y los logros de los deportistas paralímpicos.

d) ACTIVIDAD DIRIGIDA A:

- Profesorado de la asignatura de Música y profesorado de las Aulas de Educación Especial.
- Alumnado de la asignatura de Música en 1º y 2º ESO (obligatoria) y 4º ESO (optativa).

e) COMPETENCIAS DESARROLLADAS EN EL ALUMNADO:

- Competencias sociales y cívicas (CSC)
- Conciencia y expresiones culturales (CEC)

- Comunicación lingüística (CCL)
- Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor (SIE)

f) PROPUESTA METODOLÓGICA:

- En aquellos centros educativos en los que existan Aulas de Educación Especial el trabajo relacionado con la música aporta múltiples beneficios en el alumnado. En nuestro caso, realicé durante varias semanas unos talleres de ritmo y percusión con alumnado con diferentes grados de Trastorno del Espectro Autista (TEA), escribiendo en la pizarra esquemas rítmicos de compás binario, ternario y de amalgama característicos del flamenco a través de numeración donde se señalaban los acentos y el tiempo del compás donde tenían que percutir la mesa con sus manos. Al final del proceso, con la guitarra acompañé en una sesión los ritmos que el alumnado había aprendido para ponerlos en práctica dentro de algunos toques de palos flamencos, como son los Tangos, la Bulería por Soleá o la Farruca.
- Tanto el vídeo grabado en esa última sesión, como el comentario del blog para lograr la reflexión del alumnado de ESO sobre las personas con «discapacidad» y el musicograma realizado por alumnado de cursos anteriores sobre la canción de *El Langui* «Se salen» que habla de los deportistas paralímpicos, fueron utilizados como recursos y materiales para tratar en clase este tema, y sensibilizar al alumnado adolescente sobre el respeto que deberían merecernos estas personas que con su esfuerzo personal logran superarse día a día.

g) PRESENTACIÓN Y EXPLICACIÓN AL ALUMNADO EN EL BLOG:

Entre los meses de marzo a junio del pasado curso 2018/19, llevé a cabo un «Taller de Compás Flamenco» con el alumnado de la Línea de Educación Especial de nuestro colegio Academia Santa Teresa de Málaga.

Nuestro alumnado, con diferentes grados de autismo, participó y disfrutó de estas sesiones poniendo en marcha y activando su psicomotricidad al ritmo de la música, concretamente con ritmos binarios, ternarios y de amalgama característicos del Flamenco, y experimentando la calma y la tranquilidad que transmite un toque por Farruca.

Veamos un ejemplo de estas sesiones. A pesar del filtro en el vídeo que protege su derecho a la privacidad, seguro que muchos de vosotros/as les reconocéis por haber jugado con ellos en los recreos o por haber compartido algunas clases con alguno de ellos.

- VÍDEO DE LA SESIÓN DEL TALLER FLAMENCO EN EL AULA DE EDUCACIÓN ESPECIAL

Para terminar, os muestro un musicograma realizado por el alumnado del Colegio Santa Catalina de Sena de Madrid donde trabajé hace algún tiempo, en el que se destaca y resalta el valor, el esfuerzo y la dedicación de todas aquellas personas con «diversidad funcional», término que debería sustituir al de «personas discapacitadas».

Todas las personas somos capaces de hacer algunas cosas y al mismo tiempo incapaces de hacer otras, ¿no es así? Al ser profesor de Música tengo constancia de que gran parte de mi alumnado ha tenido dificultades en aprender los diferentes esquemas rítmicos de la parte práctica de la asignatura, y algunas personas no han sido capaces de hacerlo correctamente a pesar de practicarlo, y no por eso alguien les ha llamado nunca «discapacitados» o «discapacitadas». Del mismo modo, yo no soy capaz de realizar igual de bien algunos de los deportes que mi alumnado realiza de manera habitual, ¿verdad? Y a mí tampoco me ha llamado nunca nadie «discapacitado» por no jugar bien al baloncesto. Think about it...

- MUSICOGRAMA REALIZADO POR EL ALUMNADO

7.3. DÍA INTERNACIONAL DE LOS DERECHOS HUMANOS (10D) - «LOS 43 MAESTROS DESAPARECIDOS EN AYOTZINAPA, ¿POR QUÉ?»

a) OBJETIVO: mostrar al alumnado la importancia de apoyar a través del arte la denuncia de actos que atentan contra los propios Derechos Humanos, al mismo tiempo que se valoran las nuevas sonoridades del flamenco en relación con la incorporación de instrumentos propios de otros estilos musicales.

b) ENLACE AL BLOG:

<https://musicaflamencoyjusticiasocial.blogspot.com/2020/04/los-43-maestros-desaparecidos-de.html>

c) RECURSOS EN EL BLOG:

- Explicación del acto que se realizó en la Universidad Autónoma de Madrid (UAM) para denunciar la desaparición y el «presunto» asesinato de 43 jóvenes estudiantes de Magisterio en una zona rural de México, a manos supuestamente de los cárteles del narcotráfico en colaboración con la policía y el ejército del país centroamericano.
- VÍDEO: montaje audiovisual (UAM) en el que se escuchan fragmentos de las personas que hablaron en el acto-homenaje y se muestra mi participación como músico en una performance artística realizada en el propio acto.

d) ACTIVIDAD DIRIGIDA A:

- Profesorado de Música, Educación Ético-Cívica, tutores/as.

e) COMPETENCIAS DESARROLLADAS EN EL ALUMNADO:

- Competencias sociales y cívicas (CSC)
- Conciencia y expresiones culturales (CEC)
- Comunicación lingüística (CCL)
- Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor (SIE)

f) PROPUESTA METODOLÓGICA:

- Para introducir la temática del vídeo antes del visionado, se habló al alumnado sobre la importancia que tuvo en su momento la Declaración de los Derechos Humanos, constituyendo un marco legal normativo donde se concretan los hechos que deben guiar el comportamiento entre todas las personas que habitamos este planeta y qué tipo de actos se encuentran fuera de lo que se consideran Derechos Humanos.
- Acto seguido se puso el vídeo sobre el acto-homenaje realizado en la Universidad Autónoma de Madrid (UAM) en el que participé como músico (guitarrista).
- A partir de ahí, debatimos en clase y algunas de esas reflexiones del alumnado se reflejaron posteriormente en el blog de la asignatura.
- Por último, centrándonos en los aspectos musicales relacionados con el flamenco y las nuevas sonoridades introducidas en los últimos años, el vídeo representa un ejemplo de cómo realizar las líneas melódicas de determinados cantes flamencos (Soleá y Bulerías) con un saxofón, instrumento propio de estilos musicales como el jazz o el rock.

g) PRESENTACIÓN Y EXPLICACIÓN AL ALUMNADO EN EL BLOG:

A continuación, se muestra una actividad en la que participé como músico para apoyar la denuncia de los crímenes y la corrupción institucional de algunos Gobiernos y países.

Dicha actividad, de nombre «*Los 43 maestros desaparecidos de Ayotzinapa. ¿Por qué?*», se llevó a cabo en la Universidad Autónoma de Madrid (UAM) con el objetivo de denunciar la desaparición y el «presunto» asesinato de 43 jóvenes estudiantes de Magisterio en una zona rural de México.

Casi seis años después el caso sigue abierto, y ni el Gobierno mexicano, ni la ONU, ni la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) han logrado ni encontrar los cuerpos ni aclarar unos hechos en los que parecen estar implicados tanto los cárteles del narcotráfico, como el propio Ejército y la Policía Local de ese país.

Al año siguiente de la desaparición se hizo un acto en la Facultad de Formación del Profesorado y Educación de dicha Universidad, que a su vez fue denuncia de los hechos y homenaje a los desaparecidos.

En dicho acto participaron a través de videoconferencia online tanto periodistas mexicanos como familiares de las víctimas, y presencialmente hubo diferentes intervenciones de profesores y antropólogos que trataron la temática de los derechos humanos y la corrupción institucional que lleva en algunos momentos al extremo de cometer crímenes.

Participó igualmente un grupo de alumnado universitario que, mediante una dramatización teatralizada a modo de *performance* representaron a esos 43 jóvenes estudiantes desaparecidos, preguntándose dónde estaban y buscando una explicación a su trágica muerte.

La música, hizo la función únicamente de ayudar a posibilitar la transmisión de las emociones y sentimientos que este grupo de alumnado mostró con sus palabras y con el movimiento de sus cuerpos. Una vez más, el ARTE como medio de reivindicación de JUSTICIA. ¡¡Vivos se los llevaron, vivos los queremos!!

- MONTAJE AUDIOVISUAL SOBRE EL ACTO REALIZADO EN LA UAM

h) REFLEXIONES DEL ALUMNADO REFLEJADAS EN EL BLOG:

«La justicia en países como México tiene poco valor según hemos visto. Años después de la desaparición de estos 43 maestros, a día de hoy nada se sabe y como se denuncia en el vídeo, seguramente esto vuelva a pasar. En el vídeo se acompaña el diálogo por una guitarra y un saxo, en una melodía que nos transmite melancolía... Es una música triste, que quiere provocar sentimientos de pena. Nos cuesta creer que todavía haya países en el mundo que permitan esos crímenes y quieran que la gente esté callada. Pero la justicia no funciona igual en todas partes, y esto nos tiene que enseñar a valorar la suerte que tenemos por vivir donde vivimos y a no quejarnos tanto».

«Me parece increíble que a unos pobres estudiantes de magisterio, que seguramente no habrían hecho nada, unos cárteles sudamericanos se los lleven o los asesinen. La

justicia en Méjico está impotente ante este acto de violencia, ya que los que colaboran con la justicia, como son la policía y el Ejército mejicanos han podido estar implicados. Méjico sigue siendo un país muy violento, y eso hemos de cambiarlo entre todos. Que no les pase a nadie más lo que les pasó a estos maestros. ¡Justicia!»

«Yo creo que esta pequeña pero muy importante entrada de este blog nos enseña a saber diferenciar entre una vida segura y una que no lo es. En México la vida parece buena a simple vista, pero cuando nos adentramos en las áreas rurales empobrecidas nos damos cuenta de que la realidad no es esa, sino una vida llena de peligros en lugares remotos gracias a que las autoridades de este país no son buenas personas, son corruptas e infringen la ley para hacerse más ricos y aprovecharse de los demás. Lo peor no es esto, sino que ni siquiera las naciones unidas, la ONU y otras instituciones no han hecho caso a este horrible suceso. Espero que algún día despertemos de este horrible sueño que nos lleva a la condena y a la peor vida posible, esto no es un simple caso de gente corrupta sino que podría estar involucrada toda una mafia.»

«La injusticia y la corrupción está latente en algunos países más que en otros. El sufrimiento de las familias de los 43 maestros desaparecidos sin saber dónde están, qué han hecho con ellos y el por qué de su desaparición, tiene que ser desesperante. El nivel de corrupción en países como México es enorme, donde hasta la policía que es quien debe de proteger y velar por la seguridad del pueblo, son también, algunos, malas personas que se dejan sobornar por dinero. En muchos lugares del mundo se vive con el miedo de no poder expresar tus ideas por medio a represalias, se vive en una continua violación de los Derechos Humanos».

«Conocer la historia es triste, no sabía que esto seguía ocurriendo actualmente. Me pareció una labor muy valiente la tuya, profesor, y espero que a través de tu guitarra aportaras tu parte en la lucha hacia esa justicia social».

«Los responsables de estos delitos son unos subnormales, ¿te parece normal asesinar a 43 personas que están cumpliendo su sueño? Porque a mí no. Además de esto los muy canallas esconden los cuerpos, no hay que juzgar a nadie por lo que quiere ser y menos aún asesinarlos, esté mundo está lleno de humanos idiotas que hacen cosas malas y estúpidas, porque vamos a ver ¿a ti que te importa lo que sea

otra persona? Seguramente estos criminales estarían bajo efectos de droga porque no creo que haya persona tan idiota para hacer este acto tan cruel (mis disculpas si me he calentado un poco)».

«Quizás lo que más me impacta es que un tema tan grande como el asesinato/raptado de 43 maestros se tome como si alguien hubiera robado un paquete de golosinas y que en países grandes como Estados Unidos, este tipo de cosas serían la máxima prioridad del gobierno. Esto nos hace reflexionar que la supuesta "justicia" no sea tan justa, es decir; en países pobres es muy fácil que te roben porque la justicia no se preocupa tanto, que lleva a más robos, haciendo que menos gente se interese en visitar o invertir en el país y se convierta en un país pobre. Creo que esta, por lo menos, sí que debería ser una alerta roja para cualquier gobierno y que se debería remediar cuanto antes».

«Me parece imperdonable lo que les pasó a esos 43 alumnos y que NO hayan descubierto después de SEIS años lo que les pasó a esos estudiantes».

7.4. CELEBRACIÓN DE LA NAVIDAD ESCOLAR (22D) - «VILLANCICOS FLAMENCOS»

a) OBJETIVO: Interpretar musicalmente en la época navideña villancicos cercanos a nuestra tradición cultural al mismo tiempo que posibilitamos la reflexión sobre determinados aspectos importantes que deben mejorar en nuestra sociedad.

b) ENLACE AL BLOG:

<https://musicaflamencoyjusticiasocial.blogspot.com/2020/05/villancicos-flamencos.html>

c) RECURSOS EN EL BLOG:

- Ejemplos de cómo los villancicos flamencos son parte de la cultura andaluza y del modo en que tanto adultos en las calles como alumnado en los centros educativos mantienen viva esa tradición.
- **VÍDEO 1:** Muestra del modo de vivir la Navidad en las calles de Sanlúcar de Barrameda y Jerez de la Frontera.
- **VÍDEO 2:** Ejemplos de villancicos en diferentes cursos (Educación Primaria y Secundaria).
- **VÍDEO 3:** Villancico donde se vuelve a ejemplificar la capacidad de la música para mostrar elementos injustos que deben cambiar en nuestra sociedad.

d) ACTIVIDAD DIRIGIDA A:

- Profesorado de todas las asignaturas que participen en los ensayos de villancicos cuando se acerca la Navidad.
- Alumnado de todas las etapas educativas.

e) COMPETENCIAS DESARROLLADAS EN EL ALUMNADO:

- Competencias sociales y cívicas (CSC)
- Conciencia y expresiones culturales (CEC)
- Comunicación lingüística (CCL)
- Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor (SIE)

f) PROPUESTA METODOLÓGICA:

- El profesorado de música tiene una labor principal en la organización y el montaje de los villancicos, pero todo el profesorado puede aportar horas y apoyar el proceso de creación e interpretación de los villancicos para terminar el primer trimestre «con mucho arte», tal y como se dice en la jerga flamenca.
- El trabajar como docente en un centro educativo concertado permitió que pudiese ayudar a preparar villancicos a algunos cursos de Educación Primaria, aunque sea docente de Secundaria. Y me permitió igualmente poder trabajar con mi alumnado de 1º ESO sobre el mensaje expresado en una de las letras que el curso de 3º de Primaria cantó en el Certamen de Villancicos.

g) PRESENTACIÓN Y EXPLICACIÓN AL ALUMNADO EN EL BLOG:

En esta entrada del blog mostraremos la unión entre la música andaluza más representativa y la época navideña, constatándose de este modo el hecho de que el flamenco es algo más que una música, siendo parte de la cultura y de las tradiciones populares.

El primer ejemplo se basa en una pequeña muestra del modo de vivir la cercanía de la Navidad en el pueblo gaditano de Sanlúcar de Barrameda, expresándose sus vecinos y vecinas mediante un villancico. Y, por otro lado, se muestra cómo el flamenco está presente en la forma de expresarse en Jerez de la Frontera, improvisándose en plena calle una «patá por bulerías».

En segundo lugar, mostramos el modo de acercar el flamenco al alumnado en estas fechas tan representativas, mediante montajes musicales de villancicos flamencos para despedir el primer trimestre y dar paso a las vacaciones de Navidad.

Y, en tercer lugar, vemos una vez más la capacidad de la música para mostrar elementos injustos que se dan en la sociedad y la necesidad de cambio a través de la letra y del mensaje expresado en un villancico infantil que sirvió, además de desarrollar las cualidades artísticas del alumnado de 3º de Primaria, para hacer reflexionar al alumnado de 1º ESO sobre el mensaje que se transmitía en el mismo.

Por este motivo, la capacidad de la música para expresar deseos por un mundo mejor, mostramos un último ejemplo de villancico que, aunque no esté relacionado directamente con el flamenco, nos acerca al concepto de «Música para la Justicia Social».

- Los siguientes vídeos fueron grabados durante el puente de la Constitución y de La Inmaculada (6-8 diciembre) del año 2019, en Sanlúcar de Barrameda y Jerez de la Frontera, en los que se ejemplifica la unión entre el Flamenco y la Navidad.

VÍDEO: NAVIDAD FLAMENCA (CÁDIZ)

- Vamos a mostrar a continuación varios ejemplos de villancicos que han adoptado algunos elementos de las estructuras musicales características del flamenco, como es el caso del compás ternario de Sevillanas y Fandangos; el compás binario de Tangos y Rumbas; o la propia estructura tanto melódica como rítmica de los Verdiales de Málaga.

Los siguientes fragmentos corresponden a algunos de los ensayos para participar en el Certamen Anual de Villancicos del Colegio Academia Santa Teresa (Málaga) junto con un ejemplo de esa participación en dicho certamen. Los cursos que cantaron estos villancicos flamencos o aflamencados fueron 3º y 4º de Educación Primaria Obligatoria (EPO) consiguiendo ese mismo grupo durante dos años consecutivos el Primer Premio de su categoría, y 4º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

Escuchemos algo de esos villancicos interpretados por el alumnado de nuestro colegio: la «Nana del amanecer» del Coro Virgen del Amor de Puente Genil; «Noche de Paz por Verdiales»; y «Qué fresquito hace en la calle» de J. Belizón, versionando «Las cosas pequeñas» de Nolasco.

VÍDEO: VILLANCICOS EN EL COLEGIO ACADEMIA SANTA TERESA (MÁLAGA)

- Por otro lado, el siguiente ejemplo no es únicamente una muestra de cómo las estructuras propias del Flamenco se incorporan a los cantes típicamente navideños utilizando los recurrentes mensajes que se suelen repetir en estas temáticas de manera generalizada. En este caso, la letra nos habla de un niño o una niña que, al escribir su carta a los Reyes Magos, no les pide regalos, sino que

el mundo vaya mejor y sea más justo. Deberíamos pedir eso todo el mundo en nuestras cartas todos los años, aunque realmente no es correcto responsabilizar a los Reyes Magos de algo que en cierta manera está en nuestras manos, que es dejar de pedir cosas que nos sobran para preocuparnos más de aquellos a los que les faltan tantas cosas.

El villancico fue interpretado por el alumnado de 3º de Educación Primaria Obligatoria (EPO), pero el texto y su mensaje fue trabajado por el alumnado de 1º ESO en la Unidad Didáctica «Música y Justicia Social» de su asignatura de Música. Después de reflexionar en pequeños grupos sobre el texto lo compartieron ante la clase, bajando posteriormente a las aulas de los dos grupos de 3º de Primaria para conversar con los pequeños sobre la importancia del mensaje que iban a cantar en el Certamen de Villancicos. Y, de esta manera, fuesen más conscientes del valor de su villancico, más allá de fijarse únicamente en la calidad de la interpretación musical del mismo.

Leamos la letra y escuchemos el **VILLANCICO «LA CARTA»**, compuesto por el *Coro Yerbabuena* e interpretado por el alumnado de nuestro colegio:

«Con una letra nerviosa una noche de diciembre,
un niño escribe una carta a los tres Magos de Oriente.

Majestad, este año no quiero ni juguetes, tampoco regalos.

Ya sabéis que he sido muy bueno, mis queridísimos Reyes Magos.

Perdonad si la letra no es buena, perdonadme si algo no se entiende.

Pues la hice a la luz de una vela cuando en casa ya todos se duermen.

Yo quiero pedir para compartir un poco de risa para aquel que no es feliz.

Y un gran corazón lleno de ilusión para el que ha perdido las ganas de vivir.

Y un poco de pan para alimentar el llanto de un niño que se duerme sin cenar.

Y un bello lugar para regresar a aquellos que un día se tuvieron que marchar.

Majestades, yo tan sólo quiero, para el hombre un poco de cordura.

Por un mundo feliz y sincero, y acabar ya con esta locura.

Majestades, tan sólo les pido un poquito de amor entre hermanos,
un silencio que apague los gritos y un hogar para los desahuciados.

Majestades yo, quisiera saber, que esta carta que os envío pronto la leeréis.

Todos mis deseos se vean cumplidos y de veras que estaré por siempre agradecido.

Majestades, por el niño Jesús, que una fría noche fuisteis los tres a adorar.

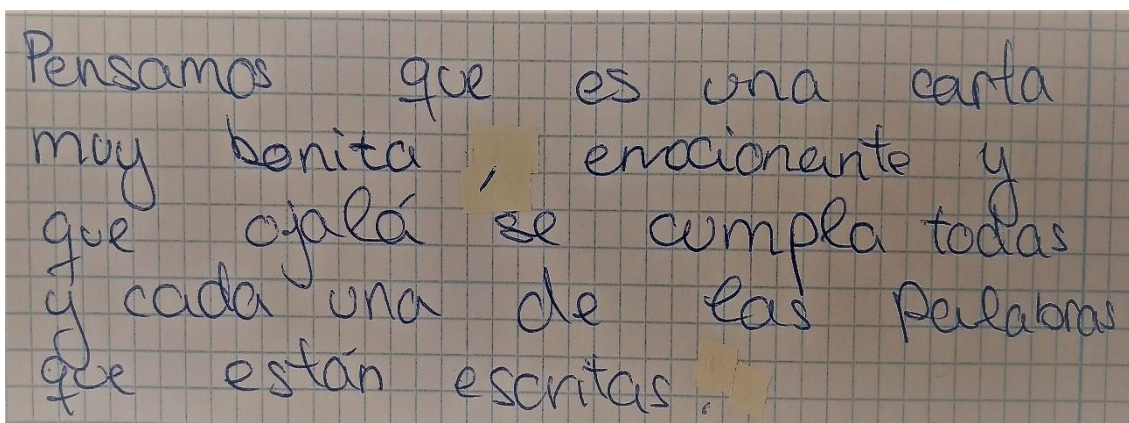
Alumbró una estrella todos vuestros pasos y ahora Él alumbraba
para todos el camino.

Mis queridísimos Reyes Magos, se ha hecho tarde escribiendo esta carta.

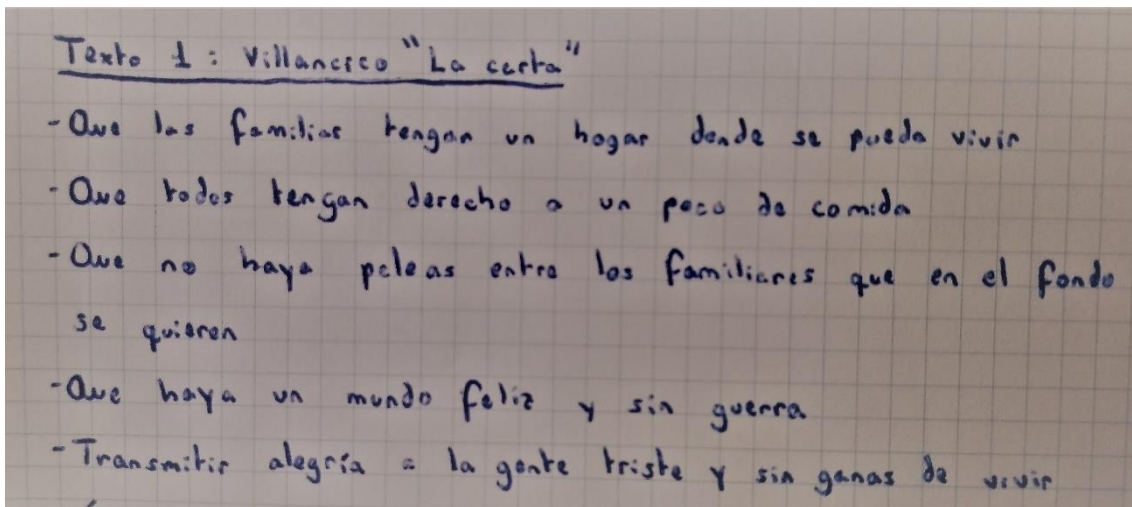
No quiero despertar a mis padres, que la Navidad pronto amanece».

- **VÍDEO: VILLANCICO «LA CARTA»**

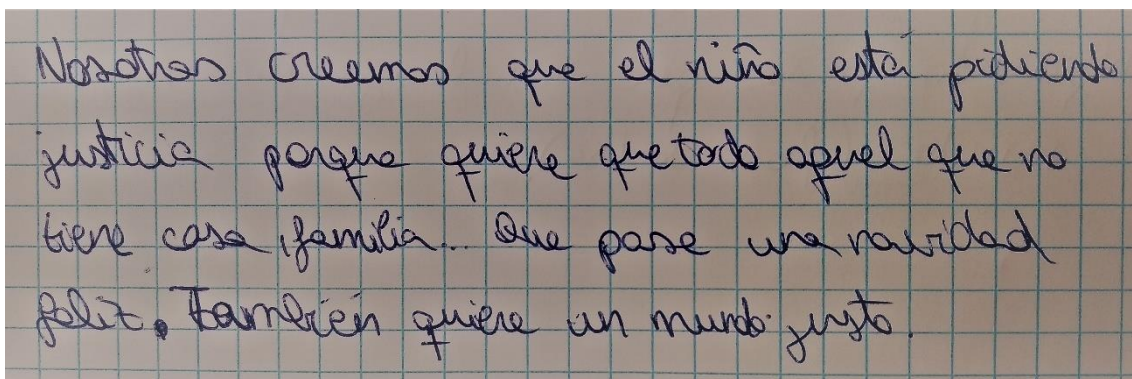
h) IMÁGENES DE LAS REFLEXIONES DEL ALUMNADO:



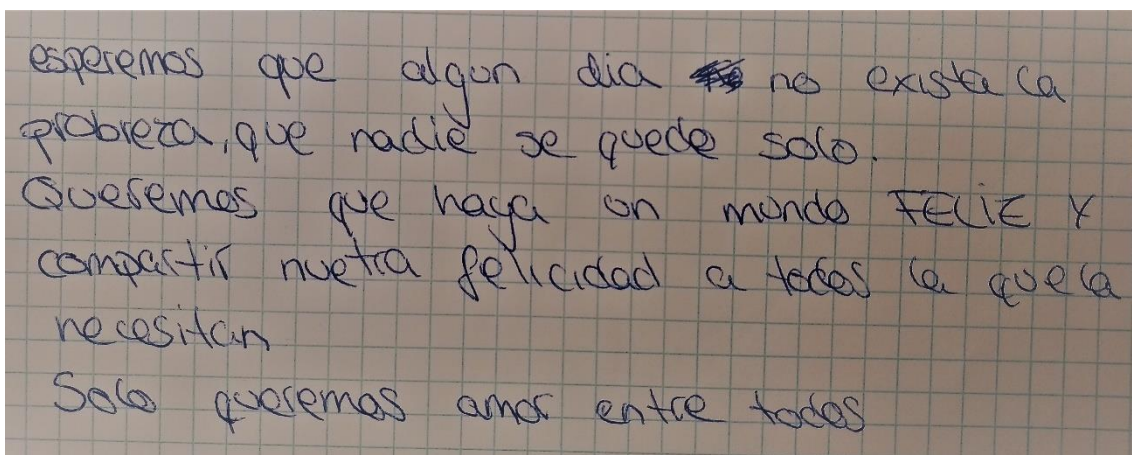
**(Fotografía 36: trabajo del alumnado, Villancico «La carta»,
Colegio Academia Santa Teresa, Málaga, 2019)**



(Fotografía 37: trabajo del alumnado, Villancico «La carta»,
Colegio Academia Santa Teresa, Málaga, 2019)



(Fotografía 38: trabajo del alumnado, Villancico «La carta»,
Colegio Academia Santa Teresa, Málaga, 2019)



(Fotografía 39: trabajo del alumnado, Villancico «La carta»,
Colegio Academia Santa Teresa, Málaga, 2019)

! Nosotras creemos que este niño nos parece muy impactante la carta a los Reyes Magos que ha escrito este niño y ~~podemos~~ porque ~~no~~ este niño en vez de pensar en el y el los regalos que le gustaría tener esta pensando en los demás y en ~~los~~ las cosas que los demás necesitan como : un poco de pan para el niño que se acuesta sin cenar, una hogar para los desahuciados.

(Fotografía 40: trabajo del alumnado, Villancico «La carta»,
Colegio Academia Santa Teresa, Málaga, 2019)

Tenemos que ser menos avariciosos y pensar más en las personas que nos necesitan. Pensar más en los demás que en nosotros mismos.
No dejarse llevar por la avaricia y pensar más en el prójimo.
Aunque el villancico sea una carta a los reyes pensar también en nuestro día cotidiano.

(Fotografía 41: trabajo del alumnado, Villancico «La carta»,
Colegio Academia Santa Teresa, Málaga, 2019)

Nuestra opinión es que lo que dice el niño es muy bonito pero todas las cosas no son tan difíciles de cumplir.
En este mundo hay gente mala, y también la hay buena.
Nosotros, lo que podemos hacer es mirar a nuestro alrededor y darle risa a nuestros amigos y compañeros.

(Fotografía 42: trabajo del alumnado, Villancico «La carta»,
Colegio Academia Santa Teresa, Málaga, 2019)

7.5. DÍA DE ANDALUCÍA (28F) - «POESÍA Y FLAMENCO»

a) OBJETIVO: Relacionar de manera interdisciplinar materias académicas del currículum con la propia esencia del cante flamenco, como representación de unión entre música y poesía, a través del recitado con acompañamiento de guitarra de varias letras, entre ellas una que nos muestra la necesidad de fijarnos en lo que ocurre a nuestro alrededor (prestando atención en aquellos elementos que no son justos y que, aunque sea desde nuestro limitado ámbito de actuación, podemos ayudar a cambiar para conseguir una sociedad más justa e igualitaria).

b) ENLACE AL BLOG:

<https://musicaflamencoyjusticiasocial.blogspot.com/2020/11/poesia-y-flamenco.html>

c) RECURSOS EN EL BLOG:

- Muestra de la actividad interdisciplinar realizada para celebrar el Día de Andalucía en la que acompañé el recitado del alumnado tocando con la guitarra palos como la Soleá o Bulerías por Soleá.
- VÍDEO: Montaje audiovisual con las voces del alumnado participante en la actividad y la música del profesor de la asignatura de música.

d) ACTIVIDAD DIRIGIDA A:

- Profesorado de la asignatura de Música y de Lengua Castellana y Literatura.
- Alumnado de 1º a 4º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

e) COMPETENCIAS DESARROLLADAS EN EL ALUMNADO:

- Competencias sociales y cívicas (CSC)
- Conciencia y expresiones culturales (CEC)
- Comunicación lingüística (CCL)
- Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor (SIE)

f) PROPUESTA METODOLÓGICA:

- Las materias de Música y Lengua Castellana y Literatura pueden conectar sus contenidos en multitud de ocasiones, puesto que la música cantada representa un lenguaje y una semanticidad, y como tal se puede analizar. Este análisis puede hacerse desde los elementos sintácticos, fonéticos o gramaticales, pero también desde el propio análisis del sentido y mensaje del texto (comprensión lectora), o desde los propios aspectos interpretativos relacionados con la lectura o recitado de un texto.
- Por otro lado, la conexión de la literatura o poesía española y el flamenco es evidente, no sólo por la propia estructura y métrica de las coplas flamencas, sino por los poemas de figuras representativas de la poesía española que se han musicalizado. Los poemas que ya se han transformado en cantes, o cualquier poema que por su propia estructura pueda casar con un acompañamiento musical de alguno de los palos flamencos, hace que puedan utilizarse como materiales o recursos para fomentar la interdisciplinariedad entre ambas materias.

g) PRESENTACIÓN Y EXPLICACIÓN AL ALUMNADO EN EL BLOG:

Para celebrar el Día de Andalucía de este año 2020, el alumnado de 1º ESO llevó a cabo una actividad interdisciplinar entre las materias de Música y Lengua Castellana y Literatura, recitando, acompañados musicalmente, una serie de poemas de dos de las grandes figuras de la poesía española, como son el cordobés Luis de Góngora, máximo exponente del Siglo de Oro entre los siglos XVI y XVII, y el sevillano Gustavo Adolfo Bécquer, gran figura del Romanticismo del siglo XIX.

Por otro lado, el alumnado recitó el conjunto de cuartetas octosilábicas escritas el curso anterior por «poetas» malagueños/as de la Academia Santa Teresa de Málaga de edades comprendidas entre los doce y los dieciséis años. Esas estrofas conformaron el curso anterior la canción «Ángeles de alas caídas», con la que se mostró nuestro rechazo unánime hacia cualquier situación de violencia, y concretamente, en relación con la violencia hacia las mujeres.

A continuación, recitaron las estrofas escritas por el madrileño de madre andaluza que escribe estas palabras y que acompañó con el instrumento musical más representativo de Andalucía, la guitarra flamenca. Hablamos de las estrofas de un cante que en su origen fue interpretado como unos Tientos con final por Tangos, pero que en este caso se acompaña por Soleá: «Mira». Y, por otro lado, un cante que fue compuesto para conformar originariamente una Soleá en este momento es interpretado como Soleá por Bulerías: «Camina». Además de prestar atención en la forma de recitar, el alumnado también se fijó en el mensaje de las letras de estas dos composiciones, ejemplos de cómo las letras de la música pueden apoyar procesos de transformación social.

Para terminar la actividad, las dos clases cantaron un poema de uno de nuestros poetas más internacionales, el granadino Federico García Lorca, con la versión musicalizada por Manzanita del poema «Verde que te quiero verde».

De este modo, uniendo poesía y música, rendimos homenaje al Día de Andalucía después de desayunar pan con aceite durante el recreo. Una excelente manera de celebrar el viernes 28 de febrero de 2020.

- **VÍDEO: POESÍA Y FLAMENCO**

7.6. DÍA INTERNACIONAL DE LA MUJER (8M)

7.6.1. «FLAMENCAS»

a) OBJETIVO: Analizar los roles masculino y femenino en el flamenco, en relación con la división de tareas en un ámbito profesional reflejo de una sociedad patriarcal.

b) ENLACE AL BLOG:

<https://musicaflamencoyjusticiasocial.blogspot.com/2021/02/flamencas.html>

c) RECURSOS EN EL BLOG:

- Comentario para hacer reflexionar al alumnado sobre el hecho de que, de manera generalizada, las personas que tocan actualmente la guitarra en el ámbito flamenco son hombres, a pesar de que numerosas referencias muestren que hubo muchas mujeres guitarristas.
- Fotografías propias realizadas en el Museo Thyssen de Málaga de obras pictóricas del S. XIX que muestran escenas flamencas donde se representan mujeres guitarristas.

d) ACTIVIDAD DIRIGIDA A:

- Profesorado y alumnado de la asignatura de Música, Educación Plástica y Audiovisual, Educación Ético-Cívica, Cambios Sociales y Género.

e) COMPETENCIAS DESARROLLADAS EN EL ALUMNADO:

- Competencias sociales y cívicas (CSC)
- Conciencia y expresiones culturales (CEC)
- Comunicación lingüística (CCL)
- Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor (SIE)

f) PROPUESTA METODOLÓGICA:

- En primer lugar, se leería el comentario del blog para iniciar el debate y la reflexión sobre el hecho de que el porcentaje prácticamente total de guitarristas hoy en día sean hombres.

- Se verían las imágenes de los cuadros, hablando sobre la importancia de la iconografía general, no sólo musical, para poder conocer hábitos, costumbres y formas de vida del pasado.
- Se intentarían sacar conclusiones que diesen respuesta a esas preguntas, tratando igualmente de centrarnos en el momento presente valorando los cambios producidos y la situación actual.
- La persona que, como docente, guiase el debate, encaminaría finalmente las reflexiones hacia el hecho de que en el pasado reciente el papel de la mujer estaba ligado a un ámbito doméstico y no profesional, y pocas mujeres podían desarrollar una carrera profesional en el ámbito no sólo musical, sino en cualquier especialidad o disciplina. A pesar de eso, la presencia de las mujeres en el flamenco siempre ha sido muy relevante, pero la dicotomía de género representada en el baile de las mujeres o el toque de los hombres se relaciona también con el hecho de que los hombres eran los que gestionaban profesionalmente los «cuadros artísticos» y negociaban el caché, actuaciones, etc. Este ámbito de mayor jerarquía que el estrictamente artístico ha sido representado por los hombres en el pasado, pero los datos nos dicen que en el presente siguen los hombres ocupando los cargos de mayor responsabilidad empresarial. Por lo que tendríamos no sólo que preguntarnos si ha habido cambios, que son evidentes, sino si el grado de esos cambios es o deber ser suficiente para que podamos decir que hoy vivimos en una sociedad equitativa e igualitaria en relación con la cuestión de género.

g) PRESENTACIÓN Y EXPLICACIÓN AL ALUMNADO EN EL BLOG:

Numerosos pintores del Romanticismo (S. XIX) representaron en sus obras a mujeres tocando la guitarra flamenca, además de cantando y bailando. La siguiente muestra de fotografías tomadas en el Museo Carmen Thyssen de Málaga así lo demuestra, y la pregunta sería: ¿por qué motivo hoy, la guitarra flamenca, es un ámbito prácticamente exclusivo para los hombres? ¿Por qué motivo, si las mujeres, tal y como atestiguan numerosos testimonios escritos, fotografías y pinturas, fueron

guitarristas profesionales... por qué dejaron de tocar la guitarra, y su presencia en el flamenco se mantiene únicamente en el ámbito del baile o del cante? ¿Qué pensáis?

h) IMÁGENES DE LAS OBRAS PICTÓRICAS MOSTRADAS EN EL BLOG:



(Fotografía 43: *El cante de una moza*, Ángel María Cortellini Hernández, 1846)



(Fotografía 44: *Un borracho en un mesón*, Manuel Cabral Aguado Bejarano, 1850)



(Fotografía 45: *Baile en una venta*, Rafael Benjumea, 1850)



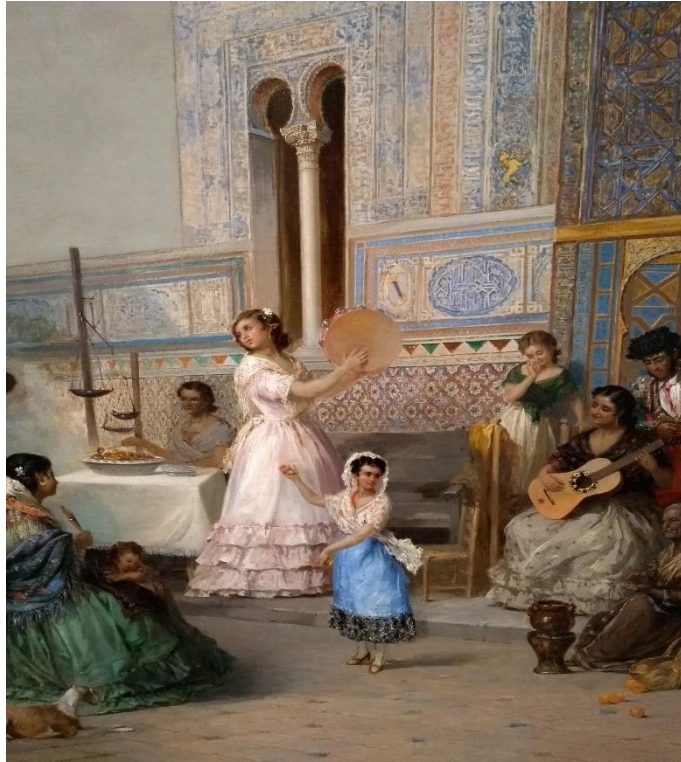
(Fotografía 46: *Un baile en Triana*, Francisco de Paula Escribano, 1850)



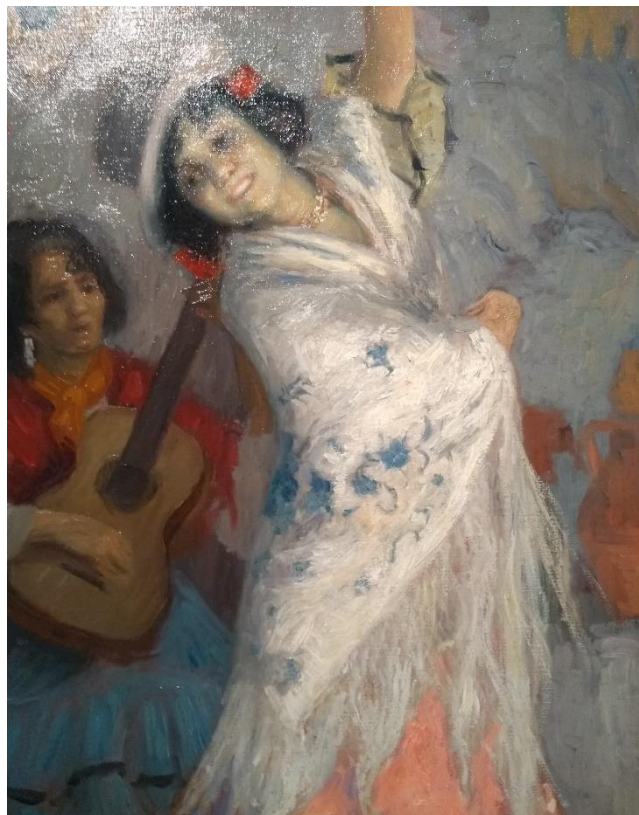
(Fotografía 47: *Un baile de gitanos en los jardines del Alcázar, delante del Pabellón de Carlos V*, Alfred Dehodenoq, 1851)



(Fotografía 48: *Jaleando a la puerta del cortijo*, Manuel Cabral Aguado Bejarano, 1854)



(Fotografía 49: *Escena costumbrista en el Alcázar de Sevilla*, Manuel Ussel de Guimbarda, 1872)



(Fotografía 50: *Una bailaora*, Gonzalo Bilbao Martínez, 1913)

7.6.2. LA MUJER GITANA (MEDIACIÓN INTERCULTURAL)

a) OBJETIVO: Comprender la situación de las mujeres gitanas en relación con la desigualdad al sufrir una doble discriminación (sexual por ser mujeres y racial por ser gitanas).

b) ENLACE AL BLOG:

<https://musicaflamencoyjusticiasocial.blogspot.com/2020/04/la-mediacion-intercultural.html>

c) RECURSOS EN EL BLOG:

- Testimonios de dos mediadoras interculturales gitanas que trabajan en centros educativos apoyando la inclusión de alumnado gitano a través del flamenco como herramienta de intervención socioeducativa (fragmentos de entrevista a Ani Carmona y Paqui Mayoral).
- Testimonio de un músico y compositor gitano cuyas letras van dirigidas a lograr un cambio social dirigido a una inclusión real de la comunidad gitana en la sociedad mayoritaria (fragmentos de entrevista a Antonio Remache).
- **VÍDEO1:** Letra y vídeo de la canción de La Trova Gitana «La Carmen», que trata el tema de los casamientos tempranos en las mujeres gitanas.
- **VÍDEO2:** Letra y vídeo de un texto escrito por un grupo de mujeres de la Asociación *Romi Serseni* exponiendo el deseo de cambio de la mujer gitana (interpretado con un recitado de las mediadoras interculturales -Ani y Paqui- y con mi guitarra a compás de seguiriya).
- **VÍDEO3:** Letra y vídeo de una canción de La Trova Gitana «Sin miedo a la libertad», convertido en una especie de himno para la mujer gitana actualmente (interpretado al cante por las mediadoras interculturales -Ani y Paqui- y por mí a la guitarra a compás de Tangos).

d) ACTIVIDAD DIRIGIDA A:

- Profesorado y alumnado de la asignatura de Música, Educación Ético-Cívica, Cambios Sociales y Género.

e) COMPETENCIAS DESARROLLADAS EN EL ALUMNADO:

- Competencias sociales y cívicas (CSC)
- Conciencia y expresiones culturales (CEC)
- Comunicación lingüística (CCL)
- Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor (SIE)

f) PROPUESTA METODOLÓGICA:

- Se trata de posibilitar la reflexión mediante la lectura de los fragmentos de entrevistas y de la escucha de la música al leer las letras y el mensaje expresado en ellas. De esta manera, el alumnado se hace consciente de algunas de las problemáticas que sufre parte de la población gitana (el alumnado gitano de manera general), y de manera específica, las mujeres gitanas (jóvenes y adultas).
- A partir de la lectura de estos fragmentos de entrevista y de las letras de los vídeos, el alumnado puede realizar de manera individual comentarios por escrito en los que muestren su opinión, para que a continuación se ponga en común con el grupo clase.

g) PRESENTACIÓN Y EXPLICACIÓN AL ALUMNADO EN EL BLOG:

A continuación, vamos a conocer en qué consiste la Mediación Intercultural con el ejemplo de dos mujeres que trabajan de manera específica con población gitana, utilizando la música y el flamenco como un recurso más en sus acciones de intervención.

Ana Carmona Muñoz «Ani» trabaja en la Asociación Barró de Vallecas para la Red Artemisa del Ayuntamiento de Madrid. Trabaja como mediadora social intercultural en diferentes Institutos con alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en los barrios de Villaverde y Moratalaz.

- TESTIMONIO (FRAGMENTO DE ENTREVISTA) SOBRE LOS MATRIMONIOS TEMPRANOS.

Sobre este tema, Francisca Mayoral «Paqui», igualmente mediadora gitana de la Asociación y que desarrolla su labor de intervención en el barrio de Vallecas, nos comenta sobre su trabajo:

- TESTIMONIO (FRAGMENTO DE ENTREVISTA) SOBRE LAS TAREAS REALIZADAS EN LOS CENTROS EDUCATIVOS A TRAVÉS DE LA MEDIACIÓN INTERCULTURAL Y EL FLAMENCO COMO RECURSO PARA LA INTERVENCIÓN.

Antonio Remache, miembro de la Trova Gitana, nos cuenta en una entrevista los motivos por los que tratan de hacer llegar este tipo de mensajes a través de la música:

- TESTIMONIO (FRAGMENTO DE ENTREVISTA) SOBRE LA CAPACIDAD DE LA MÚSICA Y DEL FLAMENCO EN PARTICULAR PARA TRABAJAR CON ALUMNADO GITANO.

- **LETRA Y VÍDEO DE LA CANCIÓN «LA CARMEN» (casamientos tempranos):**

«A Carmen se le fue la juventud, el tren se le escapó sin maleta,
camino de una cárcel de cristal, descalza y de puntillas por la Tierra.
Prohibidas las estampas del amor, prohibido deslizarse por la arena,
un rostro pixelado a la razón, sin alas que agitar y sin escuela.

Carmen no escapó de los insultos para continuar la tradición.
Una de las reglas del submundo que se convirtió en su maldición.

Podría haber sido modelo, actriz, empresaria o cocinera.
Podría haber sido juez de paz o hacerse notar de costurera.
Ella que tenía en su mirada poder conquistar la Tierra
con sólo quince años de tradición la conquistaron a ella.

A Carmen le echaron la vida a perder, la Carmen ahora
no puede volver a ser.

La niña consagrada del amor, con sólo quince años de carrera.
Amor que la domina sin pudor. Amor... el que la impuso la jerga.
A Carmen le pintaron de color la cárcel de cristal que lleva a cuestras,
un rostro pixelado a la razón, sin alas que agitar y sin escuela.

A Carmen le echaron la vida a perder, la Carmen ahora
no puede volver a ser».

- **LETRA Y VÍDEO DEL RECITADO «SE ACABÓ EL MAL AMOR» (deseo de cambio):**

«Hoy hemos venido, como de costumbre, a la asociación de Mujeres a la que pertenecemos, ROMI SERSENI.

Aquí nos juntamos un grupo de mujeres Gitanas con muchas cosas en común y muchas diferencias también, pues a pesar de ser todas gitanas con una misma cultura, en cada casa tenemos costumbres diferentes.

Pero en algo sí estamos todas de acuerdo, en que la mujer es como una rosa, si la cuidas florece, pero si la descuidas o maltratas se marchita.

Porque no solamente es lo que se ve por fuera, sino también lo que llevas por dentro.

Hoy en día, estamos luchando para no ser como nuestras abuelas o como nuestras bisabuelas, que no podían decidir por ella mismas.

Hoy en día hemos evolucionado mucho, porque hemos peleado para ello. Para tener más oportunidades y ser independientes, y así poder tomar nuestras propias decisiones.

Y aunque nos queda mucho, todavía, mucho camino. Hoy queremos contaros sólo lo positivo, porque de malas imágenes ya estamos hartas las mujeres gitanas.

Por eso hoy queremos pedir ayuda. Ayuda para ser bellas, las bellas rosas que somos. Porque nosotras, MUJERES Y GITANAS, queremos crecer y que no se nos corte para poder florecer.

Y para poder florecer, ¿qué necesitamos? Que no se nos discrimine, ni por ser mujer, ni por ser gitana. Queremos aprender a valorarnos y hacer que los demás también nos valoren. Queremos que se nos tenga en cuenta y poder tomar nuestras propias decisiones. Queremos que nuestras hijas tengan más oportunidades de las que hemos tenido nosotras. Oportunidades de trabajo, de estudios y de ser independientes para elegir. Queremos que se valore nuestro esfuerzo en casa, pues tan importante es nuestro trabajo dentro de casa como el que se hace fuera de ella.

Por eso nosotras, mujeres y gitanas, hoy alzamos la voz para que se termine el mal amor, y el machismo. Para que nosotras, nuestras hijas y nuestras nietas florezcan como fuertes rosas capaces de resistir los mayores temporales».

- FOTOGRAFÍAS DE LAS ENTREVISTAS QUE REALICÉ Y DE LOS EVENTOS DONDE PARTICIPAMOS, UNIENDO EL FLAMENCO Y EL COMPROMISO SOCIAL.

- **VÍDEO DE LA CANCIÓN «SIN MIEDO A LA LIBERTAD» (mujer gitana).**

«Soy la invisible transmisora del fuego,

llevo en mi pecho el hierro y la fragua.

Yo soy la mano de terciopelo, soy el sosiego, la cuna y la casta.

Soy la invisible transmisora del fuego,

llevo la herencia como gotas de rocío, de otros tiempos.

El orgullo de la condesa, milenaria sultana de ojos negros.

Sin miedo a la libertad, vamos a cruzar el puente.

Sin miedo a la libertad, los zarcillos de coral,

gotas de sangre caliente, tu señal de identidad,

no hay río que se la lleve.

Por bandera mi sentimiento, romperé barreras y fuertes ramas.

Seré la dueña de mi destino. Gritaré libre, libre...

Contaré al viento, que navego libre y me siento gitana.

Abriré mi corazón ante el espejo, pintaré de azul y verde la mañana.

Sin miedo a la libertad, vamos a cruzar el puente.

Sin miedo a la libertad, los zarcillos de coral,

gotas de sangre caliente, tu señal de identidad,

no hay río que se la lleve».

h) REFLEXIONES DEL ALUMNADO EN EL BLOG:

«La mediación intercultural en los colegios, institutos, me parece bien que exista porque hay cosas como el casamiento de las niñas con 15 o 16 años incluso con menos edad, de niñas que me parecen mal porque una niña con esa edad no está preparada para casarse porque no es una mujer. A esa edad los niñ@s tienen que estudiar, jugar y poco a poco decidir a qué se van a dedicar cuando sean mayores».

«Este poema defiende que dejen a las mujeres libres, que puedan dar su opinión y ser independientes. Es verdad que hay problemas en la adolescencia que no distinguen entre razas, pero creo que algun@s adolescentes gitan@s encuentran más dificultades para estudiar ya que tienen costumbres que hacen más complicado que puedan hacerlo. Creo que es importante que todos tengamos oportunidades para estudiar sin mirar el color de nuestra piel».

«A mí me parece mal que niñas que son menores se casen y se queden embarazadas tan pronto. Pero yo creo que ellas piensan que lo que hacen es lo bueno porque si pensarán lo contrario no les pasarían la tradición a sus hijas. Por eso me parece bien que haya gente de su tradición que les digan que lo que hacen es lo malo».

«No sabía que existiera esa figura de mediadora intercultural, lo veo útil, un enlace de unión entre la sociedad y el mundo gitano. En cuanto a las bodas gitanas de niñas adolescentes, me parece que es una pena que desperdicien su vida en plena adolescencia, niñas que deberían estar estudiando, jugando y disfrutando con amigas. Deberían cambiar las cosas y hacerles ver que los hijos pueden esperar y que hasta que llegue ese momento han de vivir sus vidas, renunciar a esas costumbres de sus padres y abuelos. A ver si a través del flamenco y de estas canciones, llegan a ellas estos mensajes».

«Esta entrada me ha llamado mucho la atención porque no sabía que las mujeres gitanas se casaran siendo niñas. Me parece una labor muy bonita y generosa la que hacen Ani y Paqui con el pueblo gitano. Un pueblo históricamente marginado y mal considerado por la sociedad. Está claro que casarse siendo niña es privar a esa persona de vivir cada etapa de su vida de forma plena y adecuada a su edad. Nadie tiene por qué renunciar a estudiar, viajar, realizarse como persona porque se tenga que casar a una edad tan temprana. Está claro que el arte que tiene el pueblo gitano

lo llevan en la sangre y la música es un medio muy adecuado para hacerles llegar los mensajes de sensibilización y eliminar prejuicios que ellos mismos tienen».

«Es bastante injusto que esas niñas sean obligadas a casarse y perder una vida que tienen por delante y no poder hacer lo que quieran».

«La labor de justicia social que hacen Ani y Paqui a través de sus trabajos y de la música me parece muy bonito. Es importante y me ha gustado conocer más las historias interculturales del pueblo gitano, siendo conscientes que muchas de sus costumbres son muy extremas. Y me quedo con este fragmento: Por eso nosotras, mujeres y gitanas, hoy alzamos la voz para que se termine el mal amor, y el machismo».

7.7. DÍA INTERNACIONAL DE LA ELIMINACIÓN DE LA DISCRIMINACIÓN RACIAL (21M) Y DÍA INTERNACIONAL DEL PUEBLO GITANO (8A) - «EL ALMA NO TIENE COLOR»

a) OBJETIVO: Apoyar el proceso de concienciación y sensibilización del alumnado contra la discriminación racial en términos generales, pero centrándonos en el caso de la comunidad gitana tanto por su relación con el flamenco como por significar el grupo de población de minoría étnica con más presencia poblacional en España, y cuya situación de exclusión de varios siglos sigue actualmente sin solucionarse.

b) ENLACE AL BLOG:

<https://musicaflamencoyjusticiasocial.blogspot.com/2020/04/8-de-abril-dia-internacional-del-pueblo.html>

c) RECURSOS EN EL BLOG:

- Testimonio del músico y compositor gitano Antonio Remache sobre los motivos por los que utiliza la música como elemento para la transformación social y el origen de algunas de sus canciones, como es el caso de «El alma no tiene color», interpretada por él y Antonio Carmona al cante, y Juan Carmona a la guitarra (Ketama), para una campaña de sensibilización contra el racismo de la Fundación Secretariado Gitano (FSG) llamada «Conócelos antes de juzgarlos».
- **VÍDEO:** Letra y vídeo original de la canción «El alma no tiene color».

d) ACTIVIDAD DIRIGIDA A:

- Profesorado de la asignatura de Música, Educación Ético-Cívica, Tutoría.

e) COMPETENCIAS DESARROLLADAS EN EL ALUMNADO:

- Competencias sociales y cívicas (CSC)
- Conciencia y expresiones culturales (CEC)
- Comunicación lingüística (CCL)
- Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor (SIE)

f) PROPUESTA METODOLÓGICA:

- Previamente a la lectura de la letra y visionado del videoclip de «El alma no tiene color» se puede realizar con el alumnado un debate donde se reflexione sobre las posibles causas y motivos que pueden llevar a la discriminación entre personas por cuestiones de raza o cultura, para aportar posibles soluciones que permitan al alumnado tomar conciencia y sensibilizarse ante un grave problema que hoy en día seguimos sufriendo en nuestras sociedades (se puede hacer reflexionar al alumnado de manera individual o en pequeños grupos para la posterior puesta en común con el grupo-clase).
- Lectura y escucha de la canción «El alma no tiene color».
- Las posteriores reflexiones irán en torno a la discriminación racial centrándonos en el caso de la población gitana española.

g) PRESENTACIÓN Y EXPLICACIÓN AL ALUMNADO EN EL BLOG:

La siguiente canción fue compuesta por Antonio Remache e interpretada con la voz de Antonio Carmona y su hermano Juan a la guitarra (Ketama), para la campaña de sensibilización de la Fundación Secretariado Gitano (FSG) «Conócelos antes de juzgarlos».

Viajé a Albacete para conocer a Antonio en persona y saber los motivos por los que compone música con un fin social más allá del meramente artístico. Y esto es parte de lo que me contó:

- FRAGMENTO DE LA ENTREVISTA A ANTONIO REMACHE DONDE EXPLICA EL CONTEXTO Y MOTIVACIÓN QUE LE LLEVÓ A COMPONER LA CANCIÓN, Y POSTERIORMENTE CONFORMAR EL GRUPO «LA TROVA GITANA».

- **LETRA Y VÍDEO DE «EL ALMA NO TIENE COLOR» (discriminación racial).**

«No reparéis en que soy moreno porque el sol me miró.

Que me parieron de carne y hueso, nací varón.

Soy de mi tierra y mía es ella, y si me apuran soy extranjero, como lo somos todos.

Yo soy de carne, no soy de hierro, soy corazón,
con mil defectos como cualquiera, nadie es perfecto.

Y si me hieren, también lo siento.

No reparéis en que soy moreno porque el sol me miró.

No sea objeto de tu desprecio mi condición.

En mi universo todo es diverso, lo digo tal como yo lo siento... como lo siento.

El corazón es indefenso y hacerle daño no tiene precio.

Y nadie sabe cómo me siento... cómo me siento.

No me pongas límites, es injusto y cruel. Que me duele... que me duele.

El alma no tiene color y no quiero juzgar y pintarla de rabia...
de tanto viejo pensamiento».

Fue en este momento cuando Antonio Remache conformó «La Trova Gitana» junto con Fraskito y Salomón Motos, componiendo muchas otras canciones usando la música como medio de transformación social. Pero de esas canciones y de los temas que tratan hablaremos en otro momento.

Hace unos días se celebró el Día Internacional del Pueblo Gitano. Desde aquí, únicamente queremos decir que esta cultura tan rica merece y necesita todo nuestro apoyo y respeto. ¡¡Satispén talí!!

h) REFLEXIONES DEL ALUMNADO EN EL BLOG:

«Es verdad que, aunque seamos todos iguales, a día de hoy se observa cierta discriminación a un colectivo como el gitano, simplemente por ser diferente físicamente o tener otras costumbres. Por eso, me parece que a través de la música, que los gitanos la llevan tan en la sangre, se puedan acercar y eliminar las diferencias entre gitanos y no gitanos, o en general entre las personas».

«Como dice el título de la canción, hemos de conocer a las personas antes de juzgarlas, pues las personas se definen más como son por dentro que como son por fuera. Las personas que pertenecen a la etnia gitana son diferentes en algunas cosas para nosotros, pero hemos de considerar que también nosotros hacemos cosas que a ellos les parecen diferentes. Además, los gitanos tienen un gran don para las artes musicales, siendo grandes representantes del flamenco en todas sus ramas. Los gitanos, por mucho que se esfuercen los "payos" para decir que son diferentes, tienen los mismos derechos y las mismas capacidades que ellos».

«Estoy muy de acuerdo con lo que dice en esta entrada del blog y me parece muy mal que juzguen a los gitanos antes de conocerlos, por eso estas canciones me parecen muy indicadas para transmitir a la gente que porque otra persona tenga un tono de piel más oscuro y a lo mejor otros gustos son personas como nosotros y no tienen que soportar que otras personas que no son gitanas les juzguen por su tono de piel».

«Somos todos iguales, aunque siempre va a haber gente que discrimine a los negros, a los gitanos, o a quien sea sólo por su color de piel o sus costumbres... Me parece muy bien que hayan hecho esta canción explicando su situación y que así le llegue a la gente. Y que la gente por medio de la música que a ellos tanto les gusta cambie un poco la manera de pensar».

«Hay personas que juzgan a los demás sin motivos, sin conocerlos, simplemente por su aspecto o color de la piel. Creo que el pueblo gitano tiene sus propias costumbres, algunas difíciles de entender para nosotros, pero también creo que se puede aprender a convivir con respeto. Espero que todos podamos tener una oportunidad sin importar nuestro color de piel».

«Me parece increíble que todavía se tenga que escribir canciones para luchar por derechos e igualdad para la población gitana. Esto nos hace ver que todavía existe el racismo, la discriminación y el rechazo entre nosotros. Seguimos actuando mal porque por mucho que digamos que está mal y que no es justo, seguimos sin ser sinceros porque si realmente fuera así, no tendrían que escribir canciones como esta».

«El pueblo gitano es un gran desconocido. Poco conocemos en realidad de las costumbres y riquezas que han aportado al mundo del arte. El pueblo gitano con la celebración del día 8 de abril de su Día Internacional intenta que se reconozca el valor de este pueblo, gracias a las contribuciones que su cultura e historia ha aportado al mundo. Así mismo se quiere acabar con la discriminación de la cual han sido objeto durante tanto tiempo. Es un hecho, que el pueblo gitano todavía sigue luchando por una mayor integración en la sociedad. La brecha todavía es enorme, muchos niños ni siquiera asisten al cole y otros terminan por desertar. La realidad para la población adulta es mucho más triste, ya que no tienen acceso a buenos empleos y aquellos que logran un trabajo es con pequeños sueldos».

«Nos dejamos llevar por los prejuicios sociales, sin antes pararnos a conocer a las personas en sí».

VIII

**EXPERIENCIAS EDUCATIVAS
EN TORNO A LA MÚSICA Y LA
EDUCACIÓN EN VALORES**

EXPERIENCIAS EDUCATIVAS EN TORNO A LA MÚSICA Y LA EDUCACIÓN EN VALORES

Las experiencias educativas que se muestran en este capítulo corresponden a la práctica docente llevada a cabo en relación con diferentes géneros musicales ajenos al ámbito flamenco, pero con el mismo objetivo que hemos mostrado anteriormente de trabajar con el alumnado los contenidos transversales del currículum a través de la música.

De este modo, las actividades realizadas y que mostramos a continuación son las siguientes:

- «Musicogramas para la Justicia Social»
- «Migración forzada»
- «Mujeres ocultas en la Historia de la Música»
- «Estos payos me queman»
- «El contenido social y político en la música de Rubén Blades»
- «El contexto musical de Pablo Picasso»
- «Día Internacional de la Madre Tierra»
- «Canto *Awajún (nampet)* contra la contaminación del río Cenepa (Amazonía peruana) por la extracción minera»
- «Teatro musical para la Justicia Social I (la cuestión del medioambiente)»
- «Teatro musical para la Justicia Social II (la cuestión sociopolítica)»
- «Canciones que cambiaron el mundo»

Los objetivos específicos de cada una de estas experiencias educativas son:

Apoyar el proceso de sensibilización social del alumnado a través de la realización de musicogramas sobre canciones que tratan cuestiones que deben cambiar en la sociedad, como son las actitudes que fomentan la discriminación y la exclusión social (sexismo, xenofobia, homofobia, etc.).

Posibilitar la reflexión por parte del alumnado -a través de las canciones «*Clandestino*» de Manu Chao y «*Salto la valla*» de la Trova Gitana- del hecho de que

las personas que migran lo hacen generalmente por obligación, dejando atrás familia y costumbres, huyendo, en la mayoría de los casos, de la pobreza y de la violencia. Al mismo tiempo, se trata de concienciar al alumnado sobre la «doble moral» con la que muchas veces actuamos los seres humanos, rechazando a personas de otras razas y culturas cuando vienen a nuestro país siendo pobres (migrantes indocumentados), pero aceptándoles cuando tienen recursos económicos (turistas y deportistas de élite). Por lo que, más que una cuestión de prejuicios raciales se trata de una cuestión de prejuicios de clase social.

Posibilitar la reflexión por parte del alumnado -a través de la música medieval de Beatriz de Día y la música romántica de Clara Schumann- del hecho de que hay mujeres que han sido grandes compositoras e intérpretes de música durante la Historia, pero que, por el hecho de ser mujeres, su obra no es conocida por el público mayoritario y ni siquiera aparece en los libros de texto de estas etapas educativas, lo que nos lleva al concepto de «mujeres ocultas».

Favorecer el sentido crítico en el alumnado frente a los casos de corrupción política a través de la reflexión sobre la letra de la canción de La Trova Gitana titulada «*Estos payos me queman*».

Posibilitar la escucha por parte del alumnado de un artista latinoamericano fundamental en la historia de la música popular del último cuarto del siglo XX, pero prácticamente desconocido para gran parte de la juventud actual, el panameño Rubén Blades, al mismo tiempo que se valora el contenido político y social expresado en las letras de sus canciones.

Fomentar la cultura de la paz a través del conocimiento de los motivos que llevaron a Pablo Picasso a pintar el Guernica, al mismo tiempo que conocemos el contexto musical de la época y los lugares en los que vivió el pintor malagueño a lo largo de su vida.

Concienciar al alumnado sobre la grave situación de emergencia climática en la que nos encontramos a nivel global, a través de la canción de Maná titulada «*Dónde jugarán los niños*».

Conocer manifestaciones musicales representativas de la población indígena amazónica peruana (awajún/aguaruna) al mismo tiempo que se valora la capacidad

de la música para reivindicar derechos sociales (concretamente el derecho a la salud).

Concienciar y sensibilizar al alumnado infantil -a través de su participación en un Teatro Musical de nombre «*Little Animals en defensa de los bosques*»- sobre el grave riesgo que supone la contaminación medioambiental para la supervivencia de todos los seres vivos de nuestro planeta.

Realizar el montaje y la representación teatral por parte de alumnado de Bachillerato de la obra de Teatro Musical de la Compañía *Ron Lalá* titulada «*Siglo de Oro, Siglo de Ahora*», ambientada en la España del siglo XVII, pero cuya temática sociopolítica se relaciona directamente con cuestiones de plena vigencia en la España del siglo XXI.

Hacer reflexionar al alumnado sobre algunos de los principales hechos injustos que tienen lugar en la sociedad (homofobia, xenofobia, sexismo y revoluciones sociales) al mismo tiempo que se profundiza en el conocimiento de diferentes estilos musicales mediante canciones y artistas relevantes del siglo XX.

8.1. MUSICOGRAMAS PARA LA JUSTICIA SOCIAL

a) OBJETIVO: Apoyar el proceso de sensibilización social del alumnado a través de la realización de musicogramas sobre canciones que tratan cuestiones que deben cambiar en la sociedad, como son las actitudes que fomentan la discriminación y la exclusión social (sexismo, xenofobia, homofobia, etc.).

b) ENLACE AL BLOG:

<https://musicaflamencoyjusticiasocial.blogspot.com/2020/05/musicogramas.html>

c) RECURSOS EN EL BLOG:

- Vídeos (musicogramas) realizados por el alumnado a través de imágenes que representan letras de canciones que tratan diferentes temáticas relacionadas con la Justicia Social.

d) ACTIVIDAD DIRIGIDA A:

- Profesorado de la asignatura de Música.
- Alumnado de la asignatura de Música en 1º y 2º ESO (obligatoria) y 4º ESO (optativa).

e) COMPETENCIAS DESARROLLADAS EN EL ALUMNADO:

- Conciencia y expresiones culturales (CEC)
- Competencias sociales y cívicas (CSC)
- Comunicación lingüística (CCL)
- Competencia digital (CD)
- Aprender a Aprender (CPAA)
- Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor (SIE)

f) PROPUESTA METODOLÓGICA:

- Con antelación a la realización de los musicogramas, se ha tratado en clase el hecho de que el arte, y en este caso, la música, tiene la capacidad de expresar a través de las letras de las canciones diferentes cuestiones injustas que se dan en la sociedad y el deseo de cambio.
- Para realizar los musicogramas se han seguido los siguientes pasos: en primer lugar, el alumnado, organizado en pequeños grupos de trabajo cooperativo, ha escogido la canción con la que hacer el vídeo; en segundo lugar, se han realizado en el aula los dibujos que, a modo de pictogramas, representasen visualmente cada una de las frases de la letra de la canción; en tercer lugar, con sus teléfonos móviles, han realizado fotografías de cada uno de los dibujos realizados o han grabado imágenes de vídeo; por último, y a través de diversas aplicaciones para teléfonos móviles, el alumnado ha editado las fotografías o los vídeos añadiendo el audio de la música de la canción escogida, conformando así el vídeo final del musicograma.
- Una vez que los grupos habían realizado los musicogramas, cada grupo fue explicando ante la clase la temática que trataba la canción escogida y poniendo en la pantalla digital el resultado de su trabajo.

g) PRESENTACIÓN Y EXPLICACIÓN AL ALUMNADO EN EL BLOG:

Un «musicograma» es la representación visual de aquello que está sonando, ya sean los elementos rítmicos, melódicos o armónicos de una canción, o como en los siguientes ejemplos, la representación de las ideas que se expresan en la letra de dicha canción.

A continuación, se muestran una selección de musicogramas realizados por alumnado de entre 1º y 3º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de un colegio madrileño y otro malagueño.

- **ODIO POR AMOR (Juanes)**

https://www.youtube.com/watch?v=2_goV50kMo

- Musicograma realizado por alumnado del Colegio Academia Santa Teresa (Málaga) de la canción de Juanes «Odio por amor», que **nos insta a cambiar algunos comportamientos inadecuados, diciéndonos que «It's time to change».**

«Trabajamos como dos locomotoras a todo vapor,

y olvidamos que el amor es más fuerte que el dolor que envenena la razón.

Somos víctimas así de nuestra propia tonta creación.

Y olvidamos que el amor es más fuerte que el dolor, que una llaga en tu interior.

Los hermanos ya no se deben pelear, es momento de recapacitar.

Es tiempo de cambiar. It's time to change

Es tiempo de saber pedir perdón.

Es tiempo de cambiar en la mente de todos el odio por amor.

It's time to change.

Si te pones a pensar, la libertad no tiene propiedad.

Quiero estar contigo amor.

Si aprendemos a escuchar quizás podamos juntos caminar.

De la mano hasta el final, yo aquí y tú allá.

De la mano hasta el final».

- **UN MUNDO MEJOR (Green Valley)**

<https://www.youtube.com/watch?v=bp-Au0hU00Y>

- Musicograma realizado por alumnado del Colegio Santa Catalina de Sena (Madrid) de la canción de Green Valley «Un mundo mejor», que expresa el **deseo de cambiar los aspectos negativos en positivos y poder así mejorar nuestro mundo.**

*«Esta noche soñaré con un mundo mejor, donde los animales sean iguales que yo,
donde los extranjeros seamos pasajeros por el mundo en un avión.*

*Donde no haya asesinos que maten a su mujer, donde no haya injusticias, no haya
abuso del poder.*

Donde reine el respeto, todos los ciudadanos sean igual ante la ley.

Esta noche yo decido qué soñar, cierro fuerte los ojos y yo empiezo a imaginarme.

*Vuelvo a concentrarme, recibo los mensajes, voy quitando las caretas, voy quemando
los disfraces.*

Mantente fuerte. Que en el mundo que soñé seremos todos iguales.

Gente corriente. Que no se venda por dinero, y respete tus ideales.

Mantente fuerte, no escuches sus discursos y limpiarás todos sus males como yo.

Mantente fuerte. Gente corriente».

- **WHAT DO I KNOW (Ed Sheeran)**

<https://www.youtube.com/watch?v=8do1Hs2X1GY>

- Musicograma realizado por alumnado del Colegio Santa Catalina de Sena (Madrid) de la canción de Ed Sheeran «*What do I know*», mostrando que **desde nuestro propio y limitado ámbito siempre podremos de algún modo contribuir a lograr un mundo mejor.**

*«Ain't got a soapbox I can stand upon but God gave me a stage,
a guitar and a song.*

*My daddy told me, "Son, don't you get involved in politics, religions
or other people's quarrels".*

*I'll paint the picture, let me set the scene. I know when I have children they will know
what it means. And I pass on these things my family's given to me:*

Just love and understanding, positivity.

*We could change this whole world with a piano,
add a bass, some guitar, grab a beat and away we go.*

I'm just a boy with a one-man show.

*No university, no degree, but lord knows
everybody's talking 'bout exponential growth,
and the stock market crashing in their portfolios.*

*While I'll be sitting here with a song that I wrote,
saying love could change the world in a moment.*

But what do I know?»

- **QUE NADIE (Manu Carrasco y Malú)**

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

- Musicograma realizado por alumnado del Colegio Santa Catalina de Sena (Madrid) de la canción de Manuel Carrasco y Malú «Que nadie», tratando el **tema de las «relaciones tóxicas»**.

«Empezaron los problemas, se enganchó a la pena, se aferró a la soledad.

Ya no mira las estrellas, mira sus ojeras cansadas de pelear.

Olvidándose de todo busca de algún modo encontrar su libertad.

El cerrojo que le aprieta le pone cadenas y nunca descansa en paz.

Y tú dignidad se ha quedado esperando a que vuelvas.

Que nadie calle tu verdad, que nadie te ahogue el corazón.

Que nadie te haga más llorar hundiéndote en silencio.

Que nadie te obligue a morir cortando tus alas al volar.

Que vuelvan tus ganas de vivir.

En el túnel del espanto todo se hace largo, cuándo se iluminará.

*Amarrado a su destino va sin ser testigo de tu lento caminar.
Tienen hambre sus latidos, pero son sumisos y suenan a su compás.
La alegría traicionera le cierra la puerta o se sienta en su sofá.
Y tú dignidad se ha quedado esperando a que vuelvas».*

- **TU ENEMIGO (Juanes y Pablo López)**

<https://www.youtube.com/watch?v=okCQiNxxUQ8>

- Musicograma realizado por alumnado del Colegio Santa Catalina de Sena (Madrid) de la canción de Juanes y Pablo López «*Tu enemigo*», tratando la **problemática de las fronteras y la discriminación que provoca.**

«Bajo la sombra gris de otra montaña, bebiendo sin permiso de otro río.

Alimentando al monstruo de la rabia, tu enemigo.

Que viene a tu país a profanarte. Que pisa la ciudad sin tu permiso.

Que sacará tus cosas de la calle. Tu enemigo

Si estos idiotas supieran que yo soy el hombre más rico del mundo así,

viviendo de tus abrazos.

Olvidaron que el hombre no es más que un hombre, que tus manos son mi bandera, y

que tengo de frontera una canción.

No me preguntes para que he venido, pregúntate mejor cómo has llegado.

*Puede que seas el hijo de algún hijo de un esclavo. Ven y háblale de frente a tu
enemigo.*

Culpable del amor, trabajo y tierra. Culpable de vivir en el camino por tu guerra».

- **NO SIGNIFICA NO (Curricé)**

<https://www.youtube.com/watch?v=34haUjBVJe8>

- Musicograma realizado por alumnado del Colegio Academia Santa Teresa (Málaga) de la canción de Curricé «*NO significa NO*», **tratando el tema de las agresiones hacia las mujeres.**

«No significa no, asúmelo. Tú no tienes el derecho de forzar a quien no quiere.

No significa no, recuérdalo. No se tienen relaciones si uno de los dos no quiere.

*Me parece vergonzoso tener que seguir luchando
porque una mujer pueda ir sola por la calle andando.*

*Que se siga cuestionando su forma de vestir
y por llevar falda o vestido digan - ¿Dónde vas así? -*

Que tenga que ser valiente en vez de poder ser libre.

Qué por ser mujer viva con miedo, es inadmisibile.

*Que si un tío liga mucho sea el más guay de la panda,
pero si lo hace una chica se piense que es una "guarra".*

El hombre no es superior ni tiene el derecho a decidir para ella lo mejor.

Tú eres un maltratador si te crees mejor que ella.

No pienses que lo que dices y haces no le deja huella.

Quien ama, no mata, ni humilla ni maltrata.

Y el hombre que lo hace no es hombre, es una rata».

- **I AIN'T YOUR MAMA (Jennifer López)**

<https://www.youtube.com/watch?v=fSXazPfQ39Y>

- Musicograma realizado por alumnado del Colegio Santa Catalina de Sena (Madrid) de la canción de Jennifer López «*I ain't your mama*», tratando el **tema de la discriminación en las tareas en el hogar.**

«I ain't gon' be cooking all day, I ain't your mama

I ain't gon' do your laundry, I ain't your mama

I ain't your mama, boy, I ain't your mama

When you're gon' get your act together? I ain't your mama

No, I ain't your mama. No, I ain't your mama, no

Wake up, rise and shine. Let's get to work on time

No more playing video games. Things are about to change, 'round here, 'round here.

We used to be crazy in love. Can we go back to how it was?

When did you get too comfortable?

'Cause I'm too good for that, I'm too good for that

Just remember that.

I ain't gon' be cooking all day, I ain't your mama.

I ain't gon' do your laundry, I ain't your mama.

I ain't your mama, boy, I ain't your mama.

When you're gon' get your act together?

I ain't your mama. No, I ain't your mama.

No, I ain't your mama, no».

- **SE BUSCAN VALIENTES (EL LANGUI)**

<https://www.youtube.com/watch?v=qkbwOMcT-kl&t=2s>

- Musicograma realizado por el alumnado del Colegio Academia Santa Teresa (Málaga) de la canción de El Langui «*Se buscan valientes*», que trata el **tema del acoso escolar (Bullying)**.

«Se buscan valientes que expresen lo que sienten. Se buscan valientes que apoyen y defiendan al débil.

Tú eres importante, tú sabes lo que pasa, no mires a otro lado. No le tengas miedo al malo.

Se buscan valientes que ayuden y se enfrenten a Darth Vader. Y a algún gamberro más que con abuso siempre van.

Achanta bravucón y presta atención a la lección. Pasa ya la hoja, que te quedas atrás.

El respeto en esta página yo ya subrayé. Que la mochila, si no hay libros, no te debe pesar.

Se valiente y no permitas lo que viste ayer. Si hay alguien que se siente solo.

*Si hay alguien que han dejado apartado. Ahí, ponte en su lugar ¡yo ya estoy a su lado!
Tú, ponte en su lugar y el bravucón achantado.*

¡Hey, chicos! La fuerza del valiente está en el corazón. Se buscan valientes

Hoy con valentía tiro yo para clase. No es justo que a mi compañero esto le pase.

No confundas una broma con llegar al desfase. Que parar la situación bastante ya se pasó.

Nuestra rima es combativa, no la vas a callar. A que si me pongo delante ya no vas a empujar.

Ya no estás solo compañero, no te va a pasar nada. Mirada al frente, una sonrisa y cabeza levantada.

Se buscan valientes. Se buscan valientes que expresen lo que sienten.

Se buscan valientes que apoyen y defiendan al débil».

- **RAP CONTRA EL RACISMO (El Chojin)**

<https://www.youtube.com/watch?v=TmK8EN7lqBk>

- Musicograma realizado por alumnado del Colegio Santa Catalina de Sena (Madrid) de la canción de El Chojin «*Rap contra el racismo*», tratando el **tema de la discriminación racial**.

«[...] Alto, bajo, feo, guapo, negro, blanco, ¿qué más da?

Dentro de cien años todos calvos bajo tierra ¿va?

¿No has probado nunca conocer a un extranjero?

Fíjate en los niños, ellos saben de qué va este juego.

Y es que la raza humana es un crisol, y el que no pueda ver belleza

en esto no merece ver el sol.

Paso el relevo al compañero para este mundo nuevo.

El del triunfo del amor contra el miedo.

Cuando la bestia racista siente rabia y muerde.

Cuando la fobia se contagia y hierve acusándote de no ser igual.

Cuando en un mundo global buscar comida en otra tierra te convierte en ilegal.

Cuando la ley de extranjería te atrapa sin motivo.

Y la hipocresía tapa sus ojos y sus oídos.

Racismo y marginación cuando sólo ven la piel

y se olvidan de mirar al corazón.

Nadie te pide que salves el mundo de su dolor.

Todos perdimos la fe en un futuro mejor.

Esta vida es tan cruel y tan canalla que lo entiendo:

A veces ser honrado es como mear contra el viento.

Pero no mires el color de mi piel

Si realmente lo que quieres es saber el color de mis billetes.

Terremotos, huracanes, guerras, hambre...

El racismo está en los bolsillos del hombre.

Respira del todo esta brisa.

Ponte en la piel del otro a ver cuánto dura tu sonrisa.

Mostrar respeto al desigual por sexo, ideología o cultura.

Para que afecto y sensibilidad rodeen la estructura.

Porque con intolerancia muestras déficit en cerebro y corazón.

Hoy comparto mi voz y mi amor contra la sinrazón y el dolor.

Y la falta de inteligencia y comunicación.

Tú no eres racista, tío, eres imbécil.

Por culpa de unos padres ignorantes eres dócil.

Hace ya muchos años que no existen los países.

La frontera está en la piel de cada uno.

Y todos nuestros nietos serán grises.

Como quieres que te recuerde como aquél que decía que

odiaba negros pero se escondía por si muerden.

Cobarde sin actitud, si algún día te enfrentas a tus demonios.

Verás que son blancos como tú.

¿Por qué coño le miras con esa cara?

Si luego tú eres el primero en comprarle DVDs piratas.

Abogo por la amistad de las razas, difícil en este puto mundo

intolerante de ratas.

Ningún ser humano puede ser ilegal.

Lo ilegal es que un ser humano no tenga dignidad.

Yo apoyo al negro, al chino, al árabe incluso al marciano.

Por mi parte bienvenido a mi tierra hermano».

h) REFLEXIONES DEL ALUMNADO REFLEJADAS EN EL BLOG:

«Me han gustado mucho los musicogramas, me parecen una forma muy buena de hacer videos con las canciones y transmitir a la gente que los ve el mensaje de la canción, en este caso la mayoría de las canciones trataban el tema de mejorar el mundo, las diferencias sociales, de color, de sexo... Los dibujos de todas las canciones son muy bonitos, y lo que me parece más importante a mí, transmiten el significado de la canción y la importancia de la responsabilidad de nuestros actos, palabras...».

«Me parece que los musicogramas son una buena manera de transmitir un mensaje, en este caso de intentar evitar cosas malas que pasan en la sociedad desde hace tiempo y que ahora estamos intentando evitar que ocurran tan a menudo, y con los dibujos llaman más la atención de la gente y el mensaje llega a más personas ya que, por ejemplo, un sordo no podría escuchar la canción pero con los dibujos puede llegar a entender lo que dice la canción o los niños pequeños pueden llegar a entender la letra de la canción fijándose en los dibujos».

«Los musicogramas me parecen muy buena forma de representar estos temas ya que se entienden muy bien. Este tema trata sobre el cambio que necesita el mundo en la actualidad y nos enseña algunos problemas como la discriminación en las tareas del hogar, el racismo, las agresiones a mujeres o la necesidad de cambiar algunos comportamientos inadecuados».

«Los musicogramas me parecen una buena manera de transmitir este tipo de cosas y problemas ya que los mensajes más importantes que trata el vídeo los transmite de una forma más clara y fácil, de esa manera lo podrán entender todas las personas que lo vean».

«El musicograma me parece una forma diferente y divertida de enseñar lo que es la discriminación, las clases sociales...».

«Me parece que hacer musicogramas es una buena forma de transmitir las injusticias que hay en el mundo. Creo que hay muchas cosas que cambiar y si todos juntos ayudamos podemos solucionar esas injusticias que hay en el mundo».

8.2. MIGRACIÓN FORZADA

a) OBJETIVO: Posibilitar la reflexión por parte del alumnado -a través de las canciones «*Clandestino*» de Manu Chao y «*Salto la valla*» de la Trova Gitana- del hecho de que las personas que migran lo hacen generalmente por obligación, dejando atrás familia y costumbres, huyendo, en la mayoría de los casos, de la pobreza y de la violencia. Al mismo tiempo, se trata de concienciar al alumnado sobre la «doble moral» con la que muchas veces actuamos los seres humanos, rechazando a personas de otras razas y culturas cuando vienen a nuestro país siendo pobres (migrantes indocumentados), pero aceptándoles cuando tienen recursos económicos (turistas y deportistas de élite). Por lo que, más que una cuestión de prejuicios raciales se trata de una cuestión de prejuicios de clase social.

b) ENLACE AL BLOG:

<https://musicaflamencoyjusticiasocial.blogspot.com/2020/04/migracion-forzada.html>

c) RECURSOS EN EL BLOG:

- Enlace a la plataforma *Youtube* a las canciones de Manu Chao y La Trova Gitana tituladas «*Clandestino*» y «*Salto la valla*».
- VÍDEO: Performance en la que participé como músico interpretando la canción «*Clandestino*», como homenaje a los miles de personas que cada año pierden la vida en el Mar Mediterráneo intentando llegar a Europa desde África.
- Letras de las canciones «*Clandestino*» y «*Salto la valla*».
- Comentario para propiciar la reflexión en el alumnado sobre la migración forzada y los prejuicios raciales y de clase.
- Reflexiones y opiniones del alumnado.

d) ACTIVIDAD DIRIGIDA A:

- Profesorado de la asignatura de Música; Tutores/as.
- Alumnado de la asignatura de Música en 1º y 2º ESO (obligatoria) y 4º ESO (optativa).

- Sesiones de Tutoría (1º a 4º ESO)

e) COMPETENCIAS DESARROLLADAS EN EL ALUMNADO:

- Conciencia y expresiones culturales (CEC)
- Competencias sociales y cívicas (CSC)
- Comunicación lingüística (CCL)
- Competencia digital (CD)
- Aprender a Aprender (CPAA)
- Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor (SIE)

f) PROPUESTA METODOLÓGICA:

- La reflexión y el análisis -tanto individual como grupal- del alumnado se llevará a cabo a partir de la escucha de las canciones de Manu Chao y La Trova Gitana tituladas «*Clandestino*» y «*Salto la valla*», y del visionado de la performance realizada en la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM) como homenaje a las personas fallecidas en el Mediterráneo intentando llegar a Europa desde África. La reflexión se hará también a partir de la lectura tanto de las letras de las canciones como del comentario escrito en el blog en el que se concreta la idea de que los prejuicios raciales se fundamentan en muchos casos en prejuicios de clase social, y que las personas que de manera ilegal llegan a nuestro territorio como migrantes indocumentados lo hacen por obligación, huyendo de la violencia y de la pobreza en busca de una vida digna.

g) PRESENTACIÓN Y EXPLICACIÓN AL ALUMNADO EN EL BLOG:

El concepto de «Migración Forzada» hace referencia al hecho de que gran parte de los seres humanos que abandonan su lugar de nacimiento, su familia, su lengua y sus costumbres, no lo hacen «por gusto» sino por obligación. Huyendo en su mayoría de la pobreza y la miseria, de los crímenes, del horror y de la muerte.

¿Tenemos realmente «fobia» a personas de diferente raza y costumbres?? No siempre, fijaos que en la élite del mundo del deporte y en los equipos profesionales

de, por ejemplo, el fútbol, hay personas de esas otras razas y países a los que no vemos como una amenaza. Tampoco a esas otras personas que vemos en los centros turísticos de las ciudades comer en restaurantes caros. Tal vez, lo que nos da «miedo» y por lo que les rechazamos es la «pobreza» y el temor infundido y psicológico de que nos quiten algo que consideramos «nuestro»: como «nuestro trabajo», «nuestras costumbres», «nuestro país»...

Hace algún tiempo participé como músico en una *performance* realizada en la Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM), donde expresamos la necesidad de tratar con DIGNIDAD a todos los seres humanos, como homenaje a los miles de personas que cada año mueren ahogadas frente a nuestras costas intentado cruzar el Mediterráneo en busca de FUTURO.

«CLANDESTINO» (Mano Negra)

<https://www.youtube.com/watch?v=7AzimrAgWbA>

«Sólo voy con mi pena, sola va mi condena. Correr es mi destino, para burlar la ley.

Perdido en el corazón de la grande “Babylon”, me dicen el clandestino por no llevar
papel.

Pa' una ciudad del norte yo me fui a trabajar, mi vida la dejé entre Ceuta y
Gibraltar.

Soy una raya en el mar, fantasma en la ciudad. Mi vida va prohibida, dice la
autoridad.

Me dicen el clandestino, yo soy el “quiebraley”.

Peruano clandestino. Africano clandestino. Argelino clandestino. Nigeriano
clandestino. Boliviano clandestino. Mano negra ilegal.”

VÍDEO: PERFORMANCE «YO SOY ÉL»

<https://www.youtube.com/watch?v=0-0DGuPc7Sc>

Para terminar, mostraremos otro ejemplo musical en el que se describe este drama de la «Migración Forzada».

«SALTO LA VALLA» (La Trova Gitana)

(<https://www.youtube.com/watch?v=ltMwFRVrdKI>)

«Me pareció buena idea echar la madrugada al mar. Desatarme de la tierra, de la miseria, a mi pesar. Me dejo la cama, la calma, la suerte, la rabia, la dignidad. Pero cruzo el mar...

Salto la valla, la valla saltando. Con mi “cayuquito”, mi hermano remando, la tierra se acerca, los mares se alegran. Con mi fe voy navegando.

Saltando la valla de la ilusión y del amor también.

Me pareció una buena idea el frío y la nocturnidad. La sonrisa de mi “negra”, la esperanza de alcanzar. El sueño, la ropa, el baile, la sopa, si abrazo la libertad. Pero cruzo el mar ...»

«No soy ateniense, ni griego, sino un ciudadano del mundo»

Sócrates

h) REFLEXIONES DEL ALUMNADO REFLEJADAS EN EL BLOG:

«La propia definición y las dos canciones hablan de la desesperación de las personas que tienen situaciones tan precarias que han de dejar todo atrás, aunque sepan con certeza que en el camino se pueden quedar. Podríamos hablar de que vienen a vivir el “sueño español” y cuando llegan lo que encuentran es rechazo, miedo y malos tratos cuando son personas con derechos igual que el resto del mundo. Deberíamos hacer un examen de conciencia puesto que, hasta hace relativamente poco, España también era un país que se veía obligado a emigrar en busca de un mejor futuro».

«En mi opinión, todos nosotros si lo necesitáramos emigraríamos a otro país. A mí me parece que en realidad no le tenemos fobia a las personas de color sino a su pobreza y su procedencia, lo que me ha llevado a pensar que a las personas de color ricas no le tenemos ninguna fobia. Tenemos que valorar todo el esfuerzo que hacen los inmigrantes para conseguir una vida mejor porque nosotros ni nos podemos imaginar lo que han sufrido ellos, han dejado a su familia, han luchado por conseguir comida cada día, han pasado frío y calor, etc.».

«Yo pienso que miramos a las personas por lo que hacen y de donde son, pero no nos fijamos como son. La canción trata sobre las personas que intentan cruzar el mar y se mueren en el intento. Vemos a diario personas que no son de nuestro país, buscan trabajo para no morir, lo vemos mal y nos quejamos, pero no pensamos en qué haríamos nosotros. Haber nacido en España es un privilegio. Nosotros sabemos que nunca tendremos que huir porque haya pobreza, aunque a veces gente española tiene que marcharse a otros países para poder vivir mejor y desearían que no les miraran mal allá donde fueran. Los seres humanos somos todos iguales y por el hecho de tener otro color de piel o venir de un país lejano, no debemos tratarlos con humillación. Como dice el texto DIGNIDAD para todos».

«Yo creo que esta canción nos da a conocer lo mal que lo pasan muchas personas en sus países que son capaces de abandonar a su familia su casa todo para poder llegar a nuestro país jugándose la vida pudiendo morir ahogado o de una hipotermia o que se hunda la patera en la que vayan, tiene muy poca probabilidad de llegar sanos y salvos y sólo para poder trabajar en nuestro país y poder enviarle dinero a su familia».

«Es simplemente inconcebible que, en esta sociedad tan avanzada, siempre a la última de la tecnología, aún sigan pasando dramas como este. La migración forzada, en la que muchas personas abandonan a sus países, familias, amigos, hijos... Todo por la guerra y por la desolación y las hambrunas. Y aquí yo hago una pregunta: ¿Somos un mundo desarrollado o una Europa, Estados Unidos y China desarrolladas? Estas familias no tienen nada para comer y vuelven sus ojos a la poderosa Europa, y van hacia ella para conseguir un mundo mejor. Muchos mueren por el camino, y, a los que llegan, siempre les miran mal o les tratan de manera inhumana. ¿Es esto justicia?»

8.3. MUJERES OCULTAS EN LA HISTORIA DE LA MÚSICA

a) OBJETIVO: Posibilitar la reflexión por parte del alumnado -a través de la música medieval de Beatriz de Día y la música romántica de Clara Schumann- del hecho de que hay mujeres que han sido grandes compositoras e intérpretes de música durante la Historia, pero que, por el hecho de ser mujeres, su obra no es conocida por el público mayoritario y ni siquiera aparece en los libros de texto de estas etapas educativas, lo que nos lleva al concepto de «mujeres ocultas».

b) ENLACE AL BLOG:

<https://musicaflamencoyjusticiasocial.blogspot.com/2020/04/mujeres-ocultas-en-la-historia-de-la.html>

c) RECURSOS EN EL BLOG:

- Comentario y explicación sobre las *trovaïritz*, contrapartida femenina a los trovadores en el sur de Francia durante los siglos XII y XIII.
- Enlace a *Youtube* de la interpretación de una canción compuesta por Beatriz, Condesa de Día, titulada «*A chantar m'er de so qu'ieu non volria*».
- Comentario y explicación sobre Clara Schumann, pianista del Romanticismo -esposa de Robert Schumann- que trabajó profesionalmente como concertista de piano realizando giras europeas en un momento en el que esa actividad estaba restringida al mundo masculino.
- Enlace a *Youtube* de la interpretación de la obra «*Piano trío en Sol menor*» de Clara Schumann.
- Comentario para posibilitar la reflexión del alumnado sobre el concepto de «mujeres ocultas» y sobre hecho de que no se conozca de manera generalizada la obra de muchas artistas, relacionándose con el rol femenino durante la historia, reducido a un ámbito doméstico y no profesional.
- Reflexiones y comentarios del alumnado.

d) ACTIVIDAD DIRIGIDA A:

- Profesorado de la asignatura de Música.
- Alumnado de la asignatura de Música en 1º y 2º ESO (obligatoria) y 4º ESO (optativa).

e) COMPETENCIAS DESARROLLADAS EN EL ALUMNADO:

- Conciencia y expresiones culturales (CEC)
- Competencias sociales y cívicas (CSC)
- Comunicación lingüística (CCL)
- Competencia digital (CD)
- Aprender a Aprender (CPAA)
- Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor (SIE)

f) PROPUESTA METODOLÓGICA:

- La reflexión y el análisis -tanto individual como grupal- del alumnado se llevará a cabo a partir de la escucha de la música medieval de Beatriz de Día y la música romántica de Clara Schumann, y de la lectura de los comentarios y explicaciones en el blog sobre los estereotipos de género relacionados con la asignación de diferentes roles en base al hecho de haber nacido hombre o mujer.

g) PRESENTACIÓN Y EXPLICACIÓN AL ALUMNADO EN EL BLOG:

Vamos a ver algunos ejemplos de «mujeres ocultas» en la Historia de la Música, de las que también escucharemos parte de su obra. Es el caso de Beatriz, la «Condesa de Dia» y de Clara Schumann. En este caso, son mujeres ocultas en el sentido de haberse dado a conocer poco su obra e incluso su propia existencia.

LA MÚSICA EN LA EDAD MEDIA: Beatriz de Día
(<https://www.youtube.com/watch?v=ocR9WXanZXU>)

Las *trovairitz* fueron la contrapartida femenina a los trovadores que vivieron y crearon música y poesía en la Occitania (sur de Francia y norte de Cataluña actual) de los siglos XII y XIII. Ellas, eran compositoras y poetisas que desarrollaban su arte en las cortes occitanas de estos siglos. Las *trovairitz* eran de origen noble y estaban casadas con importantes nobles de ámbito provenzal. La Francia del siglo XII fue una época muy favorable a la independencia económica de las mujeres de la nobleza debido a un sistema legal vigente en el Sur de Francia que permitía a las mujeres heredar propiedades. Así, estas mujeres se hacían cargo de los bienes familiares mientras sus maridos se encontraban luchando en las cruzadas. Esto trajo consigo un clima de libertad e independencia femenina que favorecía la creación artística.

Sin embargo, sólo se han conservado unos 23 poemas y alrededor de 4 melodías atribuibles a las *trovairitz*. En el grupo de trovadoras más importantes se encuentra una dama conocida como Beatriz, la Condesa de Día. Sus canciones muestran a la condesa Beatriz como una mujer audaz que rompe con el tópico de mujer pasiva, que nunca toma la iniciativa y no manifiesta explícitamente sus deseos.

Leamos unas palabras escritas hace casi 800 años en las que expresaba sus sentimientos, y escuchemos una interpretación actual de su música:

«A CHANTAR M'ER DE SO QU'EU NO VOLRIA»

«A chantar m'er de so qu'ieu non volria / Ahora deberé cantar de lo que no querría, tan me rancur de lui cui sui amia, / tanto me lamento del que soy amiga, car ieu l'am mais que nuilla ren que sia:/ pues le amo más que a cualquier cosa en el mundo vas lui no .m val merces ni cortesía / pero no valen ante él ni la piedad ni la cortesía ni ma beltatz ni mos pret ni mos sens,/ ni mi belleza, ni mi valor, ni mi juicio, c'atressi .m sui a ion 'e trahia / porque soy engañada y traicionada com degr' esser, s'ieu fos desavinens./ como sucedería si fuera poco agradada.

D'aisso.m conort car anc.non fi faillessa,/ Me conforto pensando que jamás y de ningún modo amics, vas vos per nuilla captenenssa, / cometería equívoco hacia vos, amigo, anz vos am mais non fetz Seguis Valenssa,/ sino que os amo más de lo que Seguis amó a Valensa, e platz mi mout quez eu d'amar vos venssa/, y me agrada venceros en amor, lo mieus amics, car etz lo plus valens / amigo mío, porque sois el mejor; mi faitz orguouill en ditz et en parvenssa,/ sois orgulloso conmigo en las

palabras y en los modos, *e si etz francs vas totas autras gens./* mientras que os mostráis amable con todos.

Bem meravill com vostre cors s'orguilla/ Me sorprende cómo hacia mí vuestro corazón se muestra duro, *amics, vas me, per qu'ai a io qu'ieu .m duoilla;/* amigo, por lo que tengo razón para dolerme; *non es ges dreitz c'autr'amors vos mi tuoilla /* no es justo en absoluto que otro amor os aparte de mí, *per nuilla ren qu'ie .us diga ni acuoilla;/* sea lo que sea lo que os diga o conceda; *e membre vos cals fo .l comenssamens /* ¡y recordad cuál fue el inicio de nuestro amor! *de nostr'amor! Ja Dompnedieus non vuoilla/* el Señor Dios no quiera *qu'en ma colpa sia .l departimens./* que sea mía la culpa de la separación.

Proesa grans qu'el vostre cors s'aizina/ La noble virtud que habita en vuestro corazón *e lo rics prtez qu'avetz m'en ataina,/* y el alto valor que poseéis me intimidan, *c'una non sai, loindana ni vezina,/* pues no conozco dama cercana o lejana, *si vol amar, vas vos non si' aclina;/* que, dispuesta a amar, no sea atraída por vos. *Mas vos, amics, etz ben tan conoissens/* pero vos, amigo, tenéis tanto juicio *que ben devetz conoisser la plus fina,/* que bien debéis conocer la más perfecta; *e membre vos de nostres covinens./* y acordaos de vuestro pacto.

Valer mi deu os pret e mos partages/ deben ayudarme mérito y nobleza *e ma beltatz e plus mos fis coratges,/* y la belleza y aún más la sinceridad de ánimo, *per qu'ieu vos mandad a ion es vostr' estatges/* por ello os mando allá donde moráis.

Esta chansson que me isa messatges:/ esta canción, que sea mi mensajera; *ieu vuoill saber, lo mieus bels amics gens,/* y quiero saber, mi gentil y bello amigo, *per que vos m'etz tanta fers ni tant salvatges,/* por qué sois tan altanero y cruel conmigo: *non sai, si s'es orguills o maltalens./* no sé si por orgullo o mal talante.

Mas aitan plus vuoill li digas messatges,/ Más aún quiero que os diga el mensajero: *qu'en trop d'orguills o ant gran dan maintas gens./* por demasiado orgullo mucha gente ha sufrido gran daño».

Traducción procedente de: Las Trovadoras, poetisas del amor cortés. Ed. Horas y Horas, 1997.

LA MÚSICA EN EL ROMANTICISMO: Clara Schumann

Otro ejemplo de «mujer oculta» es Clara Schumann (1819-1896), esposa de Robert Schumann, uno de los más importantes compositores del Romanticismo alemán.

Podríamos preguntarnos por qué no aparece Clara en la gran mayoría de los libros de texto de la asignatura de Música en Secundaria habiendo sido una destacada pianista y compositora alemana, y a la que el público europeo consideraba al nivel de Franz Liszt (1811-1886), famoso y virtuoso pianista de aquella época.

Clara fue admirada por otras personalidades de la época como el escritor Goethe, quien la conoció siendo muy joven, en la época en que alternaba los juegos infantiles con su formación musical, y también conoció personalmente a Félix Mendelssohn, Frederic Chopin y Niccolò Paganini. Además de ser pianista, escribió su propia música y editó varias obras de su esposo. No compuso mucho, pero las obras que se conservan de ella tienen gran mérito.

Las razones por las que no se dedicó en mayor grado a la composición, a pesar de su talento evidente, fueron varias. Entre ellas, su carrera de concertista, sus ocho hijos, la devoción por su esposo y el papel de la mujer en el siglo XIX. Sobre este tema, escribió en su diario: *«Alguna vez creí que tenía talento creativo, pero he renunciado a esta idea; una mujer no debe desear componer. Ninguna ha sido capaz de hacerlo, así que ¿por qué podría esperarlo yo?»*

La mayoría de las mujeres jóvenes que tocaban algún instrumento, cuando llegaban a cierta edad dejaban el concertismo y se dedicaban al hogar, a dar clases o a otras actividades musicales, alejadas de los escenarios. A diferencia de estas mujeres, la carrera de Clara continuó en los más altos niveles profesionales hasta pocos años antes de su muerte. Realizó alrededor de cuarenta giras de conciertos por el continente europeo y en todos los lugares donde tocaba era recibida con los más altos honores.

Fue una «profesional» también en el sentido económico. Cobraba dignamente, igual que los otros virtuosos de la época, y fue por mucho tiempo el único soporte de la familia, cuando su marido Robert no obtenía ingresos con su música.

Escuchemos algo de su obra:

«PIANO TRÍO EN SOL MENOR»

(<https://www.youtube.com/watch?v=8Up6esqYMGU>)

Afortunadamente, hoy en día no existen de manera generalizada esas trabas e impedimentos para desarrollar una carrera artística musical a cualquier persona por cuestión de sexo. Las dificultades actuales para desarrollar este tipo de profesión no discriminan entre hombres y mujeres, sino que afecta a todas las personas de igual manera. Pero esa, es otra historia...

h) REFLEXIONES DEL ALUMNADO REFLEJADAS EN EL BLOG:

«Antiguamente se esperaba de la mujer otro tipo de papel, el de ama de casa y devota de su familia. Aunque tuviera talento eso no importaba, se le quitaba la educación para formarlas en tareas del hogar teniéndolas así reprimidas y sin saber que era la libertad. Es muy triste ver como ellas mismas se minusvaloraban (en el ejemplo de Clara Schumann y lo que escribió en su diario). Afortunadamente esto está cambiando, aunque aún nos queda trayecto para alcanzar una igualdad total».

«En el pasado las mujeres estaban muy infravaloradas por la sociedad y no tenían la oportunidad de ejercer un trabajo importante o estudiar y formarse como un hombre, entonces todas eran empleadas del hogar y se encargaban de cuidar de los hijos mientras el hombre ganaba el dinero, cosa que actualmente no pasa, hemos conseguido un cambio importante en nuestra sociedad, aunque nos hace falta acabar del todo».

«Por desgracia, antiguamente las mujeres no tenían derecho a realizar unos estudios ni a ejercer algún trabajo, por lo que se les consideraban como amas de casa o las encargadas de cuidar de los hijos en el hogar. Por suerte, algunas mujeres se rebelaron contra este régimen machista e injusto y compusieron obras de arte muy importantes para la sociedad. Gracias a que la humanidad está en constante cambio, nos hemos dado cuenta de que ese régimen no nos llevaba a nada, y poco a poco hemos ido cambiando para hacer un mundo igual de justo tanto para hombres como para mujeres».

«Creo que estas mujeres tienen mucho mérito ya que componer en la época que ellas lo hacían las mujeres lo tenían todo mucho más difícil ya que no eran valoradas y se las discriminaba únicamente por ser mujeres sin importar la calidad de sus obras. Fueron muy luchadoras y fuertes y compusieron una música preciosa que ha seguido sonando a lo largo del tiempo. Clara Schumann, aunque consiguió que se la pagara como a grandes concertistas hombres de la época y fue de las pocas mujeres que triunfó en la música, pero lo cierto es que no es tan conocida como su marido y eso me molesta porque creo que se debería estudiar y valorar a las autoras de música clásica que ha habido a lo largo de la historia y creo que eso no se hace».

«Lo bueno que tiene la música es que no entiende de género. No importa si eres hombre o mujer porque cuando oímos música, no oímos a una persona en concreto. No nos importa si lo ha escrito una mujer o un hombre. simplemente escuchamos y disfrutamos con ella. Creo que es de las pocas cosas de nuestro mundo actual que ha sabido avanzar y no discriminar».

«Está claro que hay que reivindicar el papel de la mujer a lo largo de la historia en numerosos sectores entre ellos el de la música y dejen de ser mujeres ocultas. En el pasado las mujeres no podían desarrollarse profesionalmente, estaba mal visto si se salían de sus tareas domésticas. Es curioso el caso de Clara Schumann, con su gran talento dio conciertos y cobraba por ellos, imagino que era algo impensable en aquella época, donde el papel de la mujer era cuidar del marido y los hijos».

«A día de hoy sigue habiendo micromachismo y me parece que el papel de la mujer estaba infravalorado hasta hace poco».

«He podido descubrir que hay más mujeres que no conocía que no han sido reconocidas históricamente. En definitiva, otra justicia social por la que hay que seguir luchando».

«Antiguamente, a las mujeres no se les trataba como personas iguales al hombre y se les consideraba más inútiles y más débiles, y algo así pasaba con la música. Se consideraba que las mujeres no tenían derecho y que las piezas compuestas por ellas eran peores. Aun así, hubo muchas mujeres que se levantaron contra esta injusticia e incluso formaron parte de la historia, y gracias a estas mujeres hoy en día todo el mundo tiene derecho a estudiar, trabajar y cuidar de la casa, sea hombre o mujer».

8.4. ESTOS PAYOS ME QUEMAN

a) OBJETIVO: Favorecer el sentido crítico en el alumnado frente a los casos de corrupción política a través de la reflexión sobre la letra de la canción de La Trova Gitana titulada «*Estos payos me queman*».

b) ENLACE AL BLOG:

<https://musicaflamencoyjusticiasocial.blogspot.com/2020/04/estos-payos-me-queman.html>

c) RECURSOS EN EL BLOG:

- Enlace a la plataforma *Youtube* de la canción de La Trova Gitana titulada «*Estos payos me queman*».
- Letra de la canción «*Estos payos me queman*».
- Comentario sobre la corrupción política para propiciar la reflexión en el alumnado.
- Reflexiones y opiniones del alumnado.

d) ACTIVIDAD DIRIGIDA A:

- Profesorado de la asignatura de Música; Tutores/as.
- Alumnado de la asignatura de Música en 1º y 2º ESO (obligatoria) y 4º ESO (optativa).

e) COMPETENCIAS DESARROLLADAS EN EL ALUMNADO:

- Conciencia y expresiones culturales (CEC)
- Competencias sociales y cívicas (CSC)
- Comunicación lingüística (CCL)
- Competencia digital (CD)
- Aprender a Aprender (CPAA)
- Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor (SIE)

f) PROPUESTA METODOLÓGICA:

- La reflexión y el análisis -tanto individual como grupal- del alumnado se llevará a cabo a partir de la escucha de la canción «*Estos payos me queman*» de La Trova Gitana, y de la lectura tanto de la letra de la canción como del comentario escrito en el blog en el que se concreta la idea de que, algunos políticos, en sentido contrario a la labor que deberían realizar en cuanto a apoyar el beneficio de la ciudadanía, se dedican a intentar conseguir el máximo beneficio económico individual.

g) PRESENTACIÓN Y EXPLICACIÓN AL ALUMNADO EN EL BLOG:

«ESTOS PAYOS ME QUEMAN» (La Trova Gitana)

<https://www.youtube.com/watch?v=5kPIeQhUX8k>

«Yo no te entiendo, son más de mil razones, no me sostiene tu vida de colores. A las Canarias tirando de tarjeta y tú pensando atasco en la M30. Tantas plegarias y tantas confusiones, otros pensando camisa de “Bertone”. Que si entrevista y cambio de trabajo, el mundo grita: corrupción a diario.

Saturado de todo, tanta piratería, se te quitan las ganas de seguir creando tu vida y la mía.

Eso no me complace, tengo filosofía. No me cuentes historias y deja de hablarme, ¡calienta mi clima!»

Por desgracia, con demasiada frecuencia nos vamos enterando por los medios de comunicación del hecho de que hay demasiadas personas del ámbito político que en vez de dedicarse a la tarea de apoyar con su esfuerzo y dedicación la mejoría de las cuestiones relativas a la ciudadanía (tal y como correspondería a su profesión), se dedican no al beneficio común, sino a su propio interés y beneficio individual.

Sad but true...

h) REFLEXIONES DEL ALUMNADO REFLEJADAS EN EL BLOG:

«La canción habla de que los políticos no siempre hacen lo mejor para la sociedad y tienen otros intereses. La gente está desilusionada con los políticos».

«Esta canción nos enseña cómo algunos políticos se dedican a sólo a convencer a la gente de que tenemos que votarlos a ellos, proponen un montón de cosas que al final nunca cumplen. Estos políticos sólo se preocupan por sí mismos para tener una gran importancia en la sociedad».

«La canción también cuenta que esta gente nos roba en vez ayudarnos a tener una mejor vida, mientras otras se ganan la vida con mucho esfuerzo en vez de con un sólo chasquido como estos políticos. La sociedad lo que quieren es alguien al que puedan seguir, alguien que les sea un buen líder, alguien que se preocupe por ellos no por su propio beneficio».

«Esta canción habla de la corrupción, porque en la sociedad que tenemos los políticos miran por ellos mismos y por nadie más. Aunque deberían mirar por la sociedad para ayudarla, ellos prometen mucho, pero hacen poco».

«Esta canción muestra la crítica hacía los políticos ya que no saben respetar la voluntad de los ciudadanos. Únicamente miran para ellos mismos y su propio beneficio, no representándonos y buscando las formas de poder mejorar todos en aspectos como Educación, Sanidad, Empleo, Economía, etc. Es normal que la gente se desanime con ellos».

«La canción habla de los políticos en general y al final acaba diciendo que todos son iguales. Que se dedican a hablar y prometer cosas que al final no cumplen. La sociedad sigue con sus problemas mientras que ellos buscan su propio beneficio, no trabajando, sino robando».

«Los nuevos casos de corrupción que se destapan todos los días hacen que las personas que trabajan estén cansadas y se les quiten las ganas de seguir luchando. Pienso que la canción tiene gran parte de la razón, porque, aunque hay muchos políticos honestos y trabajadores, también hay muchos que se aprovechan de su cargo para su propio beneficio. Las personas lo que queremos es que los políticos trabajen por el bien de la sociedad, y que ello se vea reflejado en mejoras reales como

más hospitales, más parques, más puestos de trabajo, etc; y no como muchas veces en las que los políticos nos cuentan historias, se echan la culpa unos a otros y al final no resuelven ningún problema».

«Es una canción que critica a los políticos o a las personas que tienen un cargo importante en nuestro gobierno que en vez de ayudar a los más desfavorecidos o repartir los beneficios y las riquezas por igual, aceptan sobornos y dinero de otras personas o se quedan con el dinero destinado a algunas obras para mejorar las ciudades y hacer de España un país mejor, por lo que la evolución de nuestro país se ve frenada gracias a los políticos».

«Esta canción trata de las críticas hacia los políticos y de que hace tiempo que los partidos políticos dejaron de representar a los ciudadanos, en vez de estar ayudando a España a que se convierta en un país mejor».

8.5. EL CONTENIDO SOCIAL Y POLÍTICO EN LA MÚSICA DE RUBÉN BLADES

a) OBJETIVO: Posibilitar la escucha por parte del alumnado de un artista latinoamericano fundamental en la historia de la música popular del último cuarto del siglo XX, pero prácticamente desconocido para gran parte de la juventud actual, el panameño Rubén Blades, al mismo tiempo que se valora el contenido político y social expresado en las letras de sus canciones.

b) ENLACE AL BLOG:

<https://musicaflamencoyjusticiasocial.blogspot.com/2021/02/el-contenido-social-y-politico-en-la.html>

c) RECURSOS EN EL BLOG:

- Enlace a la plataforma *Youtube* para visualizar el trailer del documental dirigido por Abner Benaim en 2018 de nombre: «Yo no me llamo Rubén Blades».
- Testimonios obtenidos del documental, donde se explica, a través de las palabras del propio Rubén Blades y de otros artistas, la relación de la música de Rubén Blades con el compromiso sociopolítico en América Latina.
- Enlaces de *Youtube* a algunas de las canciones más representativas de Rubén Blades en relación con el compromiso sociopolítico, junto con las letras de esas canciones.
- Reflexiones del alumnado de la asignatura de Música del Colegio Academia Santa Teresa (Málaga) tras escuchar las canciones, leer las letras y reflexionar sobre el mensaje expresado.

d) ACTIVIDAD DIRIGIDA A:

- Profesorado de la asignatura de Música.
- Alumnado de la asignatura de Música en 1º y 2º ESO (obligatoria) y 4º ESO (optativa).

e) COMPETENCIAS DESARROLLADAS EN EL ALUMNADO:

- Conciencia y expresiones culturales (CEC)
- Competencias sociales y cívicas (CSC)
- Comunicación lingüística (CCL)
- Competencia digital (CD)
- Aprender a Aprender (CPAA)
- Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor (SIE)

f) PROPUESTA METODOLÓGICA:

- Esta entrada al blog posibilita el trabajo con el alumnado a través tanto del visionado del trailer del documental como de la escucha de las canciones seleccionadas con un claro compromiso sociopolítico, y la posterior reflexión (tanto individual como colectiva) sobre el contenido expresado en las letras de estas canciones.
- Por otro lado, a partir de esta actividad, se puede profundizar en el estudio de la música latinoamericana y sus diferentes géneros musicales.

g) PRESENTACIÓN Y EXPLICACIÓN AL ALUMNADO EN EL BLOG:

El «sonero de Panamá», como muchos le conocen, cuenta de la siguiente manera en el documental dirigido por Abner Benaim en 2018 de nombre: «Yo no me llamo Rubén Blades» el motivo por el que decidió escribir canciones con contenido social y político:

«En Panamá, la situación como yo la recuerdo en la década de los 50', creciendo... Rock and Roll, la guerra acababa de terminar, la guerra terminó en el 45. Los norteamericanos eran los héroes, habían acabado con el nazismo, estaban pasando un período de gran bonanza en términos económicos, y eran el modelo. Las películas eran el modelo, la música era el modelo, el uniforme del soldado gringo era el uniforme que veíamos en las películas matando a los malos. EEUU tenía una imagen perfecta. Y estaban en la zona del canal, les teníamos al lado, y lo único que sabíamos era que los héroes estaban ahí.»

El 9 de enero de 1964, estudiantes del Instituto Nacional fueron a la zona... panameña, a la zona del canal administrado por los norteamericanos, para izar la bandera junto a la bandera de los EEUU tal y cual la ley lo exigía. La bandera la cogieron una turba [...] apoyados por la policía de EEUU, y comenzó una espontánea reacción por parte de los panameños, y las autoridades de la zona del canal entonces decidieron enviar al Ejército de EEUU. Tuvimos 21 muertos y 500 heridos, nosotros, de gente desarmada, básicamente. Y fue una decepción que a la vez también me politizó inmediatamente, me radicalizó a mí desde el punto de vista de que ya no era aceptar las cosas como las había visto a través del cine, a través de la música, sino decir - Vamos a ver, esto no es... esto no es el buen vecino nuestro. Y esa fue la primera canción que escribí, que fue «9 de enero».

- **9 DE ENERO** (<https://www.youtube.com/watch?v=6SbIQ4uhmcQ>)

El 9 de enero es hoy en día en Panamá un día no laborable o festivo, conocido como el Día de los Mártires, en conmemoración del suceso ocurrido en el país centroamericano el 9 de enero de 1964, donde murieron varias decenas de personas bajo los fusiles de militares estadounidenses. País que, por cuestiones económicas, tuvo el control exclusivo de la zona del Canal de Panamá. Este suceso inició un cambio en las relaciones políticas y de poder entre ambos países.

«Nueve de Enero, yo no te olvido, ni al pueblo entero que con valor enfrente a la metralla del "Buen Vecino", que en un momento sus promesas olvidó.

Orgullosa, sobre el plomo fue flameando mi bandera, en blanco, azul y con rojo, ¡sangre de Ascanio Arosemena! Yo no te puedo olvidar, yo no te voy a olvidar.

Señor, elevo mi canto en homenaje sincero a los bravos que se fueron:
a los Mártires de Enero.

9 de enero. Mi patria siempre primero Y por eso yo la quiero. Y pa' los bravos que cayeron voy flameando mi bandera por la franja canalera.

Olvidarte yo no puedo, Panamá.

Ascanio cayó primero, nuestra bandera rompieron. Y cuanta sangre recogieron.

Olvidarlo yo no puedo, y en mi memoria te llevo. Como abalearon al pueblo. Y
qué...cuántos gritos que se oyeron. Por mí patria la vida primero

Panamá soberana siempre será. Las vidas que se perdieron, y todo el luto que nos
dieron. Pero al final no se fueron. Qué valores de mi pueblo.

Olvidarlos yo no puedo».

Rubén lleva en una de sus camisetas con las que grabó el documental una frase con su firma, que dice: *«Los blancos huesos de un muerto pueden ser de cualquier raza. Si la muerte no discrimina, entonces que la vida tampoco lo haga».*

Ismael Miranda comenta al ser entrevistado:

«Lo que más me impresionó de Rubén, eh... número uno: su actitud hacia la vida. También mostraba que él tenía cosas que hacer. O sea, no era una persona que... mientras nosotros estábamos como que... en la rumba, rumbeando y festeando y haciendo las cosas que hacíamos, pues Rubén no estaba en eso, Rubén estaba en otro asunto».

Y Danilo Pérez dice:

«La contribución más fuerte de Rubén, que le da un giro a nuestra música latinoamericana, es donde las historias que él cuenta empiezan a tener un componente social muy fuerte. Empieza a ser narrador de... de nuestra sociedad, de lo que está pasando en ese momento».

El propio Rubén comenta sobre algunos de los temas más exitosos que grabó junto con Willy Colon, y sobre el miedo a ser rechazado y poner en peligro la carrera artística por tratar temas con contenido social que no solían cantarse por lo problemático y controvertido de tratar abiertamente las cuestiones políticas, éticas o morales en una sociedad autoritaria, conservadora y tradicionalista:

«Con Willy Colon tuve la oportunidad de poder grabar esos temas, como Pablo Pueblo, Plástico, Pedro Navaja... Temas que tenían contenido social. Willy tuvo bien claro eso, o sea, Willy entendió que era una gran apuesta. Y él también, en su forma, corría un riesgo porque él ya era una figura, un icono. Era una figura...

Hasta ese momento, la mayoría de las producciones eran "el escape". La razón de las producciones era crear música bailable, no música que te hiciera pensar, no música que tuviera un contenido político, ni letras que introducen reflexión, análisis, pausa. Y esa es una contradicción que crea una tensión interesante».

- **PABLO PUEBLO** (<https://www.youtube.com/watch?v=aNa--DPjIOI>)

Pablo como representación del pueblo panameño, ciudadanos con pocos recursos y sin esperanza de poder mejorar sus vidas, más cerca de la pobreza y la exclusión social que de una vida digna y «con futuro».

«Regresa un hombre en silencio de su trabajo cansado, su paso no lleva prisa, su sombra nunca lo alcanza. Lo espera el barrio de siempre con el farol en la esquina, con la basura allá en frente y el ruido de la cantina.

Pablo Pueblo llega hasta el zaguán oscuro, y vuelve a ver las paredes con las viejas papeletas que prometían futuros en lides politiqueras. Y en su cara se dibuja la decepción de la espera.

Pablo Pueblo, hijo del grito y la calle, de la miseria y del hambre, del callejón y la pena. Pablo Pueblo, su alimento es la esperanza, su paso no lleva prisa, su sombra nunca lo alcanza.

Llega al patio, pensativo y cabizbajo, con su silencio de pobre, con los gritos por abajo. La ropa allá en los balcones, el viento la va secando, escucha un trueno en el cielo, tiempo de lluvia avisando.

Entra al cuarto, y se queda mirando a su mujer y a los niños, y se pregunta hasta cuándo. Toma sus sueños raídos, los parcha con esperanzas, hace del hambre una almohada y se acuesta triste de alma.

Pablo Pueblo, Pablo hermano, trabajó hasta jubilarse y nunca sobró un centavo.

Pablo Pueblo, Pablo hermano, votando en las elecciones pa después comerse un clavo.

Pablo Pueblo, Pablo hermano, con el silencio del pobre Pablo Pueblo va pasando, mira a su mujer y a los niños y se pregunta hasta cuándo.

Pablo Pueblo, Pablo hermano, vuelve a su barrio de siempre *cansao* de la factoría.

Pablo Pueblo, Pablo hermano, buscando suerte en caballos y comprando lotería.

Pablo Pueblo, Pablo hermano, gastando su dinerito en dominó y tomándose un par de tragos.

Pablo Pueblo, Pablo hermano, a un crucifijo rezando y el cambio esperando a Dios.

Ay, Pablo Pueblo. Ay, Pablo hermano».

- **PLÁSTICO** (https://www.youtube.com/watch?v=0e_T4VqfKbw)

La superficialidad en las relaciones en el modo en que algunas personas se muestran al mundo; la hipocresía y la falsedad; la poca sinceridad y el engaño; el querer aparentar y no mostrarse realmente; el egoísmo y el individualismo. Frente a esto, las relaciones verdaderas, sinceras y altruistas; el cariño y el amor; la tolerancia y el respeto; el aceptarnos a nosotros mismos y a los demás tal como son; la igualdad, la equidad y el pensamiento colectivo.

«Ella era una chica plástica, de esas que veo por ahí. De esas que cuando se agitan, sudan *Channel number three*. Que sueñan casarse con un doctor, pues él puede mantenerlas mejor. No le hablan a nadie si no es su igual a menos que sea fulano de tal. Son lindas delgadas de buen vestir, de mirada esquiva y falso reír.

Él era un muchacho plástico, de esos que veo por ahí, con la peinilla en la mano, y cara de yo no fui. De los que por tema en conversación discuten qué marca de carro es mejor, de los que prefieren el no comer por las apariencias que hay que tener.

Pa' andar elegantes y así poder una chica plástica recoger. ¡Qué fallo!

Era una pareja plástica, de esas que veo por ahí. Él pensando solo en dinero, ella en la moda en París. Aparentando lo que no son, viviendo en un mundo de pura ilusión. Diciendo a su hijo de cinco años no juegues con niños de color extraño. Ahogados en deudas para mantener su estatus social en boda o cóctel. ¡Qué fallo!

Era una ciudad de plástico, de esas que no quiero ver. De edificios cancerosos y un corazón de oropel. Donde en vez de un sol amanece un dólar, donde nadie ríe,

donde nadie llora. Con gente de rostros de polyester, que escuchan sin oír y miran sin ver. Gente que vendió por comodidad su razón de ser y su libertad.

Oye latino, oye hermano, oye amigo. Nunca vendas tu destino por el oro ni la comodidad. Nunca descanses, pues nos falta andar bastante. Vamos todos adelante para juntos terminar con la ignorancia que nos trae sugestionados con modelos importados que no son la solución. No te dejes confundir busca el fondo y su razón.

Recuerda se ven las caras, pero nunca el corazón.

Del polvo venimos todos y allí regresaremos, como dice la canción.

Recuerda que el plástico se derrite si le da de lleno el sol.

Estudia, trabaja y sé gente primero, allí está la salvación.

Pa'lante, pa'lante, pa'lante, pa'lante, pa'lante. Y así seguiremos unidos y al final venceremos.

Pero señoras y señores, en medio del plástico también se ven las caras de esperanza. Se ven las caras orgullosas que trabajan por una Latinoamérica unida. Se ven las caras de trabajo y de sudor. De gente de carne y hueso que no se vendió. De gente trabajando, buscando el nuevo camino orgullosas de su herencia y de ser latino.

De una raza unida, la que Bolívar soñó. Siembra».

- **PEDRO NAVAJA** (<https://www.youtube.com/watch?v=xU6dfNlfOA4>)

Una gran ciudad; exclusión social, pobreza y necesidad relacionadas con la prostitución; falta de valores éticos y morales relacionados con la delincuencia; e indiferencia de una ciudadanía que «mira para otro lado» en un «sálvese quien pueda».

«Por la esquina del viejo barrio lo vi pasar, con el *tumbao* que tienen los guapos al caminar. Las manos siempre en los bolsillos de su gabán, *pa* que no sepan en cuál de ellas lleva el puñal.

Usa un sombrero de ala ancha de medio lao, y zapatillas por si hay problemas salir *volao*. Lentes oscuros *pa* que no sepan qué está mirando. Y un diente de oro que cuando ríe se ve brillando.

Como a tres cuadras de aquella esquina una mujer va recorriendo la acera entera por quinta vez. Y en un zaguán entra y se da un trago para olvidar que el día está flojo y no hay clientes *pa'* trabajar.

Un carro pasa bien despacito por la avenida, no tiene marcas, pero to'os saben que es policia. Pedro Navaja, las manos siempre dentro 'el gabán. Mira y sonrío y el diente de oro vuelve a brillar.

Mientras camina pasa la vista de esquina a esquina. No se ve un alma, esta desierta to'a la avenida. Cuando de pronto esa mujer sale del zaguán y Pedro Navaja aprieta un puño dentro del gabán.

Mira *pa'* un la'o, mira *pal'* otro y no ve a nadie, y a la carrera pero sin ruido cruza la calle. Y mientras tanto en la otra acera va esa mujer, refunfuñando pues no hizo pesos con qué comer.

Mientras camina del viejo abrigo saca un revólver esa mujer, y va a guardarlo en su cartera *pa'* que no estorbe. Un treinta y ocho 'Smith & Wesson' del especial, que carga encima *pa'* que la libre de todo mal.

Y Pedro Navaja, puñal en mano, le fue *pa'* encima. El diente de oro iba alumbrando to'a la avenida. Mientras reía el puñal hundía sin compasión, cuando de pronto sonó un disparo como un cañón.

Y Pedro Navaja cayó en la acera mientras veía a la mujer, que revólver en mano y de muerte herida a él le decía: 'Yo que pensaba: hoy no es mi día, estoy salá'. Pero Pedro Navaja, tú estás peor: tu estás en na'.

Y créanme gente que aunque hubo ruido nadie salió. No hubo curiosos, ni hubo preguntas, ni nadie habló. Sólo un borracho con los dos cuerpos se tropezó, cogió el revolver, el puñal, los pesos y se marchó.

Y tropezando se fue cantando desafinó el coro que aquí les traje y del mensaje de mi canción: La vida te da sorpresas, sorpresas te da la vida' ¡ay, Dios!

Y una sirena cantó esa tragedia allá en Nueva York.

Ay, barrio hispano, barrio de bravos, señor.

Una novela kafkiana a nivel de callejón».

En el documental, explica Junot Díaz:

«Cuando uno tiene poder económico, político o social, la violencia principal cometida contra nosotros es que la gente que tiene ese poder es la que cuenta nuestras historias. Sé que, como escritor, que crecí rodeado por las canciones de Rubén, sus personajes, su conciencia política, eso sin duda me hizo entender qué tipo de historias tenemos que contar».

Sting comenta también en este sentido:

«Todo es político, ¿sabes? Es este momento donde los medios están siendo atacados, la verdad en sí se ve atacada, es cada vez más importante que los artistas digan la verdad como es. Decirle al poder: - Estás mintiendo -».

Al presentar la canción «Tiburón» en uno de sus conciertos recientes, explica Rubén Blades:

«Esta canción la escribí entonces y la seguiré cantando siempre que sea necesario y cuando sea necesario. Especialmente cuando hay gente como Donald Trump en este mundo.

Tiburón es una canción que yo escribí molesto, muy irritado por lo que estaba pasando en Centroamérica, la intervención de EEUU en Centroamérica, apoyando dictaduras. Porque esa era la política de Ronald Reagan en ese momento y del Gobierno de EEUU. Y a mí me dio tanta rabia eso, que hiciera eso, que yo escribí esa canción. Cosas horribles lo que hicieron allí».

- **TIBURÓN** (<https://www.youtube.com/watch?v=6iPz-3G3QOU>)

Geopolítica; abuso de poder; dominación de los pueblos; capitalismo y militarismo. Muchas luces tiene la considerada primera potencia mundial, pero también muchas sombras.

«Ruge la mar embravecida, rompe la ola desde el horizonte, brilla el verde azul del gran Caribe con la majestad que el sol inspira.

El peje guerrero va pasando, recorriendo el reino que domina. Pobre del que caiga prisionero, hoy no habrá perdón para su vida.

Es el tiburón que va buscando. Es el tiburón que nunca duerme. Es el tiburón que va acechando. Es el tiburón de mala suerte.

Y se traga el sol el horizonte, y el nervioso mar se va calmando. Se oyen los arrullos de sirena, embobando al cielo con su canto. Brillan las estrellas en la noche, la nube viajera va flotando, la luna reposa entre el silencio de ese gran Caribe descansando.

Sólo el tiburón sigue despierto. Sólo el tiburón sigue buscando. Sólo el tiburón sigue intranquilo. Sólo el tiburón sigue acechando.

Tiburón, ¿qué buscas en la orilla? Tiburón, ¿qué buscas en la arena? Tiburón, ¿qué buscas en la orilla? Tiburón, lo tuyo es mar afuera.

Tiburón, qué buscas en la orilla. ¡Eh! Tiburón, el canto de sirena.

Tiburón, serpiente marinera. ¡Ay! tú nunca te llenas. *Cuidao* con la ballena. Respeta mi bandera.

Palo *pa* que aprenda que aquí sí hay honor. Pa' que vea que en el Caribe no se duerme el camarón. Si lo ven que viene palo al tiburón. Vamo' a darle duro sin vacilación. Si lo ven que viene palo al tiburón. En la unión está la fuerza y nuestra salvación. Qué bonita bandera, qué bonita bandera. Si lo tuyo es mar afuera qué buscas aquí, so ladrón. Hay que dar la cara y darla con valor, pa' que no se coma nuestra hermana El Salvador.

Pónganle un letrero que diga en esta playa sólo se habla español. Pa' que vean que en el Caribe no se duerme el camarón. Si lo ven que viene, palo al tiburón, y luego trabajar en la reconstrucción».

h) REFLEXIONES DEL ALUMNADO REFLEJADAS EN EL BLOG:

«Rubén, este artista panameño, nos intenta decir que un estilo de música puede serailable y a la vez tener una crítica social. Este artista ha sido muy importante en el género de salsa ya que hacía salsa pero de una forma distinta, y todos sus oyentes le quieren».

«Yo creo que Rubén lo que nos quiere mostrar es que mediante las canciones también se pueden dar grandes mensajes y muchas personas entienden más el concepto mediante canciones porque les gustan más y no se les hace tan pesado como estar escuchando las noticias. Él ha sido una persona muy importante para los panameños por lo que ha hecho y el mensaje que ha dado mediante de sus canciones».

«La canción de Plástico trata de una parte de la sociedad de hoy en día. Habla de los hombres y mujeres que solo se preocupan de aparentar, buscando proyectar una imagen que no es real, y en los que su único fin es enseñar al resto todas las cosas materiales que supuestamente poseen, y que muchas veces no es así, ya que deben casi todo de lo que tienen. Como dice la canción, esas personas tan superficiales, se van buscando unas a otras, llenando edificios y ciudades con gente que sólo busca aparentar ante el resto de la gente. Por último, la canción nos da como consejo, que nos fijemos en el corazón de las personas y no en sus apariencias. Para llegar a ese fin nos recomienda: estudiar, trabajar y ser persona. En mi opinión, hay muchas personas a las que realmente no conocemos, ya que aparentan ser otro tipo de personas. Cuando uno tiene problemas, es cuando descubres quién te aprecia de verdad y quién no, es decir, las buenas personas y las que sólo están contigo por interés».

8.6. EL CONTEXTO MUSICAL DE PABLO PICASSO

a) OBJETIVO: Fomentar la cultura de la paz a través del conocimiento de los motivos que llevaron a Pablo Picasso a pintar el Guernica, al mismo tiempo que conocemos el contexto musical de la época y los lugares en los que vivió el pintor malagueño a lo largo de su vida.

b) ENLACE AL BLOG:

<https://musicaflamencoyjusticiasocial.blogspot.com/2021/02/el-contexto-musical-de-pablo-picasso.html>

c) RECURSOS EN EL BLOG:

- Comentario y explicación sobre el bombardeo de la población civil vasca de Guernica por parte de la aviación nazi y del bombardeo de la población civil malagueña por parte de la marina franquista en el contexto de la Guerra Civil española, hechos que llevaron al pintor malagueño Pablo Picasso a denunciar esta atrocidad y barbarie a través del arte, creando la obra «*Guernica*».
- Enlace a *Youtube* del montaje audiovisual realizado en 3D del cuadro «*Guernica*» de Picasso junto con la explicación de cada uno de los elementos que aparecen, con la música de fondo de la canción «*Al alba*», compuesta por Luis Eduardo Aute e interpretada por Rosa León.
- Enlace a *Youtube* de la canción interpretada por primera vez por Luisa Ortega -hija del cantaor Manolo Caracol- y popularizada por Lola Flores «*Pena, penita, pena*», interpretada en este caso por Marlango, en el contexto de los actos en homenaje al 80 aniversario de la creación del «*Guernica*», donde diferentes artistas interpretaron canciones en la sala del museo madrileño Reina Sofía donde se expone esta obra («*Suena Guernica*»).
- Enlace a *Youtube* de uno de los palos flamencos malagueños (jabegotes) en homenaje a las personas asesinadas en el bombardeo de lo que se conoce como «*La Desbandá*», interpretados por Los Poyayos Enmascaradol («*Jabegotes de la Desbandá*»).

- Musicograma realizado por alumnado de 4º ESO del Colegio Santa Catalina de Sena (Madrid), con la canción «*Soldados de la Paz*» de Swan Fyahbwoy.
- Recorrido del contexto musical de Pablo Picasso a través de enlaces a *Youtube* en los que se muestran imágenes de las diferentes ciudades en las que vivió Picasso a lo largo de su vida, desde su Málaga natal pasando por La Coruña, Madrid, Barcelona y París, con música característica y representativa tanto de esos lugares como de esas épocas.

d) ACTIVIDAD DIRIGIDA A:

- Profesorado de la asignatura de Música y de Educación Plástica, Visual y Audiovisual (EPVA).
- Alumnado de la asignatura de Música y de Educación Plástica, Visual y Audiovisual (EPVA) en 1º y 2º ESO (obligatoria) y 4º ESO (optativa).

e) COMPETENCIAS DESARROLLADAS EN EL ALUMNADO:

- Conciencia y expresiones culturales (CEC)
- Competencias sociales y cívicas (CSC)
- Comunicación lingüística (CCL)
- Competencia digital (CD)
- Aprender a Aprender (CPAA)
- Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor (SIE)

f) PROPUESTA METODOLÓGICA:

- Por un lado, a través de los comentarios y explicaciones presentes en el blog y del primer ejemplo audiovisual («*Guernica en 3D*»), se posibilita el conocimiento del alumnado tanto de los elementos figurativos que conforman la obra pictórica «*Guernica*» como los motivos que llevaron a Pablo Picasso a realizarla.
- Por otro lado, los ejemplos musicales de las canciones interpretadas por Marlango («*Pena, penita, pena*») y Los Poyayos Enmascaradol («*Jabegotes de la Desbandá*») nos acercan al conocimiento sobre el contexto de la posguerra en

España y posibilitan la reflexión en el alumnado sobre la injusticia y las consecuencias nefastas que representa cualquier guerra para la población civil.

- En tercer lugar, el trabajo del alumnado del Colegio Santa Catalina de Sena (Madrid) que dio como resultado el Musicograma de la canción «*Soldados de la Paz*» de Swan Fyahbwoy, puede servir de ejemplo a otro alumnado y a otros docentes cara a la realización de una actividad similar.
- Por último, a través de los ejemplos audiovisuales de las diferentes ciudades en las que vivió Pablo Picasso se posibilita al alumnado el conocimiento de géneros musicales característicos de ciudades como Málaga, La Coruña, Madrid, Barcelona y París en la primera mitad del siglo XX, cuando la música no tenía el carácter homogéneo y universalizado de hoy en día y mostraba características particulares diferenciadas heterogéneas.

g) PRESENTACIÓN Y EXPLICACIÓN AL ALUMNADO EN EL BLOG:

El pintor malagueño Pablo Picasso expresó en una de sus obras más representativas la barbarie y la crueldad que representan las guerras, así como sus efectos y consecuencias para la población civil.

El bombardeo de la población vizcaína de Guernika-Lumo por la aviación alemana en 1.937 fue el hecho determinante que terminó por convencer a Picasso para reflejar en un cuadro el asesinato de civiles desarmados por militares, que dejaron caer desde sus aviones bombas sobre casas y edificios, ametrallando después a la población que huía entre las calles.

Picasso pintó escenas del horror vivido en esta población vasca, pero igualmente se vería influenciado por un hecho similar ocurrido sólo unos meses antes, cuando los barcos del ejército franquista bombardearon a la población malagueña mientras familias enteras huían de esa ciudad por el camino de Almería, en un hecho conocido como «La Desbandá».

A continuación, mostramos los recursos utilizados para una actividad interdisciplinar que engloba disciplinas trabajadas en la Educación Secundaria tales

como la Música, la Historia o la Educación Plástica y Visual, además de la Educación en Valores (educación para la Paz).

- EL «GUERNICA» EN 3D (<https://www.youtube.com/watch?v=FCjFLHtt4tg>)
- SUENA GUERNICA: MARLANGO («Pena, penita, pena»)
(<https://www.youtube.com/watch?v=HK4LxALGJfQ>)
- LA DESBANDÁ: POYAYOS ENMASCARADOL («Jabegotes de la Desbandá»)
(https://www.youtube.com/watch?v=a_KtaT_0TtM&feature=emb_logo)
- MUSICOGRAMA (4º ESO): «Soldados de la paz»
(<https://www.youtube.com/watch?v=iQeAXPz3F4E>)

EL CONTEXTO MUSICAL DE PABLO PICASSO

Pablo Picasso (1881-1973) vivió en diferentes ciudades a lo largo de su vida, desde su Málaga natal pasando por La Coruña, Madrid, Barcelona y París. Los siguientes ejemplos audiovisuales nos pueden llevar a imaginarnos dentro de esos momentos de la historia viviendo en esos lugares que habitó el pintor.

- **MÁLAGA**
 - Montaje audiovisual de la ciudad de Málaga, con fotografías que hacen un recorrido por sus calles y plazas desde comienzos del siglo XX, con la música de fondo de la «Malagueña» de Ernesto Lecuona, pieza instrumental con esta denominación pero que no corresponde al palo flamenco del mismo nombre:
<https://www.youtube.com/watch?v=Rn7i48PrhZY>.
 - La «Malagueña» como palo flamenco se fraguó en la voz del cantaor de Vélez Juan Breva, quien comenzó a alejarse de la base rítmica de los fandangos abandonando para otorgar protagonismo al virtuosismo del cante y a la libertad interpretativa. Enrique el Mellizo, la Trini y Antonio Chacón fueron grandes intérpretes que contribuyeron a definir este palo flamenco:

«Del convento las campanas» (Antonio Chacón)
<https://www.youtube.com/watch?v=vHhDE6SxZSA>

- **LA CORUÑA**

- Montaje audiovisual con fotografías de La Coruña desde mediados del S.XIX hasta mediados del XX, con música interpretada por la Orquesta Municipal de Lugo:

https://www.youtube.com/watch?v=m1GYFmM_COU

- Uno de los instrumentos tradicionales más representativos de Galicia es sin lugar a dudas la gaita. El siguiente vídeo con la música de los «Gaiteiros de Soutelo» del primer tercio del siglo pasado representa un ejemplo de esta tradición musical gallega:

https://www.youtube.com/watch?v=IUxd_oimyZM&index=33&list=PLmogBlvtk6op3pHry20mSXgUsm9A4csVC

Hoy en día, grupos como *Luar na lubre* mantienen viva la cultura musical de Galicia:

<https://www.youtube.com/watch?v=EZU3XqtrwG0>

- **MADRID**

- Montaje audiovisual con vídeos del Madrid de principios de siglo XX, con uno de los *schotis* más conocidos de Agustín Lara:

<https://www.youtube.com/watch?v=rTa0UnMySUQ>

- La zarzuela, teatro musical español, significó no sólo la puesta en escena de las costumbres populares, sino también el lugar de encuentro y de ocio para todas las personas independientemente de su clase social:

<https://www.youtube.com/watch?v=pv88FNqex5k>

- **BARCELONA**

- Montaje audiovisual con fotografías de la Barcelona de principios de siglo XX, con música de Lluís Llach:

<https://www.youtube.com/watch?v=o4-0wHKZ3t0>

- Una de las músicas para danza más características de Cataluña es la Sardana:

<https://www.youtube.com/watch?v=ukhYNgXJ-nY>

- **PARÍS**

- Montaje audiovisual con vídeos coloreados y remasterizados del París de finales del siglo XIX:

https://www.youtube.com/watch?v=fo_eZuOTBNc

- El músico y compositor francés Claude Debussy representa uno de los máximos exponentes del impresionismo musical:

<https://www.youtube.com/watch?v=A6s49OKp6aE>

8.7. DÍA INTERNACIONAL DE LA MADRE TIERRA (22 DE ABRIL)

a) OBJETIVO: Concienciar al alumnado sobre la grave situación de emergencia climática en la que nos encontramos a nivel global, a través de la canción de Maná titulada «*Dónde jugarán los niños*».

b) ENLACE AL BLOG:

- <https://musicaflamencoyjusticiasocial.blogspot.com/2020/04/22-de-abril-dia-internacional-de-la.html>

c) RECURSOS EN EL BLOG:

- Enlace a la plataforma *Youtube* de la canción de Maná titulada «*Dónde jugarán los niños*».
- Letra de la canción «*Dónde jugarán los niños*».
- Comentario para propiciar la reflexión en el alumnado sobre la mejoría en la calidad medioambiental tras el cese de las actividades humanas contaminantes a causa del confinamiento provocado por el COVID-19 en la primavera del año 2020.
- Imágenes del trabajo del alumnado de 1º ESO en la Unidad 7 de la asignatura de GEOGRAFÍA E HISTORIA: "*La Tierra, ¿un ecosistema en peligro?*"
- Reflexiones y opiniones del alumnado.

d) ACTIVIDAD DIRIGIDA A:

- Profesorado de las asignaturas de Música y Geografía e Historia; Tutores/as.
- Alumnado de la asignatura de Música en 1º y 2º ESO (obligatoria) y 4º ESO (optativa), y Geografía e Historia en 1º ESO.
- Sesiones de Tutoría (1º a 4º ESO)

e) COMPETENCIAS DESARROLLADAS EN EL ALUMNADO:

- Conciencia y expresiones culturales (CEC)

- Competencias sociales y cívicas (CSC)
- Comunicación lingüística (CCL)
- Competencia digital (CD)
- Aprender a Aprender (CPAA)
- Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor (SIE)

f) PROPUESTA METODOLÓGICA:

- La reflexión y el análisis -tanto individual como grupal- del alumnado se llevará a cabo a partir de la escucha de la canción «*Dónde jugarán los niños*» de Maná, y de la lectura tanto de la letra de la canción como del comentario escrito en el blog en el que se concreta la idea de que el ser humano es responsable directo de la situación de emergencia climática en la que nos encontramos a nivel global.

g) PRESENTACIÓN Y EXPLICACIÓN AL ALUMNADO EN EL BLOG:

«DÓNDE JUGARÁN LOS NIÑOS» (Maná)

<https://www.youtube.com/watch?v=rFRVwOV-hs>

«Cuenta el abuelo que de niño él jugó entre árboles y risas, y alcatraces de color. Recuerda un río transparente sin olor, donde abundaban peces, no sufrían ni un dolor.

Cuenta el abuelo de un cielo muy azul, en donde voló *papalotes* que él mismo construyó.

El tiempo pasó y nuestro viejo ya murió, y hoy me pregunté después de tanta destrucción.

¿Dónde diablos jugarán los pobres niños? ¡Ay, ay, ay! ¿En dónde jugarán? Se está pudriendo el mundo, ya no hay lugar.

La Tierra está a punto de partirse en dos. El cielo ya se ha roto, ya se ha roto el llanto gris. La mar vomita ríos de aceite sin cesar. Y hoy me pregunté después de tanta destrucción, ¿dónde diablos jugarán los pobres niños?

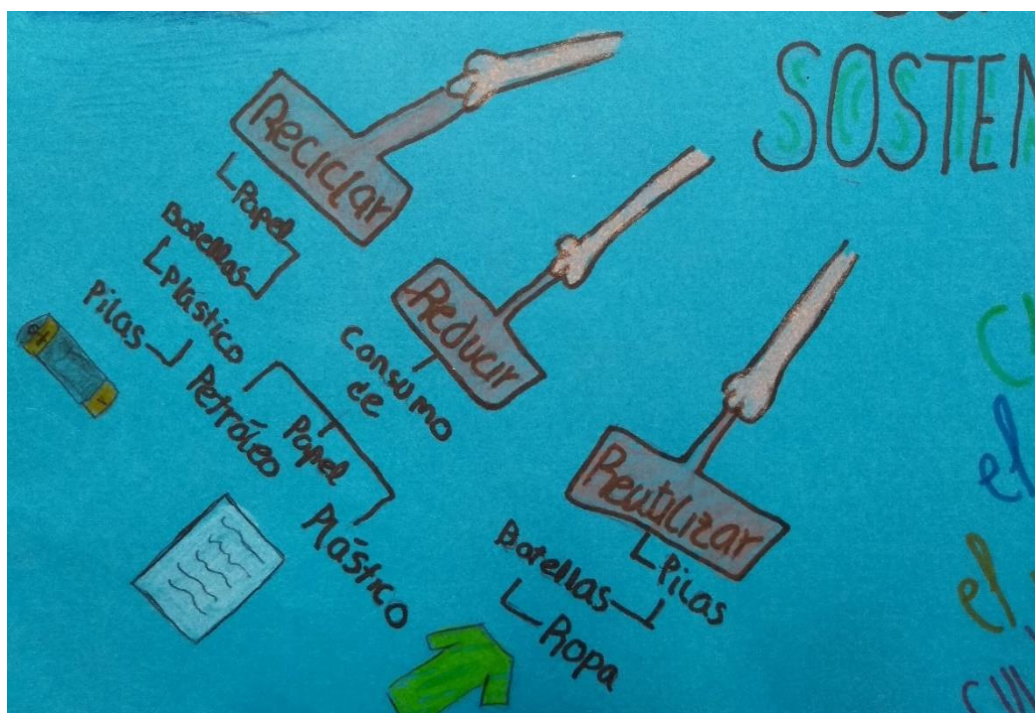
¡Ay, ay, ay! ¿En dónde jugarán?»

¿Habéis visto el modo en el que ha mejorado la calidad del aire en tan sólo unas pocas semanas que llevan las fábricas paradas y gran parte de la población mundial sin utilizar sus vehículos por la crisis del coronavirus? ¿Y cómo parte de la biodiversidad del planeta está recuperando sus espacios perdidos?

Debería esto hacernos reflexionar sobre el efecto negativo del ser humano, sus hábitos y formas de vida, en nuestro entorno, en nuestra casa global. ¿No creéis?

h) IMÁGENES DEL TRABAJO DEL ALUMNADO REFLEJADAS EN EL BLOG:

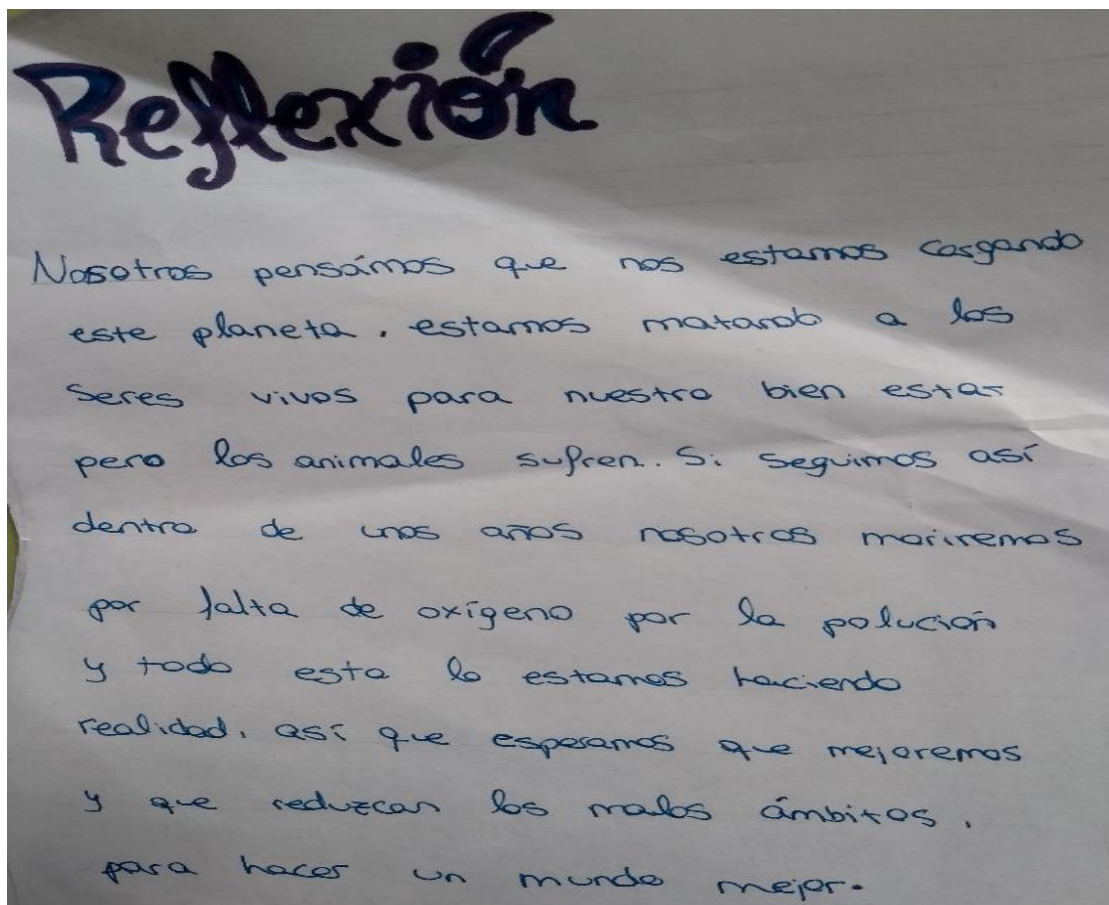
Las siguientes imágenes forman parte del trabajo realizado por el alumnado de 1º ESO desde la asignatura de GEOGRAFÍA E HISTORIA, en la Unidad 7: "La Tierra, ¿un ecosistema en peligro?"



(Fotografía 51: trabajo del alumnado, *La Tierra: ¿un ecosistema en peligro?*, Colegio Academia Santa Teresa, Málaga, 2020)



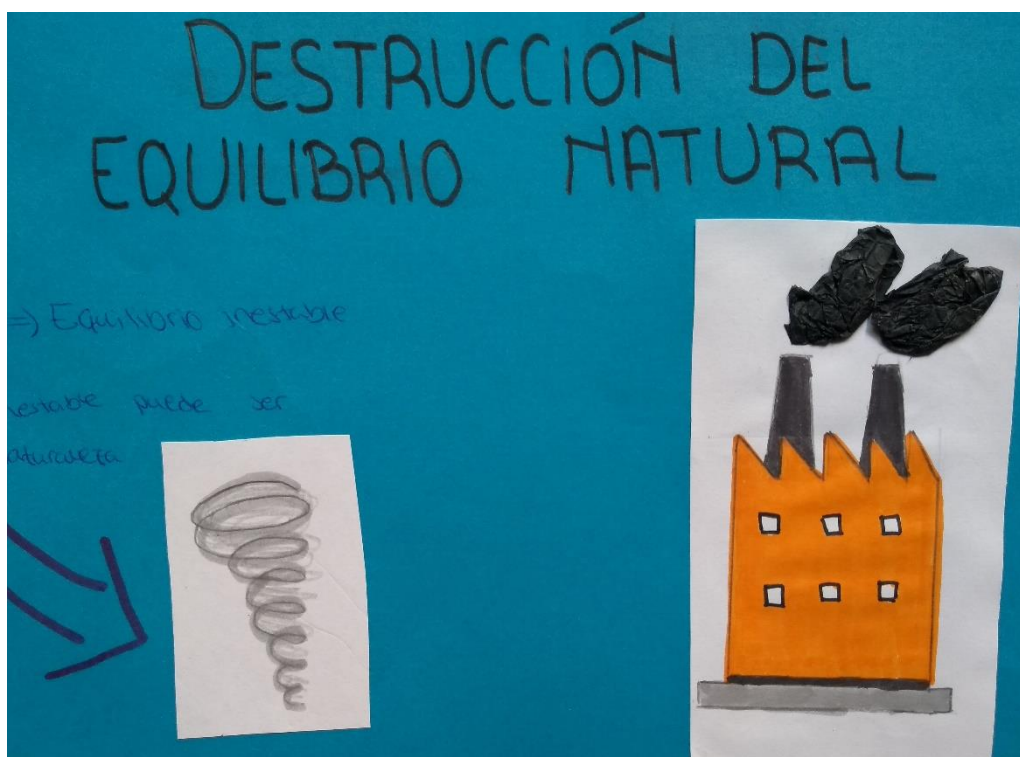
(Fotografía 52: trabajo del alumnado, *La Tierra: ¿un ecosistema en peligro?*, Colegio Academia Santa Teresa, Málaga, 2020)



(Fotografía 53: trabajo del alumnado, *La Tierra: ¿un ecosistema en peligro?*, Colegio Academia Santa Teresa, Málaga, 2020)



(Fotografía 54: trabajo del alumnado)



(Fotografía 55: trabajo del alumnado, *La Tierra: ¿un ecosistema en peligro?*, Colegio Academia Santa Teresa, Málaga, 2020)

i) REFLEXIONES DEL ALUMNADO REFLEJADAS EN EL BLOG:

«La canción me ha gustado, pero me parece triste, ya que es cierto que estamos destrozando la tierra y la deberíamos cuidar; porque si no nos vamos a quedar sin hogar por nuestra culpa».

«Desde mi punto de vista muchas cosas han cambiado por el coronavirus porque antes se veía mucha contaminación por todos lados y ahora apenas hay porque todo está parado y deberíamos reflexionar sobre esto porque dentro de unos años apenas habrá parques donde los niños puedan jugar. Y el coronavirus también ha hecho que los animales salvajes salgan a correr por las calles de lo tranquilas que están, es más, yo he visto videos de jabalíes corriendo por Los Baños del Carmen. El ser humano es una especie que ha dañado mucho la Tierra en la que vivimos ya que hacemos todo por un lujo mayor y al final lo que hacemos es dañar la Tierra y en la que viven el resto de seres vivos».

«La canción nos habla del futuro que le estamos dejando a las próximas generaciones. Nos hace reflexionar sobre lo poco que estamos cuidando la Tierra y de cómo, haciendo un mínimo esfuerzo, podría mejorar la situación (desarrollo sostenible). Hemos comprobado como en el Estado de Alarma la situación del medio ambiente ha mejorado notablemente».

«La canción nos enseña muchas cosas sobre el cambio climático. Nos habla de un abuelo cuando jugaba hace mucho tiempo y había un cielo limpio y ríos transparentes. En cambio, ahora el nieto de ese abuelo se encuentra con " la mar que vomita ríos de aceite..." , y esto nos quiere decir que la contaminación es normal, que vivimos con ella y que los niños tienen que ponerse mascarar en la cara para poder respirar y que ya los campos no son verdes sino desérticos. El coronavirus ha hecho que haya cielos más limpios porque las fábricas están paradas, pero pronto volverán a funcionar y volverán los cielos grises. Yo creo que es inevitable y dentro de muchos años todos tendremos que llevar máscaras para respirar porque los gobiernos no saben cómo frenar esto. La música de la canción me parece que no es muy alegre, como de resignación».

«Yo creo que la canción tiene razón ya que nuestras anteriores generaciones nos dejaron el planeta libre de contaminación, y en perfecto estado, nosotros por ahora estamos disfrutando el planeta y ensuciándolo en vez de cuidándolo que es lo que deberíamos de hacer. También nos habla de que nuestras siguientes generaciones no podrán disfrutar de un planeta limpio por nuestra culpa. Gracias al Covid-19 y que estamos en cuarentena el planeta está librándose de tanta contaminación».

«Yo creo que la canción tiene razón, ya que el mundo en nuestras anteriores generaciones estaba mucho menos contaminado que ahora. Nosotros no nos damos cuenta ni ponemos remedios para mejorar este problema. En la canción podemos reflexionar cómo ha cambiado el mundo por lo poco que lo cuidamos y que si no ponemos de nuestra parte en un futuro no muy lejano nos podremos quedar sin lugar donde vivir, tanto nosotros como los seres vivos. También, les estamos dejando un mundo totalmente destrozado a las próximas generaciones y si cada uno pusiera un poco de su parte podría mejorar».

8.8. CANTO AWAJÚN (NAMPET) CONTRA LA CONTAMINACIÓN DEL RÍO CENEPA (AMAZONÍA PERUANA) POR LA EXTRACCIÓN MINERA

a) OBJETIVO: Conocer manifestaciones musicales representativas de la población indígena amazónica peruana (awajún/aguaruna) al mismo tiempo que se valora la capacidad de la música para reivindicar derechos sociales (concretamente el derecho a la salud).

b) ENLACE AL BLOG:

<https://musicaflamencoyjusticiasocial.blogspot.com/2021/12/canto-awajun-numpet-contrala.html>

c) RECURSOS EN EL BLOG:

- VÍDEO de un canto (*nampet*) aguaruna en el que se expresa el deseo de que las empresas mineras dejen de contaminar el río Cenepa (Perú) con los residuos generados en sus actividades extractivas.
- Testimonios recogidos tanto de población indígena awajún como de un antropólogo con conocimiento de la situación actual de esta población.
- Enlaces web a bibliografía específica sobre la cuestión indígena amazónica.
- Fotografías tanto del trabajo en el aula con el alumnado en 2019 respecto a la cuestión indígena, como del viaje que yo mismo realicé al río Cenepa en 2004 en el marco de un proyecto de revalorización cultural.

d) ACTIVIDAD DIRIGIDA A:

- Profesorado de la asignatura de Música.
- Alumnado de la asignatura de Música en 1º y 2º ESO (obligatoria) y 4º ESO (optativa).

e) COMPETENCIAS DESARROLLADAS EN EL ALUMNADO:

- Conciencia y expresiones culturales (CEC)
- Competencias sociales y cívicas (CSC)

- Comunicación lingüística (CCL)
- Competencia digital (CD)
- Aprender a Aprender (CPAA)
- Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor (SIE)

f) PROPUESTA METODOLÓGICA:

- Este tipo de temáticas -desde la revalorización cultural de la música indígena amazónica hasta los efectos de la contaminación en los ríos que atraviesan la selva por razones económicas ajenas al propio mundo indígena y ligadas al ámbito de la economía global - las he llevado al aula en mi labor docente en Educación Secundaria Obligatoria (ESO) como profesor de la asignatura de Música en 1º ESO, de un Programa de Enriquecimiento Curricular (PEC) en 3º ESO, y de la asignatura de Economía en 4º ESO. He trabajado así con el alumnado estas cuestiones, posibilitando un acercamiento a estas realidades al hacerles reflexionar sobre los cambios en la forma de vida de las comunidades indígenas en general. Analizando algunas de las consecuencias y efectos negativos de la globalización y el capitalismo al mismo tiempo que se favorece un mayor conocimiento sobre estas culturas. Llevar al aula este tipo de contenidos es parte de lo que se entiende por Educación para la Justicia Social.
- La **metodología** utilizada para que el alumnado haya podido trabajar estos contenidos se ha basado en el análisis de bibliografía específica y el visionado de vídeos realizados personalmente durante mi estancia en Perú en el año 2004, en el que viajé por las comunidades indígenas del río Cenepa localizando a personas que supiesen cantar, bailar o tocar instrumentos. Se recogieron sus opiniones y valoraciones además de las representaciones artísticas que realizaban, para poder así plantear un proyecto de revalorización cultural de su música donde estas personas impartiesen formación y difundiesen sus conocimientos.

- El **Objetivo General (OG)** de estas actividades en el aula fue posibilitar al alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de un centro educativo de Málaga (España) el conocimiento de la situación actual de la población indígena amazónica (temáticas y cuestiones que no se tratan normalmente en los libros de texto de estas etapas educativas).
- Los **Objetivos Específicos (OE)** fueron los siguientes:
 - ✓ **En relación con el Medio Ambiente**
 - Ser conscientes de la situación de peligro de los pueblos indígenas amazónicos por los efectos de la tala de árboles por parte de las empresas madereras, y el daño ecológico producido por los residuos de la minería y de las empresas petrolíferas causantes de la contaminación de los ríos.
 - Relacionar la situación ecológica actual de la selva amazónica con los efectos globales en el planeta, valorando la interrelación del ser humano en un hábitat global.
 - ✓ **En relación con la Cultura y el Arte**
 - Conocer los hábitos y formas de vida de las culturas amazónicas.
 - Comparar estas culturas con la cultura occidentalizada.
 - Valorar otras formas de entender el mundo.
 - Identificar rasgos comunes en los hábitos del ser humano.
 - Aprender determinados rasgos del lenguaje Awajún (aguaruna).
 - Conocer diferentes tipos de representaciones artísticas de los pueblos amazónicos (música, cerámica, pintura, etc).
 - ✓ **En relación con la Medicina y la Salud Indígena**
 - Valorar determinados elementos de la medicina natural indígena sobre los que se basa parte de la farmacología occidental.

- Conocer diferentes estrategias asumidas por las comunidades indígenas para solventar los problemas derivados de la sobreexplotación de la selva y la disminución de recursos naturales (caza y pesca) debido al crecimiento demográfico.
- Los **resultados**, en cuanto al trabajo realizado por el alumnado de la asignatura de Música, se encuentran entre la reflexión a través de comentarios y opiniones sobre la comparación de algunos de los instrumentos musicales utilizados por las culturas amazónicas (flautas de hueso, sonajas elaboradas con conchas y semillas) con instrumentos musicales encontrados en yacimientos arqueológicos en diversas partes del planeta datados con una antigüedad de 40.000 años (musicología comparada); desde la asignatura de Economía se han realizado trabajos de investigación y exposiciones orales donde se han analizado algunas de las consecuencias y efectos negativos de la globalización y el capitalismo para las poblaciones indígenas, y las consecuencias medioambientales de la extracción minera y petrolera en territorio de selva amazónica; y en el Programa de Enriquecimiento Curricular (PEC) se llevó a cabo una búsqueda de información sobre los hábitos y formas de vida de los pueblos indígenas amazónicos (centrándose en el pueblo awajún de la Amazonía peruana) para crear posteriormente determinados personajes ficticios y desarrollar una historia ilustrada en el que se mostrasen los principales cambios sufridos en el mundo amazónico, y los principales retos y desafíos que deben afrontar las poblaciones indígenas actualmente.

g) PRESENTACIÓN Y EXPLICACIÓN AL ALUMNADO EN EL BLOG:

Reflexionemos un momento sobre la siguiente cuestión: si en algunos lugares del territorio español tienen lugar «atentados» contra el medioambiente, provocados de manera intencionada por empresas que - por ahorrarse dinero en el control de sus residuos - vierten a los ríos de manera ilegal importantes cantidades de elementos contaminantes, qué no pasará en zonas del planeta tan extensas y alejadas de entornos urbanos como es la selva amazónica, con gran dificultad de las

autoridades para controlar estas actividades, o incluso, auspiciados y protegidos por estas «autoridades» gubernamentales a cambio de un margen de beneficios. La corrupción política o la propia incapacidad de los gobiernos para controlar estas acciones por parte de empresas mineras y petroleras son la causa de la contaminación de los ríos amazónicos. Lo que trae como consecuencia la enfermedad, el hambre y la pobreza para las comunidades indígenas que habitan esos territorios.

El siguiente *nampet* (canto), interpretado por Rosa Mayán de la comunidad awajún (aguaruna) de Nuevo Kanam en el río Cenepa (Perú), fue grabado por Esteban Sepúlveda en la sede de ODECOFROC (Organización de Desarrollo de las Comunidades Fronterizas del río Cenepa) en el año 2012. Rosa, que está junto a su madre, explica su preocupación en relación con la extracción minera en su territorio, y hace un llamamiento para difundir el mensaje que expresa a través de su canto.

Traducción de la letra del *nampet* (3'12" - 6'13")

«Ahora voy a cantar en nombre de la tierra, escuchen.

La compañía ha entrado a nuestra tierra para trabajar.

Están cavando la tierra y de adentro sacan la tierra y el oro, sacan todo.

Es un cerro grande y ahí están cavando. Y también derrumbando ese cerro.

Y de arriba un helicóptero viene y dirige.

Sacan esa tierra de adentro, jalan, derrumban y sacan el oro.

El helicóptero viene, baja y, como en una bolsa, meten esa tierra y el helicóptero se la lleva.

Por favor, defiéndannos.

Hablen por nosotros, aunque no sean nuestros hermanos.

Por favor, hablen por nosotros.

Por favor, hablen por nosotros para poder estar libres.

Poder estar tranquilos, poder sembrar para nuestros hijos.

Si no, ellos, no van a tener futuro, porque van a ir contaminando.

Mi mamá está al lado viendo todo lo que están haciendo y lo que están sacando.

Mi mamá vive ahí.

Mi mamá toma el agua de ahí. Y ahora, cuando contaminan,

ella de dónde va a tomar.

Y yo también veo el agua cristalina que van a contaminar.

Y ahora, ¿qué vamos a beber?

La gente de Estados Unidos y Canadá son los que están haciendo todo esto.

Llevando el oro.

Y ahora nos dicen que nos van a quitar el agua.

Les cuento esto a ustedes, hermanos, para que sepan como nosotros estamos viviendo. Eso no más».

Rosa Mayán

Traducción del mensaje final (6'13'' - 6'52'')

«Nosotros, los aguarunas, estamos muy tristes, porque estamos viendo cómo están malogrando la tierra. Por eso, estoy dando ese mensaje no más para que sepan.

Por eso, pensando en todo esto, lloro, pensando dónde sembraremos, qué comeremos.

Yo no voy a morir pronto, o tal vez moriré en un año o dos. Yo no sé, pero estos años me gustaría vivir bien.

Quiero que ustedes nos defiendan, que cuenten cómo estamos los Awajún.

Mis familiares no saben, no tenemos periodistas Awajún que difundan lo que nos está pasando. Por eso, hermanos, a ustedes les pido para que hablen sobre esto».

Ignacio Mayan

VÍDEO: Canto awajún (nampet) contra la contaminación del río Cenepa (Amazonía peruana) por la extracción minera

<https://www.youtube.com/watch?v=ic1vAsMjg5Y&t=1s>

Una década después la situación no ha cambiado, y los efectos negativos de la extracción minera y petrolera en la vida de las comunidades indígenas siguen manteniendo a estas poblaciones en un contexto de exclusión y marginación donde sus formas tradicionales de vida se han visto alteradas.

TESTIMONIOS

A continuación, mostramos los testimonios obtenidos mediante comunicación personal a través de videoconferencia con Irma Tuesta Cerrón (Chinita) -fundadora awajún del *Programa de la Mujer del Río Cenepa, Nutrición y Salud-* y Malena García Tuesta, hija de esta y Pedro García Hierro (Perico), abogado español que dedicó su vida al apoyo de los derechos indígenas. Los siguientes testimonios orales se intercalan con fragmentos recogidos tanto del documento editado del «*Ciclo de charlas sobre derechos de los pueblos indígenas*» donde Irma Tuesta (Chinita) participó con la ponencia titulada «*Rol de la mujer indígena y el territorio*» (93-105), como de la Tesis Doctoral del antropólogo Raúl Riol Gala, «*La construcción del Cenepa como lugar indígena. Una historia awajún y wampis de relación y defensa del territorio*».

Sobre la importancia de la cultura para apoyar procesos fundamentales de derechos humanos, dice Malena García:

«A través de la música, de los cantos, se ha hecho de alguna manera política. Algunas mujeres han hecho letras bastante políticas, ¿no? Tienen letras también para reflexionar cómo están ahora en cuanto a sus problemas con la minería, que es lo que quieren, qué es lo que no quieren para su futuro. [...] A Chini (Irma Tuesta) le invitaron para hablar por zoom sobre género y estas cosas que están como de moda, y entonces le dimos como una vuelta para hablar del rol de la mujer... porque también en el mundo "blanco" una dirigente... la representación de la dirigente es una que sabe hablar, sabe gritar, y estar así como... y para nosotras es todo lo contrario. Es la mujer que representa hacia adentro, ¿no? La que mueve hacia adentro y la que jala a las demás [...] mostrando que mantiene la cultura, que hace cosas, no sólo grita. [...] Esta mujer que canta es la hermana de Salomón, Rosa, y canta sobre la minería y por qué la rechaza, y qué es lo que quisiera para su futuro» (García, M., comunicación mediante videoconferencia, 19 de noviembre de 2020).

En la ponencia, de título «*Rol de la mujer indígena y el territorio*» dentro del citado curso sobre derechos indígenas, Irma Tuesta dijo:

«En la actualidad hay más participación directa de las mujeres en la política, hay más dirigentes, e incluso mujeres Apu, como en el río Santiago. Como pueblos organizados, tenemos que seguir dando oportunidades en los diferentes cargos en

los espacios comunales y estatales a las mujeres y a los jóvenes, hombres y mujeres» (Tuesta, 2020: 101).

Respecto a las características de un tipo de canto (*nampet*) de la música aguaruna, dice Malena:

«También, de alguna manera, los awajún cuando cantaban, no era repetir una canción que había hecho alguien, sino interpretar sus sentimientos en ese momento, o algún recuerdo. Es contar, es narrar una situación suya personal. Generalmente son historias suyas vividas, ¿no?» (García, M., comunicación mediante videoconferencia, 19 de noviembre de 2020).

En este sentido, Chinita también comenta sobre otro de los principales tipos de canto awajún (*anen*), con carácter espiritual:

«También se enseña *anen*, que son cantos para estar en armonía; se canta para tener buenas semillas, buena chacra, buenas gallinas, para pescar, para estar bien con la pareja; también se canta para no estar peleando. También hay cantos para los perritos, para que no les pique la víbora, todo orientado al *Buen Vivir*» (Tuesta, 2020: 95).

Sobre las características de los *anen*, dice Raúl Riol (2015):

«Existen muy diferentes situaciones en las que se puede cantar un *anen*. Los adultos, de cualquier edad, sexo y condición, que hayan adquirido el estado de *anentrin*, pueden comunicarse mediante estos cantos con los seres y espíritus del territorio por sí mismos, sin necesidad del apoyo de un especialista chamán. Se suelen cantar de forma secreta, sin que se enteren otros, porque se piensa que de otra forma se quitaría fuerza al canto o se desvanecería. Por esta razón, los *anen* no se cantan abiertamente, en lugares públicos, sino que suelen ser cantados en la soledad de la chacra y del bosque. Se cantan también en el camino que conduce a estos lugares, al inicio de la jornada de trabajo. De esta forma se hace un anuncio al dueño de un lugar con la intención de ser bien recibido. Si son para enamorar o por problemas de desamor, los *anen* suelen ser cantados al atardecer, en lugares apartados y melancólicos, preferiblemente en ayunas y mucho mejor en trance de tabaco. Además, para conseguir el secretismo necesario también se pueden cantar mentalmente, con el pensamiento, mientras se silba o se toca un instrumento musical apropiado para la musicalidad del *anen*» (Riol, 2015: 141).

En la conversación mantenida con Chinita y Malena, comenté lo importante que me parecía el hecho de mostrar a través de las letras expresadas en los cantos un mensaje de reivindicación de elementos o situaciones que no son justas y la necesidad de cambio. Les pregunté si desde el ámbito político se está haciendo algo para limitar estas actuaciones de las mineras o de si, por el contrario, se siguen dando casos de políticos que siguen cobrando dinero por parte de esas empresas y mirando hacia otro lado. A lo que respondió Malena:

«Sigue igual, y lo peor de todo es que ahora hay mucha minería informal dentro no sólo del Cenepa, en todo el territorio awajún, el río Santiago... en realidad en todas partes. Pero yo te cuento de esta parte, río Cenepa, han llegado muchos mineros informales, y generalmente son awajún con algún comerciante. Y es una pena, ¿no? Cuando no tengan ya dónde más escarbar se darán cuenta que no tienen ya ni dónde vivir» (García, M., comunicación mediante videoconferencia, 19 de noviembre de 2020).

Las características de lo que es para el pueblo awajún el «Buen Vivir» son las siguientes:

«Nosotros queremos vivir en paz. Tenemos derecho a tener un territorio sano para vivir bien (*shiiig pujut*). Pero en los últimos años hemos tenido problemas con la minería, petrolera, maderera, entre otros, que han quebrado esa tranquilidad que teníamos; están contaminando nuestros territorios, dañando nuestra salud y nuestra vida. Nuestros gobernantes deben entender que los pueblos indígenas tenemos derecho a vivir en un ambiente sano que nos asegure que podemos vivir como pueblos indígenas» (Tuesta, 2020: 104).

Por un lado, hay jóvenes que no están apoyando con suficiente fuerza los procesos identitarios propios de la cultura awajún, tal y como dice Chinita:

«Actualmente, los jóvenes no están aprendiendo a vivir en nuestro territorio ni a valorar la importancia como pueblos indígenas. Se está perdiendo la transmisión de este amor a nuestro territorio, a nuestra identidad: nos enseñan a avergonzarnos de ser indígenas, pero depende de nosotros cambiar eso» (Tuesta, 2020: 100).

Por otro lado, también hay jóvenes que luchan por el fortalecimiento de esa identidad, tal y como dice Raúl Riol (2015):

«El paro amazónico, la lucha, la memoria viva de las historias y los mitos, y la emergencia de prácticas fundamentales en el proceso vital de un *awajún* o un *wampis*, ha sido algo muy importante para los jóvenes, aunque habrá que esperar más tiempo para saber exactamente hacia dónde les conduce. En principio, los jóvenes han tenido la oportunidad de afirmar su arraigo y su identidad indígena en un contexto de lucha territorial, como anteriormente lo hicieran sus antepasados. Así, muchos jóvenes se han apropiado definitivamente de discursos tradicionales de lucha territorial y han creado nuevos discursos. Esto se puede ver en las nuevas composiciones musicales, en las que se mezcla la temática de los *nampet* y los ritmos de cumbia, como este tema de los Amazonenses, titulado *Nugka ayamjakun: "Me voy por la defensa de nuestro territorio, me estoy yendo /cuando venían los militares lanzas y lanzas han visto/ cuando venían los policías han visto nuestra visión...no lloren, solamente dame el masato para irme/ llevando lanza salí"*. Pero, al mismo tiempo, las protestas amazónicas también han destacado por la utilización de tecnologías de la información y la comunicación modernas. El uso de videos, prensa, pronunciamientos públicos, páginas web..., para la defensa del territorio, que han venido realizando los pueblos *awajún* y *wampis*, en función de sus propios intereses y necesidades» (Riol, 2015: 440).

Actualmente, la defensa del territorio que habitan los pueblos indígenas amazónicos es fundamentalmente la lucha ante las empresas extractoras de recursos naturales que, bajo el paradigma capitalista neoliberal tienen como objetivo la obtención del máximo beneficio económico sin tener en cuenta los efectos negativos y los daños colaterales tanto al propio entorno natural como a las personas que lo habitan.

El hecho de llevar al aula este tipo de cuestiones en un contexto urbano europeo como es aquél desde donde escribo, significa no sólo facilitar el acceso al conocimiento de unas culturas de gran riqueza y valor, sino posibilitar la reflexión al alumnado adolescente sobre la cuestión del medioambiente y la sostenibilidad del planeta a nivel global, puesto que los primeros damnificados y las personas que sufren estos efectos en sus propias vidas son las comunidades indígenas, pero el efecto negativo y las consecuencias para la supervivencia a nivel global se extrapolan más allá de la Amazonía peruana al conjunto del planeta. Esta cuestión se relaciona con los elementos transversales del currículum y con lo que se denomina Educación en Valores, al haberse convertido en una situación de injusticia

que genera pobreza, discriminación, exclusión y desigualdad. Y que atenta contra los propios derechos fundamentales del ser humano, como son el derecho a la salud y el derecho a la propia vida.

Sobre la situación actual en relación con las actividades artísticas - concretamente las musicales- posteriores al viaje que realicé a Perú en el año 2004 con las que se iniciaron las actividades que desembocaron en el *I Festival de Música Awajún* realizado en el año 2006 en la sede de ODECOFROC (Organización de Desarrollo de las Comunidades Fronterizas del Cenepa), Malena García dijo:

«Quedó ahí y no continuaron. Lo que sí veo es que, después de estos festivales, lo que más ha quedado ha sido la idea de la vestimenta. Recuperar la vestimenta para cuando venga el alcalde X todos salen y se presentan con la vestimenta. Es un rollo un poco más... folclórico, ¿no?» (García, M., comunicación mediante videoconferencia, 19 de noviembre de 2020).

Le pregunté cómo es que no se había seguido por ese camino, donde, al recuperar y dar valor a tradiciones culturales más allá de la vestimenta (música, cerámica, alimentación) se apoyaba el mismo proceso de fortalecimiento de la identidad cara a mantener o defender otros derechos, como son los territoriales. A lo que Malena respondió:

«Esa era la idea, pero, por desgracia, siempre tiene que haber alguien que empuje, ¿no? [...] Lo de la música la idea era también producir para hacer un trabajo conjunto con las escuelas, pero también hay todo un rollo con las escuelas y el Ministerio de Educación. Los profesores, muchos, se echan para atrás de hacer algo que no esté dentro de lo que les piden, el Ministerio. No quieren como salirse de esto y arriesgarse, y hacer otra cosa fuera de esa línea. Porque les van a criticar, o les pueden denunciar, o les pueden quitar el puesto, lo que sea... Entonces es como un poquito... Lo más difícil es encontrar con quién poder trabajar, y que realmente le guste la idea. [...] Sería cuestión de empujar si se quiere un poquito recuperar eso» (García, M., comunicación mediante videoconferencia, 19 de noviembre de 2020).

Sobre esta cuestión, Irma Tuesta comentó que en estos momentos hay muchos celulares (teléfonos móviles) en la zona, y que los jóvenes siguen sin estar interesados por las tradiciones musicales de las generaciones anteriores, tal y como pasaba cuando planteamos el proyecto de revalorización cultural de la música

awajún hace ya dos décadas, y que, tristemente, no llegó a consolidarse. Le dije que aquí, en Andalucía (España), pasa lo mismo con el flamenco, y que parte de mi trabajo y esfuerzo se basa en acercar el flamenco a una juventud que sólo escucha músicas globalizadas y que no quieren saber nada de otras músicas tan importantes no sólo de su país, sino de su propia zona. Hoy en día, a gran parte de la población adolescente el flamenco les resulta una música extraña, y muchas veces se ríen al escuchar a alguien cantar de esa manera. La juventud no tiene interés por esta manifestación artística porque no la conocen, y no tienen conocimiento sobre flamenco porque no tienen un acceso fácil al no estar presente ni en su entorno ni en los medios de comunicación masivos. De este modo, la tradición cultural musical de los pueblos indígenas amazónicos y la tradición cultural musical más importante de Andalucía, se relacionan por esta necesidad de apoyar procesos de revalorización cultural y el mantenimiento y desarrollo que supondría el hecho de que la población joven las valore positivamente.

h) IMÁGENES DEL TRABAJO DEL ALUMNADO Y DE LAS COMUNIDADES INDÍGENAS DEL RÍO CENEPA:

La siguiente imagen corresponde al trabajo en el aula del alumnado del Programa de Enriquecimiento Curricular (PEC) en el Colegio Academia Santa Teresa (Málaga) en el año 2019, mientras tomaban imágenes para conformar el vídeo de un teatro guiñol sobre temática indígena. Y el resto de las fotografías corresponden al viaje que realicé al río Cenepa (Perú) en el año 2004 en el marco de un proyecto de revalorización cultural.



(Fotografía 56: trabajo del alumnado, *Teatro-guiñol sobre la situación actual de las poblaciones indígenas*, Colegio Academia Santa Teresa, Málaga, 2020)



(Fotografía 57: viaje en «peque peque» - Fermín Apikai, Raúl Vargas Caballero, Pancho Kantuash y Víctor Pastor Pérez, río Cenepa, Perú, 2004)



(Fotografía 58: Alfredo Magiano, comunidad de Mamayaque del río Cenepa, Perú, 2004)



(Fotografía 59: comunidad indígena del río Cenepa, Perú, 2004)



(Fotografía 60: Fermín Apikai y Alicia Magiano, sede de ODECOFROC, Yampits, Perú, 2004)



(Fotografía 61: Kinín, Perú, 2004)

8.9. TEATRO MUSICAL PARA LA JUSTICIA SOCIAL

8.9.1. LA CUESTIÓN MEDIOAMBIENTAL - EDUCACIÓN PRIMARIA OBLIGATORIA (EPO)

a) OBJETIVO: Concienciar y sensibilizar al alumnado infantil -a través de su participación en un Teatro Musical de nombre «*Little Animals en defensa de los bosques*»- sobre el grave riesgo que supone la contaminación medioambiental para la supervivencia de todos los seres vivos de nuestro planeta.

b) ACTIVIDAD DIRIGIDA A:

- Profesorado del área de Música en Educación Primaria Obligatoria (EPO) o de clases extraescolares de Música.
- Alumnado de Educación Primaria Obligatoria (EPO).

c) COMPETENCIAS DESARROLLADAS EN EL ALUMNADO:

- Conciencia y expresiones culturales (CEC)
- Competencias sociales y cívicas (CSC)
- Comunicación lingüística (CCL)
- Aprender a Aprender (CPAA)
- Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor (SIE)

d) METODOLOGÍA:

- Desde mi posición como docente de clases extraescolares de música con alumnado de Educación Primaria Obligatoria (EPO) en un centro educativo madrileño (Instituto Veritas) y otro malagueño (Colegio Academia Santa Teresa), he llevado a cabo con el alumnado de ambos centros educativos la realización de un Teatro Musical que fue representado ante las familias a final de curso, en el que se mostraba lo aprendido en relación con la práctica instrumental musical al mismo tiempo que se realizaba una dramatización teatralizada sobre una cuestión fundamental para todo el conjunto de seres humanos, la salud medioambiental del planeta.

- Una vez que el alumnado (7-9 años) había aprendido varias canciones con la guitarra («*La cucaracha*», «*Estrellita*», «*Cumpleaños feliz*», «*Himno de la alegría*», «*Star wars*»), y habían practicado igualmente con diversos instrumentos presentes en el aula de música (xilófonos, claves, panderos, piano), escribí un cuento en el que la música y los elementos sonoros estuviesen presentes de manera intercalada con la narración. A partir de ahí, se repartieron los personajes y se comenzaron los ensayos.
- El cuento está escrito para ser narrado y dramatizado por alumnado infantil, pero la temática de fondo que se trata es una cuestión importante para el conjunto de la sociedad, la sostenibilidad del planeta.
- La trama nos sitúa en un bosque, donde los animales que lo habitan (el alumnado disfrazado) tienen que hacer frente al peligro que los acecha a causa de las actividades económicas humanas, como la contaminación de los ríos por la extracción minera o la destrucción de su propio hábitat por la tala de árboles por parte de empresas madereras. Los animales del bosque, viendo su entorno en peligro, hacen un frente común liderados por la reina de las hadas, que acaba convirtiendo a los seres humanos responsables del desastre ecológico en animales del bosque, para que se den cuenta de una vez por todas de lo importante que es para la vida de todos los seres vivos que habitamos este planeta el conservar y mantener el ecosistema natural.

e) TEXTO DEL TEATRO MUSICAL:

«LITTLE ANIMALS EN DEFENSA DE LOS BOSQUES»

Amanece en el bosque **(sonido cortina)** y todos y cada uno de los animales se van despertando poquito a poco **(sonido bostezos)**. Mientras, una suave brisa mece las hojas **(sonido viento suave)**.

Una mariposa es la primera en despertar, aprovechando esa brisa para levantar el vuelo **(sonido mariposa)**. Los pajarillos comienzan a cantar, anunciando así que la mañana ha llegado y despertando a los más perezosos **(sonido pájaros)**.

Se escucha también al castor comiendo madera, y es que se ha despertado con hambre y es la hora de desayunar **(sonido castor)**.

El pequeño saltamontes va de hoja en hoja saltando **(sonido saltamontes)** y las ranas croan en la charca **(sonido ranas)**.

El pájaro carpintero ha desayunado temprano y comienza con energía su jornada laboral, que consiste en ir haciendo agujeritos en los árboles. No sabemos muy bien por qué, pero el caso es que no hay un árbol que quede sin agujeritos **(sonido pájaro carpintero)**.

De repente, todos los sonidos de estos pequeños habitantes del bosque se dejan de escuchar, y es que vienen por el sendero los animales más grandes que están dando su paseo matinal: elefantes, hipopótamos, jirafas, y osos **(sonido animales grandes)**.

Y cuando todos han pasado y se alejan, se escucha que va viniendo muy despacito uno de los animales que con más calma se toma la vida, dejando de lado el estrés y las preocupaciones del mundo moderno: la tortuga, que con paso lento pero firme sabe perfectamente dónde quiere llegar.

En este caso, su destino era el claro del bosque, y es que había recibido noticias de que se iba a celebrar una reunión importante de todos los habitantes del bosque a media tarde, y ella ya se había puesto en camino desde bien prontito... ya sabéis, va a paso de tortuga **(sonido tortuga)**.

Pero no era la tortuga la última en llegar, había un insecto que era un caso especial, y es que tenía diversidad funcional. No queremos decir que era discapacitado, y preferimos el término de diversidad funcional, ya que hablar de discapacidad implica algo negativo, y en nuestro bosque estamos convencidos de que cada uno de los seres que habitamos el mundo tenemos capacidades diferentes, simplemente **(canción «La cucaracha»)**.

Todos y cada uno de estos habitantes del bosque se encontraban muy felices por vivir en un sitio tan bonito y en el que tenían todo lo que necesitaban: los frutos de los árboles para poder comer, el agua del río para poder beber, y a sus amigos y amigas para compartir y disfrutar de esa vida tan maravillosa. Vivir allí era como si cada día fuese una oda a la alegría **(canción «Himno de la alegría»)**.

De vez en cuando, se reunían al atardecer a contarse qué tal les había ido el día y demás, pero también para celebrar cosas y pasárselo bien cantando, bailando, haciendo música **(ritmo ternario con panderos y güiro, yo flauta y ellas bailan).**

También les gustaba contar historias o dibujar, mientras escuchaban música, porque todos y cada uno de los animales del bosque eran unos grandes artistas **(toco la guitarra con Javier al xilófono, Andrés con la armónica y María con la flauta).**

El día de hoy era uno de estos casos en los que se celebraba algo especial, y es que era el cumpleaños de nuestra amiga la jirafa, que cumplía ya siete años y pasaría este curso a segundo de primaria, ¡¡yupiiiiiii!! **(canción «Cumpleaños feliz»).**

Estuvieron varias horas pasándose bien, pero el sol se puso y apareció en el cielo la primera estrella, que era la señal de que se estaba haciendo tarde.

Y entonces, los animales del bosque comenzaron a irse a dormir.

Primero, los más pequeños... **(canción de «Estrellita» con guitarras).**

Y luego, los mayores... **(canción de «Estrellita» con piano).**

Se sentían unos privilegiados, porque desde hacía algún tiempo les llegaban noticias a través de algunos pájaros que venían de otros lugares, de que había sitios en los que era muy difícil encontrar árboles con frutos ricos para comer. Les contaban que había lugares en los que el agua de los ríos no se podía beber y que tenía un color pero que muy raro. Y que incluso el aire que respiraban no olía nada bien y les hacía toser. Esos lugares se llamaban ciudades, y los habitaban unos animales que se hacían llamar humanos, cosa que no entendían muy bien, porque realmente demostraban ser mucho más animales que ellos, porque no siempre pensaban racionalmente, y muchas veces eran muy pero que muy brutos **(progresión de acordes con piano hasta el final del siguiente párrafo).** Porque hay que ser muy brutos para no cuidar el lugar donde vives. Hay que ser muy brutos para ensuciar y contaminar el lugar donde vivirán tus hijos e hijas, y hacer que el aire, la tierra y el agua no sean beneficiosos, sino perjudiciales para la salud **(sonido grave piano).** ¡¡El mundo al revés!!, pensaban los animales del bosque, que demostraban ser mucho más listos que esos seres humanos.

Todo esto se lo explicaron los pájaros a través de su canto. Y es que sus alas les permitían conocer muchísimos lugares lejanos, y debemos saber que viajar y conocer otras formas de vida y otras culturas nos abre la mente y nos hace tener más conocimiento para valorar mejor el mundo en que vivimos. También nos hace ser más tolerantes y comprensivos con otras maneras de ver y entender el mundo. Así es... **(sonidos pájaros)**.

Pero llegó un día en el que todos los animales del bosque pudieron ver con sus propios ojos y comprobar que todo aquello que los pájaros les habían contado era cierto **(sonido de acordes graves con piano)**.

Hacía varias semanas que se habían dado cuenta que el agua del río que antes corría cristalina y en un ancho caudal, atravesaba el bosque siendo casi un riachuelo y tenía un color verde muy sospechoso.

Y una mañana de verano el viento empezó a levantarse hasta soplar muy fuerte **(sonido viento fuerte)**, trayendo un olor muy raro, como a quemado. Los animales empezaron a ponerse nerviosos **(animales se mueven y corretean, suena xilófono de un lado a otro)** y se terminaron de asustar cuando escucharon a lo lejos unos sonidos que nunca antes habían escuchado. Eran unos extraños ruidos que terminaban con un fuerte golpe en el suelo, que hacía retumbar toooooo el bosque **(imitación sonido sierra eléctrica y tambores al caer árboles talados)**.

Todos los animales estaban muy asustados y se juntaron en el claro donde a veces se reunían, y donde el señor búho, el más sabio de todos, les tranquilizó con sus palabras **(aparece el búho)**.

Les dijo que, efectivamente, los brutos de los humanos habían atravesado los límites del bosque, y habían construido una presa para desviar el agua, trayendo grandes máquinas para excavar la tierra en la orilla del río y poder llevarse así los minerales de su lecho, y cortar los árboles para llevarse su madera.

El señor búho les contó también que todos sus residuos y desperdicios, es decir, todo lo que esas máquinas manchaban lo tiraban al río sin contemplaciones, y que lo estaban ensuciando y contaminando. Una palabra que hasta hace muy poco ni conocían y que ahora hubiesen deseado no haber conocido nunca.

Era como si el lado oscuro, representado por *Darth Vader* y el malvado Emperador, se hubiese apoderado de todo su mundo **(canción de Star Wars, leitmotiv "lado oscuro")**.

¡¡Y los animales no podían permitir eso!! No tenían miedo porque sabían que luchaban por una causa justa, y todos y cada uno de los seres y habitantes del bosque eran... **(todos a la vez:)** ¡¡Valientes y comprometidos!!

Efectivamente, eran muy valientes, pero eso no significaba que fuesen unos inconscientes o unos ilusos, y sabían perfectamente que ellos solos no podían solucionar este grave problema, y que la única manera de afrontar el mayor peligro y el mayor reto al que jamás se habían enfrentado era convocar a la reina de las hadas, que con su magia volvería a hacer del bosque un lugar bonito y limpio, o como se dice ahora: un entorno natural privilegiado, ecológico y sostenible.

Y así fue:

La reina de las hadas, al enterarse de lo que sucedía en el bosque no se lo pensó dos veces, y levantó su varita mágica haciendo que la presa que taponaba el río desapareciese y que este volviese a su curso, limpio y cristalino **(sonido cortina, crótalos, maracas y sonajas)**.

Hizo con su hechizo que los árboles que habían sido talados volviesen a crecer rápidamente poblando de nuevo la tierra, protegiendo así y dando cobijo a infinitud de criaturas, y haciendo con sus hojas que el aire volviese a ser fresco y puro.

Era como si la fuerza positiva del universo, representada por el maestro *Yoda* y todos los *Jedis*, triunfase sobre el lado oscuro **(canción de Star Wars, leitmotiv "fuerza")**.

¿Y qué hizo con los animales más animales del planeta? ¿Los humanos que habían talado los árboles y contaminado el río? Pues la reina de las hadas les convirtió en animales de verdad, de los que son buenos, de los que no maltratan y destruyen el lugar donde viven **(los conductores de las máquinas aparecen sin caretas, y se ponen las caretas de animales)**.

Y así, convirtió a algunos de estos humanos en castores, tortugas, ranas y peces, para que se diesen cuenta de una vez por todas de que necesitaban un río limpio para

poder vivir. Y a otros les convirtió en pájaros, mariposas, ardillas, osos, y todo tipo de animales e insectos para que se diesen cuenta definitivamente de que necesitaban una tierra limpia, unos árboles sanos y un aire puro para poder vivir.

Pero la reina de las hadas sabía muy bien que todos esos humanos, que había convertido en animales y que habían conducido las máquinas que ensuciaron y contaminaron el bosque, no eran los verdaderos culpables de aquello.

Ellos hacían eso porque era su trabajo, y tenían también cachorros que alimentar y necesitaban hacer cosas que a veces no les gustaban para poder llevarles comida, y poder pagar sus casas y la calefacción para que no pasasen frío en invierno.

Así que volvió a levantar su varita mágica **(sonido hechizo con xilófono)** y mandó su hechizo más allá de los límites del bosque, cruzando montañas, ríos, mares y océanos. Recorriendo miles de kilómetros para llegar a los despachos y órganos de administración y gestión de todas aquellas empresas que dirigían todos aquellos humanos a los que les daba igual la naturaleza y el bienestar de la fauna y la flora del planeta, y que preferían hacerse ricos antes que cuidar el planeta **(aparecen dos piratas)**.

El hechizo llegó también a todos aquellos humanos que se reunían en lugares con nombres muy raros, como la sede de la ONU en Nueva York, el Parlamento Europeo en Bruselas, o el Congreso de los Diputados de Madrid **(aparece el tercer pirata, Darth Vader y el soldado imperial)**.

En estos lugares, algunos de aquellos humanos a los que se llamaba políticos permitían que nuestro mundo estuviese cada vez más contaminado, sin darse cuenta de que el planeta Tierra es nuestra casa. La casa de todos los seres que habitamos este planeta, no sólo los seres humanos, y que tenemos que cuidarla y respetarla porque es nuestro hogar, nuestro único hogar.

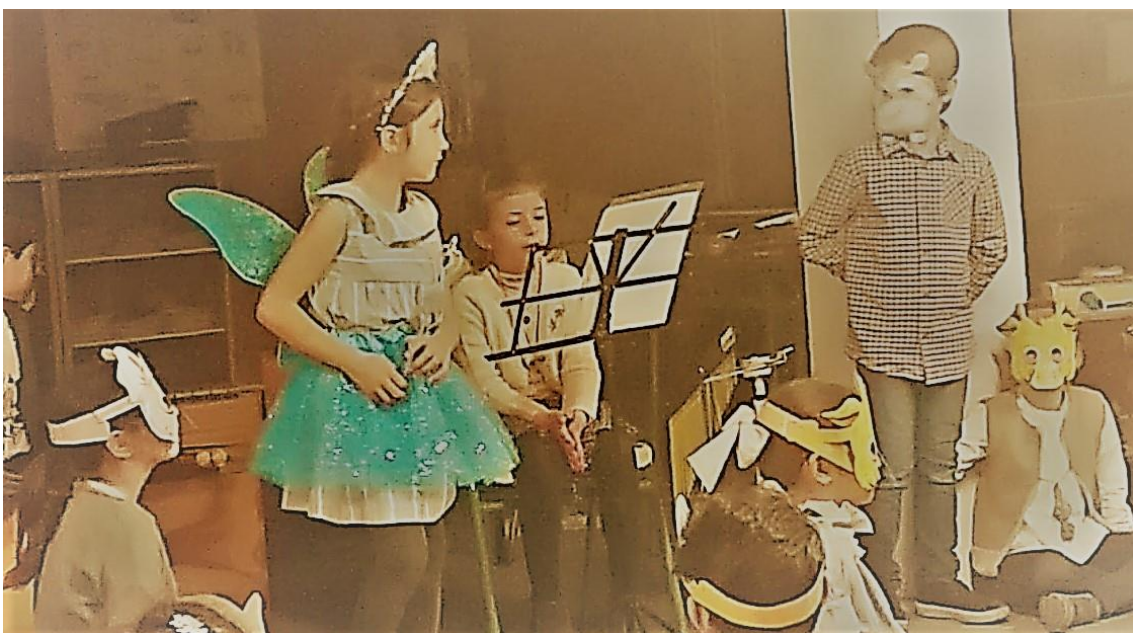
Y por eso, la reina de las hadas les transformó en todo tipo de animales y plantas **(los "malos" se cambian la careta por la de animales)**.

Y así se darían cuenta y sabrían de una vez por todas lo importante que es que nuestro mundo esté limpio y bonito. O lo que es lo mismo, que todo el planeta Tierra sea un entorno natural, ecológico y sostenible **(la narradora hace una reverencia a modo de despedida y agradecimiento)**.

f) IMÁGENES DEL TEATRO MUSICAL «*Little animals en defensa de los bosques*»:



(Fotografía 62: representación del Teatro Musical «*Little animals en defensa de los bosques*», Instituto Veritas, Madrid, 2017)



(Fotografía 63: representación del Teatro Musical «*Little animals en defensa de los bosques*», Instituto Veritas, Madrid, 2017)



(Fotografía 64: Víctor Pastor Pérez en la representación del Teatro Musical «Little animals en defensa de los bosques», Instituto Veritas, Madrid, 2017)



(Fotografía 65: representación del Teatro Musical «Little animals en defensa de los bosques», Instituto Veritas, Madrid, 2017)

8.9.2. LA CUESTIÓN SOCIOPOLÍTICA - BACHILLERATO

a) OBJETIVO: Realizar el montaje y la representación teatral por parte del alumnado de Bachillerato de la obra de Teatro Musical de la Compañía *Ron Lalá* titulada «*Siglo de Oro, Siglo de Ahora*», ambientada en la España del siglo XVII, pero cuya temática sociopolítica se relaciona directamente con cuestiones de plena vigencia en la España del siglo XXI.

b) ACTIVIDAD DIRIGIDA A:

- Profesorado del ámbito de las Humanidades y de la Educación Artística (Lengua y Literatura, Geografía e Historia, Filosofía, Educación Plástica, Visual y Audiovisual, Música).
- Alumnado de Bachillerato del ámbito de las Humanidades y de la Educación Artística.

c) COMPETENCIAS DESARROLLADAS EN EL ALUMNADO:

- Conciencia y expresiones culturales (CEC)
- Competencias sociales y cívicas (CSC)
- Comunicación lingüística (CCL)
- Competencia digital (CD)
- Aprender a Aprender (CPAA)
- Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor (SIE)

d) METODOLOGÍA:

- Para llevar a cabo el proyecto interdisciplinar «Acto Primero», desarrollado en el Instituto Veritas (Madrid) en 1º de Bachillerato durante el año 2017, se realizó una tarea de coordinación entre las diferentes asignaturas representadas en el ámbito de las Humanidades y de la Educación Artística, para unir horarios y posibilitar la realización de diferentes talleres con los que se prepararon los distintos aspectos (música, escenografía, texto y dramatización) que se debían trabajar para realizar el montaje de la obra de Teatro Musical «*Siglo de Oro, Siglo de Ahora*».

- Desde mi posición de docente de la asignatura de Música me encargué de la coordinación del «Taller de Música», donde el alumnado que eligió participar en la obra realizando las diferentes partes instrumentales y vocales pudiese prepararlas, cara a la representación de la obra de Teatro Musical a final de curso en el Teatro Mira (Pozuelo de Alarcón, Madrid).
- Una vez realizada la función y habiendo terminado el proyecto interdisciplinar, hablé con algunas de las personas participantes sobre las diferentes temáticas que se habían tratado en los textos de la obra teatral, con el objetivo de conocer su opinión sobre las diversas cuestiones de ámbito sociopolítico que aparecían de fondo.

e) REFLEXIONES DEL ALUMNADO SOBRE LAS CUESTIONES DE ÁMBITO SOCIOPOLÍTICO TRATADAS EN LA OBRA DE TEATRO MUSICAL:

Para posibilitar la reflexión del alumnado se les entregó una serie de preguntas relacionadas con la obra de Teatro Musical «Siglo de Oro, Siglo de Ahora», que mostramos a continuación junto con las respuestas de cuatro participantes:

¿CUÁL ES LA TEMÁTICA TRATADA EN LA OBRA DE TEATRO?

«Relación entre el siglo de Oro y nuestro siglo» (hombre, 16 años).

«La relación entre la España del siglo de Oro y la actual, y todos los elementos que las componen» (mujer, 16 años).

«La temática tratada en el teatro ha sido muy variada, es una crítica social a gran escala, tanto de la sociedad actual como del siglo de Oro. En concreto mi entremés, el Siglo del Moro, es una crítica a la España de aquella época y una estereotipación extrema de España y los países moros» (hombre, 17 años).

«La obra relaciona la realidad del siglo XXI con la del Siglo de Oro, tratando temas como la política o el arte» (mujer, 16 años).

¿CUÁL PIENSAS QUE ES EL PRINCIPAL OBJETIVO (U OBJETIVOS) DE LOS AUTORES AL ESCRIBIR «SIGLO DE ORO, SIGLO DE AHORA»?

«Mostrar las similitudes y las diferencias entre los dos siglos que temporalmente son muy distintos» (hombre, 16 años).

«Hacer una crítica sobre los problemas actuales e intentar cambiar la mentalidad que tenemos para tener un país mejor» (mujer, 16 años).

«El principal objetivo, aparte de querer divertir a los que escuchen su obra, es sin lugar a dudas el concienciar a la gente de las cosas que se hacen y hacían mal, criticándolas desde un punto de vista cómico» (hombre, 17 años).

«Creo que pretenden criticar la sociedad actual» (mujer, 16 años).

¿CUÁLES SON LOS PRINCIPALES PROBLEMAS O CONFLICTOS QUE TIENEN LUGAR TANTO A NIVEL MUNDIAL COMO ESPAÑOL? (políticos, económicos, religiosos, culturales, etc.)

«Políticos: La corrupción, la desigualdad ante la ley. Económicos: la pobreza, el reparto irregular de la riqueza, la corrupción, el poco trabajo, las guerras que ocasionan endeudamiento. Religiosos: La Inquisición que perseguía a los judíos, guerra entre las religiones. Cultural: distintas clases sociales con desigualdad de privilegios, distintas culturas» (hombre, 16 años).

«Los problemas principales son la corrupción política y las crisis financieras, también acerca de los problemas con otros países como entre España y los pases árabes...» (mujer, 16 años).

«Injusticia social. Corrupción. Abuso del poder. Pérdida de valores humanos debido al capitalismo (sociedad más materialista). Falta de justicia» (hombre, 17 años).

«La pobreza (tanto en España como fuera), la crisis de los refugiados, el terrorismo, la guerra de Siria, entre otras» (mujer, 16 años).

¿QUÉ SITUACIONES CONSIDERAS INJUSTAS DENTRO DE ESOS CONFLICTOS?

«Todas las situaciones son injustas, no me parece correcto que la gente robe el dinero de los ciudadanos para ellos mismos, lo que acaba generando no sólo desconfianza, también pobreza para aquellos que no tienen una buena condición de vida. Tampoco me parece correcto que la Inquisición persiguiera a los judíos, que los mataba únicamente porque profesaban una religión distinta. También las clases sociales con privilegios porque lo único que provocaba era la desigualdad ante la ley pues las personas más pobres como los campesinos no tenían derecho a voto. Esto termina produciendo un reparto irregular de las riquezas. Además, las guerras ocasionaban endeudamiento, generando aún más pobreza» (hombre, 16 años).

«Las corrupciones políticas, la discriminación entre diferentes personas, las falsas apariencias y las intenciones de quedar bien, y sobre todo las actuaciones por culpa del dinero que hacen bastante daño a la sociedad» (mujer, 16 años).

«Considero todas las situaciones pensables dentro de estos conflictos injustas, ya que debería evitarse y erradicar estos tipos de conflictos» (hombre, 17 años).

«Por ejemplo, creo que se está tratando de una forma muy cruel a los refugiados o a los inmigrantes en general, teniendo en cuenta que están triunfando políticas tan severas como las de Donald Trump. También se están matando a muchísimos civiles inocentes en la guerra de Siria, y los grupos terroristas le están quitando sus derechos a muchísimas personas, sobre todo a mujeres y niñas» (mujer, 16 años).

¿QUÉ POSIBLES SOLUCIONES TRANSFORMARÍAN ESAS SITUACIONES INJUSTAS EN SITUACIONES MÁS JUSTAS?

«Únicamente la gente no debería cometer estas injusticias. Se debería enseñar unos valores a los niños/as desde pequeños porque así evitaríamos la corrupción. Esto terminaría con el reparto irregular de las riquezas. La gente

debería cambiar su mentalidad y abrirse a nuevas culturas, esto es lo que ha permitido que los países abran paso a nuevas religiones, aunque el país sea católico como el nuestro, profesa otras religiones: musulmanes, judíos... También se deberían eliminar las clases sociales con privilegios porque lo único que provocan era la desigualdad ante la ley, pues las personas más pobres como los campesinos no tenían derecho a voto. Esto termina produciendo un reparto irregular de las riquezas. Además, las guerras ocasionaban endeudamiento, generando aún más pobreza. También se deberían evitar las guerras porque así se evitaría la pobreza, además se pondría fin al descontento social» (hombre, 16 años).

«La igualdad entre todas personas y poder solucionar los problemas que tienen las personas acerca del tema del dinero» (mujer, 16 años).

«El respeto es sin duda una solución para que se acabe la injusticia, la empatía, el honor o la humildad son valores que, aplicados en esos problemas, conseguirían erradicarlos» (hombre, 17 años).

«Aunque son problemas muy difíciles de solucionar, creo que deberíamos empezar por concienciarnos con lo que está pasando e intentar ayudar como podamos, por ejemplo, colaborando con asociaciones como ACNUR, que trata de mejorar la situación de los refugiados. Además, así ganaremos más empatía, lo que hará que menos gente esté a favor de políticas como las de Trump» (mujer, 16 años).

TEXTOS PARA TRABAJAR:

Algunos ejemplos de los textos de la obra de Teatro Musical «*Siglo de Oro, Siglo de Ahora*» de la Compañía de Teatro *Ron Lalá*, que pueden ser utilizados para posibilitar la reflexión del alumnado, son los siguientes:

- **DISCURSO**

«**LICENCIADO:** En política es costumbre tener bajo esclavitud a una enorme multitud, pues hablar desde la cumbre requiere una muchedumbre.

CONVERSACIÓN ENTRE UN POLÍTICO DEL SIGLO DE ORO Y UN POLÍTICO ACTUAL:

Venerable Consejo de Castilla... Estimados amigos y votantes... ...vasto Imperio español de ambas orillas... ...españoles nativos e inmigrantes desde San Sebastián hasta Melilla... ... desde el Golfo de México hasta Gante. Se hace saber a España en general que hay una grave crisis nacional. Toda la culpa es de la economía... ...reparto irregular de la riqueza... ...créditos inseguros... ...regalías... ...Europa como pollo sin cabeza...

Guerras al rojo vivo... ...guerra fría... ...poco trabajo... ...corrupción... ...pobreza... Para afrontar la grave situación España ha de apretarse el cinturón. Podemos... ...confiar... ... a este gobierno... ...el destino... ...final... ...de la nación. Los dirigentes... ...saben... ... protegernos... ...y con nuestro monarca en el timón ... nunca másviviremos... ... este infierno... ...y servirá... ...de histórica... ...lección. Por eso desde aquí les aseguro que España irá mejor en el futuro. Muy pronto en toda España no habrá ayuno; hay que esperar al siglo XXI. España muy temprano dará un brinco; hay que esperar al siglo XXV.

POLÍTICO DEL FUTURO: Españoles, saldremos de este brete, volveremos al siglo XVII.

LOS TRES POLÍTICOS: Pero ahora que corren tiempos críticos confiad en nosotros... ¡los políticos! (posan para los fotógrafos y se van)».

- **NIHIL OBSTAT**

«**CANTOR:** El pueblo busca la luz y yo quiero ser su voz, aunque el rey me dé una coz o me cuelgue de una cruz. Como soy buen ciudadano y cantor de buena ley tengo que decirle al rey que España va como el ano.

Pido derechos humanos, pido justicia y razón y pido de corazón a su santa y noble alteza que se corte la cabeza por cazurro y por ladrón.

LICENCIADO: Obstat (Hace chasquear unas tijeras y corta el brazo del CANTOR)

Nihil obstat. Nota al pie: *Nihil obstat* significa: *no hay impedimento*. Aprobación del censor para que una obra se haga pública.

CANTOR: ¡Compañero! (*Sale un Compañero. Tocan y cantan.*)

Como soy buena persona te canto, rey, buen amigo, y de buen rollo te digo que, aunque España es muy molona tal y como se gestiona podría marchar mejor con un poco de confort y un pelín de democracia. Lo digo con mucha gracia, con cariño y con amor.

LICENCIADO: *Obstat (Hace chasquear las tijeras y corta la lengua del CANTOR y los testículos del Compañero). Nihil obstat.*

*(Tocan y cantan el **CANTOR Y EL COMPAÑERO**)*

Como soy un buen vasallo del buen rey nuestro señor, calladito estoy mejor y por eso yo me callo. Pienso menos que un caballo, no tengo voz ni opinión así que os digo chitón, y sin una sola queja cierro boca, cierro orejas y termino mi canción.

LICENCIADO: *Nihil obstat.* No os voy a arrancar la piel, me habéis tocado la fibra; eso sí, ni Dios os libra de ir al destierro en Argel *(se van el CANTOR y el COMPAÑERO)*. ¿Escenario en vez de aula? *Obstat (Hace chasquear las tijeras).* *Nihil obstat.* ¿Corbata de rayas y camisa de cuadros? *Obstat (Hace chasquear las tijeras).* *Nihil obstat* ¿Dinero público para salvar la banca? ¡*Nihil obstat!*».

- **ENTREMÉS DEL SIGLO DEL MORO**

«¿Quién eres, mujer extraña? - - Mi señor, me llamo... ¡España!- - ¿Eso es cierto? ¿No me engañas? ¿Eres tú aquella traidora que fuiste ocho siglos mora y nos echaste con saña? Préndela, criado, escucha: llévala presto a la horca; que termine como Lorca, más tiesa que una babucha.

Pensadlo, señor. ¡No quiero! ¿Habéis fumado hachís? ¡Para colgar a un país nos hace falta un banquero! ¡Córtale el cuello de cuajo! Los países inmigrantes apestan, son maleantes y alérgicos al trabajo.

Nota al pie. En nuestra España el trabajo supone un gran deshonor y un verdadero señor es el que nunca va al tajo. Desde la cuna a la caja vive sólo de sus rentas y aunque no salgan las cuentas antes muere que trabaja. Pues su nobleza se fragua despreciando lo plebeyo, vive con el agua al cuello para no dar palo al agua. Trabajar es de simplones, de judíos y de raros y siguiendo estas

razones pueden ustedes ver claro por qué en la cola del paro somos aún cuatro millones. Fin de la nota al pie.

¡Basta ya, Muley Alí! Deja de gritar y piensa que merezco una defensa por quién soy y por quien fui. España es tierra fenicia, astur, celta, visigoda, romana, galaica, íbera, cristiana, judía y mora. Cientos de razas y pueblos, mil credos y mil coronas alzaron el laberinto de mis luces y mis sombras. Pues hoy en día mi imperio en crisis se desmorona huyo de mi territorio pobre, vieja, triste y sola y te pido, buen señor, que en tu frontera me acojas. España será tu casa si la vida me perdonas, porque algún día tus hijos vendrán a tierra española.

(España canta un pasodoble.)

Soy cristiana y también mora, soy de razas un crisol, en mis venas hay sangría, tapas, cañas, playa y sol. Mis políticos y reyes se conservan en formol, no hay nadie que me soborne, mi alma es un toro de Osborne y mi sueño es cantar gol.

Eso no me vale, tienes que morir ahora si no me demuestras que tu sangre es medio mora.

(España canta.)

Mira si por mis entrañas corre sangre del Islam: mira la Torre del Oro, la Giralda colosal, el Patio de los Naranjos y la Alhambra sin igual. También mira cómo hablamos porque al hablar siempre usamos el lenguaje musulmán.

(Los Músicos tocan y cantan por rumbas.)

Almohada, alguacil, almacén, alcachofa, almendra, alcahueta, Alicante, alicatado, Almería, almadraba, alambre, alambique, alambrada, al pil pil, Alatriste, al dedillo, ali oli, Alemania, albóndiga, Alberto, alopecia, al *dente*, Al Capone, Al Pacino, Almodóvar, Amenábar, Armendáriz ... Ése es vasco.

¡AL... a mierda!

Duerme la siesta, vive la fiesta, y aunque todo va mal nos podemos ir de cañas, que se arregla sola España, ese negro semental.

Para demostrarme que tú has sido musulmana dímelo cantando y báilame por sevillanas.

(Los Músicos tocan y cantan por sevillanas. España baila)

Algún día comeremos *doner kebab* entre horas y haremos danza del vientre cuando se ponga de moda. Cuando se ponga de moda comeremos *folafel*, bajaremos a Tarifa *pa* comprar bolsas de grifa y pastelitos de miel. Mi verdad es verdadera, es verdad y no es mentira que en vez de ver la Primera vamos a ver Al Jazeera.

Te perdono, España, por ser una gran nación, pero en el futuro te caerá esta maldición.

(Música y cánticos de maldición)

Por falsa y por asesina tu imperio se irá a la ruina. En dos siglos y dos meses te invadirán los franceses. Por ser tan burda y tan vil sufrirás guerra civil. Por diezmar nuestra cultura te caerá una dictadura. Primero dictará Franco, después dictarán los bancos. Aunque ganes el Mundial la crisis será bestial. Aunque ganes en deportes te freirán a recortes.

Todo el XVIII será un largo tocomocho y en el XIX pagarás lo que nos debes. Todo el siglo XX será un timo indecente y un pincho moruno será el siglo XXI».

f) IMÁGENES DEL TEATRO MUSICAL «Siglo de Oro, Siglo de Ahora»:



(Fotografía 66: Víctor Pastor Pérez en la representación del Teatro Musical «Siglo de Oro, Siglo de Ahora», Instituto Veritas, Madrid, 2017)



(Fotografía 67: representación del Teatro Musical «Siglo de Oro, Siglo de Ahora», Instituto Veritas, Madrid, 2017)



(Fotografía 68: representación del Teatro Musical «Siglo de Oro, Siglo de Ahora», Instituto Veritas, Madrid, 2017)



(Fotografía 69: Víctor Pastor Pérez en la representación del Teatro Musical «Siglo de Oro, Siglo de Ahora», Instituto Veritas, Madrid, 2017)

8.10. CANCIONES QUE CAMBIARON EL MUNDO

a) OBJETIVO: Hacer reflexionar al alumnado sobre algunos de los principales hechos injustos que tienen lugar en la sociedad (homofobia, xenofobia, sexismo y revoluciones sociales) al mismo tiempo que se profundiza en el conocimiento de diferentes estilos musicales mediante canciones y artistas relevantes del siglo XX.

b) ENLACE AL BLOG:

<https://musicaflamencoyjusticiasocial.blogspot.com/2021/02/canciones-que-cambiaron-el-mundo.html>

c) RECURSOS EN EL BLOG:

- Resumen del documental de cuatro capítulos «Canciones que cambiaron el mundo» realizado por MovistarTV en 2018 sobre canciones que han sido importantes para determinados colectivos en sus luchas sociales, mostrando fragmentos de esas canciones y las reflexiones a través de entrevistas a determinadas personas del ámbito musical.
- Enlaces web a la plataforma *Youtube* de las canciones que se nombran o aparecen en la serie documental.
- Enlace al blog donde se muestran tres canciones seleccionadas de la serie documental e interpretadas por alumnado de 1º y 4º ESO del Colegio Academia Santa Teresa (Málaga).

d) ACTIVIDAD DIRIGIDA A:

- Profesorado de la asignatura de Música.
- Alumnado de la asignatura de Música en 1º y 2º ESO (obligatoria) y 4º ESO (optativa).

e) COMPETENCIAS DESARROLLADAS EN EL ALUMNADO:

- Conciencia y expresiones culturales (CEC)
- Competencias sociales y cívicas (CSC)
- Comunicación lingüística (CCL)

- Competencia digital (CD)
- Aprender a Aprender (CPAA)
- Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor (SIE)

f) PROPUESTA METODOLÓGICA:

- A través del visionado de los enlaces a la plataforma *Youtube* se podrán ir tratando las características de los principales géneros de música popular del siglo XX (*pop, rock, soul, canción melódica, hip-hop...*), tanto en un contexto nacional como internacional.
- Mediante la escucha de las letras y el análisis de los mensajes transmitidos por las diferentes canciones se posibilitará la reflexión del alumnado a través de debates o comentarios individuales sobre las cuatro categorías que se muestran en el documental y que son causa de conflicto social (homofobia, xenofobia, sexismo y revoluciones sociales).
- Se podrá trabajar el bloque de la asignatura relacionado con la interpretación y creación haciendo que el alumnado interprete alguna de las canciones mostradas en la serie documental.

g) PRESENTACIÓN Y EXPLICACIÓN AL ALUMNADO EN EL BLOG:

- «Canciones que cambiaron el mundo» es una serie documental de cuatro capítulos realizada por MovistarTV en 2018 sobre canciones que han sido importantes para determinados colectivos en sus luchas sociales, mostrando fragmentos de esas canciones y las reflexiones a través de entrevistas a determinadas personas del ámbito musical. El primer capítulo, de título «A quién le importa» (título prestado de la canción de Alaska y Dinarama) trata sobre la homofobia. El segundo capítulo, «Respect» (título prestado de la canción de Aretha Franklin), trata el tema del machismo. El tercero, «Clandestino» (título prestado de la canción de Manu Chao), trata el racismo. Y, por último, «Los tiempos están cambiando» (título prestado de la canción de Bob Dylan), trata sobre las revoluciones sociales.

- Además de las entrevistas de estudio a personas relacionadas con el ámbito musical español, la cantante *Zahara* realiza entrevistas a diferentes artistas preguntándoles sobre determinados temas sociales que se han tratado en la música en la historia reciente, versionando y realizando *covers* de algunas de esas canciones junto a estos artistas con los que ha reflexionado sobre la capacidad de la música para mostrar determinados elementos que son causa de conflicto en la sociedad.

- **FRAGMENTOS DE LA SERIE-DOCUMENTAL:**

TESTIMONIOS EN EL TRAILER (INTRO)

<https://www.youtube.com/watch?v=ryvVSYH74IM>

«Por supuesto ha habido canciones muy comprometidas, muy desde el alma, que al final se han quedado marcadas a fuego para muchas personas y que se han convertido en su himno de vida y en su himno de esperanza» (Miguel Poveda).

«Yo no creo que la música tenga el deber de promover valores sociales ni valores morales. Yo creo que los artistas, y el espacio del arte, es un espacio que debe ser libre y de esta libertad de los artistas surgen cambios y producen movimientos en la sociedad» (C. Tangana).

«Las canciones, y las películas, y la literatura, y las modas, y las costumbres derivadas de, son las que ayudan a que luego se consigan ciertos derechos jugando con las personas que de verdad se preocupan desde un punto como de lucha civil por conseguir esos derechos» (Alaska).

«Al final pues cada uno hace suya la canción, y si mucha gente pues hace suya una misma canción pues se convierte en algo parecido a un himno» (Rozalen).

CAPÍTULO «A QUIÉN LE IMPORTA» (RESUMEN)

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

CAPÍTULO «RESPECT» (RESUMEN 1)

<https://www.youtube.com/watch?v=GKLd0yuRQQ4>

CAPÍTULO «RESPECT» (RESUMEN 2)

<https://www.youtube.com/watch?v=IbES4r3d9rI>

CAPÍTULO «CLANDESTINO» (RESUMEN)

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

- **FRAGMENTOS DE ENTREVISTAS**

- Antonio Carmona habla sobre el racismo hacia los gitanos:
<https://www.movistarplus.es/video/canciones-que-cambiaron-el-mundo-antonio-carmona-0?id=20181211134507&p=1>
- Luis y Arkano cantan sobre capacidad de la música para tratar contenidos sociales:
<https://www.movistarplus.es/video/canciones-que-cambiaron-el-mundo-litus-y-arkano-0?id=20181228103252>
- Chojin habla sobre el racismo en España hacia la población negra
<https://www.movistarplus.es/video/canciones-que-cambiaron-el-mundo-chojin-0?id=20181211134720&p=1>
- Alaska y Soledad Giménez hablan sobre la época post-Franco y la apertura cultural y libertad de derechos:
<https://www.movistarplus.es/video/canciones-que-cambiaron-el-mundo-la-epoca-post-franco-0?id=20181220140505&p=1>
- Diego Manrique comenta sobre la canción de Queen «We are the champions» y su trasfondo como reivindicación de los derechos de los homosexuales:
<https://www.movistarplus.es/video/canciones-que-cambiaron-el-mundo-diego-manrique-0?id=20181205114957>
- Diego Manrique habla sobre la canción de Aretha Franklin «Respect» en relación a la igualdad de género:
<https://www.movistarplus.es/video/canciones-que-cambiaron-el-mundo-respect-0?id=20181220140125&p=1>
- Enrique Bunbury habla sobre la legislación en el ámbito migratorio de nuestras fronteras:
<https://www.movistarplus.es/video/canciones-que-cambiaron-el-mundo-enrique-bunbury-0?id=20181211134402&p=1>
- El grupo «Las Odio» hablan del colectivo feminista «El Riot»:
<https://www.movistarplus.es/video/canciones-que-cambiaron-el-mundo-el-riot-0?id=20181220140630&p=1>

- Diego Manrique comenta sobre Bob Dylan y los movimientos sociales: <https://www.movistarplus.es/video/canciones-que-cambiaron-el-mundo-bob-dylan-0?id=20181228103406&p=1>
- Mónica Naranjo habla sobre los motivos por los que ha sido considerada «la diva gay»: <https://www.movistarplus.es/video/canciones-que-cambiaron-el-mundo-monica-naranjo-la-diva-gay-0?id=20181205115107>
- Zahara y Leonor Watling hablan sobre Chavela Vargas como un referente de fuerza para las mujeres: <https://www.movistarplus.es/video/canciones-que-cambiaron-el-mundo-chavela-vargas-0?id=20181220140817&p=1>
- La Mala Rodríguez comenta sobre la relación entre racismo, miedo y pobreza: <https://www.movistarplus.es/video/canciones-que-cambiaron-el-mundo-mala-rodriguez-0?id=20181211134250&p=1>
- Carla Antonelli y C. Tangana hablan sobre la realidad Trans hoy en España: <https://www.movistarplus.es/video/canciones-que-cambiaron-el-mundo-carla-antonelli-y-c-tangana-0?id=20181205114711>
- Alaska comenta su papel en el colectivo LGTBI: <https://www.movistarplus.es/video/canciones-que-cambiaron-el-mundo-el-papel-de-alaska-0?id=20181205114849>

- **CAPÍTULO 1: A QUIÉN LE IMPORTA (homofobia)**

Este primer capítulo trata sobre el colectivo LGTBI, y Alberto Jiménez, vocalista del grupo Miss Caféina, inicia el recorrido junto a Zahara por los grandes éxitos musicales que tratan esta temática, versionando «Over the rainbow» de Judy Gardner y «A quién le importa» de Alaska.

CANCIONES CON ESTA TEMÁTICA QUE SUENAN O SE NOMBRAN EN EL CAPÍTULO:

- *Somewhere over the rainbow* (Judy Garland), se convirtió en un himno para el colectivo homosexual a partir del año 1969, después del detonante en EEUU

- en Stonewall y la protesta que inició el movimiento y las manifestaciones anuales del "Orgullo": <https://www.youtube.com/watch?v=oW2QZ7KuaxA>
- YMCA (Village people), grupo referente en los años 70 del colectivo gay: <https://www.youtube.com/watch?v=CS9000S5w2k>
 - *I am what I am* (Gloria Gaynor):
<https://www.youtube.com/watch?v=53F2qQus7vA>
 - *Digan lo que digan* (Rafael): https://www.youtube.com/watch?v=PLx3ZuvX-_8
 - *I want to break free* (Queen), en los 80 este grupo potencia y refuerza la lucha del colectivo: <https://www.youtube.com/watch?v=1PejDrgF7oM>
 - *A quién le importa* (Alaska):
<https://www.youtube.com/watch?v=2uQhdDtdXg0>
 - *Bailar hasta morir* (Tino Casal):
https://www.youtube.com/watch?v=9QffbKrl_Eo
 - *Mujer contra mujer*, (Mecano):
<https://www.youtube.com/watch?v=wVSA2CEIQ7U>
 - *El cielo no entiende* (OBK), heterosexuales hablando de temas gays:
https://www.youtube.com/watch?v=_hrGNQ0k3LA
 - *Freedom* (George Michael):
<https://www.youtube.com/watch?v=diYAc7gB-0A>
 - *Express yourself* (Madonna):
<https://www.youtube.com/watch?v=g8DZr2Dx3zl>
 - *Believe* (Cher): <https://www.youtube.com/watch?v=wHERzjz4gZo>
 - *Sobreviviré* (Mónica Naranjo):
<https://www.youtube.com/watch?v=xErS7G3-tCQ>
 - *Poker face* (Lady Gaga): <https://www.youtube.com/watch?v=f90fGgUJM70>

- *Esquemas juveniles* (Javier Mena), cantante chilena lesbiana que reivindica sus derechos con su música:

<https://www.youtube.com/watch?v=zVDqA4k4Y3Q>

- *Oda a Walt Withman* (Miguel Poveda), habla del caso español y canta en homenaje a Federico García Lorca:

<https://www.youtube.com/watch?v=T-Cg6pb6bTk>

- *Pop ur pussy* (C. Tangana):

<https://www.youtube.com/watch?v=O7CI5OsoxI>

- **CAPÍTULO 2: CLANDESTINO (xenofobia)**

Zahara y Rayden conversan en este capítulo tratando el tema de la inmigración y el racismo, versionando temas como «Redemption song» de Bob Marley o «Clandestino» de Manu Chao. Algunos testimonios son los siguientes:

«Es bueno, es muy bueno que existan canciones que sirvan para decir: eh, esto está mal. Que aparezcan canciones para que la gente que lo pasa mal se vea reflejado y sepa que hay gente ahí preocupándose por ellos y escribiendo sobre ellos. Otra de las cosas importantes de la música es convertirse en un altavoz de esa gente que sufre, lo pasa mal por ser considerada distinta, por ser discriminada [...] Si hablamos de todo este movimiento reivindicando lo racial y combatiendo la xenofobia sobre todo en España, ahí tenemos al Chojín. También tenemos a Frank T. Son hijos de inmigrantes crecidos en España que han vivido en primera piel el ser considerados distintos simplemente por tener un color de piel distinto, pero siendo tan españoles como el resto de los españoles. [...] Y hay un montón de gitanos haciendo Hip-Hop ahora mismo que hablan de su realidad y de su verdad, que de alguna forma, eh... pues también nos ayudan a entender determinadas cosas a las que normalmente no prestamos atención, ¿no? Pero ahí está Dellafuente, ahí está Haze hablando de... de cómo vive un gitano en España, y de las cosas contra las que tiene que luchar un gitano en España» (Arturo Paniagua, crítico musical).

«Después de Camarón cambió para mí toda una generación, ¿no? Cambiamos todos y nos vieron de otra manera [...] A través de la cultura empezamos a conocer mejor al

gitano y al ser humano. Ahora, si no tienes cultura no puedes» (Antonio Carmona, cantante).

«¿Pero sabes qué pasa?, que más que racista el temor de ahora es la pobreza. Pánico a los pobres. No queremos gente pobre alrededor» (Mala Rodríguez, cantante).

«Hay una expresión muy peligrosa en España que es: Yo no soy racista, pero... Ese pero trasluce en el fondo una xenofobia y un racismo. Y la xenofobia y el racismo viven de algo en común, y es el desconocimiento. No conocemos al otro, no queremos conocer al otro. No queremos conocer a ese ciudadano que se ha instalado entre nosotros hace muchísimo tiempo, o sea, procedentes de América Latina, del norte de África, o de Asia, etc, etc. El racismo en España siempre ha estado aparejado al racismo con el pueblo gitano. Por mucho que presumimos de ser una de las naciones que mejor ha gestionado la integración de los gitanos en la sociedad no es verdad» (Nicolás Castellano, periodista).

«Uno no puede permanecer impasible cuando... cuando ve de primera persona lo que pasa en las fronteras. Gente como tú, que tiene tus mismos anhelos y tus mismas inquietudes pero con una circunstancia vital que le ha hecho hacer lo más difícil. Que es en el caso de los subsaharianos pues es hacer una travesía con lo que más quieres, que muchas veces es tus bebés, tus hijos, y ponerlos en peligro para buscar una vida mejor, ¿no?» (Depedro, cantante).

«Es un tremendo error pensar que la inmigración puede traer cosas negativas, ¿no? Cuando yo creo que el 80% de las cosas que trae son positivas. Y para la cultura pues es todo la inmigración, el mestizaje» (Coque Malla, cantante).

«La humanidad sin inmigración no existiría. Es un concepto tan absurdo que viene del miedo puro. Cuando tengo miedo qué hago, busco un muro y si no lo tengo lo construyo» (Leonor Watling, cantante).

CANCIONES CON ESTA TEMÁTICA QUE SUENAN O SE NOMBRAN EN EL CAPÍTULO:

- Nina Simone, *Aint't got no- I got Life*:

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

- Manu Chao, *Clandestino*:

- <https://www.youtube.com/watch?v=7AzimrAgWbA>
- James Brown, *(Say it loud) I'm black and I'm proud*:
<https://www.youtube.com/watch?v=4hj1iWqoYEc>
 - Bom Marley, *Buffalo Soldier, Redemption song*:
<https://www.youtube.com/watch?v=wCSUN1Zu9BM>
 - Billie Holiday, con *Strange fruit* habla del ahorcamiento de dos negros a principios de los años 30, que quedaron como dos extrañas frutas colgando de los álamos... La canción refleja un momento histórico de EEUU a principios del siglo pasado, la violencia impune por parte de los blancos sureños:
<https://www.youtube.com/watch?v=bckob0AyKCA>
 - The Rolling Stones, *Sweet black angel*, habla de Ángela Davis, una activista afroamericana que fue encarcelada:
<https://www.youtube.com/watch?v=JXyU32v2M-Q>
 - The Beatles, *Blackbird*: sobre las tensiones raciales en EEUU:
<https://www.youtube.com/watch?v=Jn-DcEjUuQw>
 - Red Hot Chilly Peepers, *Power of equality*:
<https://www.youtube.com/watch?v=GxfFCMd7kBw>
 - El Chojín, *Rap contra el es racismo* (es uno de los presentadores que comenta, y es uno de los artistas españoles que combate el racismo con sus canciones):
https://www.youtube.com/watch?v=HI_cw6Ko8BI
 - Frank T., *Humor negro*:
<https://www.youtube.com/watch?v=5VWg8Qc8gDM>
- El Hip-Hop en EEUU es uno de los medios para expresar el rechazo al racismo (igual que fue el soul unas décadas antes)
- Kendrick Lamar, *The blacker the berry*:
<https://www.youtube.com/watch?v=sP9sGRi9WY0>

- Michael Jackson, *They don't care about us*:
<https://www.youtube.com/watch?v=-JUte2PHo6s>
- Camarón, *Soy gitano*:
<https://www.youtube.com/watch?v=1L00ac6ynGs>
- Raimundo Amador, *Gitano de temporá* (trata sobre un suceso en el pueblo jienense de Mancha Real donde algunos gachós fueron a quemar casas a los gitanos):
<https://www.youtube.com/watch?v=PGY6VjyTgs>
- Haze, *Esencia*:
<https://www.youtube.com/watch?v=6iLHoLF0D04>
- Dellafuente, *Pa' mejor*:
<https://www.youtube.com/watch?v=GZ7EnAK9HAg>
- Lenny Kravitz, *Mr Cab driver*:
<https://www.youtube.com/watch?v=RxqA5Bs2x5w>
- Chambao, *Papeles mojados* (pateras, inmigración forzada en el Mediterráneo):
<https://www.youtube.com/watch?v=a115-17R1F8>
- Tam Tam go, *espaldas mojadas*:
<https://www.youtube.com/watch?v=F9IAp2OvDx8>
- Los Tigres del Norte, *La jaula de oro*. Sobre el sistema migratorio de EEUU:
<https://www.youtube.com/watch?v=QrSANPXqYgM>
- Stevie Wonder, *Pastime Paradise*:
<https://www.youtube.com/watch?v=nelPxKnZ7Ac>
- Youssou N'Dour, *7 seconds* (sobre la situación en África):
https://www.youtube.com/watch?v=ru_bAGwRow

- **CAPÍTULO 3: RESPETO (sexismo)**

Leonor Watling y Alejandro Pelayo (*Marlango*) hablan sobre la cuestión de género, machismo y feminismo con Zahara, versionando canciones como «Respect» de Aretha Frankling o «You don't own me» de Lesley Gore. Y algunos testimonios son los siguientes:

«Sobre la famosa frase de si la música puede cambiar el mundo o no, yo pienso que ha habido momentos en los que uno pude pensar que sí, que puede cambiar el mundo, ¿no? Y otros en los que hemos sentido que más bien la música es lo que acompaña a ese cambio, ¿no? Y muchas veces no son los músicos los que cambian el mundo sino las personas que se han visto influidas por ese ambiente general de deseo de cambio» (Amaral, cantante).

«Cuando un artista canta una canción para defender la libertad de las mujeres, la igualdad, que es de lo que se trata, lo hace porque realmente le sale de dentro, porque cree en ello. Entonces eso cala muchísimo más que cualquier otra cosa. Quién no ha estado delante de un escenario diciendo -Yo quiero ser Madonna. Yo quiero ser Beyoncé, o... yo quiero ser Ana Torroja-. Te lo transmiten esas personas a las que tú admiras profundamente y en las que crees profundamente» (Virginia Díaz, periodista musical).

«La música es evidente que ha habido momentos en la reciente historia del mundo que ha servido como revulsivo y como... al menos como estandarte de movimientos, ¿no?» (Soledad Giménez, cantante).

«Yo creo que la educación general tanto de hombres como mujeres sigue esta dinámica, ¿no? Vivimos en una sociedad patriarcal, entonces todos los... la mayoría de cosas que emergen de esa sociedad siguen en una lógica heteropatriarcal» (C. Tangana, cantante).

«La película está basada en una novela de Isaías Lafuente que se llama Clara Campoamor, y creo que la película también, la mujer olvidada. Hay muchas mujeres olvidadas, efectivamente. Entonces por eso era uno de los motivos por los que había que hacer Clara Campoamor. Hay un momento en la película que a mí me encanta que le pregunta el personaje de Antonio: ¿Usted es feminista?- Y entonces ella responde: - No, no soy feminista, soy humanista.- A mí aquello me pareció brutal... brutal. De repente que una mujer, que está haciendo lo que está haciendo, que ha estudiado, que es una de las primeras, que se está partiendo los cuernos con todo y

que ella misma no se declare feminista sino humanista me pareció un salto hacia el futuro de tres pares de narices» (Elvira Mínguez, actriz).

«Se está hablando mucho de feminismo pero se está haciendo poco. Todo esto que salió el año pasado, todas estas revelaciones escandalosas de repente, de mujeres que han sido acosadas, de mujeres que han sido violadas, los feminicidios que siguen en el mundo estando a cuotas vergonzosas. Todo eso, pues hace tiempo que está ahí, y las brechas, la famosa brecha de salario sigue ahí y eso sigue sin solucionarse» (Marisol Galdón, escritora y presentadora de TV).

«Yo escribo canciones para las mujeres desde el primer disco y nunca me preguntaban eso, y ahora es lo primero que me preguntan. O sea que sí que es una moda, y no me parece mal que sea una moda. ¿Qué tiene de malo que las cosas buenas se pongan de moda? Que las niñas lleven camisetas que digan -somos iguales-» (Rozalen, cantante).

«Es un argumento del post-machismo también, decir -Para qué esas manifestaciones del 8M cuando realmente por lo que hay que luchar es por la igualdad de derechos en la India, en Uganda-. Es volver a desviar otra vez el tema, si es que lo que hay que hacer son las dos cosas, ¿no? Pero no se puede exigir la igualdad de derechos de las mujeres en la India cuando aquí todavía no se tienen. Obviamente, hay países en el mundo que no son países para mujeres y te das cuenta la de trabajo que hay que hacer en muchísimos sitios. Y ese mundo está ahí fuera, está al otro lado del estrecho de Gibraltar» (Jon Sistiaga, periodista).

«Hace años, el asunto de los malos tratos... O la desgracia, el crimen de los malos tratos estaba solamente relacionado, parecía que se relacionaba únicamente con alcoholismo, problemas de drogas, problemas de dinero, tal... O -No, esto solamente pasa en estratos más bajos, o pasa en...-. No, esto pasa. Aquí, allí... aquí, en todos los lados. Y esto no tiene nada que ver ni con el alcohol, ni con el que no haya dinero, ni con el que no se llegue a fin de mes» (Elvira Mínguez, actriz).

«Rozalen ha sido capaz con "La puerta violeta" de crear un himno, un golpe contra el machismo» (Rosa Lagarrigue, representante de artistas).

«Con la Puerta Violeta yo quería hablar de la liberación después de la represión. El hecho de entrar en otra dimensión por fin amable, y darte cuenta que es donde tienes que estar, donde debemos de estar» (Rozalen).

«Pues es una canción que en su día escribimos porque teníamos a una persona cercana que estaba viviendo una situación de maltrato. Una canción escrita desde un punto de vista muy personal, de la necesidad de darle ánimos, darle algo de coraje a esa persona para que consiguiese romper con esa situación, ¿no?» (Amaral, cantante).

CANCIONES CON ESTA TEMÁTICA QUE SUENAN O SE NOMBRAN EN EL CAPÍTULO:

- Lorde, *Yellow flicker beat*:

<https://www.youtube.com/watch?v=LKD5X0sRia0>

- Aretha Franklin, *Respect*:

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

- Janis Joplin, *Women is losers*:

<https://www.youtube.com/watch?v=1 HEJPyuNFA>

- Frances Gall, *Laisse tomber les filles*:

<https://www.youtube.com/watch?v=wINX1bwIE88>

- Yoko ono, *Sisters, o Sisters*:

<https://www.youtube.com/watch?v=xxeyDmR6jbs>

- Lila Downs, *Dignificada*:

<https://www.youtube.com/watch?v=zDF0pxjQdNw>

- Mari Trini, *Yo no soy esa*:

<https://www.youtube.com/watch?v= 90F8Y-z0DU>

Marisol Galdón, periodista y escritora dice sobre esta canción: "Yo no soy esa rompió con el prototipo de cancioncita dulce, simpática, dicharachera o que se estilaba, que era lo que una mujer debía cantar".

- Cecilia, *Dama dama*:

<https://www.youtube.com/watch?v=V4Heh-WkI-w>

- Ana Belén, *Desde mi libertad*:
<https://www.youtube.com/watch?v=DII3Eah2xHg>
- Pink, *So what*:
<https://www.youtube.com/watch?v=UuNb2S7F5zQ>
- Pussy Riot, *Straight outta vagina*:
<https://www.youtube.com/watch?v=jLRREy6FdZw>
- No Doubt, *Just a girl*:
<https://www.youtube.com/watch?v=QG6qFYRHUHo>
- Lo malo, *Aitana y Ana Guerra*:
<https://www.youtube.com/watch?v=MTDVBGGIfmg>
- Bebe, *Ella*:
<https://www.youtube.com/watch?v=na7llnFKoTc>
- Gata Cattana, *Lisístrata*:
<https://www.youtube.com/watch?v=A2-c9se1f54>
- Paquita la del barrio, *Rata de dos patas*:
<https://www.youtube.com/watch?v=qTbh93rUnYM>
- Bebe, *Malo*:
<https://www.youtube.com/watch?v=FEOcRpYFTag>
- Rozalen, *La puerta violeta*:
<https://www.youtube.com/watch?v=hJ39rxPISwg>
- Amaral, *Salir corriendo*:
https://www.youtube.com/watch?v=GVCf_n5PSew
- Mala Rodríguez, *Nanai*:
<https://www.youtube.com/watch?v=MmwwvZ9oZ6EA>
- Lesley Gore, *You don't own me*:

- <https://www.youtube.com/watch?v=x1v4gVh-sPI>
- Erykah Badu, *Queen janelle monáe feat*:
<https://www.youtube.com/watch?v=AWy7SNHwRUI>
 - Eurhythmics, *Sisters are doin' It for themselves*:
<https://www.youtube.com/watch?v=bCoTNFQ66CU>
 - Cristina Aguilera, *Can't hold us down*:
<https://www.youtube.com/watch?v=j81yUaV5rP8>
 - Britney Spears, *Stronger*:
<https://www.youtube.com/watch?v=TbVM8jvflKw>
 - Pink, *Fuckin' perfect*:
<https://www.youtube.com/watch?v=9ZL7DYra7to>
 - Cyndi Lauper, *Girls just want to get fun*:
https://www.youtube.com/watch?v=lAtU_hRzTgo
 - Joan Jett & The Blackhearts, *Bad reputation*:
<https://www.youtube.com/watch?v=bt0FOy8X5Dg>
 - Bikini Kill, *Rebel girl*:
<https://www.youtube.com/watch?v=k9inHK2mIBo>
 - Nene Cherry, *Woman*:
<https://www.youtube.com/watch?v=Ilq8mOKHIVA>
 - Beyoncé, *Run the world (Girls)*:
<https://www.youtube.com/watch?v=y1khJpMRLU0>
 - Rosalía, *A ningún hombre*:
<https://www.youtube.com/watch?v=hPysoyMJsH4>
 - Chavela Vargas, *El último trago*:
<https://www.youtube.com/watch?v=zJ3jETbKAvY>

- **CAPÍTULO 4: LOS TIEMPOS ESTÁN CAMBIANDO (revoluciones sociales)**

Zahara comparte este último capítulo con Rozalén, con la que versiona temas musicales que han acompañado a la lucha por el cambio social, como «People have the power» de Patty Smith o «Golpe maestro» de Vetusta Morla.

En el capítulo se muestran ejemplos de temas relacionados con la lucha social, desde Bob Dylan y Sam Cooke hasta el movimiento punk, los cantautores en España y la canción protesta, la música que cobró protagonismo durante la llamada «primavera árabe» o la música en el movimiento relacionado con el 15M en nuestro país.

CANCIONES CON ESTA TEMÁTICA:

- Woodie Guthrie, *This land is your land*:

<https://www.youtube.com/watch?v=CZq93D72VI8>

- Bob Dylan, *Times they are a changing*:

<https://www.youtube.com/watch?v=F6ASwoM4p2o>

- Sex Pistols, *Anarchy in the UK*:

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

- Patty Smith, *People have the power*:

<https://www.youtube.com/watch?v=YHz4WakyZ4E>

- Rayes Lebled, *El General*: <https://www.youtube.com/watch?v=9wmX64SBFF0>

- Essam, *Morsi Irhal*: <https://www.youtube.com/watch?v=PR2IUls9G08>

- Vetusta Morla, *Golpe maestro*:

<https://www.youtube.com/watch?v=tU0sOzPDKT4>

- FLO 6X8, *Fandangos al poder (15M)*:

<https://www.youtube.com/watch?v=hmDw8eGcn4Y>

h) REFLEXIONES DEL ALUMNADO REFLEJADAS EN EL BLOG:

«Yo pienso que las canciones en general pueden influenciar dependiendo de la letra positivamente o negativamente, te pueden enviar un mensaje y yo creo que en general tiene que ser positivamente ya que como hemos visto en estos documentales estas canciones muy famosas que son del siglo XX te representan mensajes sobre racismo, feminismo y sobre las comunidades LGTB, y creo que la idea de que las canciones lleven mensajes está muy bien, especialmente porque influyen de una manera a la gente en general y pueden llevar a hacer acciones positivas para mejorar nuestra sociedad».

«Yo estoy de acuerdo con que las canciones cambian el mundo, porque es verdad que hay canciones con mucho significado y la letra te hace reflexionar. Esas son las canciones que intentan cambiar el mundo y ver la vida de otra manera».

«Pienso que este tipo de canciones se deberían visibilizar más, ya que mucha gente escucha música con un mensaje machista, racista... Y estas canciones son un ejemplo, ya que transmiten un mensaje que al viralizarse y gustarle a la gente inculca estos valores».

«Yo pienso que las canciones son una manera muy buena de hacer entender a la sociedad los problemas sociales actuales como la homofobia, el machismo, etc... Y que me parece una buena forma de difundir que esto debería de parar mediante canciones como las mostradas en el artículo (YMCA, Freedom, Sobreviviré...)».

i) ENLACE A LA ENTRADA DEL BLOG DONDE SE MUESTRAN LAS CANCIONES INTERPRETADAS POR EL ALUMNADO:

<https://musicaflamencoyjusticiasocial.blogspot.com/2021/07/coeducacion-e-igualdad-traves-de-la.html>

j) CANCIONES INTERPRETADAS POR EL ALUMNADO:

- **SOMEWHERE OVER THE RAINBOW**

- Esta canción, desde su primera versión interpretada por Judy Garland en la película «El Mago de Oz», ha representado durante varias décadas para el colectivo homosexual (hoy LGTBIQ) la idea de un mundo «más allá del arcoiris», donde sus sueños de libertad puedan hacerse realidad.
- Interpretada por el alumnado de 1º ESO y el profesor de la asignatura de Música (Víctor Pastor Pérez) del Colegio Academia Santa Teresa (Málaga).

- **REDEMPTION SONG**

- Bob Marley expresó en esta canción no sólo su idea de que todas las personas somos iguales independientemente de la raza o cultura. También mostró su profunda convicción de que el conocimiento interior y la espiritualidad de las personas son elementos fundamentales para lograr un mundo más justo.
- Interpretada por el alumnado de 1º ESO y el profesor de la asignatura de Música (Víctor Pastor Pérez) del Colegio Academia Santa Teresa (Málaga).

- **YOU DON'T OWE ME**

- Desde que Lesley Gore la interpretase por 1ª vez en 1963, esta canción ha representado la voz unida de las mujeres a favor del respeto y la igualdad ante las actitudes machistas de la sociedad patriarcal.
- Interpretada por una alumna de 4º ESO y el profesor de la asignatura de Música (Víctor Pastor Pérez) del Colegio Academia Santa Teresa (Málaga).

IX

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

9.1. RESULTADOS

La **Hipótesis** planteada al comienzo de la presente investigación de Tesis Doctoral «*Música para la Justicia Social: el flamenco como recurso para la intervención socioeducativa (de la tradición oral al academicismo)*» ha sido confirmada.

Por un lado, se ha mostrado la relación histórica del Flamenco con colectivos marginados y excluidos socialmente y se ha constatado que, tanto el Flamenco como la música y el arte en general, son un medio eficaz para trabajar dentro del aula diversos contenidos transversales en relación con la Educación en Valores -como el respeto, la tolerancia y la no discriminación- acciones totalmente necesarias para apoyar desde la escuela el proceso de construcción de una sociedad más justa, solidaria e igualitaria. Y, a su vez, se ha evidenciado el modo en que el flamenco representa una potente herramienta para apoyar el proceso de inclusión socioeducativa del alumnado gitano en nuestro país.

Por otro lado, se ha mostrado el proceso de cambio entre la tradición oral y el academicismo en el que se encuentra actualmente el flamenco, y se ha constatado que representa un arte privilegiado de gran riqueza musical y complejidad rítmica, melódica o armónica, que hace que sea totalmente legítimo incorporarlo de una manera más efectiva en los estudios musicales de la Educación Primaria Obligatoria (EPO), Secundaria (ESO), Universitaria y en el ámbito del Conservatorio.

Se ha cumplido el **Objetivo Principal (OP)** propuesto de conformar material teórico (conocimiento) y práctico (experiencias didácticas) que contribuyan a apoyar el proceso de inclusión educativa del flamenco en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) a través tanto de sus características musicales, históricas y literarias como de las posibilidades que ofrece para trabajar con el alumnado los elementos transversales del currículum relacionados con la Educación en Valores.

Igualmente, se han cumplido los siguientes **Objetivos Específicos (OE)**:

- Se ha llevado a cabo una descripción de la situación actual de la inclusión del Flamenco en el ámbito educativo en todos los niveles (Educación Primaria Obligatoria; Educación Secundaria Obligatoria; Conservatorio; Universidad).

- Se han estudiado las posibilidades didácticas y pedagógicas del Flamenco en el ámbito educativo específico de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO).
- Se ha analizado el proceso de cambio en el que se encuentra actualmente el arte flamenco, habiendo pasado de ser un arte transmitido por tradición oral a estar cada vez más presente en el ámbito académico en general.
- Se ha descrito la relación histórica del flamenco con determinados colectivos excluidos y desfavorecidos, desde una visión del compromiso sociopolítico, de clase, y relacionado con la etnicidad y el género.
- Se han valorado las posibilidades didácticas y de aplicación educativa de la perspectiva metodológica «Música para la Justicia Social», al mostrarse tanto diferentes prácticas metodológicas de intervención socioeducativa en relación con el Flamenco y determinados colectivos desfavorecidos en situación o riesgo de exclusión social (alumnado perteneciente a población gitana), como diferentes prácticas metodológicas educativas en relación con la Música y la Educación en Valores con alumnado de contextos socioeconómicos favorecidos.

La **pertinencia de la investigación** -tal y como exponíamos en profundidad en el primer capítulo- tiene que ver, por un lado, con la cuestión anterior respecto a la intervención social a través de la música -tanto en contextos socioeconómicamente favorecidos como desfavorecidos-, pero también con las siguientes cuestiones:

- Importancia de evitar la excesiva infantilización del alumnado al mismo tiempo que se posibilita el medio para expresar sus opiniones sobre cuestiones relevantes para el conjunto de la sociedad.
- El valor de la interdisciplinariedad y la transversalidad que aporta el apoyo en diferentes disciplinas y áreas de conocimiento para comprender y abordar mejor cualquier objeto de estudio.
- Importancia de la Educación Musical para la formación integral del alumnado.

- Valorización del flamenco frente a los prejuicios y estereotipos que han acompañado a esta manifestación artística y cultural desde sus orígenes.

El **aporte de la investigación** se concreta en los siguientes aspectos:

- Materiales y recursos didácticos que sirvan como ejemplo al profesorado de Música desde la perspectiva conocida como «Didáctica del Flamenco», y que contribuyan a paliar la escasez de documentos y materiales educativos en cuanto a unidades didácticas para la Educación Primaria Obligatoria (EPO) y Secundaria (ESO) relacionadas con la inclusión del flamenco en estas etapas educativas.
- Materiales y recursos didácticos que sirvan como ejemplo al profesorado de Música para trabajar con el alumnado categorías relacionadas con los ejes educativos transversales relacionados con la Educación en Valores (respeto, tolerancia y no discriminación).
- Material documentado respecto a la utilización del flamenco como herramienta y recurso metodológico para intervenir con ciertos colectivos desfavorecidos -como es el caso de la población gitana- y apoyar su proceso de inclusión socioeducativa.
- Descripción de la relación histórica del flamenco con determinados colectivos excluidos y desfavorecidos desde una visión del compromiso sociopolítico, de clase y relacionado con la etnicidad y el género.
- Contextualización del actual proceso de cambio en el que el Flamenco ha pasado de ser una expresión transmitida mediante la tradición oral a estar cada vez más presente en el ámbito académico en general.

En definitiva, la presente investigación de Tesis Doctoral ha pretendido apoyar el proceso de creación de conocimiento en estos ámbitos, favoreciendo a su vez las posibilidades de aplicación práctica del Flamenco en el ámbito educativo.

9.2. CONCLUSIONES DEL ESTUDIO 1

«Uso del Flamenco y del arte en general como metodología de intervención para trabajar con determinados colectivos desfavorecidos desde la Educación no Formal posibilitando su empoderamiento (caso gitano), y el trabajo con alumnado desde la Educación Formal en zonas favorecidas respecto a la sensibilización en relación con valores como la tolerancia, el respeto y la no discriminación (Educación en Valores)».

- **Inclusión socioeducativa de alumnado gitano a través del flamenco:**

La música es un medio eficaz para tratar temas relacionados con el fomento del respeto y la no discriminación. Y el estudio de diferentes prácticas metodológicas de intervención socioeducativa con determinados colectivos desfavorecidos en situación de exclusión social nos acerca al concepto de Educación para la Justicia Social en relación con el Flamenco, valorando así de manera positiva sus posibilidades didácticas y de aplicación educativa con este tipo de colectivos en el ámbito de la Educación Primaria Obligatoria (EPO) y Secundaria (ESO).

El flamenco está muy presente en la propia vida de gran parte de la población gitana española -en su vida diaria y en sus celebraciones, más allá del ámbito artístico-. Esto se da en mayor porcentaje que en relación con la población española no gitana, por lo que perciben y sienten como «suya» esta manifestación artística y cultural. Existe una visión de trascendencia en el pueblo gitano en relación con el flamenco, en el sentido de formar parte del eslabón de una cadena donde, desde generaciones atrás, se expresan a través del flamenco.

La situación del alumnado gitano en los Colegios e Institutos españoles no es positiva. A pesar de haber avanzado y conseguido importantes logros en las últimas décadas -como la escolarización en Educación Infantil y Primaria-, el alumnado gitano presenta unas altas tasas de absentismo y abandono escolar en Educación Secundaria Obligatoria (ESO) que le dificulta su promoción y acceso a Bachillerato. Algunas medidas que supondrían un avance en el proceso de inclusión educativa del alumnado gitano se relacionan con la integración curricular de elementos representativos de la cultura gitana en la escuela; con el trabajo de la Mediación Intercultural con las familias del alumnado; y con la formación específica del

profesorado respecto a la cultura gitana y a la labor docente en contextos socioeconómicamente desfavorecidos.

La introducción del flamenco en contextos educativos con población gitana representa una herramienta útil para conseguir determinados objetivos educativos, y la intervención a través del arte en el ámbito de la Educación no Formal, desarrollada por Asociaciones Culturales para apoyar procesos de inclusión social de colectivos desfavorecidos, obtiene resultados positivos.

La transformación social a través de espacios artísticos en el ámbito de la Educación no Formal es posible. Este tipo de actuaciones suponen un importante apoyo a la Educación Formal y sistematizada en un trabajo conjunto y coordinado en cuanto a hábitos de trabajo, de participación y cooperación, de esfuerzo y de respeto, consiguiendo un paso más en la comprensión de ese «otro» y en la relación entre personas de diferentes culturas.

Es necesario proporcionar un mayor apoyo a la Mediación Intercultural y a la Intervención Social por parte de las instituciones públicas en el ámbito educativo, y lograr una mayor implicación de los equipos directivos y docentes que posibiliten el desarrollo de propuestas de intervención socioeducativa llevadas a cabo desde el ámbito de la Educación no Formal y de las Asociaciones Culturales. La Mediación Intercultural cumple la función de nexo entre el alumnado gitano -y sus familias- con el centro educativo -profesorado y equipo directivo- (se denominan «mediadoras gitanas» y «mediadores gitanos» a las personas que llevan a cabo esta necesaria tarea de unión entre la cultura gitana y el sistema educativo).

Debemos superar la visión que tiene parte de la población gitana en relación con que la asistencia a los centros educativos no les va a aportar nada, con la idea de que dentro de su grupo familiar o cultural tienen todo lo que necesitan. Del mismo modo, debemos avanzar en la implicación real del sistema educativo español en cuanto a lo que a la atención a la diversidad y adecuación a los diferentes contextos socioeducativos se refiere, valorando en un mayor grado la intervención a través del arte ofrecido desde el ámbito de la Educación no Formal y las Asociaciones Culturales. El reto tiene que ver con favorecer la inclusión de la población gitana más

que la mera integración, posibilitando relaciones que acaben normalizando la situación en cuanto a las pautas de comportamiento entre gitanos y no gitanos.

No se han superado las barreras de rechazo, intolerancia y marginación que de manera histórica ha sufrido el pueblo gitano. Y, más allá de dilucidar cuestiones identitarias relativas al papel que han tomado en la génesis y evolución del flamenco, se hace totalmente necesario y prioritario solucionar con urgencia estas cuestiones fundamentales que condicionan la vida de tantos ciudadanos y tantas ciudadanas de nuestro país.

El rechazo que muestra parte de la sociedad mayoritaria en España hacia la población gitana sigue siendo patente, y se requiere todo tipo de esfuerzos e iniciativas que consigan terminar con la discriminación existente. En este sentido, en el contexto social, las variables económica, política y educativa no se encuentran aisladas, debiendo incidir en todas y cada una de ellas para no entender como un simple problema educativo la situación del alumnado gitano en el aula, teniendo que ir más allá. Para lograr la inclusión educativa del alumnado gitano en contextos desfavorecidos hemos de incidir en la marginalidad, ya que es un tema de clase social y no de cultura.

La estrecha relación y el vínculo existente entre el flamenco y el pueblo gitano se constata desde el propio origen de esta manifestación artística y cultural, representando un elemento clave para su posterior mantenimiento, desarrollo y evolución. Pero, más allá de esta evidencia histórica y musicológica, y más allá también de los criterios artísticos subjetivos relacionados con el gusto estético y la afinidad a un timbre de voz u otro donde tengamos que escoger en el cante flamenco entre una voz gitana o una voz no gitana, se precisa abordar cuestiones sociales, políticas y económicas que permitan solucionar de manera urgente la situación de exclusión de la población gitana no sólo en nuestro país, sino a nivel global. Cuando demos pasos en este sentido podremos volver a retomar cuestiones identitarias relacionadas con el flamenco y el pueblo gitano, pero hasta entonces, la urgencia nos insta a dignificar a estas personas por el mero hecho de ser personas, no sólo por sus grandes cualidades artísticas.

- **Sensibilización de alumnado en contextos socioeconómicos favorecidos sobre cuestiones sociales (Educación en Valores):**

El marco actual de enseñanza-aprendizaje por competencias básicas supone un avance en el planteamiento metodológico al superar el referente tradicional de las materias como ejes vertebradores del currículo. La relación entre las pedagogías activas (alternativas o innovadoras) con el ámbito de la Educación para la Justicia Social se hace patente en la importancia de utilizar metodológicamente el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), la Interdisciplinariedad y la perspectiva de la Investigación-Acción, que puede ser una herramienta útil en programas de formación del profesorado donde los temas de Igualdad y de Justicia Social estén en un lugar principal de la agenda de la educación del profesorado. De otro modo, estaríamos contribuyendo a sostener y reforzar las mismas injusticias a las que, a priori, queremos poner fin mediante la labor social que nuestra profesión docente significa en gran medida.

Es cuestionable el hecho de que los valores educativos se deriven únicamente de lo que se considera una economía de mercado utilitarista, que arrincona y margina disciplinas académicas artísticas y del ámbito de las humanidades a favor de una visión formativa parcial basada en disciplinas técnicas y científicas que no suelen reparar en asuntos sociales ni en cuestiones que deberían ser centrales en los currículums escolares, como es el ámbito de la Educación en Valores. De ahí la importancia de trabajar en el aula contenidos desde una perspectiva crítica y cuestiones que muestren la desigualdad. No sólo para empoderar a los grupos excluidos históricamente, sino para sensibilizar y concienciar al resto de la población.

Actualmente, las reivindicaciones de Justicia Social se encuentran divididas fundamentalmente en tres tipos de cuestiones con cierto grado de autonomía, pero conectadas e interrelacionadas. Por un lado, las relativas a la justa distribución de los recursos y la riqueza (por ejemplo, las diferencias Norte-Sur, ricos-pobres, etc.), conocida como justicia distributiva o cuestiones de redistribución. Por otro lado, aquellas cuestiones que tratan el respeto y la aceptación de la diferencia en un marco de reconocimiento e integración cultural no asimilacionista (por ejemplo, el reconocimiento de las características de minorías étnicas, sexuales o de género,

etc.). E, igualmente, aquellas cuestiones en relación con la participación de las personas en la propia sociedad (por ejemplo, la escasa representación de determinados grupos y colectivos sociales en cuanto a la toma de decisiones políticas y económicas que afectan de manera directa a sus propias vidas).

Respecto a la capacidad del profesorado como agentes transformadores y reformadores, es preciso que las labores docentes enmarcadas en la práctica se vinculen de un modo más estrecho a las tareas académicas teóricas de la investigación para evitar la separación entre productores y consumidores del conocimiento. El profesorado, en el transcurso de su actividad laboral, descubre y produce relevantes conocimientos que generalmente no constituyen teoría académica. Más allá de la importancia para el ámbito educativo de vincular de una manera más efectiva profesorado y tareas de investigación, sería positivo igualmente que el cuerpo docente no se mantuviese al margen de asuntos sociopolíticos y fuese capaz de llevar este tipo de cuestiones al aula en un sentido amplio y no partidista.

A pesar de que el esfuerzo y el trabajo desde el ámbito docente pueda apoyar procesos necesarios para construir una sociedad más justa e igualitaria, es absolutamente necesario y preciso que desde el ámbito político y administrativo general se tomen determinadas medidas. Pero, si queremos que nuestra escuela sea un verdadero lugar de encuentro, de reflexión y de aprendizaje en un mundo globalizado más justo y democrático, esta permanente desatención hacia los considerados «diferentes» podemos y debemos subsanarla desde nuestras propias aulas y desde nuestra labor docente.

Hoy en día, la música es un elemento fundamental para la población adolescente, pero es que la música es un hecho y una cualidad universal inherente al ser humano. No hay lugar ni momento histórico donde las personas no se hayan expresado musicalmente, ya sea de forma más o menos elaborada, estructurada y compleja. Pero, a pesar de la evidencia continua y reiterada de los beneficios de la Educación Musical para el desarrollo integral del alumnado, la asignatura de Música se encuentra permanentemente infravalorada y maltratada por parte de las administraciones educativas. La reducción de carga horaria, en contraposición al aumento de tiempo lectivo de otras áreas instrumentales, está convirtiendo la

asignatura de Música en una materia residual dentro del sistema educativo. Esta situación de marginación, cuya responsabilidad última es de la administración educativa, es mantenida y perpetuada de algún modo por una parte del profesorado. Igualmente, la infravaloración de la materia tiene también como protagonistas a parte del alumnado.

Más allá de estas cuestiones organizativas, hay una serie de elementos socialmente interiorizados a nivel general que dificultan la valoración positiva en España que las disciplinas artísticas no sólo requieren, sino que merecen. La música se ha convertido en un sector económico de gran importancia. En la cultura de masas, la publicidad y las modas promueven y posibilitan que la música haya perdido de alguna manera su intención artística y cultural, y sea hoy en día un producto industrial en muchos casos fugaz, donde a gran velocidad deja de ser novedad y queda relegada en importancia en aras de otro producto que cobra más interés por una demanda de mercado determinada por las empresas discográficas. Otro de los resultados de este proceso globalizador de la música es la propia homogeneización de las identidades locales. Una tercera consecuencia de este escenario es que, a pesar de encontrarnos rodeados de música de diferentes partes del mundo, esta ocupa cada vez un lugar más periférico al haber perdido parte de sus funciones tradicionales. Por otro lado, se da la paradoja de cuanto más música oímos menos escuchamos, por llevar a cabo una escucha no activa, sino pasiva. Esta función economicista y mercantilista de la música en la actualidad ha relegado a un segundo plano a la función social que la música ha mantenido durante mucho tiempo, homogeneizando de este modo las características sonoras del propio hecho musical en un contexto globalizado.

La música es un hecho social, puesto que se encuentra unida a las diferentes condiciones culturales, históricas y económicas de cada sociedad, reflejando de este modo las características propias de la sociedad donde se ha creado. El arte, como espacio de reivindicación, puede ser utilizado para denunciar la situación de exclusividad del poder en manos de los dominadores, o también como medio para la vinculación a la causa de la lucha reivindicativa de los dominados. En este sentido, no reconocer a determinados géneros musicales como aptos para ser incluidos en las programaciones didácticas y en los currículums no sólo de la asignatura de

Música en la Educación Formal de la Educación Primaria Obligatoria (EPO) y Secundaria (ESO), sino en los estudios musicales profesionalizantes de los Conservatorios, es reflejo del intento de mantener determinadas estructuras de poder y de dominación social clasista relacionadas con el ámbito económico profesional de la enseñanza musical. Pero también, es muestra de prejuicios y estereotipos que afectan no sólo a estas representaciones culturales, sino, sobre todo, a las personas y colectivos que han creado esas músicas.

El concepto de «Educación para la Justicia Social» nos invita a acercarnos al proceso de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva que centra su atención en los hechos, acontecimientos o hábitos que no son justos y que han tenido lugar de manera generalizada en el seno de nuestras sociedades y que a día de hoy se siguen manteniendo en gran medida, como son la discriminación por sexo, raza, o cultura; la exclusión de determinados colectivos desfavorecidos (personas con diversidad funcional, tercera edad, jóvenes y adolescentes en ambientes conflictivos, inmigración forzada); pobreza; acoso escolar; intolerancia y violencia generalizada; y la propia sostenibilidad del planeta en relación con la ecología y al medio ambiente.

Para comprender y abordar mejor cualquier objeto de estudio es positivo apoyarse en diferentes disciplinas y áreas de conocimiento. La interdisciplinariedad es necesaria a la hora de abordar la cuestión de la función social de la música en el ámbito educativo, y es el enfoque globalizador relacionado con la transversalidad el que nos permite conectar la Música (y el Flamenco) con la Educación en Valores.

La escuela es el lugar apropiado en el que esos temas han de ser objeto de estudio, debate y reflexión con el objetivo de educar sobre ellos para que esas actitudes o comportamientos injustos no se sigan manteniendo, y consigamos el mayor índice de igualdad, tolerancia y respeto posible. La música puede utilizarse como hilo conductor o medio desde el que se inicien diversas tareas en relación con la visibilización de determinados elementos injustos en nuestras sociedades. Y puede ser propulsora de actividades encaminadas a la reflexión por parte del alumnado para la sensibilización, primer paso en el ámbito educativo para lograr la transformación y el cambio de esos elementos que entendemos deben cambiar o mejorar en el ámbito de nuestra sociedad. La aplicación práctica en el aula utilizando

la Música como herramienta y potente recurso para la transformación social nos acerca al concepto de «Música para la Justicia Social».

De este modo, en la presente Tesis Doctoral se ha mostrado una amplia variedad de ejemplos prácticos sobre el trabajo específico con alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) respecto a los elementos transversales del currículum conocidos como Educación en Valores, para que puedan servir de guía o modelo a docentes que quieran trabajar estos contenidos con el alumnado a través de la música (tanto desde el flamenco como con otros estilos o géneros musicales). Habiéndose trabajado temáticas como la cuestión de género, la coeducación, la igualdad y la violencia de género; la cuestión racial y la migración forzada; cuestiones sobre la clase social y la pobreza; el respeto a la diferencia y la diversidad funcional; los derechos humanos, la solidaridad y la empatía; la libertad y los derechos sociales y políticos; la cultura de la paz; los derechos medioambientales y la sostenibilidad del planeta.

Se han expuesto igualmente los objetivos, la metodología y los resultados del trabajo del alumnado para que puedan estas experiencias servir de guía al profesorado interesado en realizar este tipo de actividades. Además de reflejarse las propias valoraciones del alumnado, por la convicción de que es preciso otorgar mayor protagonismo y dar la palabra al mundo de la juventud por ser parte integrante de una sociedad global, evitando la excesiva infantilización y valorando sus opiniones sobre cuestiones relevantes para el conjunto de la sociedad para que puedan así contribuir a su mejora sin necesidad de esperar a llegar a la edad adulta en un futuro. Para ello, los centros educativos deben transformarse en lugares donde se estimule el compromiso social en mayor medida de lo que actualmente se estimula.

9.3. CONCLUSIONES DEL ESTUDIO 2

«Presencia del flamenco en el ámbito educativo y aplicaciones pedagógico-didácticas en las diferentes instituciones y etapas educativas».

- **Inclusión educativa en el ámbito de la Educación Primaria Obligatoria (EPO) y Secundaria (ESO):**

La inclusión del flamenco en el ámbito educativo es totalmente necesaria si realmente valoramos la Cultura en mayúsculas y si queremos hacer justicia con un arte que ha sido maltratado de manera reiterada por las instituciones políticas y administrativas con capacidad de decisión en el ámbito educativo y cultural del Estado español.

En el ámbito de la enseñanza-aprendizaje del área de Música, la práctica totalidad de los contenidos curriculares en la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) se han centrado normalmente en la música académica europea (conocida como «música clásica»), tal y como se ha venido haciendo de manera habitual desde el siglo XIX como consecuencia de las modas afrancesadas e italianizantes de los gustos culturales de las élites sociales y económicas españolas, que han impuesto a las instituciones musicales académicas la hegemonía y preponderancia de este género musical hasta el día de hoy.

En el caso de Andalucía, sólo recientemente se ha incorporado curricularmente en la asignatura de Música en Educación Secundaria Obligatoria (ESO) un tema específico en relación con el estudio del Flamenco, pero sigue siendo una de las músicas olvidadas tanto en el ámbito de estudio de la música en centros de enseñanza general (Centros Educativos de Enseñanza Primaria, Secundaria y Universidad) como en los específicamente musicales (Escuelas Municipales de Música y Conservatorios). Y aunque se estén dando algunos pasos en este sentido y algunos de estos centros impartan ya formación sobre flamenco su representación sigue siendo marginal.

El Flamenco es algo más que una música: trata temas como la sociabilidad, la ritualidad, la expresión de emociones y sentimientos, la creatividad, y puede ser una manifestación tanto de alegría y disfrute festivo como de recogimiento interior y pensamiento profundo, y a pesar de que ha habido iniciativas en las últimas cuatro

décadas por parte de docentes que han llevado a cabo actividades sobre flamenco en las etapas educativas de Educación Primaria Obligatoria (EPO) y Secundaria (ESO), no se ha consolidado todavía su inclusión educativa.

Durante la Transición española y en el marco de la promulgación del Estatuto de Autonomía de Andalucía, el flamenco fue puesto en valor por su carácter identitario y cultural representativo de la población andaluza, por lo que se llevaron a cabo diferentes iniciativas para favorecer su inclusión educativa. Una vez conseguido el Estatuto de Autonomía de Andalucía, y pasada la «moda» en el ámbito político e institucional de considerar al flamenco como un elemento representativo de la cultura andaluza, la Junta de Andalucía se desvinculó del objetivo de conseguir una inclusión efectiva del flamenco en el sistema educativo, quedando durante las tres décadas posteriores esta inclusión en manos de la voluntariedad de docentes que, por iniciativa propia, quisiesen incorporar actividades relacionadas con el flamenco en sus programaciones didácticas.

Es a partir de la declaración del flamenco como Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad por parte de la UNESCO el 16 de noviembre de 2010, y por la condición de esta organización supranacional de la obligatoriedad de cumplimiento por parte de la Junta de Andalucía de determinados requisitos relacionados con la promoción e inclusión educativa de esta manifestación artística y cultural, cuando se publica la Orden de 7 de mayo de 2014, por la que se establecen medidas para la inclusión del flamenco en el sistema educativo andaluz. Actualmente, la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado de la Junta de Andalucía pone en marcha diferentes iniciativas con el objetivo de incorporar el flamenco en el sistema educativo andaluz. Como, por ejemplo, formación docente a través de los Centros del Profesorado (CEP); un repositorio web para que el profesorado interesado en incluir actividades de flamenco en sus programaciones pueda tener acceso a materiales y recursos didácticos; y, cara a la visibilización de las experiencias educativas llevadas a cabo en los centros educativos andaluces, se organizan anualmente los Premios Flamenco en el Aula.

A pesar de estas iniciativas, uno de los motivos por los que el flamenco no está presente realmente en el ámbito educativo escolar se relaciona directamente

con las limitaciones de su incorporación por basarse fundamentalmente en la voluntariedad docente, pero también porque hay parte del profesorado que es reticente a incluir en sus programaciones didácticas actividades sobre flamenco por el miedo que produce llevar al aula contenidos que no se conocen ni se dominan.

En los Cursos de Formación sobre Flamenco impartidos en los Centros del Profesorado (CEP), el profesorado alega la falta de formación inicial en relación con el flamenco, la falta de materiales y recursos didácticos para llevar a cabo actividades, y la falta de control por parte de la Junta de Andalucía en los centros educativos que hace que dependa de la voluntariedad del profesorado el llevar el flamenco a sus programaciones didácticas (a pesar de estas carencias significativas es importante valorar la gran aceptación de estos cursos sobre flamenco entre el profesorado andaluz, que se refleja en el gran número de solicitudes y de matriculaciones realizadas en cada convocatoria).

La formación en flamenco impartida a través de los Centros de Profesorado (CEP) es insuficiente, y hasta ahora no se ha realizado de manera eficaz y coordinada. Y, por otro lado, tampoco es positivo para el flamenco el hecho de que los Premios Flamenco en el Aula que se otorgan anualmente por parte de la Junta de Andalucía a profesorado y a centros educativos que hayan realizado experiencias educativas en torno al flamenco y hayan creado materiales y recursos didácticos, se basen únicamente en un diploma como reconocimiento. El gran esfuerzo y trabajo voluntario que realiza el profesorado participante debería estar correspondido por un apoyo económico que estuviese dirigido a la dotación de materiales y recursos sobre flamenco para esos centros (en forma de bibliografía, discografía, o recursos económicos dirigidos a sufragar los gastos necesarios para que actuasen artistas en esos centros educativos acercando el flamenco al alumnado).

La falta de apoyo económico desde la Junta de Andalucía para llevar a cabo actividades relacionadas con el flamenco en los colegios e institutos limita en gran medida las opciones de realizar actuaciones en directo con artistas profesionales en los centros educativos, lo que priva al alumnado de la parte vivencial fundamental del flamenco. Y, en los centros educativos donde sí se realizan actividades de flamenco en directo, la mayoría de las veces tienen lugar con artistas semi-profesionales que acuden de manera voluntaria -o con una mínima remuneración-

por ser amigos de docentes que insisten en posibilitar estas experiencias a un alumnado que, de otro modo, sólo vería y escucharía flamenco en discos o videos.

Otra de las dificultades para incluir los estudios sobre flamenco en el ámbito escolar ha sido la variedad de enfoques y prismas desde los que focalizar su estudio (musicalmente, históricamente, sociológicamente, literariamente, etc.), cuando su propia interdisciplinariedad y transversalidad es realmente un valor positivo de enriquecimiento al posibilitar su comprensión y estudio desde una perspectiva global multidisciplinar.

Es importante la creación de materiales y recursos didácticos para fomentar el interés y el conocimiento del patrimonio cultural español en el alumnado más joven. Es fundamental la inclusión educativa del flamenco en las etapas de la Educación Primaria Obligatoria (EPO) y Secundaria (ESO) por lo que significa de primer acercamiento a la gente más joven que, más adelante, podrá apoyar procesos de difusión y mantenimiento del flamenco. Posibilitando que, posteriormente, el alumnado de etapas posteriores disponga de mayor criterio y capacidad para elegir comenzar estudios formales en cualquiera de las especialidades (cante, baile, toque, flamencología).

En el caso específico del currículum de la asignatura de Música en Educación Secundaria Obligatoria (ESO), centrado en su práctica totalidad en la música académica europea, el alumnado español y, concretamente, el andaluz, debería conocer -además de la vida y obra de Mozart y Beethoven- la vida y obra de artistas como Antonio Chacón, Ramón Montoya, Pastora Pavón o Paco de Lucía. Por otro lado, las letras de los cantes flamencos representan un valioso recurso didáctico para trabajar con el alumnado temas transversales relacionados con la Educación en Valores.

- **Inclusión educativa en el ámbito de la Universidad:**

La representación de estudios sobre flamenco en el ámbito universitario de los Grados de Magisterio (futuro profesorado de Educación Primaria) y del Máster de Formación del Profesorado de ESO y Bachillerato (futuro profesorado de Educación Secundaria y Bachillerato) es irregular y anecdótica. Mientras no se incluya formación sobre flamenco en estas carreras universitarias no se logrará que

las personas que impartan docencia a partir de finalizar sus estudios tengan la capacidad y los recursos necesarios para incluir actividades sobre flamenco en sus programaciones didácticas.

Los futuros profesores y las futuras profesoras que impartirán docencia musical en los Colegios e Institutos de nuestro país no podrán poner en práctica actividades relacionadas con el flamenco ante el alumnado infantil y adolescente porque en su formación inicial no han recibido formación específica sobre flamenco. Esta carencia formativa les limitará en gran medida o, directamente, les incapacitará para trabajar en el aula elementos rítmicos, melódicos o armónicos característicos del flamenco (a no ser que el alumnado interesado busque esa formación en el ámbito privado de las academias de música o haya nacido en el seno de una familia de artistas donde hayan adquirido una formación musical previa en relación con el flamenco).

Del mismo modo, también es residual la presencia de formación en flamenco en los estudios de Grado en Historia y Ciencias de la Música (Musicología), y cuando se abordan se centran generalmente en sus aspectos musicales, dejando de lado la cuestión social y cultural del flamenco. Los estudios musicológicos universitarios en España continúan basándose en el ámbito de la música académica europea, y abordan la música española desde un limitado prisma que comprende básicamente el estudio de Sainetes y Tonadillas del siglo XVIII. Se relega así al flamenco a un espacio residual dentro de asignaturas como Etnomusicología o Músicas del Mediterráneo, siendo excepcional la oferta de asignaturas optativas específicas de flamenco. De este modo, se mantiene y perpetúa el hecho de que las personas dedicadas profesionalmente a una labor de investigación musicológica en España no han tenido formación sobre la música más representativa de nuestro país, por lo que difícilmente dedicarán tiempo y esfuerzo en su carrera profesional para fomentar la promoción y gestión cultural de este arte tanto a nivel nacional como internacional, o abordarán con rigor en un futuro estudios e investigaciones musicológicas con el flamenco como objeto. Tan necesarios, por ejemplo, por la necesidad de estudiar en mayor profundidad el análisis de partituras y fuentes documentales del teatro musical español e hispanoamericano del siglo XIX, donde algunos de los elementos constitutivos del flamenco ya se encontraban presentes. Y cuando se abordan

estudios musicológicos sobre el flamenco, estos estudios suelen centrar su mirada únicamente en los aspectos musicales, dejando de lado la cuestión social tan importante en una manifestación cultural como el flamenco.

Por otro lado, en el ámbito de la educación superior universitaria, los estudios sobre el flamenco han sido llevados a cabo por las Cátedras de Flamencología de ciudades como Granada, Córdoba, Sevilla o Málaga, con la reciente incorporación de la Universidad de Murcia (UCAM) de manera conjunta con la Fundación del Cante de las Minas. Se suman así a la sexagenaria Cátedra de Flamencología de Jerez en relación con la oferta de estudios y creación de espacios para la investigación sobre flamenco a través de publicaciones, conferencias y seminarios, conciertos y todo tipo de actividades que puedan contribuir a la difusión y mantenimiento del flamenco. A pesar de lo positivo y beneficioso que representa la labor de estos espacios en el ámbito universitario, la gran limitación nos remite al hecho de que estos estudios no conducen a una titulación oficial y homologada, sino que son denominados normalmente como «cursos de extensión universitaria» con los que el alumnado universitario puede cubrir determinados créditos ECTS de Libre Elección y donde el alumnado no universitario matriculado recibe un diploma sin validez académica donde se constata el haber cursado esa formación específica. Es decir, la formación se imparte en un marco universitario, pero la titulación no es válida en cuanto a homologación.

Los únicos estudios sobre Flamencología homologados al Título de Grado Universitario se imparten en el Conservatorio Superior de Música «Rafael Orozco» de Córdoba, con una duración de cuatro años y una carga lectiva de 240 créditos ECTS. Como estudios de postgrado con acceso a un Doctorado, la ESMUC de Barcelona ofrece un Máster homologado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes de 1 año con 60 créditos ECTS. El itinerario de Flamencología está dirigido al ámbito de la Investigación sobre flamenco, dotando de recursos y metodologías al alumnado para desarrollar esta labor.

A pesar de que las actividades desarrolladas por las Cátedras de Flamencología aporten de manera positiva al conocimiento y mantenimiento del flamenco, por la necesidad de ofertar estudios relacionados con la investigación y el flamenco con una mayor carga lectiva, profundización científica de la formación y

que, a su vez, condujesen a la obtención de un título superior, en el curso 2004-2005 comenzó en Sevilla el primer Doctorado de flamenco en el mundo. De nombre inicial *El flamenco. Acercamiento multidisciplinar a su estudio* a partir de 2009 cambió por el de *Estudios avanzados de Flamenco: un análisis interdisciplinar*, y representó la dedicación de una parte del profesorado de la Universidad de Sevilla (US) que abordó esta tarea desde disciplinas tan diversas como la Antropología, la Sociología, la Historia, la Musicología, la Filología y las Matemáticas. Se posibilitó de este modo la aproximación desde diferentes líneas de trabajo e investigación, y se dotó al alumnado de recursos técnicos y metodológicos para desarrollar sus Tesis Doctorales desde un prisma interdisciplinar, significando un hito a nivel mundial en la inclusión del flamenco en el ámbito universitario de la Educación Superior (con una gran producción de Tesis Doctorales y monografías publicadas entre los años 2004-2017). Por desgracia, debido a aparentes imperativos burocráticos y académicos en el cambio de los Planes de Estudio de Doctorado, pero donde se vislumbraban reticencias de ciertos sectores a apoyar la inclusión del flamenco en un espacio universitario superior, estos estudios finalizaron en la Universidad de Sevilla (US) en el año 2017.

En estos momentos, los únicos estudios reglados en el ámbito superior universitario corresponden al *Máster Interuniversitario en Investigación y Análisis del Flamenco* coordinado por la Universidad de Cádiz (UCA), que supone una continuidad del extinto Programa de Doctorado de Sevilla en cuanto al interés y el esfuerzo de dotar a los estudios e investigaciones sobre flamenco del mayor rigor de conocimiento que la Universidad puede aportar. Se imparte un primer módulo a todo el alumnado en su campus de Jerez de la Frontera, y el segundo módulo se imparte en universidades de otras provincias andaluzas, como son las de Huelva (UHU), Sevilla (UPO), Granada (UGR) y Córdoba (UCO). Para el próximo curso 2022-23, se incorporará una sexta Universidad andaluza al Máster, la Universidad de Málaga (UMA). Y se está trabajando en estos momentos en la elaboración de la propuesta para la elaboración del Programa de Doctorado Interuniversitario en Investigación del Flamenco, que supondría una lógica continuidad del presente Máster dentro del actual marco del Espacio Europeo de Educación Superior, con el objetivo de sentar las bases para la formación de las siguientes generaciones de investigadores e investigadoras en relación con el flamenco. Después de tres años

de andadura del *Master Interuniversitario de Investigación y Análisis del Flamenco* coordinado por la Universidad de Cádiz (UCA) la acogida por parte del alumnado es muy positiva, a pesar de las lógicas dificultades de organización y gestión que tiene que superar cualquier actividad académica en sus inicios hasta su consolidación.

Una dificultad añadida es que hay un sector del ámbito de la gestión y dirección universitaria que mantiene determinados prejuicios y estereotipos que continúan impidiendo una inclusión efectiva del flamenco en la Universidad, por no considerar que los estudios sobre flamenco merezcan el estatus de disciplina académica de rango universitario. Los prejuicios y estereotipos en torno al flamenco presentes desde su origen se siguen manteniendo hoy en día en muchos ámbitos, a pesar de que cada vez hay más personas que desde el ámbito de la Educación Superior -tanto a nivel musical de Conservatorio como a nivel de Investigación desde la Universidad- llevan a cabo la tarea de dignificación de este arte. Existe un sector de la población que -a pesar de mostrar un buen nivel cultural e incluso dedicarse profesionalmente a ámbitos académicos- mantiene arraigados determinados arquetipos añejos en los que el flamenco es una música de clase social baja ligado a la cultura popular -frente al elitismo social de las clases altas y gustos artísticos aburguesados-.

La inclusión del flamenco en el ámbito académico de la investigación científica propia de la Universidad ha provocado igualmente desencuentros con el mundo de «los aficionados», en una disyuntiva de posturas contrapuestas entre los datos y los hechos que muestran las recientes investigaciones frente a una visión mitificada y poética del flamenco. Es preciso que el mundo hermético de la afición más tradicionalista -presente en muchas Peñas Flamencas- valore de manera positiva el aporte de la Investigación universitaria en relación con el flamenco. La Flamencología actual ha dejado atrás las descripciones poéticas y literarias sobre el hecho flamenco y sus conclusiones no se basan en anécdotas de uno u otro artista, sino que están apoyadas en datos contrastados obtenidos con el rigor propio de la investigación científica

- **Inclusión educativa en el ámbito de Conservatorio:**

La inclusión educativa del flamenco en el ámbito del Conservatorio presenta una progresión positiva en los últimos años, a diferencia de la lentitud de esta inclusión en las etapas educativas de la Educación Primaria Obligatoria (EPO) y Secundaria (ESO), y su prácticamente presencia residual en ámbitos educativos universitarios donde las instituciones encargadas de la gestión educativa deberían centrar su atención, como es la formación inicial del profesorado.

La incorporación del flamenco en la oferta educativa de los programas curriculares de los Conservatorios es algo totalmente positivo y necesario para el mantenimiento y desarrollo de esta manifestación artística en los más altos niveles profesionales. Es preciso aunar la transmisión oral, las vivencias y la puesta en práctica en ambientes informales flamencos con el conocimiento académico formal de la técnica vocal, las estructuras propias del lenguaje musical y la armonía, o en relación con el movimiento y la expresividad corporal. Lo que aportará valor, contribuyendo, además, a la perpetuación y evolución del género manteniendo los elementos clásicos y a su vez incorporando nuevos elementos.

La Especialidad de Baile ha estado integrada desde hace tiempo en los estudios de danza más generalista, compartiendo espacio con el «clásico español» y la «escuela bolera». Pero, en los últimos años, la incorporación de nuevos estudios se ha centrado sobre todo en la Especialidad de Guitarra y sólo recientemente se está haciendo el esfuerzo por integrar poco a poco el Cante, quedando la inclusión de la nueva instrumentación musical como algo todavía más residual y con menos opciones de recibir una formación reglada.

En los estudios de Guitarra Flamenca conforman el currículum asignaturas como Historia de la Música; Historia del Flamenco; Sociología y Estética de la música; Sociología del Flamenco; Lenguaje y Teoría musical; Armonía aplicada a la guitarra flamenca; Transcripción de la música flamenca; Creatividad e Improvisación; Conjunto instrumental; Acompañamiento al cante; Acompañamiento al baile; y Flamenco y Nuevas Tecnologías. Y en la Especialidad de Cante se estudian estas mismas materias salvo las específicas de interpretación

musical, que en este caso se centran en la técnica vocal y en el conocimiento y desarrollo de los palos y estilos propios del canto flamenco.

La inclusión del flamenco en el ámbito académico formal de los estudios musicales de academias y conservatorios es fundamental para lograr que las personas dedicadas a la interpretación musical adquieran los mayores conocimientos posibles para su profesionalización. Siendo necesario, además, adquirir ciertas competencias culturales y destrezas comunicativas para poder expresarse correctamente en ámbitos académicos, apoyando mediante la investigación y la difusión del conocimiento el mantenimiento y desarrollo del flamenco en el siglo XXI.

La música flamenca -como música que es- tiene un razonamiento, una lógica y unas estructuras que pueden aprenderse académicamente. La inclusión del lenguaje musical del solfeo y el estudio de la armonía en los estudios de la música flamenca deben ser una prioridad en el aprendizaje de cualquier persona dedicada a la interpretación musical, por lo que es muy importante para el desarrollo y mantenimiento del flamenco su inclusión en los estudios musicales de Conservatorio. A pesar de esto, hay personas que muestran su malestar por lo que consideran una apropiación indebida de los sectores intelectuales en su intento de incorporación del flamenco a los conservatorios y universidades, considerando que se trata de una manera más de obtener beneficios económicos en vez de preocuparse realmente por el estudio de esta manifestación artística y cultural. Esta crítica viene motivada por el interés político e institucional derivado de modas pasajeras y oportunismo político en relación con rentas partidistas que se obtienen a cambio de mostrar su apoyo al flamenco (el flamenco no ha tenido generalmente apoyo institucional de ningún tipo). Del mismo modo, hay personas que rechazan el término «académico» en relación con el flamenco, valorándolo más como «antiacadémico», precisamente por tratarse -en su raíz profunda- de una expresión personal e individual.

Los conservatorios deben preparar a profesionales del flamenco, otorgando herramientas a los y las artistas para que puedan desempeñar esa labor con una base formativa completa que aúne los elementos característicos tradicionales del flamenco con el aporte de los estudios académicos. Y este estudio académico del

flamenco no debe limitar la expresividad personal ni la creatividad artística individual (a pesar de la dificultad de conjugar adecuadamente el desarrollo profesional con el «misterio» y el «duende» flamenco).

En el contexto andaluz, hay cierto interés por parte de la Junta de Andalucía en que los estudios de flamenco en el ámbito de los conservatorios en todos los niveles se vayan generalizando, estando cada vez más presentes en las diferentes provincias andaluzas. Pero, a pesar de que la progresión de estos últimos años sea buena y se esté ofertando la posibilidad de estudiar flamenco en ámbitos hasta hace poco vedados a esta manifestación artística, queda mucho camino por recorrer por la escasa representación de estos estudios a nivel comparativo general dentro de la totalidad de conservatorios andaluces.

Un referente internacional en relación con el estudio y aprendizaje del flamenco en las especialidades de Guitarra Flamenca, Cante y Flamencología es el Conservatorio Superior de Música «Rafael Orozco» de Córdoba, cuyo alumnado tiene la oportunidad de enriquecer su aprendizaje al compartir tanto los propios espacios comunes del centro educativo como la posibilidad de cursar asignaturas optativas donde, las personas instrumentistas que estudien especialidades del ámbito de la «música clásica» puedan compartir experiencias musicales con personas que estudian especialidades del ámbito del flamenco.

En el caso opuesto, a pesar de que el flamenco sea la música más representativa de nuestro país a nivel internacional, en la capital de España sigue sin impartirse la Especialidad de Flamenco en el Grado Superior de Conservatorio. No es positivo ni beneficioso para el flamenco el hecho de que, en la Comunidad de Madrid, los únicos estudios de Conservatorio que ofertan formación en Flamenco se impartan solamente en el Conservatorio Profesional de Música «Arturo Soria». El hecho de que en el Real Conservatorio Superior de Música de Madrid no se imparta formación en Flamenco, Jazz o Rock es señal de la infravaloración que todavía existe en nuestro país hacia estilos musicales que no corresponden a la música académica europea -mal llamada «música culta»- y muestra una visión anclada en el pasado ajena a las necesidades e intereses del alumnado del siglo XXI en España.

Estas reticencias tienen que ver, por un lado, con prejuicios de clase y estereotipos relacionados supuestamente con las personas afines a este estilo musical (alcohólicos y delincuentes) e incluso con el racismo (gitanos). Por otro lado, las reticencias e impedimentos tienen que ver con cuestiones económicas y de privilegios (mantenimiento de una plantilla docente establecida en sus puestos y con miedo a perder su trabajo).

El flamenco nace en Andalucía por las características socioculturales que confluyeron en su origen posibilitado por la convivencia de determinadas tradiciones culturales. Pero, hoy en día, es Patrimonio de la Humanidad, lo que reconoce directamente y de manera oficial su valor en relación con la globalidad y la universalidad. De este modo, en los centros educativos de cualquier territorio es positiva la inclusión de esta manifestación artística y cultural, en primer lugar, en relación con sus características musicales. Otras Comunidades Autónomas deberían otorgar seguramente más presencia en sus currículums a sus músicas tradicionales, pero en el caso de Madrid y Andalucía es clara la relación. En Andalucía, lugar de origen del flamenco, es parte de su patrimonio cultural. Y Madrid es capital del territorio español, donde debería representarse de manera más efectiva un arte representativo de «lo español» a nivel mundial (es «marca España»).

No es sólo que la propia capital se conforma poblacionalmente por personas procedentes de diferentes zonas del territorio español y la presencia del flamenco en la capital ha estado patente siempre desde el ámbito artístico, económico y cultural existiendo un estrecho vínculo entre Madrid y el flamenco desde su origen, sino que Madrid representa un foco central para el turismo extranjero, principal sector de consumo de flamenco -tanto como público en espectáculos como en el perfil de alumnado de cante, baile o toque-, por lo que esta manifestación artística debería estar sin duda representada en los estudios superiores de Conservatorio en la capital del país en que se originó el flamenco.

9.4. CONCLUSIONES DEL ESTUDIO 3

«Relación histórica del Flamenco con colectivos marginados y excluidos socialmente (ciudadanía sumida en la pobreza; personas con anhelos de libertad y derechos sociales; individuos con conciencia política de clase; mujeres; personas de raza negra; población gitana; y homosexuales)».

- **El histórico compromiso social y político del flamenco:**

Históricamente, los diferentes grupos sociales andaluces han reflejado en la expresión de los cantes flamencos no sólo sus formas de vida, sino también la carga de la valoración que el conjunto de la sociedad tenía respecto a ellos. En esos cantes se unía, en un principio, el desconcierto y la resignación a modo de expresión vital necesaria de los más desfavorecidos, pero sin un carácter crítico reivindicativo o transformador.

El cante fue un medio de expresión tras las jornadas de trabajo en el campo del empobrecido mundo rural andaluz, en un contexto rural donde las injusticias sufridas por las condiciones de vida de estas personas salían a la luz cuando se realizaban esos cantes. Estas injusticias estaban relacionadas, en primer lugar, por el reparto elitista de las tierras, pero también por el mal trato recibido por parte de las autoridades supuestamente encargadas de impartir «justicia».

Las precarias condiciones de vida de los jornaleros andaluces y sus familias llevaron a muchos hombres a buscar otra vida «fuera de la ley», y entre los montes y las sierras andaluzas vivieron y se ocultaron bandidos y contrabandistas. Se mitificaron héroes enfrentados a una ley injusta y desigual. Surgieron y se cantaron letras flamencas donde los bandoleros representaron la figura de aquél que se rebela contra la injusticia. Se crearon letras flamencas que hablaban de la pobreza generalizada de la población andaluza; del diferente trato dependiendo de la clase social; de la desigualdad e hipocresía social en la confrontación entre ricos y pobres; del fatalismo en el destino del que no tiene dinero; y del trato y maltrato hacia los gitanos por parte tanto de la autoridad como de la población no gitana.

Se cantaron también letras que hablan desde el ámbito personal de la propia privación de libertad por los procesos represivos, desde el momento del prendimiento, el juicio, el paso por la cárcel y, en algunos casos, hasta la ejecución.

Con los excluidos y marginados de las clases sociales más bajas se entrecruzó la burguesía, en un contexto cultural romántico donde la realidad es rechazada y despreciada. Este rechazo de la realidad que expresaban las clases sociales más desfavorecidas tuvo que matizarse por cuestiones mercantiles. Se hizo necesaria la generalización del mensaje para poder llegar a todas las personas a causa de esta profesionalización. No sólo debían identificarse los que sufrían esas injusticias antes cantadas: gitanos y no gitanos, pobres en general, del campo y de la ciudad, con un trato diferenciado e injusto por parte de los que supuestamente debían impartir justicia. En estos momentos el cante pasa a contar experiencias y sentimientos humanos universales, donde todas y cada una de las personas puedan identificarse. De la preocupación general se pasó al dominio de lo individual (el yo). Para ello, se hizo preciso el cambio de la estructura narrativa de los romances transformándose en versos cortos donde el mensaje debía de concentrarse para ser más directo.

Se cantó sobre el anhelo de libertad política en el contexto de la Guerra de la Independencia contra los franceses y las posteriores revueltas sociales, y se hicieron letras flamencas que reflejaban el trato a los presos por parte de la Guardia Civil.

Un tiempo después, surgieron letras que hablaban ya del concepto de conciencia de clase con una connotación política colectiva, basada en la jerarquización de la sociedad en el contexto de la incipiente economía capitalista de finales del siglo XIX. En Andalucía, por la relación entre obreros y propietarios de la industria minera, palos flamencos recién creados como la Taranta o la Minera, posibilitaron el medio de expresión de esos mineros con el que podían gritar sus precarias condiciones de vida.

Años más tarde, en el contexto de la Segunda República española y de la posguerra, junto con un buen número de letras flamencas con componentes reivindicativos, surgieron intérpretes con un claro compromiso sociopolítico.

Posteriormente y durante la etapa final del franquismo y en el contexto de la Transición, al no poderse mostrar libremente las ideas políticas y estar sumido en la clandestinidad el pensamiento democrático, algunos jóvenes flamencos consideraron que había pasado ya demasiado tiempo de silencio y de falta de

libertades políticas y sociales. Decidieron así dar el paso y plasmaron su disconformidad ante la injusticia en las letras flamencas que cantaban.

Hoy en día, ya bien entrado el siglo XXI, no se da esa confrontación histórica entre patronos y obreros del contexto minero, ni entre terratenientes y campesinado, y hay libertad de pensamiento y de expresión para poder opinar de manera diferente a quien gobierna sin peligro de ser encarcelado o fusilado. Pero, tal vez, sea necesaria una actualización de las injusticias que puede expresar el cante flamenco hoy, hacia una conciencia política más amplia que incorpore nuevas preocupaciones -o una actualización de las antiguas preocupaciones-, como son las cuestiones económicas, de género, medioambientales, etc.

Por otro lado, el ámbito intercultural relacionado con la etnicidad ha estado también presente en los antecedentes de esta manifestación artística y cultural. El flamenco es una creación reciente de ámbito profesional, no un arte milenario. Esto no quiere decir que las diferentes poblaciones que han habitado las tierras del sur de la península no hayan ido dejando en el transcurso del tiempo un poso y un legado cultural. Desde los modos griegos y los tetracordos en las estructuras musicales; el ámbito litúrgico bizantino y sefardita; elementos propios de la música andalusí; el contenido poético-literario cristiano de los romances castellanos; el lamento del pueblo gitano transformado en expresión artística; hasta las rítmicas danzas de la población negra que habitó en alto porcentaje tierras andaluzas desde el siglo XVI y a la que se la atribuyen bailes como la chacona, la zarabanda, el fandango y, desde Cuba, el tango.

Sobre la población morisca y las características de la música andalusí en relación con el flamenco, existen varias herencias y correlaciones, como el sistema modal y la cadencia andaluza; los cantos melismáticos y el microtonalismo (cuartos de tono); el concepto de microcomposición flamenca; la heterofonía; las conexiones con la lírica donde la poesía está hecha y pensada para ser cantada y se adapta a las estructuras de los cantos; y en relación con la instrumentación (idiófonos, membranófonos y cordófonos, tanto de cuerda pulsada como frotada).

La cuestión de la etnicidad ha estado presente desde la conformación del flamenco por la representación del pueblo gitano tanto en sus orígenes como en su

posterior desarrollo y evolución. Esta relación entre el mundo gitano y el flamenco ha estado, además, inseparablemente unida a los prejuicios y estereotipos causa de la marginación social a la que ha estado sometida esta población durante su historia. Esta relación artística entre el pueblo gitano y el flamenco se ha visto envuelta en un constante halo de injusticia y exclusión. Debería ser una responsabilidad compartida entre gitanos y no gitanos el hecho de normalizar la situación a partir de ahora, precisándose de un mayor aporte de la investigación sobre el pueblo gitano.

Respecto a la participación de población negra procedente del África subsahariana en la gestación y desarrollo del flamenco, hasta hace muy poco tiempo esta cuestión ha estado al margen de todo análisis e intento por comprender y explicar los orígenes del flamenco. En los puertos de Sevilla y Cádiz desembarcaron miles de personas de procedencia africana que habitaron el sur de la península en un número muy numeroso durante varios siglos, realizando, no sólo como esclavos sino como personas libres, todo tipo de actividades, entre ellas, del ámbito cultural. En Cuba comenzaron su carrera artística profesional muchas personas de raza negra que luego actuarían en los grandes teatros europeos de París y Londres, y como fue frecuente el flujo de personas entre los puertos de Cádiz y Sevilla con la isla caribeña tiene sentido pensar que estas personas aportarían algo más que riqueza económica a la Corona española a costa de su sacrificio. Quizás también riqueza cultural, silenciada durante mucho tiempo por la posición hegemónica y asimilacionista de la cultura dominante. Antes de que se codificasen profesionalmente las estructuras del flamenco en España, la relación entre lo gitano y lo andaluz ya había aparecido en los teatros líricos de La Habana. Y luego en París, lo que nos hace ver que, frente a la creencia extendida relacionada con «el hermetismo del cuarto» en suelo andaluz, algunos elementos que luego asumiría el flamenco se mostraban ya abiertamente al público en un ámbito profesional teatral. No sólo en España, sino también en Cuba y en algunos países europeos.

Estos temas no han sido materia habitual de estudio y análisis en el reciente ámbito de la investigación sobre el flamenco, siendo uno de los posibles motivos las implicaciones éticas y juicios de valor que se muestran al opinar y tratar sobre temas sociales como la Interculturalidad, el Multiculturalismo o el Asimilacionismo

cultural, dependiendo del grado de respeto y convivencia entre culturas que empezaron a conformar lo que es hoy este arte (población morisca, judía y africana; y población tanto gitana como no gitana).

Del mismo modo, la cuestión de género es un elemento fundamental para entender las posiciones «de poder» en las que se fundamentó artísticamente el flamenco y que se han perpetuado en cuestiones como la sexuación del baile, los roles diferenciados a partir de la conformación profesional de lo flamenco, o el sexismo en algunas letras, reflejo del patriarcado en cuanto concepciones teóricas estereotipadas de relación entre los sexos. La construcción social y cultural del género se ha ido forjando entre la conciliación familiar y profesional, y el alejamiento de los ámbitos de la profesionalización estuvo condicionado igualmente por la denostada «mala vida» de los ambientes flamencos, no siendo lugar para una «buena mujer» al ejercerse en estos espacios la prostitución.

El sexismo no es algo representativo del flamenco o imperante en cuanto a porcentaje de temáticas que expresa en la mayoría de sus letras este arte, basadas fundamentalmente en el amor (concepto contrapuesto al sexismo). Tampoco el machismo es exclusivo del flamenco, que refleja, simplemente, en algunos momentos, la mentalidad dominante de la sociedad como representación artística y cultural que es. Aun así, en el flamenco se da un componente androcéntrico, una construcción del género -entendido como lo socialmente construido y no como lo biológicamente determinado- que tiene como principal consecuencia la segregación sexual, base de la desigualdad entre hombres y mujeres más allá del ámbito artístico.

Hoy en día se siguen manteniendo en el repertorio de los cantes flamencos algunas letras que expresan contenidos intolerantes en relación con el sexismo y el machismo. Por un lado, se podría pensar que dejar de interpretar estas letras «clásicas» tiene un componente de prohibición y de censura. Por otro lado, tal vez sea simplemente una cuestión de respeto y de adaptación a una sociedad más justa y democrática que aquella que representa esos cantes, por lo que sería conveniente que las personas que los interpretan actualmente dejaran de transmitir y perpetuar esos mensajes.

La marginación interpretativa en relación con el toque de guitarra por parte de las mujeres la podemos explicar desde las causas de una exclusión profesional de las mujeres guitarristas que se perpetúa hasta nuestros días, a pesar de que durante el siglo XIX fue común el desempeño de la interpretación guitarrística por parte de las mujeres. Esta especialización histórica en la que los hombres se han dedicado profesionalmente al toque de guitarra y las mujeres al baile, tuvo que ver no sólo con la instrumentación musical, sino también con las tareas de gestión de los contratos que solían realizar los guitarristas.

Sería simplista decir que esta división de tareas no es machista o que no muestra y representa una generalización de tareas discriminatorias. Como es lógico, había que tener determinado grado cultural y académico para llevar la contabilidad y saber relacionarse con personas «educadas y cultas» en busca de contratos. Pero, igual de importante que era el «saber relacionarse», en el sentido de tener las habilidades sociales y el conocimiento necesario para tratar determinadas cuestiones, era fundamental igualmente el hecho de «poder relacionarse» en términos de igualdad, es decir, tener la capacidad para poder hablar, discutir, negociar y acordar con los hombres. Lo que se esconde es, por un lado, la poca formación académica de las mujeres por el simple hecho de ser mujeres. Es decir, no realizaban esas tareas porque tradicionalmente no recibían la educación en términos de equidad e igualdad con los hombres para llevar una vida profesional, sino que se las dirigía hacia la vida doméstica de servicio a un marido y sus hijos e hijas. Por otro lado, también está presente el hecho de que los hombres hablaban y hacían negocios fundamentalmente con otros hombres, con sus iguales en el escalafón de una pirámide social que va más allá del concepto de clase, y que corresponde a la escala jerárquica de la mera preponderancia biológica de lo masculino sobre lo femenino en la que se han basado, y se basan, las sociedades patriarcales.

Todavía hoy es una pauta generalizada la masculinización en las posiciones más relevantes del ámbito laboral flamenco más allá del interpretativo. Aun así, también es cierto que se está avanzando en este sentido. A raíz de, por una parte, una serie de factores exógenos que posibilitan el cambio relacionado con el ámbito educativo, la transformación de los roles sociales y la variedad de tareas que implica

hoy el ámbito laboral profesional relacionado con el flamenco. Este cambio tiene lugar apoyándose igualmente en determinados factores internos que contribuyen a equilibrar la situación, como son las decisiones de muchas mujeres de ejercer tareas de dirección artística y de enfrentarse a la gestión de un negocio.

Por otro lado, respecto a la sexuación que ha caracterizado tradicionalmente al baile flamenco, la tradición de las mujeres consistente en bailar «de cintura para arriba» se ha fundamentado igualmente en el uso de una vestimenta que hacía que, tras sus faldas de nejas y volantes se viesan limitadas a la expresión gestual estética de hombros, brazos, muñecas y manos a costa de la expresión técnica de piernas y pies. Tiene lugar de este modo una doble normatividad de género en el baile flamenco, representado en la sobriedad y la fuerza en el baile de los hombres, y en la sensualidad y delicadeza en el baile de las mujeres, normalizándose también estilos o palos flamencos diferenciados para hombres o para mujeres. Esta conformación de lo femenino y lo masculino trae como consecuencia determinados prejuicios de género. Actualmente, es mucho menor el porcentaje de hombres en las academias de baile y conservatorios de danza, pero hoy en día está teniendo lugar una actualización y una modificación de algunas de las normas en las que se ha gestado la división y la sexuación del baile flamenco. Esta normalización de la libertad interpretativa de los movimientos atribuidos a cada uno de los sexos se encuentra consolidándose en estos comienzos del siglo XXI, pero comenzó a vislumbrarse a lo largo del siglo XX de manera fugaz e intermitente en una creatividad artística unida al valor personal de artistas que se negaron a aceptar lo establecido.

Trabajar en el aula con alumnado adolescente este tipo de contenidos a través del flamenco es positivo. Los elementos que hacen referencia a hechos injustos y discriminatorios (cuestiones sobre pobreza, libertad, etnicidad y género) pueden configurar la base de un trabajo pedagógico y didáctico con el objetivo de sensibilizar al alumnado sobre cuestiones de igualdad, tolerancia y respeto. Del mismo modo, trabajar en el aula a través de las letras flamencas es positivo, en primer lugar, porque muchas letras tratan temáticas universales y atemporales, por lo que se pueden encontrar puntos de unión con el alumnado adolescente al mismo tiempo que apoyamos el proceso de inclusión educativa del flamenco.

Los elementos injustos y negativos que, en algunos casos, han expresado algunas letras flamencas, pueden ser utilizados igualmente como recurso didáctico en el aula con el objetivo de trabajar en relación con la Educación en Valores, al mostrar elementos que no son propios de una sociedad justa e igualitaria.

El arte representa un hecho político en sí mismo -en un sentido amplio, abstracto y no ideologizado-. Y a pesar de que las principales temáticas de las coplas flamencas se relacionan con el amor y con la reflexión filosófica personal individual, el flamenco también muestra y expresa en muchos momentos una crítica social y una reivindicación que no se ha utilizado normalmente para trabajar en la escuela con el alumnado. El contenido expresado en las letras flamencas es, generalmente, de mayor profundidad y complejidad que los mensajes que escucha habitualmente la gente joven en la música que consumen de manera mayoritaria.

En estos momentos, está teniendo lugar una pérdida de calidad y complejidad del ámbito musical en general, al haberse simplificado y homogeneizado en el mismo sentido que gran parte de los elementos característicos de nuestra sociedad actual. Vislumbramos cuestionables valores morales y éticos de una sociedad adormecida ante determinados hechos injustos de los que somos testigos de manera frecuente. Limitación, y a su vez, necesidad, de la creación de música con «contenidos» por las propias características de esta sociedad (contenidos artísticos y contenidos ético-morales).

De ahí la importancia de tratar estos temas no sólo en la Universidad, continuando el esfuerzo de incorporar el flamenco en este ámbito y dotarlo del rigor científico propio de esta institución, sino de incorporar su estudio en las primeras etapas educativas obligatorias (Primaria y Secundaria). Tanto desde los aspectos formales relacionados con sus estructuras musicales; como las cuestiones históricas, sociológicas, antropológicas y literarias de representación de la cultura andaluza; o, como el caso específico que estamos tratando, la cuestión sociopolítica del arte flamenco.

En todo este proceso de cambio entre el matiz expresivo desde lo individual a lo colectivo y viceversa, donde el individuo que se expresa siempre lo hace en un contexto social, el flamenco ha sido reflejo de determinados elementos injustos que

se dan en la sociedad (tanto la del siglo XIX como la del XXI): desde la pobreza y exclusión por cuestiones económicas, la falta de libertad tanto de facto como política, y las relacionadas con la conciencia de clase, la etnicidad y la cuestión de género.

Podría parecer que esas situaciones de injusticia social son algo lejano y del pasado, ancladas en contextos del mundo rural y agrario; en los inicios de la industrialización y de la incipiente masificación urbana; de un régimen dictatorial ya superado; o de una sociedad racista y machista que fue la sociedad española en el pasado. Pero no es así, y el supuesto Estado del Bienestar de comienzos del siglo XXI nos ofrece a diario ejemplos de cómo una parte importante de la población española tiene condiciones de vida lejos de ser consideradas dignas o sufre situaciones de discriminación y violencia.

Y el flamenco, como expresión artística y cultural, tiene en primer lugar la capacidad y, por otro lado, tal vez la necesidad u obligación de mostrar las diversas realidades de la sociedad en que vivimos.

9.5. CONCLUSIONES DEL ESTUDIO 4

«Estudio del Flamenco desde los elementos que le han caracterizado tradicionalmente en comparación con las características actuales (metodologías didácticas y técnicas de enseñanza-aprendizaje; usos, ámbitos y funciones; tipos de público; y los principales retos y desafíos que debe afrontar el flamenco hoy en día)».

- **Cambios en las metodologías de aprendizaje:**

La metodología de enseñanza-aprendizaje ha sufrido importantes cambios en las últimas décadas, desde el ámbito doméstico y familiar hasta las academias y espacios específicos de formación. La antigua formación que se concentraba en las propias familias de artistas significaba una exclusividad de aprendizaje para los miembros familiares, lo que suponía una exclusión y una situación de difícil acceso a personas que no perteneciesen a esos ámbitos familiares flamencos. Hoy se ha superado esa etapa hermética del flamenco y el hecho de que no fuese posible conocer sobre este arte a personas que no hubiesen nacido en una época concreta o se hubiesen criado en un ambiente determinado -pueblos como el de Jerez de la Frontera (Cádiz) o barrios como el de Triana a mediados del siglo XX-. Hoy en día, las academias, conservatorios e Internet han democratizado la enseñanza-aprendizaje del flamenco y han puesto de manifiesto que una formación completa de un artista flamenco requiere tanto la formación académica como la experiencia vivencial del flamenco.

En el ámbito del canto, el aprendizaje tradicional se ha basado en la imitación, la repetición y la memorización, en una transmisión oral de persona a persona. Actualmente, además del aporte de la Logopedia y la Técnica Vocal, hay que valorar positivamente las posibilidades que ofrecen las tecnologías informáticas y computacionales encaminadas a apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje del canto flamenco como recurso metodológico en el aula. Los registros sonoros, como herramienta tecnológica para el aprendizaje de los cantos, se han utilizado desde que surgieron a principios del siglo XX los medios necesarios (fonógrafos y gramófonos), la diferencia es que hoy se ha universalizado su uso por el mayor acceso a estos recursos. A pesar de la gran disponibilidad de herramientas tecnológicas como uso didáctico en la enseñanza-aprendizaje del flamenco, la

transmisión oral del aprendizaje -sobre todo en el cante- sigue siendo un valor fundamental. Y la técnica, en cualquier disciplina artística, permite maximizar las capacidades y cualidades de los y las intérpretes.

El flamenco, como manifestación artística que es, puede aprenderse y practicarse en ámbitos académicos a través de la transmisión del conocimiento bajo criterios pedagógicos y didácticos (frente a la visión *mairenista* instalada durante décadas que limita el cante flamenco a cualidades innatas y genéticas desde una perspectiva racializada). En vez de limitar, el conocimiento potencia las posibilidades expresivas, y es más importante el componente cultural del aprendizaje de los principales elementos del flamenco debidos a un entorno de socialización que las cuestiones étnicas o de herencia genética.

En el ámbito del baile, las personas que nacen y se crían en un ambiente de artistas flamencos, perteneciendo, además, a población gitana, desarrollan de manera naturalizada una gran capacidad de asimilación de las estructuras musicales y gestuales relacionadas con el movimiento del baile flamenco. A pesar de haber personas que tengan naturalizados ciertos elementos relacionados con el flamenco por pertenecer a una familia de artistas, es positivo cursar estudios académicos formales y aunar metodologías, tanto las relacionadas con las tradicionales de transmisión oral como las que posibilitan los recursos audiovisuales actuales. Los estudios de danza en el Conservatorio aportan hábitos de trabajo y disciplina, posibilitando también un primer acercamiento al ámbito profesional. A pesar de esto, la excesiva técnica y la colocación del cuerpo bajo los cánones de la danza clásica que, en algunos casos, determinado profesorado de Conservatorio ha exigido a su alumnado, puede provocar la pérdida de la expresividad característica del baile flamenco.

En el ámbito de la guitarra, la inclusión del flamenco en el ámbito académico formal de los estudios musicales de academias y conservatorios es fundamental para lograr que las personas dedicadas a la interpretación musical adquieran los mayores conocimientos posibles para su profesionalización. La metodología empleada en relación con la enseñanza-aprendizaje de la guitarra flamenca en el ámbito del Conservatorio conjuga la línea tradicional de la tradición oral -imitación, repetición y memorización de falsetas- y la línea tradicional de los estudios

musicales académicos -análisis de partituras y estudio de estructuras armónicas y rítmicas-. Los conservatorios deben preparar a profesionales del flamenco, otorgando herramientas a los y las artistas para que puedan desempeñar esa labor con una base formativa completa que aúne los elementos característicos tradicionales del flamenco con el aporte de los estudios académicos.

La tecnología informática también es una herramienta útil para el desarrollo tanto formativo como profesional de la enseñanza-aprendizaje de la guitarra flamenca, desde las opciones de impartir docencia online a través de videollamadas, hasta los recursos relacionados con los aspectos técnicos de grabación y edición musical. En contraposición, tiene lugar una pérdida de la riqueza personal transmitida de persona a persona en el aprendizaje basado únicamente en recursos audiovisuales.

Hoy en día, la facilidad y diversidad de opciones que existen para poder acceder al aprendizaje del flamenco en cualquiera de las disciplinas (cante, baile o toque) puede, como contrapartida, provocar cierto desinterés en el alumnado al no estar conectado ese aprendizaje formal con la «forma de vida» y el hecho de que el flamenco esté presente en mayor medida en su vida cotidiana. En cambio, las dificultades de acceso al mundo hermético que caracterizaba hasta hace poco al flamenco hacían que las personas interesadas en aprender cante, baile o toque pusiesen en práctica una gran diversidad de recursos para lograr tener acceso a esos ambientes y momentos concretos donde pudiesen ir aprendiendo -escuchando, a su vez, flamenco en su día a día-, lo que resultaba como consecuencia en la creación de una afición personal más sólida y duradera.

Por un lado, como factor positivo encontramos hoy en día mayores opciones para el aprendizaje a través de vídeos y tutoriales de plataformas en red como *Youtube*, que ayudan a la captación de personas aficionadas y a fomentar el inicio de los estudios -tanto musicales de guitarra, percusión y cante, como de baile-. Por otro lado, como factor negativo se encuentra la cada vez mayor separación entre el ámbito del aprendizaje en relación con el flamenco y la presencia de este en la vida personal del alumnado - desconocimiento sobre las principales figuras históricas más representativas del flamenco; sobre su historia, desarrollo y evolución; y ajeno

a su consumo musical cotidiano, representado por géneros musicales afines a modas mayoritarias y globalizadas-.

El componente ritual y vivencial del flamenco sigue estando presente y sigue siendo un valor añadido en comparación a otras expresiones musicales, siendo necesario encontrar puntos de encuentro y de equilibrio entre la tradición oral y el academicismo en el flamenco.

- **Ámbitos, usos y tipo de público:**

En estos momentos, vivimos la transformación del flamenco desde su ámbito local representativo de la cultura popular andaluza hasta el ámbito global como elemento artístico de ocio y cultural tanto nacional como internacional. La función o el uso que ha tenido y se le ha otorgado al flamenco de manera tradicional ha ido cambiando en relación con la diversificación de los ámbitos en los que se representa y se hace flamenco actualmente, mostrándose tanto en los espacios que ha ocupado desde hace décadas (manifestaciones informales del ámbito privado o espacios profesionales en tablaos y festivales) como en aquellos ámbitos vetados al flamenco hasta hace poco y característicos de la música académica europea (grandes teatros nacionales e internacionales).

El cambio en los ámbitos y usos del flamenco es consecuencia de la propia transformación de la sociedad. Las características que se anhelan por parte de un amplio sector de la afición flamenca respecto a la cercanía y a las vivencias compartidas entre un grupo reducido de personas que, de manera habitual, disfrutaban del flamenco tanto como espectadores como participando en su creación, no es que no puedan darse en estos momentos, simplemente es más difícil. La gente aficionada al flamenco hoy no son vecinos y vecinas de una pequeña localidad como fue Jerez en Cádiz o Linares en Jaén, o de un barrio concreto de una ciudad como fue Triana en Sevilla, sino que son ciudadanos y ciudadanas habitando espacios urbanos modernos que, por motivos de afinidad artística más que por linaje familiar, sienten el flamenco como algo propio. Y esta afinidad hace que se acerquen al flamenco para conocerlo y estudiarlo o, simplemente, para disfrutarlo como oyentes y espectadores. El momento histórico del «cuarto» y de «los patios de vecinos» pasó, pero las personas aficionadas -los y las cabaes- siguen buscando y

encontrando esos espacios íntimos de comunión flamenca más cercana a lo ritual que a lo profesional de ámbitos como salas y restaurantes o teatros.

La cercanía producida en la intimidad del cuarto debida al estrecho contacto entre amigos o familiares que comparten y se expresan artísticamente, supone una experiencia privilegiada para sentir y vivir el flamenco. Después de compartir comida y conversación, las mesas se retiran y se hace el hueco necesario únicamente para que quien cante, toque o baile se sienta cómodo/a, pero sin mantener distancia con el resto de personas que, a su alrededor, participan jaleando y animando, creándose un ambiente único y especial. La persona encargada de hacer los cantes va eligiendo estos en función tanto de su propio estado anímico como el del ambiente generado entre los asistentes, eligiendo tanto los estilos como las letras cantadas de una manera más «natural» o «improvisada» que en otros espacios o ámbitos más profesionalizados.

En un contexto similar, los patios de vecinos permitieron durante muchos años compartir y expresarse a través del flamenco a amigos y familiares fuera de las cuatro paredes de pequeños hogares limitados por el espacio. En las puertas de sus propias casas, en esos patios que eran espacio común de convivencia, la interacción entre todas las personas y la participación a través del cante, el baile o el toque era algo común, caracterizándose este ámbito y contexto por una vivencia cercana y compartida del flamenco.

Por otro lado, las Peñas flamencas han tenido siempre entre sus principales objetivos el mantenimiento y la difusión de este arte, posibilitando la opción a los aficionados y peñistas de disfrutar el flamenco en vivo y en directo. En las Peñas no sólo ponen en práctica sus cualidades artísticas los aficionados, juntándose para tocar o cantar, sino que suelen «actuar» también artistas profesionales, pero en un contexto que se asemeja más al de la intimidad de «los cuartos», donde no es tan palpable esa separación física y esa diferencia entre público y artistas. No hay suficiente apoyo a las peñas flamencas por parte de la Junta de Andalucía. Sería positivo para el flamenco que los Ayuntamientos de las localidades donde se encuentren las peñas se involucrasen de una manera más efectiva en el control y seguimiento de las actividades realizadas en las peñas, exigiendo una serie de requisitos de cumplimiento por parte de estas a cambio del apoyo económico para

financiar actividades de formación, publicaciones relacionadas con la investigación, espectáculos en vivo, etc. Un elemento negativo que afecta a un gran número de peñas también está relacionado con el hecho de que una parte de sus socios acuden para tomar algo en la barra del bar y conversar con su grupo de amistades -al igual que se podría hacer en cualquier otro establecimiento relacionado con la restauración-, más allá del interés por acudir a un centro especializado en flamenco dedicado a su conservación y difusión.

Un ámbito más profesionalizado que las Peñas es el de los Tablaos Flamencos, espacios tradicionales para el flamenco desde mediados del siglo XX. Trabajar en un tablao ha sido -y sigue siendo- una importante fuente de riqueza para el aprendizaje artístico. El público que suele asistir a tablaos y salas donde se programa flamenco es mayoritariamente público extranjero. Los elevados precios de estos espacios tiene como consecuencia que gran parte de la población española no pueda permitirse acceder habitualmente a los espectáculos que se programan. A pesar de esto, los artistas de los cuadros flamencos de los tablaos siguen -como hace años- viviendo una situación de precariedad laboral, con sueldos bajos y con un trabajo irregular e inestable, concretándose semanalmente en muchos casos.

Un ámbito de representación del arte flamenco en la actualidad y no ligado a un ámbito tradicional como los tablaos, es el de las salas y restaurantes, locales no especializados exclusivamente en flamenco. La profesionalización del flamenco ha hecho que este sea un espectáculo presente en multitud de locales de pequeño y mediano tamaño en los que se puede tomar algo de comer o de beber en pequeñas mesas, u otros donde el público está de pie y sólo consumen bebidas adquiridas en la barra mientras se disfruta del espectáculo (salas). Por otro lado, también hay espacios en los que la actividad habitual está relacionada con la hostelería y la restauración (restaurantes) pero donde al finalizar las cenas se ofrece un espectáculo flamenco. Este tipo de espacios está habitualmente enfocado al público extranjero.

En el ámbito de la enseñanza-aprendizaje del flamenco, las academias de baile flamenco suelen ofrecer un certamen a final de curso a modo de festival en Centros Culturales donde las familias del alumnado puedan asistir a disfrutar del flamenco al mismo tiempo que comprueban los avances en el aprendizaje de sus

hijos e hijas en esta modalidad de la danza. Por otro lado, para el alumnado supone un primer acercamiento al mundo profesional y de la puesta en escena en un escenario.

Y, en el ámbito de las compañías de danza, estas representan un máximo nivel en la profesionalización del flamenco, puesto que su puesta en escena se realiza en grandes espacios (teatros nacionales e internacionales) y requiere no sólo de la participación de artistas profesionales en los diferentes ámbitos (músicos de distintas especialidades instrumentales, varios cantaores/as y bailaores/as), sino también del trabajo de profesionales como técnicos de sonido, iluminación o relacionados con el diseño de vestuario. Su puesta en escena deja poco espacio para la «improvisación» y todo el espectáculo se rige bajo parámetros controlados y estudiados en muchas horas de ensayo y preparación de ese producto final.

El tipo de público varía en función de los diferentes ámbitos del flamenco, desde un público que consume productos comerciales y que llena los grandes teatros, hasta el público más especializado de los festivales, las peñas flamencas o las fiestas íntimas entre un grupo de personas aficionadas al flamenco. En los diferentes espacios tienen lugar también distintas relaciones de interacción entre público y artistas, no existiendo ninguna posibilidad de interactuar en los grandes eventos de los teatros y festivales entre público y artistas, a diferencia de las fiestas particulares y las sesiones en las Peñas Flamencas, donde la relación entre artistas y público es mucho más cercana, hasta el punto de llegar a participar en el hecho artístico las propias personas que asisten como espectadores o espectadoras. Y el perfil en relación con la edad del público asistente también cambia dependiendo de los ámbitos del flamenco, desde un público conformado por población joven asistente a los grandes eventos y espectáculos a las personas de edad avanzada que son miembros de las Peñas Flamencas.

Hace apenas tres décadas, el hecho de que un alumno o alumna de la etapa de lo que hoy es actualmente la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) escuchase flamenco de manera habitual estaba «mal visto» entre sus compañeros y compañeras. Actualmente, a pesar de que el flamenco no sea un estilo o género musical que sea consumido de manera generalizada por la población adolescente, no tiene ya ese componente de valoración negativa. Uno de los motivos por los que

la juventud no siente como cercano el flamenco es por su falta de representatividad en los espacios televisivos y medios de comunicación. El alejamiento del flamenco de la vida de la gente joven en comparación a épocas anteriores -al no ser una música de consumo actual presente en los *mass media* a los que accede de manera mayoritaria la población adolescente- dota de mayor importancia el hecho de lograr la inclusión del flamenco en el ámbito educativo, posibilitando de este modo su acercamiento a este grupo poblacional.

Algunos de los factores que influyen en la poca afinidad de la juventud hacia el flamenco tienen que ver con la escasa presencia de este arte en su entorno (hoy en día el flamenco no está presente en el ambiente cultural del barrio o la localidad); con el hecho de que no sea un género masificado y comercial (como la música anglosajona o latina); y con la sensación de lejanía respecto al ambiente social de las peñas flamencas (la elevada edad de los socios y el tipo de actividades que allí se realizan son ajenas a los gustos de la juventud y adolescencia).

Para atraer a la gente joven sería positivo abrir el campo de actividades realizadas en las peñas flamencas y acercarse a los intereses y motivaciones de la juventud. Para conseguir una mayor implicación e interés de la juventud en relación con el flamenco, las peñas flamencas deben realizar actividades de gestión que motiven e involucren a este grupo poblacional. Aun así, se hace totalmente necesaria la inclusión del flamenco en el ámbito educativo de la Enseñanza Primaria Obligatoria (EPO) y Secundaria (ESO) para que, desde la escuela, la juventud se haya acercado al flamenco a través del conocimiento de sus elementos principales y más característicos, siendo un primer paso en la creación de afición y público interesado que, al terminar la etapa de Secundaria y la adolescencia tengan el interés y la curiosidad para acercarse a este tipo de espacios que las peñas representan.

El cambio en los hábitos de ocio de la juventud en comparación con épocas anteriores donde la gente se reunía en las peñas para conversar, tomar algo y disfrutar del flamenco, hace que la gente joven no frecuente estos espacios en la actualidad. Y el buscar mecanismos de unión entre la juventud y las peñas flamencas es positivo para esta creación de afición que apoye el proceso de mantenimiento y difusión del flamenco, pero también es positivo para las propias entidades. El mantenimiento de las peñas flamencas y de sus actividades como concursos,

conciertos, etc., lleva un coste económico que, en la mayoría de los casos, es difícil de mantener con la aportación del cada vez más escaso número de socios. La avanzada edad de la mayoría de los socios de las peñas flamencas, y la mínima representatividad de gente joven asociada a estas instituciones, pone en peligro la pervivencia y sostenibilidad de las peñas flamencas a corto plazo.

Las peñas flamencas han de realizar actividades con alumnado de los centros educativos del barrio o de la localidad. El valor y la capacidad de transmisión de la música en directo -vivencial- para captar la atención y lograr conmover y provocar emociones en las personas que escuchan, es un importante recurso para captar el interés de la población joven y adolescente. Siendo más importante -si cabe- en un arte como el flamenco, donde la propia expresión de la persona que interpreta los cantes a base de gesticular muestra la interiorización de esas letras y la transmisión del mensaje que se quiere expresar, algo que no se puede captar del mismo modo a través del visionado en un vídeo o de la escucha de una audición.

Un modo de acercar al público joven a las peñas sería la oferta en su programación de actividades de música en directo de un tipo de flamenco más cercano a las sonoridades afines a la juventud y relacionado con otros géneros musicales -denominado flamenco fusión- y con un tipo de instrumentación musical variado -instrumentos de viento, cuerda frotada, percusión, etc.-. De esta manera, este tipo de público que asista a esos conciertos se quedaría en el local cuando, a continuación, se ofrezca también una representación musical más acorde a lo que es el flamenco clásico y tradicional. Haciéndoles escuchar y disfrutar de una manifestación artística que, a pesar de ser ajena a sus gustos musicales, puedan valorar y disfrutar, plantando la semilla en la juventud de la afición por el Flamenco con mayúsculas y sin diminutivo (*flamenquito*).

La reciente universalización del flamenco, su difusión internacional a través de su comercialización y fusión con otros géneros musicales incorporando nuevas sonoridades -más allá de criterios herméticos excluyentes y representaciones identitarias- produce efectos positivos cara al acercamiento de la juventud a este arte, y el ofrecer precios «simbólicos» para la afiliación de la juventud que acredite ser estudiante, puede igualmente posibilitar y facilitar el acceso de esta población al ámbito de las peñas flamencas.

La creación de afición se favorecería si se posibilita la opción a la juventud y al alumnado adolescente de disfrutar y experimentar flamenco en vivo y en directo en espacios pequeños que posibiliten la creación de un ambiente íntimo donde se pueda, tanto ver y sentir de manera cercana el proceso de creación y representación artística como interactuar con los propios artistas. Pero también es positivo llevar a cabo actividades como la celebración en Córdoba de «La noche blanca del flamenco», lo que provoca que las plazas y calles de esta ciudad andaluza estén llenas de gente joven que acude, además de a socializarse, a ver y escuchar flamenco.

- **Discusiones infructuosas entre la tradición y la modernidad, lo puro y lo mistificado:**

La supuesta rivalidad y competencia entre artistas gitanos y no gitanos es un debate que debería dejar de tener la importancia que ha tenido durante muchos años, para centrarnos únicamente en los aspectos estéticos y de calidad musical de los y las intérpretes. Sería positivo para el flamenco que se dejase atrás la disyuntiva sobre la rivalidad creativa e interpretativa entre gitanos y no gitanos -y entre andaluces y no andaluces-, fijándonos principalmente en la calidad artística y en el valor de la interpretación.

En las interacciones sociales entre artistas gitanos y no gitanos, a pesar de la colaboración profesional necesaria que se requiere para realizar tareas conjuntas en momentos determinados donde comparten escenario, tienen lugar ciertas situaciones de tensión y «tirantez» en algunas de las relaciones. A pesar de existir cierta rivalidad entre artistas gitanos y no gitanos la relación es generalmente buena y basada en el respeto. La calidad, el talento y la propia dedicación al flamenco hace que se superen las diferencias de carácter étnico o racial de los intérpretes (rivalidad entre gitanos y no gitanos).

La cuestión de la etnicidad, si hablamos del cante, es más una cuestión estética y de gusto o preferencia de unas cualidades sonoras frente a otras y que se relaciona con el timbre de las voces. O, en el caso del baile o de la guitarra, es más una cuestión cultural que biológica, y que se relaciona con ambientes de socialización donde las estructuras artísticas y sus elementos interpretativos están presentes desde la infancia.

Es todavía patente la visión sobre el aprendizaje místico de un pensamiento que ha estado generalizado y que se resume en la frase hecha de: «se lleva en la sangre». Es cierto que el flamenco se puede traducir en una manera de vivir -en una actitud y una postura ante la vida-, pero también es cierto que, como manifestación artística, se estudia y aprende. Hay un componente genético, por supuesto, a partir del que cada persona tiene mayores cualidades innatas y habilidades o capacidades en algunas cosas más que en otras. Pero, fundamentalmente, estamos ante una cuestión cultural en un entorno de aprendizaje donde beneficia el haber nacido en ese ambiente y en el que, como en todo ámbito o disciplina, el conocimiento aporta valor. Si una persona ha visto bailar en su casa desde la infancia tendrá naturalizadas esas formas expresivas. En cambio, si sólo ha aprendido en una academia faltan, lógicamente, esas vivencias para que realmente su expresividad llegue al máximo, más allá de lo que es lo meramente correcto o adecuado y que se puede haber aprendido a través de una serie de pasos, coreografías, etcétera. Lo que marca la diferencia no es la cuestión racial o la genética, sino el conocimiento y la capacidad expresiva. Por lo que, si una persona aprende de manera naturalizada y tiene integrada esa estética en su proceso de enseñanza en el ámbito familiar y social, y suma después la técnica y el conocimiento académico proporcionado por un estudio más regular y constante, esa persona tendrá todas las posibilidades de tener «duende» y «pellizco» a la hora de interpretar flamenco.

A pesar de esto, existen determinadas reticencias por parte de algunos sectores internos del mundo del flamenco en torno a su incorporación a los ámbitos académicos de los estudios musicales, por el miedo a la pérdida de sus características principales de libertad creativa y expresiva. Las críticas hacia el estudio académico de la música flamenca por parte de la afición más tradicionalista vienen del hecho de que este sector no valora como positivo el aporte del conocimiento teórico de esta disciplina en la formación musical (sin valorar que el estudio y el conocimiento siempre aportará valor a las cualidades innatas).

El flamenco no ha muerto y está más vivo que nunca. Es cierto que sigue en boga la discusión entre tradición e innovación, pureza y mistificación, pero nunca ha tenido más auge el flamenco que hoy en día, tanto a nivel nacional como internacional. La fusión con otras sonoridades musicales actuales -bajo el término

«flamenquito»- desvirtúa lo que es considerado como el «verdadero flamenco», y los socios peñistas utilizan el término «pureza» en relación con la característica principal del flamenco que, en la actualidad, se está perdiendo. La cuestión de la «pureza» ha causado normalmente más daño que beneficio, y lleva implícita la exclusividad auto-atribuida por un grupo dominante sobre aquello que se considera «puro» y, como consecuencia, define en un rango valorativo inferior y condena a la exclusión a aquello que es, según esa perspectiva dominante, «impuro». El término se muestra en plena contradicción, además, con el mismo origen del flamenco, cuyas claves en su proceso de conformación nos remiten a la mezcla, a la fusión y a la hibridación tanto de personas (en términos de raza, procedencia cultural, clase social y género) como de elementos y estructuras musicales.

La posición más conservadora o tradicionalista centra sus argumentos en la exaltación del flamenco clásico o clasicista; el nativismo, en relación con nacer dentro de un entorno flamenco; la raíz y pertenencia a un lugar concreto; la cuestión étnica gitana o la visión andalucista. La dialéctica y confrontación en el proceso de evolución y desarrollo estético del flamenco es una constante desde su origen. Con aspirantes que intentan modificar el sistema de valores dominante para imponer su criterio frente a aquellos que intentan mantener sus posiciones hegemónicas. Lo que trae como consecuencia un cambio estético-discursivo y una lucha por los recursos económicos.

A pesar de todo, el flamenco -clásico, innovador y experimental- goza de muy buena salud.

- **La profesión y el oficio flamenco:**

La situación actual del flamenco a nivel artístico es muy buena, con gran representación de artistas de gran nivel con carácter tanto creativo e innovador como de consolidación y mantenimiento de los cánones clásicos del flamenco.

El valor añadido que se otorga -en algunos momentos- a lo supuestamente «puro» frente a lo académico, tiene más que ver con el marketing y con el interés de vender un producto comercial que con un valor real de calidad artística. Las críticas que reciben determinados y determinadas artistas por abanderar una supuesta renovación del flamenco tienen como fondo, por un lado, una cuestión estética -

innovación frente a tradición-. Y, por otro lado, una cuestión económica – redefinición de los criterios de valor-, lo que representa una amenaza para un sector del flamenco clásico, puesto que están cambiando los criterios de definición de valor y creando una afición y una «escuela» que irá copando lugar en los festivales desplazando a artistas más tradicionalistas, tal y como ha pasado con la danza en las últimas dos décadas.

Como contrapartida a la buena situación de creatividad artística, un aspecto clave que describe la situación actual del flamenco nos remite a la precariedad laboral de las personas que se dedican a esta profesión. Por desgracia, este aspecto ha estado siempre presente en el flamenco, es algo endémico. En el ámbito profesional, la precariedad laboral se relaciona, por un lado, con la crisis económica generalizada y, por otro lado, con la infravaloración -también generalizada- del ámbito artístico y cultural en nuestro país. Y concretamente -y paradójicamente- hacia una de nuestras manifestaciones culturales más representativas, el flamenco.

Tiene lugar un reconocimiento externo frente a una infravaloración interna, donde, a pesar de ser un arte reconocido a nivel mundial, no tiene la debida correspondencia a nivel de reconocimiento en su propio lugar de origen, España. Los y las artistas, que viajan habitualmente a otros países para trabajar, reconocen un mayor interés y aprecio por el flamenco en el público extranjero que en el nacional. La infravaloración del flamenco en el propio país de origen de esta manifestación artística y cultural -basada en prejuicios y estereotipos-, además de influir negativamente en las condiciones laborales de la profesión dificulta en gran medida su inclusión educativa no sólo en el ámbito del Conservatorio, sino en las propias etapas de la Educación Primaria Obligatoria (EPO) y Secundaria (ESO), donde debería estar presente en mayor medida al tratarse de una de las representaciones culturales más importantes de nuestro país.

Los ámbitos de profesionalización actuales tienen que ver con la puesta en escena de los cuadros de baile en tablaos, sostenidos por el sector turístico, o las compañías de baile de carácter inestable generalmente. Y, sobre todo, el ámbito de la enseñanza-aprendizaje en academias, fundamentales para el mantenimiento tanto de artistas como de aquellas personas que, como principiantes, comienzan a dedicarse profesionalmente al flamenco.

Gran parte de la actividad profesional flamenca ha estado inmersa en lo que se conoce como economía sumergida, con las consecuencias negativas para trabajadores y trabajadoras que han desarrollado una actividad al margen de contratos laborales, con lo que esto supone en términos de carencias de cotización regulada en cuanto a las contribuciones al Estado. Esta situación conlleva, además, una alta inestabilidad e inseguridad que dificulta en gran medida tomar decisiones clave en el proyecto vital de una persona, como el hecho de poder optar a comprar una vivienda o decidir formar una familia, por haber elegido dedicarse profesionalmente al flamenco. La situación de precariedad laboral explica los terribles efectos que la crisis del COVID-19 ha provocado sobre el tejido flamenco, dejando sin ningún tipo de ingresos durante meses a miles de personas, sin «derecho» a solicitar ningún tipo de ayudas y prestaciones al Estado debido a las características propias de la actividad laboral descrita, y obligando a históricos y centenarios tablaos a cerrar sus puertas -algunos de manera definitiva- por estar centrada su actividad económica en el turismo.

Respecto a las opciones laborales en la actualidad, un artista flamenco no sólo tiene que demostrar que vale y sabe hacer su trabajo, sino que tiene que presentar una acreditación en forma de título que otorgue la habilitación para trabajar en la mayoría de las instituciones, lo que es un gran problema para muchas personas que han aprendido su oficio de manera «tradicional» y que han hecho su carrera mediante la propia experiencia de su trabajo. Hoy en día, muchas de estas personas tienen verdaderas dificultades, por un lado, para encontrar una estabilidad laboral, y por otro, para asegurarse una pensión en su jubilación por la falta de contratos laborales con sus correspondientes cotizaciones tributarias. En este sentido, se da también el caso de personas menos preparadas a nivel de experiencia que ocupan ciertos puestos por disponer de determinados títulos; pero, a su vez, esta especialización de la que hablamos produce músicos mejor preparados, saliendo al mercado laboral gente más formada en el oficio de músico. Esta situación nos remite a la democratización, puesto que todas las personas tienen en estos momentos las mismas opciones para acceder a determinados puestos. El acceso a la labor docente en un Conservatorio como docente en cualquiera de las especialidades (Cante, Baile, Guitarra, Flamencología) se rige actualmente por el requisito principal de estar en posesión de un Título Superior de Conservatorio y, a partir de ahí, entrar en

convocatorias oficiales públicas y abiertas a través de bolsas de empleo que bareman los méritos académicos y formativos de cada aspirante. La forma de acceso a la labor docente actual en el ámbito del Conservatorio a través de los requisitos de titulación específica hace que cada vez menos docentes tengan una relación laboral contractual bajo la figura de lo que se ha venido llamando «especialistas».

En lo referente a la socialización, la relación entre los artistas ha cambiado en los últimos años. Durante la época dorada de los tablaos madrileños entre la década de los 60 y 70, el acceso a las grandes figuras era algo habitual, puesto que todos los artistas compartían escenario y vivencias extraprofesionales unos con otros. Circunstancias que hoy en día no se producen, existiendo una gran diferencia entre las figuras artísticas y el resto de los y las profesionales del mundo del flamenco. Las personas que se dedican profesionalmente al mundo artístico flamenco separan hoy en día -de manera generalizada- la representación artística flamenca con la manifestación y expresión de este arte en otros contextos (la profesión y oficio de los y las artistas desvincula su puesta en escena a la vida cotidiana).

- **Apoyo institucional:**

Respecto al ámbito artístico, el apoyo institucional del flamenco por parte de las administraciones públicas es limitado, y las iniciativas privadas no pueden lograr ni la visibilización necesaria del flamenco ni cubrir todas las necesidades y expectativas profesionales de los y las artistas. Si los recursos económicos que algunas instituciones encargadas de la gestión cultural destinan a los cachés de grandes figuras mediáticas, se invirtiesen en el apoyo formativo y en la promoción profesional del resto de artistas con grandes aptitudes y cualidades, la consolidación del tejido artístico flamenco estaría asegurada.

En algunas ocasiones, la defensa del flamenco desde el ámbito institucional de la Junta de Andalucía ha estado más ligada a redes clientelares e intereses políticos partidistas -con aspectos relacionados con el regionalismo y al nacionalismo- que a la defensa de la propia manifestación artística.

Respecto al ámbito educativo, la Junta de Andalucía tiene un papel principal en la defensa del flamenco y en su capacidad de actuación para lograr su inclusión educativa, pero hasta hace muy poco su esfuerzo e interés para lograr este objetivo

ha sido escaso e irregular. El apoyo y el interés de la Junta de Andalucía en relación con la inclusión del flamenco en el ámbito educativo no ha sido constante en el tiempo. Actualmente, debido a los requisitos que la UNESCO exige para mantener el reconocimiento del flamenco como Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad, las instituciones gubernamentales se están preocupando más en esta labor de inclusión educativa del flamenco.

Se necesita dotar económicamente a los centros educativos para que puedan invertir ese dinero en la contratación de artistas que lleven el flamenco en vivo al alumnado, para la realización de actuaciones en centros educativos de Educación Primaria Obligatoria (EPO) y Secundaria (ESO).

Se precisa una mayor implicación de la Junta de Andalucía en el apoyo económico necesario para realizar tareas relacionadas con la Investigación y la Didáctica -creación de materiales y recursos-, al mismo tiempo que sería positivo que se apoyase la difusión de los estudios e investigaciones sobre flamenco ya realizadas, puesto que no existe un canal de publicación que facilite, por ejemplo, la visibilización de las Tesis Doctorales sobre flamenco.

El esfuerzo individual voluntario y sin apoyo ni reconocimiento causa desmotivación y hastío en el profesorado que sigue intentando, a pesar de todo, apoyar el proceso de inclusión educativa del flamenco.

- **Retos y desafíos:**

Por un lado, es preciso encontrar puntos de encuentro y de equilibrio entre la tradición oral y el academicismo en el flamenco:

Mantener, por un lado, sus características clásicas y tradicionales frente a los procesos de asimilación musical en relación con otros estilos y géneros. Es decir, la perdurabilidad de la forma y la herencia recibida del flamenco clásico frente a otras estéticas musicales que pueden desvirtuarlo. Y, por otro lado, dejar espacio para la creación y la innovación artística.

Incorporar el flamenco a espacios más mayoritarios, tanto académicos de formación institucional como de representación escénica, manteniendo el equilibrio con sus características originales. Y, a su vez, adaptarse e incorporarse a espacios

tecnológicos (la pandemia del COVID-19 ha puesto de manifiesto esta carencia profesional de representación artística en streaming a través de Internet).

Liberarnos de perspectivas cercanas al concepto de ortodoxia, en las que se entiende el arte flamenco como algo hermético y elitista, donde sólo algunas personas nacidas y criadas en determinados ámbitos «flamencos» -o pertenecientes al pueblo gitano- son capaces de entender sobre flamenco, conocerlo y practicarlo bajo parámetros de calidad artística, frente a la idea de que el flamenco, como representación artística y cultural que es, se puede conocer mediante el estudio.

Lograr que -dentro del propio seno de la afición- los diferentes puntos de vista y los distintos criterios estéticos -visión tradicionalista frente a la innovación y libertad creativa- aunasen posturas desde la lógica del entendimiento y del respeto, no desde la crítica malintencionada y la descalificación.

Conseguir que el flamenco vuelva a tener un peso social dentro de la comunidad, más allá de lo elitista de su representación artística en teatros, favoreciendo el mantenimiento y pervivencia de las peñas flamencas en los barrios y en las pequeñas localidades.

Hacerle llegar a la gente el componente vivencial del flamenco más allá del artístico-musical preparado y coreografiado, mostrado generalmente en los espectáculos. El hecho de experimentar este componente ritual y de vivencias cercanas compartidas tiene como consecuencia la mayor posibilidad de creación de una verdadera afición por el flamenco y de un interés duradero que se mantendrá en el tiempo, ajeno a las modas pasajeras creadoras de un público circunstancial.

Por otro lado, es preciso dignificar tanto a la profesión y el oficio como a la propia manifestación artística y cultural que el flamenco representa:

Lograr el merecido reconocimiento a las personas que se dedican profesionalmente al flamenco, lo que se relaciona directamente con la precaria situación laboral de este colectivo de artistas. Y mejorar la propia valoración y el reconocimiento que la sociedad en general muestra hacia la música en sí misma -infravalorada y desprestigiada en estos momentos-. Y, por consiguiente, hacia las personas que se dedican profesionalmente a ella -en cualquiera de sus manifestaciones-.

Otro de los principales retos tiene que ver con la verdadera implicación de las instituciones respecto al apoyo necesario para el mantenimiento y desarrollo del flamenco, más allá de modas pasajeras partidistas interesadas del ámbito político. A pesar de vivir un buen momento de manera general, el flamenco sigue sin contar con el apoyo necesario por parte de las Instituciones, a lo que se suma la importancia de que las personas encargadas de las decisiones de gestión cultural han de tener los conocimientos necesarios para adecuar esa gestión a las verdaderas necesidades de los y las profesionales del flamenco.

Por último, es preciso conseguir una inclusión real del flamenco en el sistema educativo:

Superar los estereotipos de parte de la población que piensa que el flamenco no es digno de entrar de una manera efectiva en el sistema educativo.

Por otro lado, liberar de prejuicios el ámbito del flamenco y posibilitar su conocimiento como cualquier otra manifestación artística y cultural. Habiendo conseguido que el flamenco haya entrado en la Universidad, ha de recorrerse el camino inverso. Es decir, que la Universidad -y lo que ésta puede ofrecer con su metodología al conocimiento, desarrollo y mantenimiento del flamenco- logre penetrar en el todavía reticente, hermético y tradicionalista mundo de la afición flamenca.

Conocer las leyes de la música -estructuras del lenguaje musical y armonía-, aceptando -por parte de la afición más tradicionalista- que el flamenco se puede aprender y desarrollar en un ámbito académico de Conservatorio.

Continuar con el proceso de sensibilización hacia la población joven, y estar presente en todos los centros educativos andaluces, y que todo el alumnado, al terminar su etapa educativa, haya podido disfrutar de esta manifestación cultural y artística mediante su conocimiento y su práctica. Lograr su inclusión real en el ámbito educativo -su estudio desde las primeras etapas educativas fomentará la creación de personas aficionadas que contribuyan en un futuro a su mantenimiento y desarrollo-. Para lograr esto, es necesaria una mayor implicación de la Junta de Andalucía dotando de los recursos económicos que se precisan.

Conseguir que el profesorado de Educación Primaria Obligatoria (EPO) y Secundaria (ESO) disponga, tanto de una gran variedad de recursos para realizar actividades relacionadas con el flamenco en el aula, como de materiales didácticos completos y de calidad.

Lograr la inclusión del flamenco en los programas de Formación del Profesorado de las Facultades de Educación y Pedagogía, para que el alumnado universitario que en el futuro ejerza una labor docente en las etapas de Primaria y Secundaria pueda haber tenido formación relacionada con el flamenco, posibilitando de este modo que puedan incorporarlo más adelante en su labor profesional docente. Del mismo modo, es importante ampliar la oferta formativa en los estudios de Historia y Ciencias de la Música, para que los futuros musicólogos y las futuras musicólogas de nuestro país puedan apoyar desde la investigación el estudio y el conocimiento sobre el flamenco.

Sería positivo también hacer una revisión del repertorio flamenco para, por un lado, actualizar las temáticas de interés y acercarlas a la juventud actual. Y, por otro lado, dejar de perpetuar determinados mensajes e ideas anacrónicas e intolerantes realizando una tarea de cambio de esas letras, pero manteniendo las líneas melódicas de los cantos originales. Igualmente, sería positivo que el flamenco vuelva a participar del activismo social de la ciudadanía retomando el carácter reivindicativo y sociopolítico que ha mostrado en otros momentos históricos (actualizando las problemáticas sociales a las que apoyar).

ANEXO I

TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTAS DEL TRABAJO DE CAMPO

A continuación, se muestran los fragmentos de entrevista utilizados en la investigación en el orden en el que se han ido utilizando esas valoraciones para la fundamentación del discurso en el cuerpo del documento, especificándose el título del capítulo y del epígrafe al que corresponden.

ANEXO I: TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTAS DEL TRABAJO DE CAMPO

TRANSCRIPCIONES DE ENTREVISTA DEL CAPÍTULO 2:

PUNTOS DE ENCUENTRO Y RETOS ENTRE LA TRADICIÓN ORAL Y EL ACADEMICISMO EN EL FLAMENCO

TRANSCRIPCIONES DEL EPÍGRAFE 2.1.1.:

ÁMBITOS, USOS Y TIPO DE PÚBLICO

RAMÓN SOLER DÍAZ (escritor e investigador)

«El flamenco no es una música, o no es sólo una música. El flamenco es una forma de vida. Es un tópico porque se dice mucho, pero es que tiene mucho de eso. Yo conozco a muchas personas a las que su centro vital es el flamenco. [...] El flamenco es arte, espectacular, porque ahí ganan dinero los profesionales en un teatro, festivales, peñas o lo que sea. Pero luego tiene un componente ritual muy importante, que a mí es el que más me interesa. [...] porque músicas hay muchas, pero ese componente ritual y de comunión que tiene el flamenco es muy fuerte. Hay una cercanía que te permite establecer otros lazos, otras intimidades, otras afinidades, otras cercanías, otras vinculaciones afectivas y sentimentales. Y para mí el flamenco cumple esa función más que ninguna otra música. [...] cuando se reúnen un grupo de amigos, así de buenas a primeras, sin que haya dinero por medio. Se celebra el cante, el baile, el toque. Con armonía sin ninguna otra motivación. Y hay una comunión y un estrechar lazos de amistades, de afinidades, de gustos y de formas de entender la vida que no te la puede proporcionar a lo mejor otras músicas. Por esa lejanía que existe [...] Un espectador de jazz o un espectador de rock queda al otro lado del escenario, pero en el flamenco no. Cruza esa... o tiene, en mi caso, la posibilidad de cruzar esa frontera y estar "a pie de obra". Cuando alguien ha *canta* bien por soleá o por seguiriya de darle un abrazo, o darle un beso y decirle – ¡Óle! -. Tiene un ritual que para mí no tiene otra música, y es lo que más me llena del flamenco, más que en sí la música del flamenco, que es maravillosa.

[...] Hay muchos tipos de público. Está el público más *snob*, que digamos es el que se deja llevar por lo que aparezca en los suplementos dominicales de los periódicos principales. [...] Se lo dice la moda *bienpensante* del momento que eso es lo que tiene que escuchar, que es lo que tiene que ver. Generalmente no me suelen gustar esos productos, generalmente... porque los veo bastante artificiales. Ese es un tipo de público, que son los que van, son los que llenan y dan más dinero. Son los que llenan un teatro de varios miles de localidades. Luego está el público de los festivales, que es un público un poquito más... con más conocimiento. Luego el público de las peñas también suele ser más exigente, porque ya hay una cercanía más cercana, valga la redundancia. Tienes ahí... hay una vinculación más estrecha. Y luego está el público, lo que yo te digo, de las fiestas... de los cabales, del cuarto de los cabales que se ha dicho siempre. Que uno puede estar en un momento determinado en varias épocas: uno va a un teatro, va a esto... pero son distintos públicos en general. Y las motivaciones que te mueven para escuchar eso, para ver eso, son distintas. Uno es el mero espectador, la música como espectáculo y otro la música como rito, y ahí la diferencia es radical. [...] Por ejemplo, el fin de semana este, vamos a traer un cantaor, unos amigos ponemos una cantidad de dinero, y vamos allí para estar un grupo de gente de veinte o veintitantas personas y lo vivimos como otra cosa, no como un espectáculo. Y a lo mejor uno de los que está ahí canta, o yo canto, aunque sea mal, si estás a gusto. [...] A los teatros suele ir gente más joven, porque son también figuras más mediáticas, que están en los medios de comunicación y atraen gente más joven. Pero a las peñas flamencas, generalmente son gente bastante mayor, muy inmovilistas, muy... que no es atractivo para la juventud. [...] Hay pocas peñas que sepan atraer gente joven. [...] Además, hay mucha gente que no son verdaderamente aficionados, sino que están allí porque van a tomarse una copa, tal... Eso le pasa a muchas peñas flamencas, que es como un centro de reunión social, casi como el hogar del *jubilao*» (Soler, R., comunicación personal, 5 de febrero de 2018).

ANTONIO CANALES (bailaor)

«Hay lugares donde el flamenco se sigue haciendo para el mismo público que en los dorados años veinte, como son los tablaos y demás antros... los turistas enamorados que vienen a España con ganas de degustar paella, mar y flamenco. O en los Festivales emblemáticos como el Gazpacho de Morón de la Frontera, el Potaje de Utrera o la Caracola de Lebrija, que están especialmente enfocados a festejar con los mismos vecinos del pueblo y sus alrededores una noche veraniega de Flamenco. Y

donde verdaderamente cambia el asunto es en los Grandes Teatros Nacionales e Internacionales de Ópera, que han abierto las puertas de par en par a nuestro arte en el pasado siglo y en este» (Canales, A., comunicación a través de correo electrónico, 12 de marzo de 2015).

ÓSCAR HERRERO (guitarrista y pedagogo)

«Si nos remontamos a hace cien años cuando comenzaba el flamenco pues seguramente todo era para disfrute, ¿no? La música flamenca pues era un hobby, ¿no? Para divertirse. Poco a poco el flamenco fue creciendo y se fue profesionalizando, digamos, ¿no? Hasta llegar al día de hoy donde... hombre, el flamenco siempre puede ser una música de... de disfrute, tanto como si te dedicas a ello como si no, ¿no? Pero hoy yo creo que el flamenco está... es muy profesionalizado, está muy expandido por todo el mundo... O sea, yo viajo de vez en cuando, llevo treinta años viajando y he visto un cambio muy importante, ¿no? De ir a lo mejor a países que apenas te has encontrado a alguien que toque flamenco y has vuelto a los veinte años y hay mucha gente que toca flamenco ya. Incluso hay escuelas donde puedes estudiar la guitarra flamenca. Hay sitios pues como Bolivia, por ejemplo, que estuve hace poco, y... y eso yo creo que llena de orgullo a los que nos dedicamos a esto y amamos esta música, ¿no? Entonces poco a poco se está expandiendo y se está convirtiendo pues en una profesión más, con más recursos, con más salidas» (Herrero, O., comunicación personal, 4 de julio de 2017).

SONIA CORTÉS (cantaora)

«Están los tablaos, y ahora se están abriendo muchos restaurantes con tablao. Todo está un poco dirigido a los extranjeros. [...] Se trabaja así, con fechas sueltas. Te dan una semana, te vas a otro sitio... Yo por ejemplo llevo mucho tiempo que voy engancho una semana aquí, y de aquí ya el lunes empiezo en el Café de Chinitas, termino esa semana y es todo como un puzzle, tienes que ir formando el mes. Y luego, compañías aparte, se hacen viajes, espectáculos. [...] Hay tablaos, tipo salas, restaurantes con un *minitablao* así de poquitas personas, que son guitarra, cante y dos bailando. Muy reducido y de cenas. [...] Por desgracia los españoles no van a ver flamenco. O como cosas muy puntuales, por un aniversario... como querer hacer una

gracia, un cumpleaños, una cosa así, entonces van a ver flamenco. Pero si no, lo normal es turistas» (Pérez, S., comunicación personal, 21 de julio de 2018).

TRANSCRIPCIONES DEL EPÍGRAFE 2.1.2.:

INFRAVALORACIÓN INTERNA FRENTE AL RECONOCIMIENTO EXTERNO

JUAN JOSÉ FERNÁNDEZ «CHALECO» (cantaor)

«Lo bonito del flamenco es practicarlo mucho y vivirlo. O sea, no confundir el flamenco con la mala vida, porque por desgracia hay una discusión muy grande porque *to* el mundo se cree que el flamenco es sexo, drogas y rock and roll, ¿no?, como se suele decir... pues el flamenco no es eso. El flamenco es una cultura, el flamenco son cantes de regiones [...] como son Málaga, la Malagueña; de *Graná* la Granaína; de... los cantes de Levante, pues los de levante... Y entonces, en verdad el flamenco es una cultura muy rica de España, y no le damos la importancia que tenía que tener... eso es lo que tenía que tener aquí en España que está mal reconocido, que no está... y meterse en centros universitarios lo que es el flamenco, enseñar la cultura del flamenco como se está enseñando por ejemplo... yo cuando daba naturales, o cuando daba en EGB... matemáticas, o... para que también fuera... pues por ejemplo, como Historia de España, igual que se da por ejemplo los Reyes Católicos pues el flamenco se tendría que dar [...] porque entonces le daríamos el sitio que tiene que tener el flamenco y le quitaríamos el "Lo lai lo lailo" que tiene el flamenco en España. Porque aquí en España el flamenco es "Lo lai lo lailo". Al decir "Lo lai lo lailo" quiero decir un estribillo, por ejemplo: *Lo lai lo lailo lailo lailo la* (canta)... Y eso no es el flamenco, el flamenco son historias cantadas por gente pues... como, por ejemplo, pues una Seguiriya... pues son, lo más seguro que serán unas fatigas, *pa* que me entiendas lo que te quiero decir. Unas Alegrías de Cádiz, pues lo más seguro es que alegres, un cante alegre. Unas Bulerías, pues es una fiesta... ¿me entiendes? [...] El flamenco es muy rico en cultura y se tenía que dar en las Universidades... y si fuera el flamenco, en vez de ser español, hubiera sido francés o de Estados Unidos, sería número uno como el Jazz» (Fernández, J. J., comunicación personal, 19 de junio de 2017).

ESTEFANÍA PALACIO VERA (bailaora), ROBERTO MESA FEO (percusionista) Y ANTONIO «EL DE LA ALFONSA» (guitarrista)

(E1) Estefanía Palacio Vera

(E2) Roberto Mesa Feo

(E3) Antonio Flores Gómez (Antonio «El de la Alfonsa»)

«(E1) Yo recuerdo, en el Instituto, que a mí me preguntaban qué escuchabas y yo no decía que escuchaba a Camarón, porque me mirarían con cara rara... una niña con trece años o catorce años en un Instituto escuchando a Camarón es que es un bicho raro. O sea, ha habido un momento en que parecía un gueto, parecía que estabas dentro... o sea, la sociedad no lo veía bien. Sin embargo, ahora mismo por ejemplo... hubo también un boom con la historia de las sevillanas y no sé qué, y a partir de ahí parece que el flamenco, aunque no tenga nada que ver, al final le salpicó. Y ahora mismo, a la gente que antes era totalmente ajena al flamenco es que le encanta ir a un espectáculo y paga la entrada por sentarse en teatros, o sea...

[...] Y aunque suena a tópico también es cierto que [...] el flamenco siempre que ha salido fuera de España... siembra. Y mira, te lo puede decir Jesús que se ha pasado la vida viajando... donde va, el flamenco donde va...

(E2) Pero hoy en día igual, y aunque sea un ballet no muy bueno... no tiene por qué ser el Ballet Nacional...

(E1) Es súper reconocido.

(E2) Que en cuanto se ven las chicas, los chicos, con sus vestidos, sus cosas, los flamencos detrás... ya la gente está predispuesta a que les guste, es que...

(E3) Les gusta y lo valoran... cosa que aquí en España... Yo tuve un profesor, que es Faustino Núñez, y dijo que el flamenco, si no fuera por los extranjeros, hace tiempo que hubiera desaparecido. ¿Por qué?... porque aquí en España lo valoramos muy poquito. Empezando por los políticos, lo apoyamos y lo valoramos... invertimos muy poco dinero en el flamenco. Entonces dice que gracias a los extranjeros el flamenco sigue vivo» (Grupo de Discusión entre el equipo docente del Conservatorio Profesional de Danza «Carmen Amaya», 16 de junio 2017).

AZUCENA HUIDOBRO PERONA (Vicedirectora del Ballet Nacional de España)

«La acogida es espectacular, aquí y fuera... y fuera te diría que más todavía. [...] Hay público incluso muy profesional, digamos. O sea, un aficionado que sabe muy bien lo que quiere ver y lo que le gusta ver. Pero no solamente nacional sino fuera también. Y se ha sabido posicionar, ha sabido evolucionar y se ha extendido tanto que el flamenco es verdad que... en los espectáculos cuando vas fuera es lo que más acogida muchas veces tiene. Es muy importante. [...] En España no está reconocido no solamente el flamenco, ninguna de nuestras danzas a nivel de patrimonio, que es muy importante, yo creo que no está suficientemente reconocido. Con la importancia que tiene y con lo... lo destacado e importante que es cuando vas fuera y... y como lo acogen. Yo creo que ahí todavía falta... [...] un poco de preocupación de saber qué es lo que tenemos y cómo lo podemos sacar partido.

[...] La danza española la conforman cuatro estilos: la danza española es estilizada, escuela bolera, folclore y flamenco. Y la dirección de Antonio (Najarro) sí que intenta siempre representar en cada programa y en cada espectáculo estas cuatro disciplinas. Entonces el flamenco en este caso sí que está en este porcentaje de... bueno, el veinticinco por ciento digamos de... de cada uno de los espectáculos. Sí que hay algunos en los que es un poco... tiene más relevancia, pero es verdad que esta dirección sí que intenta que en cada espectáculo el espectador pueda ver un poco de esos cuatro estilos que conforman la danza española además del flamenco» (Huidobro, A., comunicación personal, 16 de julio de 2017).

ANTONIO FERNÁNDEZ DÍAZ «FOSFORITO» (cantaor)

«Es verdad que tomó el impulso... después de la Guerra Civil, la gente tenía tanta tristeza, fue tan grande la tragedia que el flamenco... no había fiestas, no... no era el momento. Y empezó a subir por los años cincuenta y poco, por aquel concurso que promueve Córdoba. Los flamencos estaban más bien en las Ventas, había otro tipo de flamenco que hacía muy bien Juan Valderrama, que hacían muy bien otros cantaores que se habían adaptado al tiempo [...] pero hubo tiempos mucho mejores, y los hay... es cíclico, va de época en época y aunque parezca que el flamenco esté más o menos dormido, dormido no más... muerto no. De pronto surge alguien que destaca y lo pone de nuevo en el candelero. Pero siempre va a ser y va a estar a la cola... un flamenco no va a llenar un estadio con veinte mil o treinta mil personas. [...] El flamenco nunca va a llegar a eso, es algo más local, más nuestro. Pero sin

embargo ya tiene otra categoría. Hay quinientas academias de baile en Tokio, hay cantaores, gente allí en Japón que han aprendido sin saber español, han aprendido de un disco y cantan. Y hay muchos guitarristas, y hay músicos maravillosos en cualquier parte del mundo... o muchos que se vienen a Andalucía y se quedan aquí, porque se enganchan con el flamenco, o se enamoran del flamenco. Aprenden a bailar, aprenden lo básico y montan academias en su tierra» (Fernández, A., comunicación personal, 19 de diciembre de 2020).

TRANSCRIPCIONES DEL EPÍGRAFE 2.1.3.:

FORMAS Y METODOLOGÍAS DE APRENDIZAJE

PEPE «PUCHERETE» (guitarrista)

«Con el academicismo y su auge viene esa parte negativa, que cualquiera pueda aprender esas formas de cantar. Se pierde ese proceso de aprendizaje, de comunidad y unión. Ahora es más “frío”, pero da pie a que muchas más personas puedan disfrutar de ese arte como aficionados escuchando, como profesionales aprendiendo instrumentalmente eso tocando. [...] Siempre que se le dé el sitio, siempre que las instituciones se lo den» (Pérez, J. A., comunicación personal, 11 de marzo de 2012).

JUAN JOSÉ FERNÁNDEZ «CHALECO» (cantaor)

«Antes no había CDs, no había cintas, no había cassettes, y entonces tú, los cantes, y lo que es la guitarra, todo se cogía lo que es de persona a persona, ¿no? Entonces no se podía enseñar a alguien a través de *Youtube* o a través de un CD, o a través de algo como hoy en día que puedes acceder a ello. Entonces era más... más, digamos, como más cercano. Era una cosa más cercana... Yo llegaba, por ejemplo, y tú me decías - ¿Me puedes poner el cante... la soleá de Alcalá? -, pues yo llegaba y te ponía la Soleá de Alcalá, pero éramos entre tú y yo. [...] Yo te enseñaba, tú aprendías, pero era un trato muchísimo más directo que hoy en día. Hoy en día lo que ha *cambiao* es que tú puedes meterte en Internet, por ejemplo, y decir - Quiero saber los cantes de Antonio El Chaqueta-, por ejemplo, ¿no?, que era mi padre que en paz descansa. Pues te metes a Internet y los escuchas... Ahora, claro, ¿qué es lo que se ha perdido? El

contacto físico y la intimidad entre las dos personas, que está el maestro y el alumno en este caso, pues este cacho se ha perdido. Hoy en día pues se siguen dando clases, como Guillermo, por ejemplo, que da clases con su cajón, donde sí tienen esa intimidad. O clases de cante también se siguen dando todavía y tal, pero se ha perdido lo que es el... la antigüedad esa que era por fuerza, era sí o sí, no es como ahora, ahora eliges lo que quieres hacer. Pero antes era sí o sí, y eso era una fuente de riqueza para el que aprendía» (Fernández, J. J., comunicación personal, 19 de junio de 2017).

DANIEL YAGÜE (guitarrista y docente de Conservatorio)

«Ahora hasta con *Skype* va a cambiar totalmente la enseñanza... y posiblemente me acerca más a esa tradición oral de antes del flamenco que en un aula grande. ¿Por qué?... por esa intimidad con mi profesor en la pantalla, a tiempo real. Y voy a acercarme más a eso con las nuevas tecnologías. Quién sea capaz de combinar esas cosas...» (Yagüe, D., comunicación personal, 16 de marzo de 2012).

ÓSCAR HERRERO (guitarrista)

«Hoy en día, a día de hoy me refiero, todavía ponen muchas pegadas a esta forma que yo estoy diciendo de enseñar, ¿no? Y sé... porque todavía hay mucha gente... pues yo creo que es un... es un... cómo se dice, es un achaque que se le pone a los que no saben enseñar de otra manera, ¿no? Pero yo creo que hay que ser honestos y si tú no sabes música o no sabes otra manera pues di: - Esta es mi forma, pero entiendo que la otra forma puede ayudar también... Que es válida» (Herrero, O., comunicación personal, 4 de julio de 2017).

GUILLERMO GARCÍA «GUILLE» (percusionista)

«Antiguamente, el cante, el baile, la guitarra, todo eso se aprendía un poco de forma familiar, en el entorno familiar, y luego en el entorno de un aficionado que se hacía tu amigo y aprendía de ti. De manera que es muy normal ver familias enteras dedicadas al *artisteo* y familias enteras que no se dedica ninguno, ¿no? Ahora se ven familias que no se dedican al *artisteo* pero sale uno que sí se dedica al *artisteo*, y es por la facilidad de acceso que hay ahora al mundo artístico a través de Internet, a

través de academias y todo eso. [...] Antes se aprendía un poco de esa manera, creo yo. ¿Problemas?, era más elitista, más *concentrao*, más difícil acceder al flamenco si no eras alguien del flamenco o amigo, o te hacías amigo... te lo currabas, te lo tenías que currar, ¿vale? En el caso de Juanjo no ha tenido que currárselo nada porque viene de una familia de artistas, en el caso mío me lo he *currao* poco porque gracias a Dios mis padres estaban siempre entre artistas de flamenco, en Cartagena, la Unión, el Cante de las Minas... y entonces he estado en contacto con artistas y he estado en contacto con el mundo del flamenco, entonces ha sido más sencillo. Y a la hora de aprender yo he aprendido en las juergas, en las bodas, en los pedíos... yo he aprendido así. Y enseñando he aprendido a tener una metodología y a lo que es a tener una técnica y todo eso, pero yo he aprendido de esa manera. Entonces ahora... Se puede aprender con academias... Se aprende con... con Internet. Pero yo creo que siempre, lo que aprendes es un primer acceso. Luego al final necesitas estar con los artistas, y estar entre artistas, sino no llegas a coger el sentido. Te vuelves una persona técnica, fría, con pocas tablas, con poca transmisión. Porque la transmisión se aprende así, de cara a cara, ¿me entiendes? Pero... a través de estos nuevos medios se aprende, pero al final se requiere eso. Por eso, por ejemplo los niños de un entorno flamenco que luego acceden a academias se vuelven medio genialidades, porque tienen el poso oral y tradicional de aprenderlo del contacto de tu padre, tus tíos, tus primos... y luego, creas una técnica, aprendes una serie de técnicas, y entonces claro, todo lo que era sangre... tener mucha sangre tocando, mucho soniquete, no sé qué, si lo complementas con además saber lo que haces, tener técnica, distinguir bien los estilos, no sé cuántos y tal... pues te vuelves una figura. En mi caso puede ser... el Piraña, por lo que me toca a mí. Un muchacho que ha aprendido en un entorno súper flamenco y luego se ha *preocupao* de estudiar, y claro... es el percusionista más internacional. O Joaquín Cortés... gitano, que ha estudiado danza y ha *estudiao* no sé qué, entonces sabe estar en una juerga y sabe estar en el... en el Royal Albert Hall bailando para esa gente. [...] Hoy en día se puede aprender de otra manera, pero se pierden ciertas cosas esenciales. Cuando una persona aprende de forma académica, y se instruye y enriquece con vídeos, y con internet, y DVDs, y no sé qué... está bien. Pero la experiencia de un escenario, el sufrimiento... el sufrir y el gozar un escenario. Un escenario lo sufres y lo gozas, por eso el gesto de los flamencos es tan extremo... de mucha pena, mucha fatiga y de repente una alegría increíble. Es extremo porque el escenario lo padeces y lo disfrutas. Y aprender en un escenario eso no te lo da nada. Ninguna academia,

jamás... ni nada de nada. Entonces, el músico tiene que aprender las dos vertientes» (García, G., comunicación personal, 19 de junio de 2017).

ANTONIO CANALES (bailaor)

«Yo empecé en mi propia casa. No sé exactamente cuándo, porque los recuerdos que poseo tangibles de mis primeros pasos de vida son a la misma vez que de baile. En las cocinas, al amparo de las mujeres de mi casa fueron mis primeras lecciones. Y mis primeras profesoras fueron mi mamá, abuela, tías y primas. Esa fue mi escuela. [...] La vida cambia, los tiempos cambian, la política cambia y esos cambios son muy notables y diversos en todos los sentidos. Yo viví, y nací, y crecí en un régimen fascista. A partir de ahí te puedes imaginar todo... Todo ha ido a mejor. En la actualidad hay más diversidad y posibilidad. Aunque antes el profesor era más selectivo y respetado» (Canales, A., comunicación a través de correo electrónico, 12 de marzo de 2015).

AMPARO CORTÉS (bailaora)

«Mi padre era artista, era guitarrista, toda mi familia era artista: cantaores, guitarristas, bailaoras. Y en las fiestas que hacíamos particulares en casa pues bailaba, y bailo desde que tenía dos años. [...] Mi padre era "Remolino" y mi hermano también, y ha estado con Farina, Valderrama, con los mejores. [...] Todos eran artistas, se hacían muchas fiestas antiguamente y así empecé. [...] Tocaban la guitarra, se cantaba, salía una, salía la otra, y yo salía. Con dos años ya estaba bailando. A mí no me enseñó nadie [...] estaba en mi familia, eran mis raíces. Entonces aprendí a bailar antes que hablar. Es normal, porque si la familia es de artistas y además gitanos... está todo ya *hablao*» (Cortés, A., comunicación personal, 20 de julio de 2018).

SONIA CORTÉS (cantaora)

«Pertenece a una familia de artistas, y de ahí pasas a que el flamenco sea natural en tu casa y a escuchar solamente flamenco. Como en los típicos viajes de estos que íbamos por ahí... sólo se escuchaba a Camarón, por ejemplo. Ahora la gente no escucha flamenco en los coches. Nosotros sólo escuchábamos flamenco, yo por lo menos, no había otro tipo de música. Y después de eso, cuando ya crecí un poco me apuntaron al Conservatorio de Danza y ahí terminé la carrera. [...] Y para aprender a cantar, discos y a repetir, a repetir. En casa lo tenía también, luego a mí me gustaba, me lo ponía, aparte de haberlo escuchado tanto desde pequeña para interiorizar el sentido de los cantes. [...] ahora tenemos lo de los discos, que eso es típico, los discos y *Youtube*. Entonces es muy fácil aprender las cosas... otra vez, otra vez, otra vez. Incluso hay veces cuando hay cosas que no pillo lo pongo lento, y esa facilidad no había antes. Tenías que aprenderte las cosas, lo escuchabas una vez y ya tenías que quedarte, porque ya no había más oportunidad.

[...] Pertenece a otra época del Conservatorio. Era como un plan antiguo, y era un poco como si fuera la *mili* pero en mujeres. Muy severo, muy serio, muchas restricciones, un horario de llegada, un horario de salida, puntualidad, las faltas. O sea, que era como un cole muy serio, solo que era de baile. Muy rígido en normas. [...] Había como cinco horas diarias desde por la mañana hasta la hora de comer, y se empezaba siempre con la base de clásico, porque era muy técnico, claro. Y luego ya empezaban como otro tipo de asignaturas, como danza española o folclore, flamenco, a lo mejor improvisación, luego montajes de coreografías para festivales que se hacían a lo largo del año, porque era una manera como de salir profesional, salir del aula e ir a un teatro y poder comprobar si habías aprendido bien las cosas. Además de los bailes y de las técnicas, la actitud. A saber, si lo aguantas, porque hay veces que no tienes... tu carácter no aguanta la presión de salir a un escenario. Hay gente que baila muy bien o que canta, o que toca muy bien, pero se sube a un escenario y no da pie con bola. Entonces ahí experimentas un poco eso. Además de que aprendes a peinarte, a pintarte, porque empiezas de cero, no sabes nada» (Pérez, S., comunicación personal, 21 de julio de 2018).

ESTEFANÍA PALACIO VERA (bailaora), CARLOS «PUCHERETE» (guitarrista) Y ROBERTO MESA FEO (percusionista)

(E1) Estefanía Palacio Vera

(E2) Carlos Pérez González (Carlos «Pucherete»)

(E3) Roberto Mesa Feo

«(E3) El *Youtube*... no le des más vueltas. Claro... antes era más de uno a otro y ahora ya te metes en *Youtube*...

(E1) A mí me pasa lo mismo con el baile. Antes hubiera *dao* yo mi peso en oro por encontrarme todos esos vídeos que hay ahora, donde tú puedes echar mano en cualquier momento... ¿Quién no tiene un ordenador en casa o un móvil con internet?... y puedes ver toda esa cantidad de información así, en la mano. Y antes a lo mejor tenías que ir... eso, a Amor de Dios, si te podías pagar dos clases, pero la tercera ya no te la podías pagar, pues ponerte en la esquina con la puerta abierta y asomar un poquito la cabeza para ver qué se estaba haciendo allí, pues con eso te tenías que conformar. Entonces, como no era tan fácil, quizás teníamos otra inquietud y otras ganas, ¿no?, como más ansias de todo lo que pudieras ver...

(E3) Aprovechabas lo mínimo para trincar...

(E1) Claro, un ensayo en el que tú te pudieras meter porque te dejaran, porque tuvieras a alguien conocido que te dejara la puerta abierta para que entres... Pues eso te hacía tener como más ganas, digamos... Y ahora, a veces pensamos... yo, como maestra, pienso muchas veces que se lo ponemos tan fácil, tan fácil, tan fácil que les... bueno, quizás hay una parte que estamos mejorando en cuanto a técnica y conocimiento, pero luego parece que se pierde esa afición. Porque yo muchas veces pregunto a las alumnas en clase que qué música escucháis y me echo las manos a la cabeza cuando oigo lo que escuchan... La juventud que está estudiando flamenco y que vienen aquí porque se supone que les gusta, y dices - ¡Pero vamos a ver! -... Se ha separado un poquito del ámbito personal, no se vive de esa manera...

(E3) Claro, yo recuerdo desde... como nos ha pasado a todos supongo, desde el casete en el coche con tu padre cuando eras pequeño hasta tu madre con la copla en casa, y todo ese tipo de cosas... y así nos hemos *criao* más o menos todos. Entonces claro, a mí no me cabe en la cabeza que ahora eso no se escuche... Entonces bueno,

tenemos la sensación de que la afición, ¿vale?, se ha perdido un poco. Luego claro, los estudios son más completos... Ahora mismo hay muchísima técnica. En la guitarra hay mucho virtuosismo, a ver quién pica más, a ver quién... pero hay un... una pequeña esencia ahí que creemos que antes la teníamos un poquito más... más patente, ¿no? Y ahora parece que se ha perdido, pero bueno...

(E2) Sí, también es un poco como una forma de vivir, ¿no? El flamenco en sí son las vivencias, que transmites a través de tu instrumento, o del baile, o del cante... Entonces es un poco lo que... lo que captas... los sentimientos, los tal... si estás contento y tal pues te da por cantar por bulerías, si tienes dolor pues seguiriyas, tarantos... entonces, va todo... son sensaciones. Y esa afición es la que se ha perdido... entonces puedes ser muy profesional, pero te falta la parte personal, a lo mejor de aplicar esa parte personal a la profesional.

(E3) Y lo malo de esto es que no sólo ha perdido *pa* los que empiezan sino *pa* los que ya estamos... Antes acababan de trabajar los flamencos de turno e iban a otro lao a formarla *pa* ellos la fiesta... Hoy ya está la gente: - Me voy, que mañana...-

(E2) Claro, es un oficio ahora ya. [...] Se ha regularizado, se ha...

(E3) Pero es una forma de vida, lo que dice Carlos, se la damos más a los gitanos, ¿sabes?, pero siempre ha habido gente que le ha *gustao*, y por unas cosas y por otras... por la información o *to* lo que tú quieras... pues se juntaban, tenían sus ratos, echaban sus ratos... De ahí aprendían mucho de escuchar a unos, de escuchar a otros...

(E2) Hombre, el flamenco también ha tenido muy mala fama a raíz también de eso, o sea... de la gente decir: - Eres flamenco... vas a acabar de borrachera con la guitarra partida, con no sé qué...-. El flamenco... vale, está muy bien eso, se puede sacar la esencia y todo lo que puede estar ahí... pero claro, hay que regularizarlo. Si eres profesional tienes que cumplir, y tienes que estar, y tienes que... o sea, buscar el punto intermedio, ¿no?» (Grupo de Discusión entre el equipo docente del Conservatorio Profesional de Danza «Carmen Amaya», 16 de junio 2017).

RAMÓN SOLER (escritor e investigador)

«El flamenco, surge... es una música tradicional, porque es una sucesión de eslabones que se van uniendo unos con otros, y ese componente tradicional siempre lo ha tenido el flamenco, y lo sigue teniendo. Claro, luego a partir de que cuando todos sabemos surgen las grabaciones y está mediatizado mediante los registros sonoros, pues esa transmisión oral primaria por así decirlo va perdiéndose cada vez más. Ya en el año 22... creo que fue en el año 22, le hacen una entrevista a Manuel Centeno, un cantaor de Sevilla, que dice que él aprendía en los discos. Y de hecho tiene cosas grabadas cogidas de discos de Chacón tal cuál, o sea que eso ha existido desde bastante tiempo. Eso se ha ido aumentando cada vez más, cuando ese tipo de registros sonoros se han hecho más populares, más democráticos, más masivos. Hoy en día ya con los medios de comunicación, con internet y todo esto pues es que prácticamente no te hace falta tener discos en tu casa para disponer de una base de datos, o una fonoteca impresionante. Entonces claro, eso ha influido bastante en la manera de la transmisión del cante. Donde antes era de "boca a oreja" pues ahora no lo es tanto. Aun así, el flamenco, el toque de guitarra, sigue habiendo... el tú a tú es fundamental. [...] Y pasa lo mismo con el cante. Yo conozco gente joven, de dieciocho o veinte años que evidentemente escuchan mucho, pero tienen una sensibilidad especial para aprenderlo de ir a las fuentes a conocer a esa persona que canta, que le diga cosas, que le cuente historias. *Esa calor* sí que la tiene el flamenco muy cercana, y yo creo que la tiene pegada a sus entresijos, y es fundamental. Entonces, el flamenco cada vez es más académico. Hay academias de cante, de baile... de baile han existido siempre. Vamos, el baile es lo más académico que ha tenido el flamenco, ¿no? Y de cante también hay academias [...] Aun así, lo que es el cante, que yo creo que es la columna fundamental del flamenco, el cante es lo que rige su estética principalmente, sigue siendo muy tradicional. De hecho, es lo que se resiste siempre más a cambiar. El cante es como el sostén, el esqueleto que tiene. El baile y la guitarra siempre vuelan más libremente. El cante siempre está mucho más sujeto a la tradición. Yo creo que también la figura mediática del "boca a oído" está mucho más presente en el cante, y eso influye en su manera y en su posterior desarrollo, que siempre va más lastrado por el pasado. Siempre, los pasos en la evolución del cante es más... salvo excepciones, suele ser más tradicional» (Soler, R., comunicación personal, 5 de febrero de 2018).

TRANSCRIPCIONES DEL EPÍGRAFE 2.1.4.:

PRECARIEDAD LABORAL EN LA PROFESIÓN

ALBA GUERRERO (cantaora y docente de Conservatorio)

«Yo pienso que debemos situar al flamenco dentro de una crisis general global, ¿no?... económica, que eso es uno de los aspectos... no solamente el económico, pero eso qué genera... pues que... bueno, que haya muy poco trabajo. Entonces qué pasa, que yo pienso que a nivel de creatividad estamos muy bien, creo que hay una salud total creativa... tanto en la guitarra, como en el baile como en el cante, o sea pienso que sí. Siempre existe una ortodoxia, y que vela por la pureza y este tipo de cosas, pero bueno, eso siempre está ahí, no pasa nada. Pero, por suerte, creo que hay mucha otra gente trabajando desde la libertad, desde el respeto y desde la creatividad. ¿Qué ocurre?, que dentro de esta gran crisis no existen los medios y los... no se puede articular todo este trabajo, no tiene visibilidad. No tiene la visibilidad que se merece, entonces esto es muy triste, a mi entender es muy triste. Entonces, es evidente que si no hay apoyo institucional pues la iniciativa privada llega hasta donde llega. O sea... esto es así» (Guerrero, A., comunicación personal, 13 de junio de 2018).

ÓSCAR HERRERO (guitarrista)

«Estamos en un momento delicado en... en general digo, en Es... en el mundo, iba a decir España, pero es que no es en España, es en el mundo. Entonces, estamos en un momento que ya es difícil mantenerte vivo digamos en el ámbito del trabajo y tal en cualquier... en cualquier campo, ¿no? Pero no sé, yo creo que la... las artes en general, y la música que es donde yo estoy, pues lo tenemos muy *complicao*, ¿no? Porque no nos... creo que las ayudas no... no son... en seguida, cuando hay una crisis en seguida ya empiezan a quitarnos subvenciones, ayudas, o nos suben el IVA, o no sé qué, o no sé cuántos... Entonces, cada vez se está complicando la cosa. En un futuro... llevamos años diciendo que el flamenco está en un momento mejor que nunca y tal. Yo creo que sí está mejor que nunca en el sentido de artistas, de buenos artistas, músicos flamencos, ¿no? Pero estamos en un momento malo de trabajo, ¿no? Hay poco trabajo, hay pocos conciertos, hay pocas giras como había hace treinta años... y cada vez está siendo más difícil vivir honestamente, de una forma honesta, del flamenco. Muchos grandes artistas, por lo menos guitarristas, que antes, dar clase para ellos

era como... que eso era para otros, ahora están recurriendo al tema de clases porque no hay donde tocar. Y bueno, yo creo que está... está cambiando todo. Yo creo que hay que mentalizarnos que vienen otros tiempos y a lo mejor hay que tocar más en sitios pequeñitos, reducidos, en... en Cafés Cantantes como había antes. Que al final... al fin y al cabo lo que queremos es tocar, ¿no? [...] Y a lo mejor ahora no vamos a poder tener tantos conciertos bien pagados como antes, pero a lo mejor vamos a poder tocar más cerca del público de otra manera, no lo sé... Está complicado, pero vamos a ir viendo qué pasa, pero está dando un vuelco todo que no sé lo que va a pasar, de verdad que no lo sé... [...] Hay tanta falta de trabajo que, claro... si no tienes casi para comer como vas a ir a... a un concierto. Es que la cosa es un círculo ahí vicioso que... Y luego, cada vez con tanta tecnología, pues cada vez vas a necesitar menos mano de obra, ¿no? Ahora, por ejemplo, el tema de Internet, pues mucha gente si no tiene para pagar una clase, o... o ve a tanta gente tocar ahí y de repente va a tocar alguien que dice: - Pero si ya lo he visto veinte veces en *Youtube*-.

[...] Te matas a trabajar para crear algo, para crear un trabajo didáctico y lo publicas, y al rato está... lo tiene todo el mundo en... en Internet. Y dices, bueno... qué hago yo ahora. Ahora... vuelvo a lo de siempre... son los de arriba los que tienen que solucionarlo. Yo no... O... o levantarnos nosotros y decir: - A ver, vamos a parar esto ya-. Yo estoy seguro de que, si a los que se pirateara fuera a las grandes compañías... llámese Coca-cola, llámese Sony, ya habrían puesto solución. Totalmente... O sea, si de repente tú te pudieras descargar una coca-cola por Internet y tuviera que cerrar la Coca-cola lo hubieran *solucionao* rápidamente... pero lo demás no interesa... porque a ellos les da igual. O sea, que yo... ¿solución? Si dicen ahora mismo que deja más rastro cualquier cosa que hagas por internet que si robas en un supermercado. O sea, aquí si quieren... Vamos, yo ahora me planteo... tengo en la cabeza hacer más trabajos didácticos, ¿no? Bueno, ahora he hecho unos vídeos en *Youtube*... y digo: - ¿Voy a contratar y gastar un dineral en que me hagan unos vídeos y luego ponerlo... y a los dos días que lo tenga todo el mundo pirateado? - No... vale, pues lo subo gratis, por lo menos hago yo publicidad. No me cuesta... me cuesta el tiempo de estar aquí, me lo grabo... Eso con los videos, pero con las partituras también, todo... O sea, no sólo la música, los libros enteros. Además, es que es vergonzoso porque hay sitios web que venden las fotocopias... eso no se puede permitir. O sea, hay sitios web... yo he visto un sitio web en Argentina que venden mis libros fotocopiados y garantizan que está copiado del original. O sea, la garantía es que está copiado del original, que es idéntico al original... Y hay un montón de web que está ahí todo, y en unas te las descargas gratis y en unas incluso te cobran por descargarte una copia, es que es ya

el no va más... para mí es lo mismo que si robas en un supermercado. Pasas, robas una cosa... pues lo mismo es si te descargas una copia ilegal, ¿no?» (Herrero, O., comunicación personal, 4 de julio de 2017).

GUILLERMO GARCÍA «GUILLE» (percusionista)

«Fíjate... tú tienes un cuadro flamenco de cuatro personas en el escenario y solamente con cuatro clientes cenando cubres ese cuadro. Es decir, es carísimo para acceder a cualquier persona y sin embargo mal pagadísimo para los artistas. [...] Un extranjero va a ver flamenco y está viendo como las entrañas de... es como si te vas a Japón y te metes en la casa de un tío de Japón que es un tipo súper espiritual, que no sé cuántos, no sé qué... pues igual el flamenco, estás entrando como en las entrañas de España, comiendo un poco jamón, no sé qué... Sin embargo, la gente que te lo está mostrando y enseñando, esta gente, está tan mal tratada como el que no puede entrar a ver ese espectáculo. [...] Entonces claro, es lo que digo muchas veces, la cultura cuesta dinero y es muy poco accesible en España» (García, G., comunicación personal, 19 de junio de 2017).

PEPE «PUCHERETE» (guitarrista)

«Hay muchos más impuestos y los empresarios no están dispuestos... Antes no nos pagaban la seguridad social, yo de doce o trece años trabajando en tablaos solo he cotizado cinco, aunque pagaba mis impuestos, pero no quedaba realmente reflejado. Nos han *tangao* por desconocimiento de los artistas. [...] Lo que nos duele es que gente menos preparada tenga acceso a todos esos estamentos por culpa de una titulación. [...] Tenemos muchas puertas cerradas a entidades oficiales por la “titulitis”. Haría falta una ley, y que nos tenían que haber contrastado la experiencia con la titulación, y que hubiera unos exámenes y cada uno defendiera su saber. Los profesionales nos merecíamos otro respeto, puesto que tenemos más conocimiento. [...] Porque no es que haya sido una dejadez del artista, es que en la época en la que estábamos en pleno apogeo no había cátedra, y no tenemos la posibilidad de tener un título, ahora sí. Y me parece muy bien, y lo respeto, lo que no respeto es que nos han *denigrao* a los profesionales. [...] Mucha gente se ha quedado en el camino, han tenido que dejarlo... el que ha tenido paciencia, o alguien que le avalara ha podido continuar, si no hay mucha gente que han estado *denigraos* toda la vida... y es una

pena, porque mucha gente que está preparada se merecía algo digno. [...] Lo que nos queda a nosotros es la sensación de que los empresarios se han estado aprovechando de nosotros durante décadas, nos han *sacado* la pringue, y por ignorancia lo hemos aceptado» (Pérez, J. A., comunicación personal, 11 de marzo de 2012).

MANOLO SANLÚCAR (guitarrista)

«El conservatorio de Córdoba y de Sevilla emiten titulación de guitarra flamenca. Aquí viene gente de otros lugares y terminan los estudios de guitarra flamenca que allí imparten y se les da un título. Pues, por ejemplo, el señor don Francisco Sánchez, Paco de Lucía, murió sin tener este título. Y Manolito Muñoz Alcón, un servidor, tampoco lo tiene. Y no lo tiene ningún guitarrista flamenco, porque para nosotros tener un título tenemos que ir a que nos enseñen de flamenco unos señores que en su vida jamás han *estudiao* guitarra flamenca, han *estudiao* guitarra clásica. Y esos son los señores que quieren enseñarnos a nosotros a ser flamencos. Y, además, con otra aberración añadida: el sistema... Y esto debería quedarnos bien en el recuerdo, el sistema en el que se enseña flamenco en los conservatorios de España es un sistema absolutamente falso, aberrante, embustero. Y no solamente porque lo digo yo, sino porque lo dijo Falla, lo dijo Turina [...] Claro, que como las criaturas que van ahí, esas criaturas van a recoger títulos. Como nosotros, o los que damos clase, somos la gente del flamenco los que sabemos de eso, es nuestra cultura, la hemos creado nosotros, somos los que sabemos de esa cultura, pero claro, los jóvenes no solamente quieren saber del flamenco, quieren un título. Y como nosotros no podemos darles un título no pueden venir a nosotros. Tienen que tener mucha afición para decir: – Yo renuncio al Título, pero quiero que me enseñe el que sepa. Y finalmente, a lo máximo que pueden llegar es a... a ser profesor de un colegio de párvulos. De manera que aquí tienen ustedes cómo está el asunto... el asunto hoy.

Por eso, además de los temas, de los asuntos musicales del flamenco también me interesa tratar sobre estos, porque esta es la sociología del flamenco, que es donde los flamencos se mueven, y que muestra que los flamencos no tienen oportunidades de ejercer... no tienen. Porque no... no pueden seguir desarrollando sobre su propia escuela. Ellos, para desarrollarse tienen que tener una gente que les enseñe el lenguaje musical como antes mencionaba mi querido hermano Juan Manuel (Suárez Japón). Y claro, ellos te enseñan un lenguaje musical, pero te enseñan un lenguaje

musical que no es en el que el flamenco... en el que el flamenco ejercita. De manera que se produce esta dicotomía tremenda: que es que los que saben música y enseñan el flamenco no saben de flamenco, y los flamencos que saben de flamenco no saben explicarlo porque no saben sobre las teorías musicales. Esa es la situación» (Muñoz, M., 10 de julio de 2018, «Encuentro con Manolo Sanlúcar», *Cursos de Verano FGUMA*, Vélez-Málaga).

MANUEL MORA O (guitarrista)

[MM] Manuel Morao

[VPP] Víctor Pastor Pérez

«[MM] - Para entrar en la Universidad, en la carrera y todo eso no les da tiempo a saber de flamenco. Por lo tanto, no sabéis... ¿me entiendes? -

[VPP] - Sí, por eso... por eso le decía...-

[MM] - ¿Tú crees que llevo razón o no? -

[VPP] - Sí, sí, sí... en eso tiene parte de razón-

[MM] - Pues ya tienes la entrevista hecha-

[VPP] - Claro, pero... a ver, yo lo que necesitaría sería grabarlo... -

[MM] - No, no grabes más *ná*... sino tú ya lo sabes que yo te lo he dicho, y entonces tú lo propones allí y dices: Mire usted, que yo he estado hablando con los flamencos que saben porque han *estao* toda la vida en esto, y para saber de una cosa hay que estar toda la vida en eso -

[VPP] - Sí-

[MM] - ¿Comprendes?, para ser un profesional y saber de eso, y más una cosa tan compleja como el flamenco-

[VPP] - Claro...-

[MM] - Porque todo lo que tú sabes de la carrera que tú hayas *estudiaio* vienen en los libros de texto, el flamenco no... el flamenco hay que vivirlo. Entonces tú le dices a toda esta gente que han propuesto esa asignatura dentro de la Universidad: Mire usted, tiene usted que llamar al que sabe, ¿y quién sabe?, pues fulano, mengano y zutano... esos son los que usted tiene que poner en la Universidad... y ya tienes la entrevista hecha. -

[VPP] - Claro, don Manuel, entones... el problema es básicamente que piensa que la gente de la Universidad no llama a los artistas... -

[MM] - Vamos a ver... no saben de... de flamenco. -

[VPP] - Claro, efectivamente, no saben pero... y los artistas qué dice, ¿que les llaman a ellos pero luego realmente lo trabajan otras personas y los artistas se quedan un poco...? -

[MM] - Exactamente, exactamente...-

[VPP] - ... aparte -

[MM] - Exactamente, todo lo... todas las asignaturas que crean en la Universidad y en todos los centros esos de enseñanza, inclusive todo ese movimiento del Secretariado Gitano y todo eso... eso crean los puestos de trabajo para los que no saben. O sea que es un cuento de... del Gobierno, de los políticos... -

[VPP] - ¿Y cuál sería la solución entonces? -

[MM] - Pues la solución llamar y crear una asignatura dentro de la Universidad, pero teniendo el profesor que realmente sabe de eso, no ustedes que se os tenéis que informar de... de segunda mano. ¿Me entiendes, me entiendes? -

[VPP] - Sí... claro, la primera persona, el que tiene el conocimiento se supone... -

[MM] - Eso es, porque tú no sabes... tú teóricamente a lo mejor sabes, pero tú no sabes... del flamenco, lo que hay que enseñar del flamenco no lo sabes tú porque no lo has vivido. ¿Entiendes? -

[VPP] - Sí-

[MM] - Porque como eso no viene en los libros de texto pues no se puede estudiar, al no estudiarlo ustedes no lo sabéis. –

[VPP] - Bueno, hasta cierto pun...-

[MM] - Eso es lo que tenéis que decirle a los políticos que están agregando o quieren agregar el flamenco a la Universidad-

[VPP] - Sí, bueno, hasta cierto punto... -

[MM] - Entonces no es más que buscar puestos de trabajo para los que están dentro de la Universidad, no los que estamos fuera y hemos hecho por el flamenco conservarlo y... y crearlo, y trabajarlo... y pasar las fatigas que había que hemos *pasao*, ¿me entiendes? –

[VPP] - ¿Y piensa que...? –

[MM] - Esa es la tesis que tú tienes que... que presentarle a... en la Universidad, que te lo he dicho yo-

[VPP] - Claro, que no hay reconocimiento a los artistas dice, entonces...-

[MM] - Exactamente, a los que saben-

[VPP] - A los que saben-

[MM] - A los que saben de eso, que ustedes no sabéis... porque el que está en la Universidad y aprende una carrera cuando sale... ¿Tú que edad tienes?-

[VPP] - Yo tengo cuarenta y dos años-

[MM] - Cuarenta y dos años... con cuarenta y dos años tú de flamenco no sabes *ná*-

[VPP] - Bueno...-

[MM] - ¿Comprendes?, porque como eso no viene en los libros de texto, no porque tú seas torpe, no... a lo mejor tú eres muy inteligente, pero como eso no viene en los libros de texto tú no lo puedes leer, y como tú no has vivido lo que hay que vivir del flamenco pues tú no lo sabes-

[VPP] - Bueno, yo sí lo he vivido hasta cierto punto, don Manuel... -

[MM] - ¿Eh?-

[VPP] - Yo sí lo he vivido porque yo soy nieto de... no sé si a usted le suena el nombre y conoce al guitarrista Antonio de Linares "Pucherete"-

[MM] - "Pucherete"... sí, sí, hombre claro. Si a ese le he conocido yo en Madrid-

[VPP] - Pues "Pucherete"... -

[MM] - A "Pucherete" le he conocido yo en Madrid-

[VPP] - Pues "Pucherete" es mi abuelo... -

[MM] - ¿Era tú abuelo?-

[VPP] - Eso es-

[MM] - Tu abuelo... tu abuelo sabría algo-

[VPP] - Sí, claro...-

[MM] - Tu abuelo sabría algo-

[VPP] - Claro, claro que sabía-

[MM] - Yo a tu abuelo lo conocí en Villa Rosa y yo sé lo que hacía tu abuelo, ¿me entiendes? -

[VPP] - Claro, pues por eso...-

[MM] - Eso es-

[VPP] - Claro, claro-

[MM] - Pues esa es la entrevista que tú tienes que poner allí, que has hecho conmigo-

[VPP] - Claro, pero como hay que vivirlo es lo que yo intento, desde el ámbito del colegio...-

[MM] - Pero para explicarlo, para explicarlo... tiene que explicarlo el que lo ha vivido, ¿entiendes?-

[VPP] - Sí, sí, sí... claro. Por eso yo quería hablar con usted para que me contase eso-

[MM] - Pues ya he *hablao*, ya he *hablao*... ¿o no he *hablao ná*? -

[VPP] - Je, je... Sí, si me parece perfecto-

[MM] - ¿Tú qué quieres hablar más? ¿Tú qué quieres que yo te diga, lo que tú tienes que decirle a los niños?-

[VPP] - No... su visión de cuáles son los problemas que puede afrontar el flamenco y las dificultades que tiene hoy en día-

[MM] - Las dificultades que tiene hoy en día... ya te digo que el meollo de la entrevista ya la tienes ahí. Tú lo presentas eso... tú le dices que ya has *hablao* conmigo y que lo que yo te he dicho se lo dices tú. A ver qué te dice, qué opinión te da ese... el Rector o el que ha *pensao* en meter eso en la Universidad. -

[VPP] - Sí... lo que entiendo es que no está usted de acuerdo en cómo se están haciendo las cosas, ¿no? Por lo que le estoy escuchando-

[MM] - Claro, claro... claro, aquí... no estoy de acuerdo de cómo se están haciendo las cosas, por el motivo que te he dicho. Porque si tú agregas una asignatura en la Universidad tienes que... tienes que llevar a un profesor que sepa, no a uno que tenga que estar preguntando porque no sabe. -

[VPP] - Sí, sí, sí... le entiendo, le entiendo-

[MM] - Ea... pues eso ya está-

[VPP] - Vale, don Manuel, no quiero molestarle más, simplemente... -

[MM] - No, no... no me molesta, hombre, no me molesta. Lo que pasa es que... ¿y tú lo comprendes eso, no? O debes de comprender-

[VPP] - Sí, sí... pero para mí era... -

[MM] - Porque tú saber no sabes... a lo mejor tu abuelo sabía algo, "Pucherete", porque yo a "Pucherete" lo he conocido, y yo sé quién era "Pucherete", y cómo tocaba "Pucherete" y lo que sabía "Pucherete"... pues si tú... él sabía algo, pero tú no. Y el que va a dar las clases en la Universidad eres tú, no "Pucherete"... ¿me entiendes? -

[VPP] - Sí, sí, sí... pero algo podré haber aprendido yo también teniendo cuarenta y dos años. Jeje...-

[MM] - Sí... algo, pero eso no se aprende así como el que le... como el que le cuentan un cuento, el cuento de la abuela Pipa, eso hay que vivirlo-

[VPP] - Sí, claro, pues por eso le decía que yo simplemente quería que usted me contase sus experiencias-

[MM] - No... pues yo ya te he contado bastante-

[VPP] - Jeje... -

[MM] - Ya te he *contao* bastante-

[VPP] - ... Vale... Y porque para mí era también importante conocerle, pero que no hay manera... no pasa nada -

[MM] - Pues eso... cuando eso tú vienes aquí y yo te atiendo, te conozco, pero la entrevista ya la tienes hecha-

[VPP] - Sí, sí, sí... eso sí. Pero para mí era importante... -

[MM] - Y tú a mí me ves a mí personalmente, y yo hablo contigo personalmente lo que tú quieras... yo te puedo aconsejar cualquier cosa, pero ya está... ya está, la entrevista está hecha ya-

[VPP] - Vale, perfecto, don Manuel, muchísimas gracias. Un saludo-.

[MM] - Adiós-» (Moreno, M., comunicación personal, 11 de julio de 2018).

RAFAEL HOCES ORTEGA (guitarrista y docente de Conservatorio)

«Desde un tiempo a esta parte, ya que empezaron a salir titulados de los conservatorios, todas las personas que quieren trabajar en un Conservatorio, en cualquiera de las especialidades, tienen como requisito mínimo el ser titulado en la especialidad de Guitarra Flamenca. No vale ya Guitarra Clásica, ni otro tipo de titulaciones. Título de Conservatorio de Guitarra Flamenca. [...] Cada Comunidad tiene su normativa. [...] Aquí en Andalucía también existe la figura de «profesor especialista». Por ejemplo, los compañeros Manolo Franco y Niño de Pura, que estaban trabajando en el Conservatorio Superior, han estado todos estos años, como bien sabes, no tienen titulación, pero fueron contratados como "especialistas". [...] ¿Qué es lo que ocurre? Que normalmente eso suele ser una excepción, la mayoría de los contratos normales que hay en la actualidad, normales entre comillas, son personas que, como en mi caso, entramos a través de una bolsa de trabajo abierta y pública, en el que tú muestras una serie de méritos y según el puesto en el que

quedas pues eso te permite pedir destino en un Centro o en otro, que te llamen para trabajar en un sitio o en otro, te llamen primero o te llamen después. [...] Todavía hay aquí, en Andalucía, algunos cantaores que están contratados como "especialistas" y, efectivamente, son personal laboral que tienen otra forma de organizarse, otros derechos. [...] Hay una normativa, que puede ser mejor o peor, más justa o más injusta, yo no entro en calificar eso. Pero sé que hay una normativa y que todas las personas tienen que atenerse a ella. Y al decir personas quiero decir Junta de Andalucía y, por supuesto, todos los trabajadores. Para bien o para mal, y eso sí que, ahora sí opino yo, eso creo yo que debería regir todos los puestos de trabajo docentes. Si hay una normativa hay que cumplirla. Si luego hay una normativa que es injusta, pues que se presenten veinticinco mil recursos, no hay ningún problema, pero que la normativa es igual para todos, en teoría no tiene nombre ni apellidos» (Hoces, R., comunicación telefónica, 7 de noviembre de 2020).

TRANSCRIPCIONES DEL EPÍGRAFE 2.1.5.:

LA CREACIÓN DE AFICIÓN: LA JUVENTUD

ANTONIO FERNÁNDEZ DÍAZ «FOSFORITO» (cantaor)

«Nos quejamos... La verdad es que el flamenco siempre ha sido la cenicienta de cualquier arte, ha *estao* peor *pagao* que todo. Cuando nombran Patrimonio de la Humanidad el flamenco estaba ya en el corazón de mucha gente, el flamenco ya lo estaban apreciando en cualquier país del mundo. Más que aquí, porque lo tenemos tan a la mano que no lo hemos *dao* importancia. Pero el flamenco ya lo conocían por cualquier confín del mundo a través de Carmen Amaya, de la Argentinita, de Pilar López, del Greco, de Antonio el Bailarín, de tantísimos artistas... de Montoya, de Sabicas. Entonces, bueno, el flamenco no ha venido a descubrirnos nada la UNESCO. Lo que sí ha venido a decir es: - Señores, aquí tienen ustedes un tesoro, cuidármelo. Entonces qué pasa, que hay tan poco dinero que llega a muy poca gente. Esa es la verdad... siempre vamos ahí renqueando, siempre vamos ahí a la cola de cualquier movimiento musical. Pero el flamenco está ahí, está vivo» (Fernández, A., comunicación personal, 19 de diciembre de 2020).

FRANCISCO ESCOBAR-BORREGO (guitarrista y docente universitario)

«Yo cada vez más me encuentro chicos, incluso en mi propia familia o de amigos, que bueno, que cuando te ven tocar la guitarra o viene un artista o amigo a hacer música allí conmigo se quedan embelesados. [...] Quiero decirte que, cuando se vive la música [...] la música en vivo, al margen de género, emociona, toca la parte más noble de nosotros. Si somos capaces de llevar a los chicos, como su primera experiencia, hacerles copartícipes de una experiencia musical a una temprana edad, y sobre todo antes de llegar hasta los siete años, fundamentalmente, siete, ocho... me parece que tendremos mucho ganado. [...] Habría que crear... facilitar esa idea, esa estructura. Es decir, proporcionar más música en vivo, más la experiencia» (Escobar-Borrego, F., comunicación personal, 23 de febrero de 2018).

MANUEL MARTÍN GONZÁLEZ (gestor cultural en la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía)

«Es que ahora, si te das cuenta, se está quedando... el único ámbito... en las familias no lo viven, porque la mayoría a no ser... Otra cosa es el folclore, que es otra historia distinta donde muchas veces el flamenco interactúa, es decir, hay muchos contextos y muchas zonas donde el flamenco está vivo, en lo folclórico, ¿no?, en otros casos no. Pero es otra... otra cosa distinta, ¿entiendes? Pero es verdad que los chavales no tienen acceso a nada, que lo relaciona con el flamenco sólo en la escuela. Es decir, ahora mismo, en muchos sitios el flamenco tiene un peso importantísimo, y los grandes baluartes defensores del flamenco son los gitanos. Es decir, en el mundo gitano el flamenco sigue vivo, y no como folclore, sino como manifestación cultural, como forma de expresar cualquier cosa en un momento determinado, ¿no? Como estaba el flamenco también, ¿no?, el flamenco estaba en los momentos de tristeza y en los momentos de alegría, cada vez que cuatro se juntaban y era un... pues igual. Sin embargo, en el resto, ahí se va perdiendo cada vez más» (Martín, M., comunicación personal, 22 de febrero de 2018).

LUIS MORENO (equipo directivo de Conservatorio)

«Yo he *dao* muchos años la Música en Secundaria, y me he visto en las clases de primero, segundo y tercero, segundo de la ESO ahora... del tercero de BUP antiguo, fíjate si soy viejo, pues hablando de... de flamenco. Por eso te digo que antes era un rechazo... Además, antes era absolutamente... estaba absolutamente... era algo maniqueo, o era lo mejor o lo peor. Tú hablabas de flamenco y salía uno que decía: - Mi tío canta flamenco -, y era un dios... eh, o sea, para él, los flamencos era lo más que había. Pero era uno o dos en la clase, el resto odiaba el... el flamenco. Y eso ha *cambiao* completamente. [...] La semana que viene, o no sé si es este fin de semana “La noche blanca del flamenco”... pues aquí, en toda Córdoba peregrinando de plaza en plaza y tal... y está lleno. Yo creo que esto se hace veinte años atrás y no... [...] Y como siempre ocurre con la música, aunque parece que lo sabemos muy pocos... que es una herramienta privilegiada. Porque como pasa en la Musicoterapia, o el que se ducha cantando... pues todos sabemos que la música tiene un... una vía de acceso especial y singular hacia la emotividad, hacia la inteligencia, hacia... Entonces, claro, pero hay que saber utilizarlo y hay que saber aprovecharse de ello. Y bueno, pues desde Primaria hasta Secundaria, eh... posiblemente las autoridades estén más preocupadas por en qué medida esos aprendizajes refuerzan una identidad andaluza, y eso me... y eso me da exactamente igual, porque yo soy antitético a esa idea. Ahí sí que pienso que el flamenco tiene que tender a lo Universal y... y deshacerse de... Es una manifestación nuestra, propia, identitaria, de acuerdo... pero que afortunadamente se está universalizando. Y esa misma idea es una idea también útil para... para desarrollarla, y de estar abiertos a otras... Por ejemplo, eso, ¿no? El flamenco se ha hecho grande y se ha hecho incluso popular cuando ha *dejao* de ser una cosa cerrada y se ha abierto a otras músicas, y se ha puesto en diálogo con otras culturas musicales. Y entonces se ha enriquecido, se ha hecho más fuerte y... y da dinero. Pues eso... es una idea que los chavales van a entender (Moreno, L., comunicación personal, 13 de junio 2018).

JOSÉ CENIZO JIMÉNEZ (docente e investigador)

«Bueno, ese es el tópico que siempre se repite, igual que el de las peñas flamencas tienen que renovarse, o el flamenco es de poca gente... Como todos los tópicos llevan su parte de razón. Las peñas flamencas, la media es de... yo qué sé, de sesenta años... [...] Y es cierto que el flamenco, por lo menos el flamenco más tradicional, es más complicado que le guste a más gente, porque es más duro al oído, ¿no?... Una Seguiriya, una Soleá y tal... en fin, muchos más estilos... pero es complicado. Hay muchos tópicos en contra, toda la música en inglés que ya sabemos, anglosajona que juega también, o ahora la latina, en contra también de todo esto... Es difícil. Y, además, no está en el ambiente, que el flamenco como no sea en Jerez no sé... El flamenco no está en el ambiente, estará en el ambiente gitano, ¿no?... en el ambiente de los gitanos puede que esté más marcado, ¿no? Desde pequeños, en las fiestas... Tampoco está en el ambiente, y la gente no sabe nada de flamenco. Yo lo primero que publiqué fue en 1986, en el Correo de Andalucía [...] e hice una encuesta sobre el flamenco... analfabetos totales, claro. Pero si la hago ahora a mis compañeros igual... O a los alumnos. Entonces, lo publiqué, y dije – a ver si les va a caer mal esto del “analfabetismo flamenco” – Parece que no... Y ahí me di cuenta que realmente la gente identifica el flamenco con Manolo Escobar, con rumba, con cosas de estas... Hombre, hay rumba flamenca también... pero tienen un cacao mental tremendo [...] un cacao mental que por lo menos el que es aficionado no lo tiene. [...] Pero eso no se escucha, y se identifica con los mayores, por eso es muy importante llevar alumnos jóvenes que canten al Instituto. Por eso a mí se me ocurrió el año pasado o el anterior hacer un grupito, y decir: - A ver, ¿aquí a quien le gusta el flamenco?...- había una que bailaba, otra que cantaba, pues mira... de diferentes cursos, y se hizo un grupito y parece que voluntariamente quisieron salir a actuar delante de los compañeros. Los compañeros ven eso y dicen: -Conclusión, el flamenco no es de mayores, no es sólo de mayores, si esta tiene catorce años, mi compañera lo hace...- Una de las claves de la didáctica, la penetración tiene que ser a través de gente de su edad, también de otras edades... pero de su edad. O videos que digan: - Mira, este chaval, catorce años, un disco bonito...- Vale, que vean que los jóvenes también cantan y les gusta esto también desde chiquititos. Y lo de los estilos más duros o menos, vale... se puede empezar por los más suaves, pero... y por lo folclórico casi, Tanguillos y las Sevillanas, vale... Pero lo mismo... yo siempre definiendo también, lo mismo les impresiona un vídeo de Agujetas ahí en primer plano en la película Flamenco... lo mismo les impresiona, ¿no? Porque es impresionante. O en directo,

un tío cantándoles ahí sin guitarra...» (Cenizo, J., comunicación personal, 22 de febrero de 2018).

RAFAEL INFANTE MACÍAS (coordinador Cátedra de Flamencología de la Universidad de Sevilla)

«Las Peñas, que es donde se puede cultivar bien el flamenco, son a veces muy cerradas y demasiado apegaos a lo antiguo, ¿no? Y entonces, el flamenco tiene que ir evolucionando, tiene que dar paso a nuevas formas. Entonces los jóvenes no se sienten identificados, ¿no? Ahí nosotros estamos intentando precisamente atraerlos. [...] Lo que estamos intentando es eso, buscar un mecanismo que atraiga a la juventud. Hombre, hay afición también, o sea que hay universitarios que son aficionados, lo que pasa es que no tienen esa disciplina de acudir a los conciertos, de acudir a los recitales...» (Infante, R., comunicación personal, 23 de febrero de 2018).

LUIS AGUILAR Y JUAN GARCÍA PINAZO (socios Peña Flamenca)

(E1) Luis Aguilar

(E2) Juan García Pinazo

«(E1) Aquí... poca afición hay. La afición se crea como se hacía antes, en los bares... nosotros estábamos siempre todos los días en la taberna bebiendo por la noche, el Arriero cantando, el Chatete, y alguno más que se buscaba de afuera... y echábamos el rato de esa manera, nos divertíamos de esa manera. Pero ahora ya ves... ahora la gente no más que se divierte...

(E2) Lo que tenían que hacer es un programa de flamenco puro en la tele, igual que hacen este de sevillanas y de la copla, un programa de flamenco puro, un concurso en condiciones.

(E1) De cantaores... de cantaores que hagan flamenco.

(E2) Que la gente sepa lo que es el flamenco de verdad, que no... no sabe nada.

(E1) Es que no vienen a las peñas la gente joven. [...] Aquí se ha tratao de *tó*... se han *buscao* guitarristas *pa* enseñar a los niños... de *tó*... Se ha hecho el concurso, que han venido ochenta a cantar... buena gente... han venido ochenta de lo mejor que había

por ahí. De hecho, hay alguno que están... han *ganao* en las Minas, han *ganao* por *tos laos*, vamos... buena gente. Porque se han *dao* buenos premios y... Pero claro, mantener eso cuesta mucho dinero, muchas dificultades...» (Socios de la Peña Flamenca El Canario de Colmenar, comunicación personal, 31 de mayo de 2018).

JOSÉ BARBA MARTÍN (presidente Peña Flamenca)

«Por varias razones: los medios de comunicación no acercan el flamenco, por tanto, la juventud no ve flamenco en la tele, no escucha música. Porque tú sabes que la juventud escucha poca música... los conciertos de música pop y ya está, ¿pero otro tipo de música? Ni clásica ni nada... ¿Por qué? Yo echo de menos la difusión... Difundir, que es uno de los objetivos principales de las peñas, lo echo de menos. Segundo: la escuela... la escuela. En la escuela se habla de música, música, música... y en la escuela no se habla de flamenco. Yo he visto algunos manuales [...] y un parrafito, un parrafito, así no se puede... La juventud así no se puede acercar. La juventud no puede acercarse al flamenco cuando en un Instituto tienes que llamar a un cantaor y a un guitarrista y no pagarles nada.

[...] ¿Tú sabes lo que hizo "El Arriero"? [...] "El Arriero" estaba cogiendo aceitunas, y tuve que llamar a un amigo, porque no pude cogerlo, yo estaba aquí en Málaga [...], - ¿Salvador, me quieres hacer un favor?...- como está *jubilao*. - Ir a por "El Arriero" a Piedras Blancas, que está cogiendo aceitunas -. Fue, se lo llevó a su casa, el muchacho se duchó, se vistió y llegó al Instituto. Se bajó un poquito antes de... -¿Arriero?, ¿pero ya?...- - Esta gente no sabe lo que es una Milonga, ni ná. Y es que Pepe... las aceitunillas hay que terminarlas, ¿eh?, hoy -. Se fue a su casa, se vistió de aceitunero otra vez y a coger aceitunas, sin cobrar un duro. Víctor, es esto fo... ¿estas son maneras de difundir el flamenco? [...] No, no ayuda a fomentar nada... Se lo dije a los niños: -Señores, esto no puede ser... Esto no puede ser. Aquí no me está escuchando nadie de la Junta, pero me escucháis vosotros por lo menos, hombre. Y me están escuchando los profesores... Estos señores vienen con muchísima alegría porque se sienten solidarios con el flamenco, porque les encanta el flamenco...-, ¿Cómo no le va a gustar al Arriero el flamenco?, ¿pero es esto manera de promocionar el flamenco? Día Internacional... Te escriben una carta, la recibiréis vosotros también, de la Junta, de la Delegación: "Se celebra el Día Internacional del Flamenco. Se aconseja que celebren alguna actividad...", por favor... Si se aconseja que celebren una actividad molestaros... También se lo dije a los niños, esto es fácil arreglarlo,

pero sin dinero no. Se cogen diez cantaores, de Málaga, y esos diez cantaores durante tres días se mueven por todos los... la mayoría de los colegios, o al menos los colegios que lo soliciten, durante tres o una semana. Y se les paga a estos... ¿esto cuánto supone?, ¿qué son, veinticinco mil euros, veinte mil, diez mil euros para la Junta...? Entonces... ¿Patrimonio de qué?, ¿patrimonio inmaterial de qué?... Si es Patrimonio Inmaterial de la Humanidad, esto es cultural... Estamos hablando delante de los niños, y sois vosotros los que pedís a la Dirección que celebre el Día... [...] La juventud lo tiene muy difícil para acercarse al flamenco» (Barba, J., comunicación personal, 28 de noviembre de 2017).

GONZALO ROJO GUERRERO (presidente Peña Flamenca)

«En el momento actual las peñas tienen un problema enorme, al menos en Andalucía... que es la edad. Las peñas, en los años cincuenta, sesenta, setenta u ochenta... bueno, en los ochenta ya menos, pero en los años sesenta-setenta que es cuando es el boom de las peñas, pues hay muchas peñas repletas de socios. Esos socios han ido envejeciendo, y poco a poco se han ido separando o apartando de la peña, por razón lógica y normal de la edad, y la juventud no la hemos educado, metámonos todos, no la hemos educado para que ingresen en las peñas. O sea que el problema hoy día de las peñas es la falta de socios. Y los jóvenes están por otras músicas. Hay jóvenes que son amantes del... de acuerdo, los menos... los menos. [...] Nosotros en Málaga, en esta peña concretamente, lo que hemos conseguido... en parte [...] nos metimos un poco en la Universidad. Entonces, a los alumnos, concretamente de Letras, aunque no está vedado en absoluto para Ciencias, se les hizo unas ofertas... se les hicieron unas ofertas: -Oye, mira, venid...- Entonces acuden con bastante frecuencia, y cuando se requieren... porque se hacen socios, de acuerdo, y pagan su cuota, de acuerdo... pero aparecen una vez al semestre, hablando con claridad. Pero cuando se necesita y hace falta se llama por teléfono o se manda la circular, y entonces sí aparecen. Y tenemos un número bastante grande de jóvenes... unos más metidos, y otros como el que oye llover. [...] Los motivos es que no se les llega... no se les llega a convencer de que esta música, porque el flamenco es ante todo y sobre todo, es música... pues es algo que es de ellos, que deben de no practicarlo, porque a nadie... es necesario ni se le puede obligar a que cante, sino a que lo estudie. [...] Hace falta decirles: -Señores, vengan ustedes, que esto es una cosa nuestra, y si no venís vosotros esto se pierde. – Y poco a poco van

entrando, lentamente, pero van entrando» (Rojo, G., comunicación personal, 6 de febrero de 2018).

FRANCISCO MARTÍNEZ MILLÁN (presidente Peña Flamenca)

«En estos últimos años, cuando se celebra el reconocimiento por parte de la UNESCO como Patrimonio Inmaterial de la Humanidad y demás, se han hecho en determinados Institutos en el que ha ido gente joven, y lo que sí te puedo asegurar por lo que yo he visto, con chavales entre catorce y dieciséis años hay una disposición tan receptiva hacia el flamenco que puedo asegurar que muchísima gente ya mayor no la tiene. Es decir, estar en silencio oyendo una Seguiriya u oyendo una Soleá, u oyendo cualquier otro palo más liviano, más tal... todo el mundo callado y luego estar aplaudiendo como monos y disfrutando, porque se les ve en el semblante, ¿no? Hombre, pues a mí me pone poco a menos que la carne de gallina. [...] ¿Qué es lo que habría que hacer? Pues posiblemente habría que seguir insistiendo. Hemos hablado en varias ocasiones sobre la manera de atraer al público joven. [...] Alguna vez hemos propuesto hacer unas veladas mixtas. Una velada en la que atraigamos a gente joven por la música joven, alguna música afín al flamenco, me da igual que sea fusión, me da igual que sea ritmo cubano. ¿Qué conseguimos con eso? Que si aquí conseguimos traer treinta, cuarenta, cincuenta chavales y chavalitas jóvenes, en el que primero ven a su artista [...] y a continuación pues hay una velada flamenca, a lo mejor probablemente de los treinta o cuarenta se quedan diez, matrícula de honor. Si esto a lo mejor se hace con cierta frecuencia y es cierto que esas veladas no resultan tan costosas, porque afortunadamente estos artistas jóvenes que están empezando no suelen pedir un caché muy elevado [...] y para nosotros sería una vía de salida en búsqueda de cómo atraer a la gente joven. [...] Los flamencos "puros" yo sé que se echan encima de este tipo de... pero mira, al que le gusta la música le gusta la música en general y le gusta toda la música. [...] Si yo traigo aquí alguien con una guitarra, con una percusión, un violín, con un saxo o una... tal, pues seguro que les va a gustar mucho a la gente joven, incluyéndome a mí. Y si al mismo tiempo, a continuación, tenemos un artista que hace a lo mejor una velada flamenca... Porque claro, los cantes como Soleá, Seguiriya y tal, parece que pueden gustar menos a la gente joven, pero cuando se hacen no veo yo que gusten menos, porque te lo siguen con el mismo aprecio hacia lo que están haciendo. Están viendo a un artista que está desarrollando...» (Martínez, F., comunicación personal, 15 de agosto de 2019).

JOSÉ RAMÓN CHECA MEDINA (socio Peña Flamenca)

«Hablamos de poner precios simbólicos para gente joven que sean estudiantes. Por ejemplo, un precio simbólico, dos euros, mientras sea estudiante. Que quieras que no es una tontería, que son dos euros al mes, pero tal vez así a la gente puedas atraerla un poquito más. Que arrastras tres, pues eso que has *ganao*. Y a lo mejor luego trae a otro amigo, o a un primo, lo que sea» (Checa, J. R., comunicación personal, 15 de agosto de 2019).

TRANSCRIPCIONES EPÍGRAFE 2.1.6.:

DISCUSIONES INFRUCTUOSAS: TRADICIÓN-MODERNIDAD / PURO-MESTIZO

ANTONIO FERNÁNDEZ DÍAZ «FOSFORITO» (cantaor)

«Hay ahora una nueva generación. Ten en cuenta que esto es cíclico, hay horas bajas y de repente aparece gente maravillosa. Cuando parece que hay una incursión de otras músicas, e intentan hacer flamenquito con k, flamenco *chill out* y todos esos inventos. Y cualquiera que hace algo que tenga y que suene algo aflamencado no le llaman como debieran sino *Flamenco*. No, mire usted. - Fulanita que hace una cosita. No, mire usted, flamenco es otra cosa... Pero, sin embargo, hay gente joven... joven, muy joven, de veinte años. Por ejemplo, Manuel de la Tomasa o María Terremoto, hay una nueva generación de gente de menos de treinta años que están cantando maravillosamente bien. Y también hay otros un poquito mayor, no sé la edad que tendrá ese muchacho, como Jesús Méndez, por ejemplo, no sé quién decirte... hay un *puñao* de cantaores muy jóvenes [...] que están cantando muy bien» (Fernández, A., comunicación personal, 19 de diciembre de 2020).

ARRIERITO DE COLMENAR, ANTONIO CABRERA, LUIS AGUILAR Y JUAN GARCÍA PINAZO (socios Peña Flamenca)

(E1) Arrierito de Colmenar

(E2) Antonio Cabrera

(E3) Luis Aguilar

(E4) Juan García Pinazo

«(E4) Se está perdiendo la pureza totalmente.

(E3) Ahí está... se va perdiendo lo... lo puro, lo bueno. Esos lamentos y esos chillidos que tiene, esa garra. Se va perdiendo y ahora está...

(E4) El flamenquito pop...

(E3) El flamenquito, la tele que también está sacando mucha gente de la copla y las voces buenas están saliendo por otro *lao* y el flamenco lo están dejando un poquillo a un *lao*.

(E3) Porque están dando dinero para que canten otras cosas y eso, por ejemplo, esta gente... la María esta del Monte tiene a todas las voces cogidas ahí en la copla.

(E4) Sale Sevilla *na* más.

(E3) Ahí hay artistas buenos, que tienen buena voz flamenca *pa... pa* hacer la copla.

(E2) Sí, de Canal Sur. Está dedicado a la copla y lo que dice Luis es que gente muy buena que podía estar para el flamenco están volcadas por la copla.

(E3) Claro, si van ahí porque les dan mucho dinero.

(E2) Pues dejan el flamenco y se van *pa* la copla.

(E4) Pa mi es importante que no se pierdan lo que son las raíces, la pureza... porque si lo vamos transformando *tó* no vamos a saber ya mismo ni por donde vamos, ¿no?

(E3) Los que lo hacen puro se están... eh, se están muriendo... Es que no quedan ya prácticamente gente que lo hagan puro... Porque ya como... les están dando dinero para otra cosa.

(E1) Más comercial, más comercial...

(E3) Y a lo mejor si queda alguno todavía como Mercé y eso lo... lo están metiendo también por otro lao, y... en fin. Los que a ellos les gustan... que eran Rancapino, el viejo, que el Adolfo, el hijo, ya lo estás viendo de otra manera... Era el Torta, los Moneo, ha muerto Manuel, Juan un poco antes, y... y también, bueno, han muerto todos, el Lebrijano, Menese, toda esta gente que prácticamente...

(E1) Fosforito está mayor...

(E3) No está perdiendo poco, está perdiendo mucho...» (Socios de la Peña Flamenca El Canario de Colmenar, comunicación personal, 31 de mayo de 2018).

AMPARO CORTÉS (bailaora)

«Ha evolucionado mucho el baile, la guitarra, el cante... se canta muy bien ahora y se cantaba muy bien antes. Ha evolucionado en que antes se bailaba para mi gusto más puro. Era todo pureza. La mujer era un dulce cuando bailaba, y era puro arte. La que tuviese el arte, porque si es de academia no hay tanto arte como si lo aprendes libre que ya te salga a ti de dentro. Hay un pellizco casi dijéramos salvaje, entre comillas, que eso no lo tienen todas las bailaoras. Una bailaora que haya aprendido en una escuela, si de nacimiento lo tuviese allí en la escuela se le mata. Porque ahí tienen que hacer las cosas muy perfectas, si sales de un Conservatorio. Y el flamenco no debe de ser tan perfecto. Tiene que ser con arte, con ritmo, con fuego. Y eso no te lo permiten en un Conservatorio. [...] No, la creatividad te la quitan. Te la quitan porque no está perfecto para las normas del baile, por ejemplo. Pero cambia mucho una bailaora que baile por Soleá a su aire, que se le ve que hasta cualquier poro de la cara, los ojos, el pelo, la nariz, es completamente... los vellos se le ponen de punta a la que baila, no lo puede transmitir si ya lo lleva *montao*, si ya lleva... el cuerpo tiene que ir de esta forma, lo otro no lo hagas porque la figura se descompone y entonces no es lo correcto. Entonces ya... no. Le has *quita* esa pureza, esa fuerza que tiene el flamenco puro. Claro, lo otro es muy bonito también, pero no tiene esa fuerza. [...] La pureza es que cuando bailas transmites. Hay bailaoras que transmiten muchísimo porque son puras, puras, y sin embargo son cortas. Son cortas a lo mejor que no te hacen veinte minutos de pasos. Pero *na* más que te levanten los brazos *pa* arriba el público ya está pendiente de ti, sabe venderlo, sabe transmitir. Y hay otras... eso pasa en la guitarra y en los cantes y en todo, que se tiran veinte minutos en el escenario, acabas y dices - Muy bonito -, pero no te arranca un ¡óle!, ni te ha tenido en vilo. El flamenco te tiene que tener en vilo. Y si no te tiene en vilo está perfecto, está bien

hecho, pero no... no te arranca. Ese es el arte. Y ese es el... cuando dices – Es que tiene un duende -, que te transmite. Y a lo mejor es cortita en pies, porque los pies no es todo. En la mujer los pies y en el bailar lo mismo, pero vamos, en la mujer más. La mujer es de cintura para arriba. Esa expresión, ese arte, ese saber moverse por el escenario, que la gente se levante cuando te vea. Eso es arte y eso es pureza. [...] El flamenco es pureza, y hay dos tipos, el puro y el aprendido. Porque el aprendido, aunque ese niño y esa niña naciera con esa pureza si lo refina mucho se le va la pureza.

[...] Yo no soy partidaria de los conservatorios para bailar de esa forma. Como para bailar correcta sí, pero también para eso están los estudios. Hay muy buenas profesoras que son artistas, que no son "profesoras de conservatorio".... Es que cambia mucho. Una profesora de conservatorio a una profesora que antes ha sido artista o incluso en ese mismo momento está ejerciendo, lo que te prepare o lo que te enseñe es que cambia completamente. Te está poniendo más cosas de lo que tú sabes, te está preparando de pies, te está preparando de muchísimas cosas, te puede montar mucho, te enriquece lo que tú tienes. Pero al no ser de conservatorio la fuerza tuya no te la va a quitar nunca. Y si ella te lo enseña, una profesora de Conservatorio, esa pureza te la va a quitar, porque te lo va a hacer como yo digo, tres por cuatro... Y en cuanto que bailes por tres por cuatro estás *terminá*... Está muy bien... pero no. Entonces, la que quiera aprender... son profesoras bailaoras, bailaoras... que las hay, muchísimas. Que están todavía ejerciendo o que ya han *terminao*. Y esa te va a enseñar, te va a preparar y te va a hacer más de lo que tú eres, mayor. Pero sin quitarte el empuje tuyo» (Cortés, A., comunicación personal, 20 de julio de 2018).

GUILLERMO GARCÍA «GUILLE» (percusionista)

«Hay ciertas músicas, artes o vidas que requieren dedicación completa, y el flamenco requiere dedicación completa. Entonces sí aprendes unos códigos, aprendes hasta una gestualidad, ¿sabes?... gestualidad. Aprendes unos movimientos, una forma de expresarse, una forma de estar, recibes también una educación con una serie de principios y todo eso lo tiene el flamenco. Tiene un componente teatral, cultural, educacional» (García, G., comunicación personal, 19 de junio de 2017).

RAMÓN SOLER DÍAZ (escritor e investigador)

«Yo, las cosas de “la sangre” no las estimo mucho, salvo algunas cosas como en el eco de voz, ¿me entiendes? Tú por ejemplo... *Fernandito* Terremoto [...] tenía el mismo eco que el padre, es *herdao*. Tú, los ojos de tu padre o de tu madre los tienes ahí, y la voz cuando hablas por teléfono – Oye, creí que era tu padre-, porque tienes la misma voz. Entonces claro, si tu padre se llama Terremoto de Jerez y sacas el sonido de tu padre pues eso es una ventaja, ¿no? Es una ventaja respecto a otros para mí tener el metal de voz parecido a Terremoto de Jerez, eso es ya la talega medio llena. Pero lo fundamental es la crianza, tú te crías con una familia donde tú de chico estás viendo que están cantando por bulerías... Y pongo la bulería porque es el cante más difícil y más fácil a la vez. Más fácil *pa* el que lo aprende desde pequeño. El que lo tiene habla por bulerías, y el que no lo tiene, el que tiene que hacer el aprendizaje cuesta mucho coger los compases bien, con soltura. Porque cuando lo tienes como algo natural es como respirar, como hablar español para un español, porque te has *criao* hablando en español, no lo piensas. Es tu idioma, tu lenguaje propio. No es como – Yo estoy ahora en la academia de francés y me pongo a hablar francés-. Es mucho más *forzao*, ¿no? Tienes que tener mucho dominio, pero si lo aprendes de pequeño eso lo tienes ahí. Entonces claro, la ventaja de tener eso... Farruquito es Farruquito porque se ha *criao* en eso, y todos los hermanos. ¿Por qué?, porque en su casa salen bailando todos. Porque si Farruquito nace y lo llevan a Suecia y lo dejan allí pues seguramente no sepa hacer nada. Pero claro, es que está desde pequeño ahí, un día y otro, en una celebración, en un bautizo, en... se juntan tres o cuatro y ya están *liaos*, porque un día un tío suyo viene a la casa se toma una copa y ya está bailando. Pues eso, claro, el pequeño lo está viendo, y antes de empezar a andar ya están bailando. Entonces ya lleva quince años de ventaja respecto a otro, eso es así. Luego habrá quien no sepa tocar las palmas también...

[...] El flamenco sigue teniendo un ámbito no académico, afortunadamente, muy importante. Por fortuna... Yo, el flamenco, si se quedara sólo en lo académico perdería parte de su fuerza, yo creo. Y entonces claro, al no estar en la academia, entonces todo lo que se sale de la academia se sale... la academia es muchas veces la no vida, ¿no? Porque es demasiado estático, demasiado... y el flamenco tiene una parte vivencial mucho más importante y se escapa de los textos. Y hay que meter una parte, no todo, pero que tengan un conocimiento de nociones básicas... Y no está incluido por eso, porque la parte más importante del flamenco está fuera de la academia» (Soler, R., comunicación personal, 5 de febrero de 2018).

PEPE «PUCHERETE» (guitarrista)

«La época esta nuestra pues era que teníamos acceso, los guitarristas y los cantaores estábamos todos mezclados, y había las diferencias artísticamente de uno y de otro, pero esa diferencia era a la hora de estar en un escenario, no eran las diferencias en la calle. En la calle éramos todos iguales. Yo me veía con Paco o me veía con Camarón, por citar para mi gusto los más representativos de flamenco de mi época, y nosotros los veíamos como si nada. Y la *tita*, pues cuando nos daba la gana, convocábamos – Venga, vamos, vamos a quedar *pa* comer, *pa* cenar o algo...-, y nos juntábamos un montón de artistas. Y todos eran de primera línea o de última línea, estábamos todos *mezclaos*. Y si yo tenía que tocar en una Venta a Camarón le tocaba. Y hoy día, pues *pa* tocar a una figura tienes que ser tú también una figura, o tiene que ser que tengas acceso a esa figura, no tienes la misma posibilidad. Y entonces claro, tú veías a Camarón y estaba a lo mejor en un tablao. Y veías a Manolo Sanlúcar, un pedazo de músico, un genio, y estaba en Las Brujas, estaba en un tablao. Nosotros terminábamos, que estábamos en Las Brujas, y a lo mejor estábamos el Chato de la Isla, Dolores de Córdoba, los hermanos Reyes, o sea, un montón de gente. Nos íbamos en un coche o en dos, y de Las Brujas nos íbamos a Los Canasteros, porque sabíamos cuándo le tocaba cantar a Manolo Caracol, que cantaba con el piano de su yerno, de Arturo Pavón. Entonces claro, era un lujo ver a Manolo Caracol en nuestra época porque era uno de los grandes. Y lo escuchábamos, y allí nos dábamos abrazos con todos los artistas cuando nos veíamos, y en cuanto veíamos que nos pillaba el toro – ¡Eh, muchachos, vámonos! Que nos toca el segundo cuadro. - Y volvíamos a nuestro tablao para hacer nuestro cuadro. Pero claro, teníamos acceso a uno, a otro. Yo... a mí me ha *acompañao* Camarón con la guitarra, tocando la guitarra y yo cantando. Y luego yo le he *tocao* a él... y con eso no quiere decir ni que sea ni más ni menos, sino simplemente que teníamos acceso unos a otros, y esas diferencias no las había. Hoy se ha... hablando más vulgarmente, es como si a una sociedad... la pobre, la mediana o la clase alta... es lo que hay hoy en día. Entonces las clases eran todas iguales y estaban todas regidas por... por el respeto» (Pérez, J. A., comunicación personal, 11 de marzo de 2012).

DANIEL YAGÜE (guitarrista y docente de Conservatorio)

«Está claro que las dos cosas son muy importantes... esa tradición, cuando hablamos de tradición... mucho más de cuarto, más personal, de padres a hijos, esa artesanía... una manera maravillosa de aprender. Y viene mucho del tema de los oficios, es decir, tú enseñabas a tu hijo porque se iba a dedicar a eso. Ahora se aprende mucho por placer, y se aprende como una profesión... Antes, como oficio y por tradición oral de tus abuelos, y ahora te das cuenta de que salen genios que han aprendido en escuelas. Le das la oportunidad a gente que nunca ha sido de tradición, que no ha tenido eso cercano, y por algún motivo tienen chispa [...] y tienen la oportunidad de irse a una escuela y aprenderlo, y eso es importantísimo. Por tanto, siempre van a convivir los dos mundos. Entonces, lo importante es ver cómo se llevan, qué importancia le doy a uno y qué importancia le doy a otro. [...] Hay que saber combinar todo ese tema académico, que no tiene por qué estar reñido con lo personal, con desarrollarse alguien, con que sea feliz haciendo eso, animarla a que trabaje, a que arriesgue... no anular a alguien con la enseñanza... O sea, eso tan rígido de una serie de cosas que no te dejan ni pensar, ni imaginar, ni ser rebelde y tal... Me parece horrible. Entonces, ¿cómo combinas eso?... Es la clave. [...] Hay gente muy preparada, y gente con muchas ganas de ponerse de acuerdo. Lo difícil que veo yo en la gente de la docencia... ¿quién une todo eso y va por este camino? Sabiendo que luego hay gente que va a querer bailar así, o cantar o tocar así... Beber de las fuentes, retomar las técnicas actuales, las posibilidades de estudio para formarte. Y después, tirar para atrás para hacer lo que quieras con eso [...] ¿Y como profesional del flamenco? Lo primero de todo es conocer bien el oficio. Como profesional hablo, ¿eh?... no como artista de tal... como profesional. Conocer el oficio... el oficio de músico. Claro, guitarrista flamenco, músico... ¿de qué queremos hablar? ¿Qué preparo? ¿Guitarristas, *tocaors*, músicos...? El guitarrista flamenco tiene que ser *tocaor*, por supuesto. Con *tocaor* me refiero a una persona que sepa acompañar tanto a cantar como a bailar, y saber funcionar en una serie de ... pero bueno, eso es una cosa básica. Va a ser también músico... ¿músico qué significa? Es saber música. Una cosa es saber escribir y otra es saber música. ¿Que quiere ser concertista?, pues tiene que saber dar conciertos. Elegir el programa, saber ser disciplinado, saber lo que necesite para ser concertista. Hay que tener las cosas claras, y eso creo que es lo difícil. El desafío que será siempre es preparar, y el del Conservatorio es preparar a gente que sea profesional del flamenco. Es decir, que tenga lo que siempre se ha tenido del flamenco, ese oficio, más todo lo que le podemos dar de nuevo.

[...] Si se desvelan todos esos secretos se hace universal, pero es malo también que sea universal. [...] Pues ahí está el tema de ponerse de acuerdo. Y estar bien formado para tú precisamente juntar eso. Y tener cuidado, porque si no tienes cuidado puede parecer como: -¡Ah!... pues entonces no tiene ningún misterio tocar la guitarra. ¿Cómo que no tiene misterio tocar la guitarra? El arte tiene mucho misterio. Un cante puede tener mucho misterio, si se lo quito: -No... tú apréndete este truco y ya lo haces-... pues también le estoy quitando ese misterio, y a lo mejor tampoco te lo estoy enseñando bien. Tiene que haber misterio... [...] Otra cosa es que la gente, por el motivo que sea quiera... porque no se le da el mismo valor a algo aprendido por tradición: - Es que lo he aprendido de padres y familia, tal...-, o es que lo ha aprendido en las mejores universidades, fue premio tal... también es igual de importante, entonces, según qué momento y según qué gente, utilizas eso o lo otro, depende. Lo que el programador quiera... ¿me interesa decir que es tradición de toda la vida?, pues tal... ¿Me interesa decir que si estoy en un ciclo de universidades?... Generalmente, para vender nos interesa... - Traigo al que nunca ha salido de su cuarto y trae el éste «puro», porque no ha salido y no está *contaminado*...- Y le pones en un escenario... Es un tema para vender las cosas y llamar la atención, es un espectáculo. Pero es absurdo, posiblemente esa persona sepa más de tecnología y de música que tal... lo que pasa es que te engañará, y dirá: -Yo no sé hacer nada, sólo sé hacer esto-. Pero cuanto más bueno más sabe... Cuánto más bueno eres más te tienes que preocupar» (Yagüe, D., comunicación personal, 16 de marzo de 2012).

ESTEFANÍA PALACIO VERA (bailaora), ROBERTO MESA FEO (percusionista) Y JESÚS SOTO «EL ALMENDRO» (cantaor)

(E1) Estefanía Palacio Vera

(E2) Roberto Mesa Feo

(E3) Jesús Soto «El Almendro»

«(E1) Yo creo que el flamenco está en evolución constante, es algo que está vivo y... y tiene perspectiva la que quiera. Porque, además, bueno, efectivamente va por modas, se va fusionando sobre todo la música, se fusiona con todo... yo creo que no queda música con la que el flamenco se haya intentado fusionar. Y en la danza igual, ahora mismo la moda más... más reciente de los últimos años es mez... fusionarlo con la danza contemporánea. Pero es que el flamenco es... es flexible. Eso sí, hay que

cuidarlo, ¿vale?... para que no valga tó. O sea, hay que hacer las cosas y las fusiones yo creo que están bien, porque aportan, pero nunca perder la... la base ni la esencia de donde viene. Entonces, yo creo que por eso es importante que se conozca de dónde venimos, de dónde viene, de dónde vienen los cantes, cómo se desarrolla... como... si hay que canonizarlo habría que darle pues eso, un orden, ¿no? Un método para enseñarlo, pero desde luego no perder la perspectiva y dejarlo que se abra. Entonces, para mí el flamenco tiene todas las perspectivas... las que quiera, las que quiera... está abierto a todo. O sea, yo creo que eso no muere nunca seguro, vamos...

(E3) El flamenco no se pierde...

(E2) Yo creo que el flamenco es tan grande que por mucho que quieran destrozarlo...» (Grupo de Discusión entre el equipo docente del Conservatorio Profesional de Danza «Carmen Amaya», 16 de junio 2017).

FRANCISCO CONTRERAS MOLINA «NIÑO DE ELCHE» (cantaor)

«Esta cosa del flamenco, que realmente no sabemos qué es y que creo que tampoco nos interesa mucho saber qué es, sino más bien nos interesa saber cómo funciona, este es nuestro cometido en esto. [...] En Andalucía parece que es un trauma o una tragedia, y da la sensación de que, quien entre, el flamenco va a ser instrumentalizado como identidad nacionalista, localista, provinciano, regionalista y todo lo peor que se le pueda atribuir.

[...] Y una cuestión económica, una envidia económica, eso no hay que olvidarlo nunca. A Rosalía y a mí lo que más se nos echa en cara es que estamos quitándole el pan a los flamencos. Es lo que más se nos echa en cara, no que creamos música que se supone que es nueva, que nosotros tampoco, tanto Rosalía como yo nos reímos cuando dicen que lo que creamos es nuevo. Creamos nuevas situaciones, pero no nueva música. Eso lo he dicho antes y lo reitero, nuevas situaciones, no nueva música. Nuevas combinaciones, que eso genera diferentes realidades, nuevas realidades, pero no nueva música. [...] Pero el primer achaque que se nos hace es la cuestión del dinero, ¿no? Y yo decía, pero qué... si yo he ido dos veces en los últimos cinco años a un festival flamenco, y Rosalía no va porque no se lo pueden pagar. Digo, ¿a quién le estamos quitando el pan? Yo no estoy quitando el pan a Pansequito, como me dijeron una vez, ¿no? Ni le estoy quitando el pan a Juanito Villar, o le estoy quitando el pan a Esperanza Fernández o a José Valencia, es un delirio, ¿no? Es como

un delirio absurdo, pero es también el victimismo de buscar el enemigo y tampoco ser pues... autocríticos. Todos hemos sido críticos con el Patrimonio de la Humanidad... ¿qué flamencos se postularon en contra de aquello? Porque vieron las bolsas llenas de dinero. – Si yo estaba en el tablao, pero si yo estaba en la compañía de baile-, y todos estaban deseosos del patrimonio porque estaban viendo dólares a mansalva, ¿sabes? ¿A quién le importa el *topicazo* del flamenco, lo negativo de eso, mientras me llamen a Japón seis meses y me pueda comprar medio piso, sabes?, ¿dónde está la responsabilidad del individuo ante eso? No lo critico, pero después tú si criticas según qué posiciones sé responsable ante tus apoyos, ¿no? ¿Qué flamencos pusieron el grito en el cielo ante lo que hizo el Estatuto de Autonomía? ¿Qué flamencos?... ninguno. Porque el flamenco, en un sentido positivo o negativo, se vende al mayor postor, eso es una buena cuestión porque es de nuestra supervivencia esta cosa del trapicheo que tanto nos ha *gustao* y que somos maestros. Y que Rosalía y yo, y tanta otra gente somos maestros. Desde el mínimo cantaor que hay en la calle hasta el máximo representante del flamenco más clásico o modernista, ¿no? Entonces, me encanta el tema del dinero porque es un tema que nos aclara muchísimas posturas. Y después está lo emocional, sentimental también, pero que realmente últimamente está siendo lo de menos y yo lo echo en falta. Porque por lo menos si es una cuestión emocional pues bueno, hay una sensibilidad, una piel, algo esto de la pasión que hablábamos antes.

[...] La diferencia es que Rosalía y yo no tenemos la necesidad de reivindicarnos como flamencos. ¿Y por qué? Yo, por ejemplo, he vivido el trauma de Isra (Israel Galván), he vivido el trauma de Juan Carlos Lériada, de Belén Maya, de Enrique Morente, ¿no? La cosa de querer revolucionar desde dentro. Y yo, como vi el trauma, entendí que no, que yo no quería pasar por esos traumas. Entonces, no tienen que tener miedo, porque nosotros no estamos intentando reformular los códigos. Y aparte, porque nuestro espacio socioeconómico tampoco pertenece al mundo del flamenco. O sea, Israel estaba empeñado en actuar en festivales porque entendía que la acción política-artística tenía que ser en esos festivales, ¿no? Belén igual, Enrique Morente la vez que yo hablé con él, él entendía que había que reformular la palabra cantaor, por eso yo siempre utilizo la palabra *descantaor*, ¿no? Ellos entendían que había que hacer una reivindicación de la reformulación del concepto. Rosalía y yo... nos dicen: - Es que vosotros no sois flamencos-. Nosotros, pues básicamente nos reímos de la cosa y punto. Ahora, que dentro de cincuenta años esas aficiones que nos siguen, que no son flamencas por lo que entendemos de afición flamenca, terminen intoxicándose según qué lógica... Lo que pasa es que hay

demasiado consenso en el campo flamenco de que nosotros no somos flamencos ni somos productivos para ello, ¿no? Es la única diferencia» (Contreras, F., 11 de julio de 2019, «¿El flamenco es una opción política?, ¿de qué signo?», *Interculturalidad, Etnicidad y Compromiso e Identificación de Clase en el flamenco*, Málaga).

TRANSCRIPCIONES EPÍGRAFE 2.2.1.:

EQUILIBRIO ENTRE TRADICIÓN Y MODERNIDAD

ANTONIO FERNÁNDEZ DÍAZ «FOSFORITO» (cantaor)

«Puede salir uno y aportar formas, pero el fondo hay que respetarlo. Porque si no deja de ser... Si no respetamos los tiempos de una Soleá, si hablamos de Soleá de Alcalá hay un modo que ya conocemos, que alguien antes que nosotros ha puesto un canon de identificación y sabemos cómo es la Malagueña de La Trini, cómo es el cante de Cádiz, cómo es la Soleá apolá... Si no, alguien viene con una manera de expresar, de tocar el corazón, un color de voz diferente, una potencia, un *gustito*, una manera rítmica, yo qué sé... pero siempre con el respeto de la herencia. Lo que va creciendo son formas, el fondo va ensanchándose, pero más lento. Porque no se puede desfigurar, porque en cuanto lo descompongas estamos hablando de otra cosa» (Fernández, A., comunicación personal, 19 de diciembre de 2020).

GONZALO ROJO GUERRERO (presidente Peña Flamenca)

«Uno de los más graves problemas que tiene el flamenco es ese flamenco que llaman de fusión. Yo no estoy en contra de que haya un flamenco de fusión o un flamenco raro, como quieran llamarle, pero que no le llamen flamenco. Que lo llamen otra cosa. Después, el flamenco que siga su camino. El flamenco no necesita nada, el flamenco se transforma constantemente. Un cantaor, es imposible... como no tenemos papel pautado no puede cantar la soleá esta dentro de un rato. He visto cantar a un cantaor por seguiriya, o malagueñas, o bulerías, y a las dos horas hacer el mismo cante y ya no hacer lo mismo. Y a un cantaor, en un momento dado le dices: - Primo, te ha *tocao* la lotería-. Eso le cambia, o: - Se ha muerto tu prima-. Si fuera leyéndolo en un papel sería el mismo, pero una cosa que no es leída la expresión, el estado anímico cambia totalmente de un momento a otro. Entonces, el flamenco

cambia constantemente, no hace falta que nos metan esto es de blues, esto es de tango, esto es de no sé qué, esto es de lo otro... Ese es el gran reto, que siga la pureza, dentro de la... vamos a ver, eso también, qué vamos a llamar pureza, ¿qué es puro? Porque lo de Chacón era puro, sí... Pero ¿de quién copió Chacón? O Tomás Pavón, el más antiguo... yo qué sé, Manuel Torre, ¿de quién copió Manuel Torre? Ciencia infusa no, de pronto – Esto es una seguriya-. No, él aprendería de alguien, y lo adaptaría a su manera, su voz y sus cosas. La tesitura suya no sería como la tesitura de aquel señor del que la aprendió. Entonces claro, y quien aprende de Manuel Torre, la tesitura de voz de Manuel Torre, esa voz ronca no es la voz de Fosforito. Entonces, la tesitura de voz no tiene nada que ver, Fosforito se puede adaptar a su manera y a su forma, pero por eso digo, eso de pureza... Pero que no haya injerencias raras medidas en el flamenco. Eso es el gran reto para mí que tiene en estos momentos» (Rojo, G., comunicación personal, 6 de febrero de 2018).

PEPE «PUCHERETE» (guitarrista)

«Para el futuro, que se apoyara más el arte por parte de las instituciones, que no se quedase solo en tablaos y salas de fiesta, que se pudiera hacer en teatros como se hacen las Óperas. Aunque también sería perjudicial, porque dejaría tener el encanto que tiene... Es difícil. [...] Apoyemos el flamenco con *cuidao* de que al hacerse más académico y entrar en centros no pierda esa pureza entre comillas que le ha hecho ser lo que es» (Pérez, J. A., comunicación personal, 11 de marzo de 2012).

FRANCISCO MARTÍNEZ MILLÁN (presidente Peña Flamenca)

«El flamenco, lo que veo es que está, hoy día, limitadísimo de letras. De tal manera que estamos hartos de escuchar... Tarantas, cuatro o seis letras y pare usted de contar. Soleá, cuatro o seis letras de la mayoría de los estilos, me da igual Alcalá, que de Morón, que Lebrija, que Triana, pero siempre te encuentras con la misma limitación y las mismas letras. Cuando sacan los remates de cabales y de tal, las mismas. Está tan limitadísimo que quiere decirse que la poesía en cuanto al flamenco no ha *evolucionao*. [...] Sí he visto evolución en cuanto... se ha *perfeccionao* mucho el toque, el acompañamiento. Tú vas con un guitarrista de postín, como decíamos antes, a un concurso, y tienes casi media nota *ganá*» (Martínez, F., comunicación personal, 15 de agosto de 2019).

MANUEL MARTÍN GONZÁLEZ (gestor cultural en la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía)

«Poco a poco se van dando pasitos, pero... cuesta. Y es inexplicable... yo no creo que haya ninguna sociedad que le haya dado un papel tan marginal al flamenco, o a su música principal como referente cultural, como ha pasado con el flamenco. [...] Y ahora... al flamenco se le ha relegado de alguna forma en el ámbito de las élites... de lo elitista. Es decir, el flamenco se ha quitado, se ha salido de lo popular para convertirse en algo elitista, es decir, el flamenco es algo ahora de teatros. Es decir, el flamenco ya no está en ningún sitio... es turístico, en los tablaos o en los antros que se montan para el tema turístico, y lo es en el ámbito de la cultura. Es decir, recitales flamencos, llenan teatros, ya sean bailarines y tal, son estrellas, no sé qué historias... pero, sin embargo, ese enganche con lo popular que era lo que le daba de verdad esencia al flamenco se está perdiendo lamentablemente en muchos sitios... Y hoy, por ejemplo, los que siguen jugando un poco el contrapeso suelen ser las peñas... las peñas flamencas, ¿no?, que son tejido asociativo, más ligado a un barrio, a un pueblo, y que son aficionados de lugar, que les gusta... y ahí ya no es tanto el tema... pero bueno, se van quedando ahí también... cada vez tienen menos peso social» (Martín, M., comunicación personal, 22 de febrero de 2018).

RAMÓN SOLER DÍAZ (escritor e investigador)

«Uno de los principales retos, hacerle llegar a la mayoría de la gente que el flamenco es todo esto que hemos estado hablando, más que una música. Eso es difícil, es difícil, porque al gran público hay que darle las cosas manufacturadas, empaquetadas y todo eso. Pero yo tengo la experiencia de cuando a alguien se le ha *mostrao*... voy a usar la palabra pureza, con todas las comillas del mundo, la pureza o la verdad, con más comillas todavía, digamos... el flamenco inmediato, el flamenco más espontáneo le llega mucho más que el flamenco coreografiado y espectacular. Hacerle llegar eso al gran público yo creo que es el gran reto, porque se crea afición duradera, duradera. [...] Intentar llegar ese flamenco espontáneo y más vivencial, y más puro, si se quiere, y digo pureza con todas las comillas del mundo, al gran público... Yo creo que es el gran reto, porque ahí se perpetúa una afición, no solamente un mercado, sino una afición. Que es más importante, porque el flamenco espectacular está hecho desde el punto de vista del mercado y todo en el flamenco no es mercado, como todo en la vida no es mercado. Y yo creo que el flamenco tiene... insisto

siempre en el componente anímico, vivencial, cercano y ritual del flamenco. [...] En el flamenco, los cantaores van a un espectáculo, pero tú tienes que tener acceso, porque tenemos esa suerte de vivir en una tierra donde tenemos los artistas cercanos, de poderlos ver arriba y abajo donde ver esos componentes, porque abajo es donde realmente te engancha. [...] Es radical, la diferencia es radical. Uno crea un público circunstancial, de moda, *snob* si se quiere decir, y no te queda una afición para los restos. Porque digamos es algo... que te ha metido la droga en el cuerpo. Si tú tienes o has tenido amistad con Paco de Lucía o grandes guitarristas y estás pegao a ellos, de tener cercanía de una fiesta con él... ¿eso cómo va a ser lo mismo que estar en un teatro? Es que en la vida puede ser, no puede ser. Es que la música... el flamenco es música de cámara en última instancia, luego hay que ponerlo en lo alto de... pero digamos, la verdadera esencia del flamenco es eso. Lo que pasa es que ahí no da dinero, o da poco. Si yo voy a hacer una fiesta, voy a organizar una fiesta el sábado que viene, pues los artistas no se van a llevar una millonada para su casa, se van a llevar una cosa... por no venir de balde, porque nos da fatiga que se vengan... Pero ahí se va a ver de una forma muy distinta a como... [...] Y el baile, no tiene nada que ver el baile verlo bien, con una cercanía, con un escenario con una coreografía. Eso es otra historia, muy bonito el vestuario... pero lo que es el baile de verdad, tú lo ves y dices - Eso es otra cosa. Otra cosa totalmente distinta -» (Soler, R., comunicación personal, 5 de febrero de 2018).

FRANCISCO ESCOBAR-BORREGO (guitarrista y docente universitario)

«¿Qué podemos hacer para integrar esos mundos?... Porque me parece que tenemos una riqueza en la tradición oral... y eso lo he vivido yo. Es decir, yo empecé con siete años y escuchaba por parte de mis abuelos, de mi madre, pues desde nanas hasta letras populares, que todavía me sé muchísimas y me facilitaron poder acompañar como artista... Y ya te digo, de siete a ocho años fue un paso de gigante. ¿Por qué?, porque lo tenía en casa, es decir, trabajaba los aspectos rítmicos pues como un juego en casa, ¿no? Entonces a mí me parece que esa forma de trabajar, la escucha atenta, de una manera lúdica, casi como un juego de niños. Pues me parece que eso deberíamos integrarlo en un ámbito digamos de música fijada o impresa, incluso en soporte de partituras, o códigos... [...] Yo creo que eso es lo que deberíamos hacer ahora. En los ámbitos más reglados de Universidad, de Conservatorio... muy bien, pues las disciplinas, las técnicas metodológicas que aquí se aplican, pero... ¿qué está cantando la gente?, ¿qué le interesa a la gente, eh? Incluso, no solamente del

flamenco. Podemos ir todavía por los pueblos con una grabadora a ver qué canta esa mujer mayor o ese niño qué canción infantil y quién se la ha enseñado, ¿sí?... Incluso el carácter urbano, ¿no? Los chicos que te encuentras a veces y están rapeando, y muchas veces le pregunto: - Oye, esto qué es, ¿una crítica a este político, esto es tuyo?, ¿no? - - Sí, sí...-. A mí me parece que integrar esos dos universos no sólo enriquece e integra, sino que nos ofrecen diferentes puntos de vista» (Escobar-Borrego, F., comunicación personal, 23 de febrero de 2018).

ALBA GUERRERO (cantaora y docente de Conservatorio)

«Bueno, a mí me gustaría que fuera un género donde se pudiera uno expresar con un poquito más de libertad de la que hoy percibo, ¿no? O sea, percibo que hay mucho juicio de valor indiscriminado, sin filtro, y esto pienso que daña más que otra cosa. O sea, pienso que cada uno puede defender sus puntos de vista, pero... con respeto. Eso hace crecer el arte, los artistas... Pero sí que pienso que se peca un poquito de *demasiao*... una crítica un poquito destructiva muchas veces. Entonces, me gustaría que fuera, efectivamente, un ámbito donde hubiera un poquito más de libertad, un poquito más de respeto al prójimo, un poquito más de... bueno, de educación quizá, no sé... [...] Siempre hay algunos sectores, ¿no?... Sectores que critican... sobre todo pienso que hay sectores más reaccionarios, podríamos decir, más conservadores... mejor este término... que siempre tienen miedo a la... a la novedad. Miedo a que se... a que se... a la innovación... Miedo a... a cambiar los términos en los cuáles se... se define incluso y se describe el flamenco. Hay un sector que ni siquiera contempla que la técnica vocal se debería estudiar... se debe estudiar en los estudios de cante serios. Entonces bueno, se hace una crítica también muy fiera respecto a esto. Y pienso que... bueno, igual hay que informarse un poquito antes de criticar, no sé... [...] Eso me gustaría... Y que tuviéramos todos mucho trabajo, bien *pagao*, y con un buen equipo de megafonía... je je» (Guerrero, A., comunicación personal, 13 de junio de 2018).

AMPARO CORTÉS (bailaora)

«Se tiene que tener educación, se tiene que saber estar, y trabajar y luchar para que el flamenco no muera. [...] En flamenco, la mayoría... no están dijéramos *educaos*, la mayoría. Porque en mi familia tengo desde guardias civiles hasta médicos, y como la mía habrá cientos de gitanos y payos que estén *preparaos*, pero otra mayoría no. Faltan, llegan tarde, se emborrachan... entonces, lo que hace falta es gente competente tanto dentro como fuera del escenario. [...] La formalidad no tiene nada que ver con el arte. Tú puedes ser un gran artista y luego no subes ni un pequeño escalón por tu informalidad, por tu no estar *preparao*, por falta de educación. Hay que ser persona, primero persona y luego artista. Yo siempre digo que primero soy persona, española y luego gitana» (Cortés, A., comunicación personal, 20 de julio de 2018).

TRANSCRIPCIONES DEL EPÍGRAFE 2.2.2.:

FALTA DE RECONOCIMIENTO SOCIAL (PREJUICIOS Y ESTEREOTIPOS)

SONIA CORTÉS (cantaora)

«Para mí, sinceramente, el reto es mantener la agenda llena, ese es el reto. Con conseguir tener un puzzle en el mes. [...] *Pa* mí el reto es tener mucho trabajo todos los meses, que es muy *complicao*. Porque hay mucha gente, y hay mucha gente muy buena, y hay que buscarse la vida, ¿no?» (Pérez, S., comunicación personal, 21 de julio de 2018).

CRISTINA AGUILERA (bailaora)

«Últimamente hay algo más de movimiento, también desde que es Patrimonio de la Humanidad, creo que hay un poco más... También yo vengo de *Graná* y hablo un poco de lo mío, que allí se está moviendo un poco más. Pero lo que pasa es que hay más, ¿pero qué calidad de trabajo es?... porque luego a veces no hay contratos, casi nunca, la forma de pago... O sea, que muchas veces hay más, pero... ¿qué calidad tiene ese trabajo? Entonces, pues quizá el reto ese que dice ella de tener la agenda llena sí, pero trabajando bien, como un trabajador. O sea, no... - Venga, allí mismo, gano ese

dinero, que te lo llevas a tu casa, pero eso no cuenta en ningún sitio ni tienes tu futuro... no vas a tener absolutamente nada. [...] En Granada hay mucho trabajo, pero aquí hay más. Es otro tipo de forma.... Allí se dan, en los tablaos hablo, se dan trabajos por días y aquí son semanas en la mayoría de los sitios. Entonces pues no es lo mismo una semana que un día. [...] Que haya más trabajo me parece bien pero que sea de calidad, que las condiciones del trabajo no sean... que esté hecho *legalizado*, que tengas tu contrato, tengas tu seguro, como cualquier trabajo. Que esto no es – Venga, hacemos una fiesta, estáis *to* el día de fiesta y no trabajáis-. No, no hemos venido aquí un rato tampoco, esto es como el final, ¿no? Pero luego uno va al estudio, ella estudia en su casa, yo no sé qué...» (Aguilera, C., 21 de julio de 2018).

ANDRÉS BATISTA (guitarrista)

«Primeramente, que estén reconocidos. Porque si tú no estás reconocido en tu oficio, sea de taxista o de médico, vas mal... una. Dos, no hay trabajo. Si no hay trabajo tampoco te ganas la vida, porque una cosa es ser reconocido y otra ganarte la vida. Por ejemplo, el que hace apaños... electricista, no está reconocido, pero si se gana la vida le importa un pepino. Pero también le molesta que no sea reconocido. Bueno, pues el guitarrista flamenco, el cantaor, el bailaor, no son reconocidos. Entonces, si no son reconocidos aparte de la... digamos, del sentimiento personal de que si tú haces algo bien y no eres reconocido te sabe mal, pero si encima de que te sabe mal no ganas dinero pues peor. Ahí está el problema. Si lo que es el Estado no reconoce tu profesión, porque cualquier persona para tocar la guitarra son años y horas, dentro que toque como un concertista, otro que toque menos... Tocar la guitarra quiere decir que le dedicas una cantidad de horas para poder tener una cierta agilidad. Si en esto no estás reconocido, personalmente ya te sientes fatal. Si encima, no ganas dinero, pues ya me contarás, todavía peor. Dices: - Mira, me voy a casar con la hija de tal... - - ¿Y usted de qué trabaja? - - Pues yo soy guitarrista- El padre dice: - No te interesa, vais a pasar hambre-. No, es que es así, es que es así... [...] Es que lo nuestro no está reconocido, nadie se ha *preocupao* para reconocerlo. Está más reconocido en el extranjero que aquí, te tratan de otra manera, inmediatamente. En cambio, aquí es una cosa que uno se queda: - Pero ¿cómo puede ser que en nuestro país sea así? -» (Batista, A., comunicación personal, 2 de enero de 2020).

ÓSCAR HERRERO (guitarrista)

«La educación es muy importante... se tendría que hacer una labor de educar, igual que estamos educados ya desde hace muchos años a no tirar papeles o cualquier cosa a la calle, o a no robar y a no coger lo que no es tuyo, pues hay que educar a un niño que es que eso es lo mismo... Que... que la piratería es exactamente lo mismo. Y no solo eso, sino que han intentado o intentan hacer creer que los músicos nos llevamos un porcentaje cuando ponen nuestra música en un establecimiento, o... Es una forma de... O sea, si tú estás poniendo la música que yo he hecho para... en una discoteca, cobras una entrada y cobras la bebida, ¿por qué no vas a pagar un canon por poner esa música, no? O sea, tú le pagas al que te sirve la bebida, le cobras al cliente... quita la música. ¿La música en los grandes almacenes?... quítala... Es muy sencillo, ¿no quieres pagar?... quita la música. A ver qué pasa en una sala de fiesta si quitas la música, o en cualquier sitio, ¿no? Si no te interesa pues me parece muy bien, la quitas y punto. Pero si la pones, tienes que pagar... porque el creador no crea solamente... muchos, muchos creadores vivimos de eso, ¿no? De nuestro trabajo, que es crear música o lo que sea... [...] Y piensan... porque no es material, es algo que no es material. La música la oyes ahí... Sí entiendes pues que tienes que pagar por algo físico, ¿no? Pero yo pongo la música y la puedo poner porque... porque sí. Y es lo mismo, es que... [...] Pues, efectivamente, este es otro de los... de los retos del... del docente. La educación en todo... en todos los ámbitos es importante. Entonces, si la música está en la educación del niño, que yo creo que es algo que tiene que estar siempre porque está más que demostrado científicamente que la música en los niños bien enseñada o bien utilizada, pues tiene muchos beneficios en el desarrollo de... del cerebro, de... de todo, ¿no? Entonces, creo que la música debe tener un papel importante, o sea, un espacio importante en la educación, ¿no? Y al mismo tiempo, que valoren... que se les enseñe a valorar la música en este caso, como se les enseña a valorar otras cosas, ¿no? Y al músico...» (Herrero, O., comunicación personal, 4 de julio de 2017).

ALICIA GONZÁLEZ SÁNCHEZ (investigadora y docente de Conservatorio)

«Quizás el reto número uno sería ese, que el público en general pudiera acercarse de una manera desprovista de... de prejuicios y de... Yo creo que los Conservatorios están... están contribuyendo mucho a eso también. Ya hay alumnos que entran a estudiar guitarra flamenca que en su familia no tienen los prejuicios con... con la guitarra. O sea, han *entrao* a guitarra lo mismo que hubiera *entrao* a violín. No eso de: - Es que no había plaza y me vine a guitarra flamenca-. Y de pronto se encuentran con un mundo que desconocían, entonces no van con prejuicios. Pero tú fíjate la cantidad de prejuicios que te estás quitando, cuando tú vienes aquí y lo mismo tienes a niños... hay algún gitano, pero también tienes a muchos que no son gitanos. Y tienes gitanos que están sacando titulaciones que son universitarias, que están empezando a hacer sus másteres o sus doctorados. ¿Sabes?... es que... esto es una bomba... [...] porque has venido ahora que hemos *terminao* las clases. Tú te vienes hace dos semanas y están en el pasillo unos con la guitarra y otros haciéndole el compás, ¿sabes?, con el otro tocando no sé qué... Yo tengo un alumno este año en Flamencología que es de Fagot, y que... y que ha *llevao* el flamenco al fagot, está tocando flamenco en el fagot. O sea, ¿pero eso cómo se produce?... pues con estas cosas, sino no se produce. Pero aquí es que están uno *pa* la clase de Historia, otro *pa* la clase de no sé qué... por eso te decía, esa parte humanística con el resto de... de los alumnos. Luego está la asignatura de Ensemble Flamenco donde tocan todos... o sea, gente de violín, de viento, de no sé cuánto... con los alumnos de flamenco, todos. Entonces claro, es un intercambio fabuloso... una riqueza mutua. La forma de trabajar la parte oral, el... el relajamiento, el que yo soy guitarrista *pa adelante* pero también *pa atrás*... ¿Sabes?, que los pianistas no - Yo soy solista, eso de acompañar...- Empiezan a cambiar los clichés...» (González, A., comunicación personal, 13 de junio de 2018).

MANUEL MARTÍN GONZÁLEZ (gestor cultural en la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía)

«Hay todavía, aunque no lo parezca, en muchas zonas de Andalucía y muchos contextos donde el flamenco está muy estereotipado, y cuesta mucho llevarlo al ámbito de lo académico y situarlo en entornos serios, ¿eh? Y hay quien considera pues lógicamente que cuando tú atraviesas para una actividad extraescolar está bien, pero... - ¿En la clase?... esta música no es seria, esto no es... -, ¿entiendes? Y ahí tiene que ganar mucho yo creo que por parte del profesorado» (Martín, M., comunicación personal, 22 de febrero de 2018).

TRANSCRIPCIONES DEL EPÍGRAFE 2.2.3.:

FALTA DE APOYO INSTITUCIONAL

ANTONIO CANALES (bailaor)

«El arte del flamenco, en todas sus facetas y prismas, dispone de la mejor salud de toda su historia. Es un verdadero torrente en creatividad, formas de hacer y creación. Más en lo concerniente a las ayudas, mecenazgo y subvenciones por parte de las instituciones públicas, somos la Cenicienta de las Artes y nos sentimos huérfanos completamente» (Canales, A., comunicación a través de correo electrónico, 12 de marzo de 2015).

FRANCISCO MARTÍNEZ MILLÁN (presidente Peña Flamenca)

«A nivel general, es lamentable que el dinero que genera el flamenco se lo repartan entre quince o veinte artistas, y no sé si me sobra alguno de los quince o veinte, y que el resto de los cuarenta mil o cincuenta mil artistas, y lo digo con el debido respeto a los que afortunadamente están haciendo esas fortunas con el flamenco, merecen quizá algo más. Artistas que todos sabemos los cachés que tienen, no vamos a pronunciar nombres, pero los conocemos todos. Con un caché de un sólo día cualquier otro artista tendría para subsistir un año, perfeccionar su cante, perfeccionar tal...» (Martínez, F., comunicación personal, 15 de agosto de 2019).

DANIEL YAGÜE (guitarrista y docente de Conservatorio)

«¿Quién es ese que tiene que decidir en estos momentos? Porque las instituciones, muchas veces, pues claro... también van a lo suyo, y dicen: -Ahora vende el flamenco... vamos a meter el flamenco ahora aquí -. Se apropian del flamenco en ese sentido para sacar partido para ellos, para recibir tal o cual subvención, para tener nombre, para tal o cual. Entonces... ¿quién es el encargado realmente de apoyar y de solucionar un poco el tema? El artista... la gente que está trabajando fuera y dentro de estos ámbitos, pero no con estos cargos directivos. Y hacer ver a esos directivos... Pero claro, ocurre en la Educación, no sólo en la guitarra ni en el flamenco... hay gente que está mandando que no tiene ni idea de lo que está haciendo. Haciendo currículums, haciendo programaciones anuales sin tener ni idea de didáctica ni de pedagogía, ni de lo que está hablando... pero tienen un cargo, y son los que tienen el poder en ese momento de decidir» (Yagüe, D., comunicación personal, 16 de marzo de 2012).

JOSÉ CENIZO JIMÉNEZ (investigador y docente de Educación Secundaria Obligatoria)

«Esto siempre está por hacer, porque desde arriba no hay demasiada voluntad, ¿eh? Hombre, hay alguna... esto pasa lo siguiente. Hay una copla de José Prada que yo la digo siempre, que dice: "Me sobra la voluntad, pero me falta el dinero, que es como no tener ná". Entonces, pues yo ya he vivido experiencias de una reunión en la Consejería en la que había mucha gente, estaba Calixto Sánchez también, Rodríguez Ojeda, Antonio Bonilla, y reunirnos allí para decir de nuevo esto de la didáctica va... como hace años, los años ochenta, Calixto con los profesores o Caty León en el CEP aquí de Aljarafe, con unos cursos estupendos, en fin, algo... Nada, nada de nada. Calixto mismo fue el que dijo: -¿Hay dinero *pa* esto?-... No nos volvieron a reunir para nada. Siempre se hace algo, como yo digo, evidentemente, algo se hace... y en años, algo se hace, diez o quince años para acá o lo que sea... Pero, yo siempre lo digo, si esto es tan importante como dicen, tan idiosincrasia y demás, hay dos aspectos que necesitan atención porque es importante investigar las cosas, la Investigación, y porque el cliente del futuro, el cliente literal de esto, porque esto es una industria, son los alumnos que están ahora en Primaria y Secundaria, o la Universidad incluso. Si no esto se acaba, nos jubilamos y nos morimos [...] Unos nos jubilamos pronto y otros, los pobres, pues claro... es que es ley de vida. Entonces si

no cuidamos esos dos aspectos, la Investigación y la Didáctica... Pero eso tiene poco escaparate. Es una semilla, que va echando y... tiene poco escaparate. Lo que tiene escaparate es la actuación de alguien importante ¿no? Eso sí, sale en televisión y todas esas cosas. Esto no tiene escaparate, pero que no tenga escaparate no quiere decir que la Junta de Andalucía no deba cuidarlo, planificarlo muy bien desde arriba, con las personas que sean, las circunstancias que sean, tanto la Investigación como la Didáctica. Evidentemente hay intentos, pero no veo yo... Sabiendo que hay muchas personas ya implicadas en todo esto, jóvenes también, no veo yo un proyecto claro desde arriba, con dinero claro... porque si no. [...] Eso falta, mientras tanto seguimos igual. De vez en cuando se convoca alguna ayuda, alguna beca, esto, lo otro, depende de cada profesor en cada centro el interés que tenga, como tú en el tuyo, yo en el mío, tal... Y que le guste y tenga interés en hacer algo, porque te guste no quiere decir nada... A mí me gusta y ya está, y no hago nada de nada en mi clase, charlo con mi compañero y ya está... no. Alguien que tenga inquietud por la didáctica del... por la didáctica del flamenco, no que sea aficionado y ya está. Que seas aficionado y que te interese llevarlo al aula. Esto es música, esto es letra, es muchas cosas... Cante, toque, baile, entonces hay muchas cosas que se pueden aprovechar. Y no veo... y lo he dicho en más de un foro público quiero decir, desde arriba esa idea y así no la veo. Antes por la crisis, antes por... no la veo. Es que además tiene que ser... al final es todo lo mismo, Víctor, como tú no des con un director de no sé qué, con un rector de no sé cuántos, con un de estos que le guste... que le guste, sea aficionado, tenga cierta sensibilidad, y que le guste y que piense que merece la pena llevarlo a la Universidad y llevarlo a las aulas... Que a lo mejor le gusta ir una fiestecita o al teatro, o nada más la fiestecita, que es peor, ¿no?... Vale, muy bien, pero piensa que es una cosa de juerga y de... vale. Como no encuentres a alguien con esa sensibilidad es difícil también. Mientras estemos así es *complicao*. No puedes depender de que ahí a un profesor, o un rector, o un director en el área de no sé qué le guste eso. Y te digo, también por experiencia propia, hemos hecho propuestas para que se vuelva a hacer lo que se hizo hace años y no hemos dado con esa sensibilidad... Me refiero a lo que hizo Calixto Sánchez de formar a los profesores por toda Andalucía para que ellos llevaran a las aulas luego esto... Esto se hizo hace ya mucho tiempo, en los años ochenta sería, o noventa, o principio de los noventa sería, sí... Pero, ¿cómo se hizo? Yo sé cómo se hizo. Eso se hizo porque uno que estaba arriba, era Antonio Rodríguez Almodóvar, que era Director General de Renovación Pedagógica, dijo: -Calixto, ven *pa* acá... ¿Tú quieres hacer unas conferencias, unas ponencias para los profesores por Andalucía? Y Calixto le dijo: - Sí, pero yo soy maestro y voy a la escuela, tendré

que tener una licencia lo que dure esto, ¿no? - Vale, no hay problema-. Así sí, ¿no? [...] Así se puede hacer, desde arriba, desde arriba... Ahora, luego hemos propuesto eso desde abajo y no han hecho ningún caso. A lo mejor si damos con alguien que tenga más sensibilidad, a lo mejor hubiese sido más receptivo... Por eso te digo que... pero es que eso debería venir de arriba, siempre, constantemente que esto estuviera en funcionamiento, porque eso dio muchos frutos, profesores que luego lo han llevado a sus aulas se han formado en el cante y en la didáctica y luego lo han llevado a las aulas. [...] En esto, desde Primaria hasta Universidad hay ya mucha gente de cierta edad y mucha gente que está empezando ahora. [...] Y como hoy día está más fácil divulgar las experiencias... También está el portal interesante de la Junta de Andalucía, el Portal de Flamenco, ahí también hay muchas experiencias. Por eso te digo, se están haciendo cosas, pero agarrarlo... agarrarlo de verdad con una estrategia adecuada, intensa y continua, y subvencionada... que no sea: - Venga, aquí un curso, aquí un portal, aquí un no sé qué... - Vale, muy bien, pero...-. Y la Investigación... que, por ejemplo, las Tesis que se hagan de flamenco se publiquen. Hombre, a lo mejor con un cierto criterio editorial, como todo, vale... Es que, me sobra la voluntad, que tampoco me sobra, depende también de lo que tenga cada uno de afición, pero me falta el dinero, que es como no tener *ná...*» (Cenizo, J., comunicación personal, 22 de febrero de 2018).

TRANSCRIPCIONES DEL EPÍGRAFE 2.2.4.:

INCLUSIÓN EDUCATIVA

MANOLO SANLÚCAR (guitarrista)

«Conocer el lenguaje de la música [...] El lenguaje de la música ya es esencial, porque ya no se puede seguir... ya no se puede seguir en esa intuición, ya no se puede seguir a partir de que lo que inventemos y nos guste a nosotros mismos sea lo que... lo que quede como asentamiento de nuestra música. O sea, tiene que haber... tiene que haber un juez que sea capaz de razonar todo eso y saber dónde están los valores... Los valores no están en los sentimientos» (Muñoz, M., 10 de julio de 2018, «Encuentro con Manolo Sanlúcar», *Cursos de Verano FGUMA*, Vélez-Málaga).

«El mayor reto que tiene el flamenco es la relación con la música académica. [...] Todavía hoy está igual esa incorporación académica. Se toca mejor, pero sigue

habiendo limitaciones. Desde su posición intuitiva el guitarrista flamenco no sabrá si lo que está haciendo es correcto o no, más allá de que suene bien o no. Puedes ser un gran artista, pero no un buen maestro. Para transmitir el conocimiento es el que debe tenerlo, no el artista que es ácrata. [...] Es necesario que los mismos guitarristas sepan escribir su música» (Muñoz, M., comunicación personal, 7 de diciembre de 2019).

DANIEL YAGÜE (guitarrista y docente de Conservatorio)

«El desafío del flamenco es que ya no estás solo en un cuarto aprendiendo. Hace tiempo que ya no es así. Necesitas eso y mucho más. [...] Siempre hemos ido de la tradición a lo nuevo, no hemos sabido combinarlo. [...] El desafío y el reto es mantenerlo. Ese equilibrio... Es muy presente ahora lo del flamenco en la Universidad, académico, más que nunca. Y está empezando, además. Pero, por supuesto, va a ir a más, es evidente. Porque la gente lo va a pedir más, y ya es muy universal. Con lo cual, el desafío es combinar eso bien, ese equilibrio.

[...] En la enseñanza, importante... yo sí haría un nuevo planteamiento... no sé cómo... Sería con gente preparada, creo que la clave sería el ponerse de acuerdo como sea, e intentar acertar, para enseñar cualquier cosa, música, danza...ya sabemos mucho sobre lo que hace falta, en este caso el flamenco, para que funcione y uno se pueda desarrollar, [...] poner de acuerdo ideas y sacar lo bueno de cada cosa. [...] En el mundo del flamenco hace falta muchísimo, que ya se está haciendo, conocer la música, las leyes de la música. Conocer otras culturas, otros artistas, simplemente para estar mucho más liberados, aunque sólo sea para eso, y no tener problemas y poder dedicarte mucho más al flamenco. El flamenco necesita un tipo de oficio de músico, porque es fácil, está en las escuelas... Poder tú componer, poder tú escribir lo que compones [...] tener recursos. Porque el flamenco nunca va a perder sus esencias, no tengamos miedo en darle todo lo demás. [...] Y nosotros tenemos que estar preparados para toda esa gente, no cerrarlo. Lo que tenemos que hacer es no frenar el aprendizaje de alguien, no frenar un arte, no frenar el flamenco. Y si, para eso, hay que unir las nuevas tecnologías con lo otro, pues vamos a hacerlo. [...] Tienes que tener las herramientas a mano. [...] Tener la posibilidad de encontrarlo rápido y no tirarte cinco años para encontrar eso. Porque se te va a ir... [...] Por eso existen todos esos cursillos, no es malo que haya un cursillo. Por ejemplo, aprender "sonido" también es muy importante para un músico actualmente... es que es

importantísimo. Son texturas, es sonido, cómo se mezcla... estamos mezclando sonidos cuando tocamos. Tenemos que saber qué es un ecualizador, no a nivel sólo práctico, sino a nivel musical. [...] Que tenga la posibilidad de que, si quiere eso, que lo tenga. Y nosotros estar preparados. Porque al alumno le surgen dudas: - ¿Cómo le doy?, así o así... ¿cómo leo esto; cómo escribo esto; cuál es el registro de un violín? -. Ahí es donde empieza... tener todo para no decirle: - Ah, pues no sé... Tú dedícate a la guitarra flamenca, tú no te preocupes de la música -. Eso me parece horrible. [...] Si voy a ser guitarrista flamenco me tienen que dar en la enseñanza pautas para tener ese campo abierto para cuando yo, si lo necesito alguna vez, poder seguir trabajándolo. Es decir, tú le abres ese campo, le quitas los miedos, le sabes decir que hay esto, que existe una Orquesta, y con esto, si después de ser guitarrista flamenco durante quince años, profesional, por lo que sea tiene la inquietud, pues que lo pueda hacer, que pueda escribir música para Orquesta... ¿por qué no? O para lo que necesite, ¿que sólo quiere utilizar la guitarra como medio, y el cante? Precioso, no pasa nada... Pero y si a Paco le entra la inquietud de escribir para Orquesta... yo no me lo quiero perder. O a Camarón... si hubiese querido cantar con... Michael Jackson. Ojalá, ¿no?... ¿sabes lo que quiero decir?

[...] Ya se ha olvidado eso de... es que ya no hace gracia incluso, eso de: - Darle la vuelta a la partitura- - ¿Ah, que está al revés la partitura? -. Porque es absurdo, no tiene sentido, ¿no? Ahora... no perder tampoco la espontaneidad del flamenco. Porque es una de las cosas primordiales de este arte. Claro, no es hacerlo académico al 100%.

[...] ¿El desafío de un profesional ahora?... Es que hay mucha competencia. Se saben muchas cosas, pero hay que mantener esa espontaneidad de antes. Es como se tocaba en un tablao, hay que mantener eso, es importantísimo. Y, además, es precioso. Es la fiesta, el tema ese... que no significa que se improvise en ese aspecto. Pero ese ambiente hay que tenerlo, y sigue estando, ¿no? Se dan muchos conciertos, mucho teatro, mucho tal... también hay que tener eso. ¿Desafío del flamenco?... ¿sinceramente?... es aceptar que el flamenco se puede aprender en conservatorios, y no pasa absolutamente nada» (Yagüe, D., comunicación personal, 16 de marzo de 2012).

RAFAEL HOCES ORTEGA (guitarrista y docente de Conservatorio)

«Otro desafío que tiene es que creo que todavía tenemos que desprendernos de algunos de los tópicos que hemos tenido a lo largo de muchos años que frenan al flamenco. Me explico, tú vas a una peña, y si vas a una peña y alguien dice: - Uy, qué canción más bonita-. Y te sale el peñista y te dice: - Eso se llama cante, tú no tienes ni idea de qué va. El flamenco es muy difícil...-. Claro, si todavía estamos arrastrando que el flamenco es muy difícil, que hay que ser gitano, que hay que nacer en cierto barrio, que si no estás en determinados ambientes pues no se puede ser flamenco... ¿eso qué hace? Que los investigadores se acerquen con mayor dificultad al flamenco, que se difunda menos nuestro arte, que se estudie menos, que alguien que quiera aprender pues se desanime enseguida. Entonces, otro de los retos sería, digamos, liberarnos de esa ortodoxia que ha hecho al flamenco como algo cerrado y elitista, y que cada vez más haya estudios de investigación que demuestren que es una música como otra cualquiera en el sentido de que se puede estudiar. Que los ámbitos sociales se vayan abriendo, que no sean todos entes cerrados e independientes en el que para entrar hay que ser un *aficionado* de cuarenta años, y cosas así.

[...] Antes teníamos ciertas ideas, pero ahora, con la pandemia, más todavía. El desafío más grande, bajo mi punto de vista, es que el flamenco tiene que incorporarse a la tecnología. Si no se incorpora a la tecnología pues ya vemos, llega una pandemia y todo el tejido artístico del flamenco se va al garete. Esto qué quiere decir, ¿que tienen que hacer todos sus conciertos en *streaming* a partir de ahora y ya se acabó el directo? No, no hay que ser tan radical. Pero si un artista que hace cosas en directo las puede hacer también en *streaming* pues, lógicamente, tendrá un público más amplio. Seguirán los japoneses y sin que tengan que salir de su casa contratarán su concierto, y oye quizás ese artista gracias a eso sobrevive. Pero si otro artista tiene que trabajar en las cuevas de *Graná* y le van a pagar 40€, y va a tener tres conciertos a la semana porque el resto ya con el "toque de queda" no se puede, pues lógicamente no va a sobrevivir. Entonces, primera historia, que se tienen que abrir a las tecnologías para sobrevivir y para mejorar, porque todavía está el sector en muchos aspectos muy precario, ¿no? Eso a nivel de reto, yo lo veo como un reto o un desafío que debería que tener» (Hoces, R., comunicación telefónica, 7 de noviembre de 2020).

MANUEL MARTÍN GONZÁLEZ (gestor cultural en la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía)

«El reto es que esté presente en todos los centros educativos, y que todos los alumnos que pasen por el sistema educativo tengan una experiencia de encuentro con el flamenco, ¿no? Nosotros, al programa le llamamos "Vivir y Sentir"... porque nos parece que son las dos palabras clave. Es decir, no es conocer... es sentir, que es diferente. Es decir, yo puedo no saber nada, pero me puede emocionar, y me pasa con las artes, ¿no? Yo creo que el flamenco va en ese sentido, conecta con lo que tiene de piel, de... sentimental, ¿no? Y a partir de ahí todo lo que quieras. Es decir, que me va a llevar a valores, me va a llevar a conocimiento, y a formación personal, y me va a llevar a todo lo que quieras, ¿no? Pero lo primero es sentirlo. Y segundo, dificultades, es más complejo de lo que parece.

[...] El profesorado es un tema que no conoce. Mayoritariamente el profesorado andaluz hay muchas lagunas con respecto a... no está en los currículums de Universidad de Formación de Maestros... no está. Entonces, el maestro que llega es algo que... casi todo son autodidactas, casi todos los docentes que hacen algo de flamenco» (Martín, M., comunicación personal, 22 de febrero de 2018).

LUIS MORENO (equipo directivo de Conservatorio)

«Artístico va solo... y educativo, eh... Educativo, yo lo que te diría es que también es fácil que vaya solo. Porque, eh... lo difícil ya está hecho. Lo difícil ha sido una inversión en que la población andaluza, fíjate que el flamenco es andaluz, la población andaluza... la población joven, sobre todo, vivía de espaldas al flamenco, no le interesaba. Incluso sentía un rechazo... eso te estoy hablando de hace dos décadas. Y hoy día eso ha desaparecido, no te digo que a todos les guste el flamenco, pero hay un porcentaje amplio y además no hay rechazo, no hay el rechazo que había hace dos décadas. Entonces, desde el punto de vista educativo, que creo que en estos terrenos artísticos lo más importante es sensibilizar, creo que la población está bastante sensibilizada. Y está... lo difícil está hecho. Entonces los retos... los retos son, pues... Es que yo... es que yo también soy profesor de Secundaria, je je... básicamente, entonces a mí me preocupan más, mucho más, los retos educativos de tipo más social y sociológico que... que... y entonces te diría, no estoy yo *preocupao* por el flamenco, estoy *preocupao* por los andaluces... Y... y lo único... mi interés educativo del flamenco, así a nivel general, ¿no? [...] ¿Qué es lo que tendría que hacer

la Junta de Andalucía para sacar buena nota en la UNESCO?, que serían los retos... Pues tomárselo en serio y... y poner el flamenco bien en todos los sitios. Por ejemplo, que no haya unas oposiciones ni de Música ni de Primaria ni de Secundaria donde no... en Andalucía, donde no haya una parte del temario importante que se refiera al flamenco. Porque así, los maestros y los profesores se lo van a estudiar y van a... a saberlo. Que promueva todo tipo de asignaturas y demás que incluyan... que incluyan... y que ellos también, que les pilla siempre muy deprisa y cuando tienen que desarrollar el currículum lo hacen deprisa y corriendo, pues que se lo tomen en serio y que incluyan en los currículums contenidos de flamenco como Dios manda. Elaborados por especialistas y bien hechos, no lo que nos encontramos siempre» (Moreno, L., comunicación personal, 13 de junio 2018).

ALICIA GONZÁLEZ SÁNCHEZ (investigadora y docente de Conservatorio)

«Del flamenco en general hay un montón, Dios mío... definirse... pienso muchas veces en el tema de un poco la definición de qué es flamenco o qué no es flamenco, que tal... pero claro, eso es imposible de hacer. O sea, que eso no es un reto, eso es como una utopía, ¿no?... de... *pa* saber uno por dónde anda [...] A nivel educativo... yo creo que lo que te estaba comentando antes, ¿no?... El reto es que haya una inclusión real, el principal reto... que haya una inclusión real. Que no es tan difícil... [...] O quizá el principal reto no debería ser que se incluya de verdad, sino que... que... que se le pudiera ofrecer a la gente el conocerlo. Porque yo creo que en cuanto la gente lo conoce le gusta, es que es así. Ahora, si tú llegas y empiezas - No, es que la *seguriya* no sé qué... porque no, fíjate este tú este señor donde nació, no sé qué...- . Eso no es flamenco... el flamenco es mucho más grande que todo eso. Me gusta mucho aquí cuando hablo con los alumnos que es una forma de vida, una forma de sentir, una forma de hablar, una forma de peinar, una forma de levantarte, una forma de andar, una forma de... me encanta, porque es verdad, es verdad. Cuando tú hablas con alguien y tú dices: - Míralo, qué flamenco...-, es que es verdad. Tiene otra manera de hablar, de moverse, se... lo tiene dentro. Es una cosa de verdad maravillosa... Yo, como vengo del "clásico", aunque me gustara el flamenco y en mi casa hubiera afición... pero yo vengo del Clásico, yo... mi formación es clásica, y a mí siempre me ha *maravillao* eso - Ves la diferencia- - Entonces, tiene... es tan maravilloso que dices - Dios mío, si la gente pudiera... ¿sabes?, conocer una *mijilla*, con un poquillo *na* más, se quedaban *tós* prendaos. Es verdad... Que me da igual que sea a través de rumbitas y de no sé cuántos... no me importa. [...] Entonces, con el

flamenco... cuando hablas del tres por cuatro no hables de un Vals, habla de las Sevillanas, habla de un Fandango... si es tres por cuatro también. Si es que es lo mismo... Y mira, pues más lejano me resulta a mí el Vals que hablar de... de un Fandango... que además, fandangos están en toda España encima... si coges un fandango más folclórico... si coges más... más *aflamencao* pues ya está, pues más *aflamencao*... ¿sabes?» (González, A., comunicación personal, 13 de junio de 2018).

MARÍA ISABEL CALERO SECALL (exdirectora de la Cátedra de Flamencología de la Universidad de Málaga)

«Yo sé por la antigua Consejera de Educación, que había sido rectora aquí en Málaga, que era Adelaida de la Calle, pues ella... estuvieron viendo cómo se podía hacer, cómo se podía ir implantando de abajo a arriba. El problema es que no hay ni en Primaria ni en Secundaria, y si no hay en Primaria ni en Secundaria es muy difícil empezarlo por el tejado y hacerlo en la Universidad. O sea, es hacer las cosas al revés... [...] Lo primero que hay que tener en cuenta es que la Universidad y la enseñanza Primaria y Secundaria van... pertenecen incluso a dos Ministerios distintos, uno a Educación y la Universidad no... la Universidad pertenece a la Consejería de Economía [...] No hay conexión, porque además son otras maneras de enseñanza y todo» (Calero, M. I., comunicación personal, 21 de febrero de 2018).

ANA MARÍA DÍAZ OLAYA (directora de la Cátedra de Flamencología de la Universidad de Málaga)

«El flamenco, el problema que tiene es ese, que en la Universidad no se implanta, como dice Maribel, ¿cómo se implanta?, si tampoco hay interés en Primaria y Secundaria. Pero, a su vez, los maestros de Primaria y Secundaria tampoco pueden dar clase de flamenco porque no saben, porque en la Universidad no han recibido formación. O sea, es la pescadilla que se muerde la cola [...] Entonces, es muy difícil. Pero ahora, eso sí, también hay ahora mismo muchísimos artículos, muchísimos estudios sobre el flamenco en el aula, cada vez hay más gente haciendo Tesis de flamenco, cada vez hay más gente escribiendo sobre flamenco, y cada vez hay más profesores que... Claro, y cada vez hay más profesores de Primaria y de Secundaria que se implican con el flamenco altruistamente, porque claro, en la legislación aparece el flamenco... Sí, sí... vale, la cultura de Andalucía, el flamenco y tal, pero no

determina en el currículum cuando hay que darlo, de qué forma... los maestros no saben. Entonces, el flamenco se deja para el "Día del Flamenco"... que se dibuja, se pinta una ficha de una gitanilla bailando y tal, los estereotipos...» (Díaz, A. M., comunicación personal, 21 de febrero de 2018).

MIGUEL LÓPEZ CASTRO (investigador y docente de Educación Primaria Obligatoria)

«Primero, formación del profesorado en relación al perfeccionamiento. Segundo, formación inicial por parte de la Universidad. Son los dos pilares que más abandonados están. Tercero, falta de presupuesto: si los centros docentes quieren tener algo impactante, real, que poner al alumnado delante, los vídeos están muy bien, tenemos infinidad de recursos videográficos para llevar al aula, pero los niños, las niñas, igual que los adultos hasta que no están delante de alguien que está rasgando la guitarra, que está sudando en el baile, cantando, gesticulando y dirigiéndose a ellos como receptores y como participantes con las palmas y con los jaleos, hasta que no están en esa situación no aprenden a valorar realmente el impacto emocional y el interés que suscita el flamenco. Y ahí sí que tendría que haber una inversión que nada más que puede ser económica. En cuanto la Consejería diga: convocatoria para proyectos orientados hacia la escuela para disfrutar del flamenco con un planteamiento pedagógico y didáctico adecuado a los diferentes niveles educativos. Seguro que habría bailaoras y bailaores, cantaores, guitarristas, etc. que se juntarían orientados por pedagogos, por maestros, por maestras, y harían espectáculos maravillosos a los que es necesario que las escuelas tengan acceso, y que sus presupuestos no les van a permitir hacerlo, aunque surjan de manera independiente y privada como están surgiendo, que los hay, pero no, los colegios no tienen medios para acceder a ellos ahora mismo. Ese sería otro elemento importantísimo» (López, M., comunicación personal, 24 de enero de 2018).

RAFAEL INFANTE MACÍAS (coordinador de la Cátedra de Flamencología de la Universidad de Sevilla)

«Un reto fundamental, ahora mismo, que el flamenco entre en la Universidad ese ya está conseguido, ¿no?, porque hay cursos, hay recitales ya... Que hay una concienciación dentro de la Universidad de que el flamenco es un patrimonio nuestro. Ahora, el reto es recorrer el camino inverso, y es que la Universidad penetre en el mundo del flamenco. ¿Que qué quiero decir?, pues que los aficionados del flamenco, las peñas, sobre todo, pues que vean la importancia de que se estudie con todo rigor, para que se le dé la importancia que tiene. O sea que no se quede en las meras anécdotas, como está ocurriendo muchas veces, ¿no? Que hay gente que... yo lo noto, porque doy conferencias muchas veces, cuando empiezo a hablar a lo mejor de historia, de esto, de.... no. Ahora, si empiezo a contar anécdotas, de si Manuel Torres, que si tal y eso... la gente se anima, ¿no? Y eso no es... no creo yo que eso sea el camino del futuro. Pienso que el flamenco tiene que ser estudiado con todo rigor. Ver por qué... ver por qué se canta una letra, qué quiere decir esa letra, en qué contexto sociopolítico se desarrolla. Es decir, que el mundo universitario entre en el mundo del flamenco» (Infante, R., comunicación personal, 23 de febrero de 2018).

TRANSCRIPCIONES DE ENTREVISTA DEL CAPÍTULO 3:

RELACIÓN HISTÓRICA DEL FLAMENCO CON COLECTIVOS EXCLUIDOS Y MARGINADOS SOCIALMENTE (FLAMENCO Y JUSTICIA SOCIAL)

TRANSCRIPCIONES EPÍGRAFE 3.1.:

CONSIDERACIONES SOBRE EL PROCESO CONSTITUTIVO DEL FLAMENCO

ANTONIO FERNÁNDEZ DÍAZ FOSFORITO» (cantaor)

«Cuando Estébanez Calderón, que nació en 1799, en el 1832 escribe un libro y habla que se cantaron romances, no sé cuántos, no sé qué, malagueñas al estilo de la jibera... Luego también hay un apartado que dice... esto fue en "Escenas andaluzas" un apartado que se llama... un capítulo que se llama «Un baile en Triana». Bueno, pero en ese año todavía no había nacido Juan Breva, no había nacido ningún cantaor

conocido. Claro, esto viene rodando de mucho más *pa* allá... Entonces, cuando se habla de modos... dórico, estamos hablando de Grecia, cuando aparece una bailaora en Asta Regia, que es el Jerez actual, en un cántaro de cerámica, que en un libro que publicó una sobrina de Juan de la Plata aparece una señora con traje de volantes, no los volantes de ahora, pero unos volantes discretos, de otra manera, y con palillos en la cabeza. Hay un hombre con la boca abierta, las manos por delante, ¿que no puede ser un cantaor? Eso en el siglo primero, en Jerez. Y cuando un poeta de BÍlbilis, cuando Roma era Calatayd, se llamaba BÍlbilis, había un poeta creo que en el año 40 de la era cristiana escribe: "Un hombre lindo es...", esto lo cuenta Plutarco también en el siglo I... "Un hombre lindo es aquél que peina con arte los rizos de su cabellera, que canturrea bien o cantínea bien las canciones de Gades...", o sea los cantes de Cádiz, "y que mueve con gracia los brazos". A ver si no está hablando de un flamenco de ahora... Está el libro de Fernando de Triana, que habla de aquellas bailarinas andaluzas que llevaban instrumentistas que a su vez cantaban para bailar y divertir a los patricios romanos. Bueno, el cante viene... no se llamaba flamenco, la palabra flamenco es muy joven. Tiene apenas... no llegará a doscientos años» (Fernández, A., comunicación personal, 19 de diciembre de 2020).

MANOLO SANLÚCAR (guitarrista)

«Roma cristiana da a los eclesiásticos la responsabilidad musical, copian el sistema griego, pero con errores, creando un nuevo sistema. Hay muchos músicos como Falla o Schoenberg que dicen que el sistema tonal, último para sustituir el eclesiástico, no es válido del todo. Los principios sagrados son los de los modos griegos. [...] El flamenco recibe ese conocimiento de los griegos en su relación con los pueblos del mediterráneo y el estudio científico del desarrollo de los tetracordos» (Muñoz, M., comunicación personal, 7 de diciembre de 2019).

TRANSCRIPCIONES EPÍGRAFE 3.3.3.:

CONCIENCIA DE CLASE

MANUEL GERENA (cantaor)

«Yo empecé a escribir antes que a cantar. Yo empecé a escribir con unos 13-14 años, precisamente después de mi experiencia como niño campesino, que empecé a trabajar en el campo con 10 años y por tanto no estaba en el colegio. Y en las grandes cuadrillas de niños y mujeres entonces, andando muchos kilómetros desde el pueblo a las fincas donde trabajábamos. Muchas horas, diez horas de trabajo y diez kilómetros andando, por ejemplo, ¿no? Entonces, eso te crea una conciencia social. Ni siquiera cabe la palabra política, porque los niños no sabíamos de política. Sabíamos de pobreza y sabíamos de otras cosas importantes, que era la supervivencia posible de cada ser humano, en este caso. Y eso es lo que me arrancó ya... con 13 años me fui yo a trabajar de electricista de mi pueblo, Puebla de Cazalla, a Sevilla capital. Y ahí yo ya empecé a coger mucha más conciencia social, incluso política, y yo ya empecé a escribir mis vivencias, mis primeras letras de eso que había vivido. Y a partir de ahí ya empecé a cantar como *aficionao*, porque yo no tenía pensamiento de ser cantaor flamenco ni nada, yo era electricista. [...] Me afilié a Comisiones Obreras en la rama del metal, entonces ahí ya en esa época fue donde me afilié también al PC, con 15 años. Todo eso entra en mi vida por una necesidad no laboral, sino por la necesidad de que mi conciencia de niño campesino y de niño electricista, y de niño de familia pobre, y de niño que ya empieza a tener conciencia, valga la redundancia, conciencia social, ahí es donde ya entra toda mi rabia. Yo empiezo a escribir, y luego yo tenía la necesidad de cantar todo lo que yo escribía. Entonces, a mí la música que más me gustaba era el flamenco, pero no porque yo tuviera la necesidad de ser cantaor flamenco en el sentido profesional. [...] Yo ya tuve la necesidad como *aficionao* al flamenco porque yo ya había decidido que mis coplas, mis letras, se hiciesen a través del flamenco. Yo podía haber sido también como tal cantautor flamenco que soy, porque yo *tó* lo que canto, salvo el disco de Miguel Hernández, *tó* lo que canto lo escribo yo, también podía haber sido un chaval que hubiese cogido una guitarrita debajo del brazo y ser un cantautor de otro tipo de música, como luego salió mi amigo Carlos Cano. [...] Yo, en esa época, ya empecé a ser muy amigo de Antonio Mairena que en paz descanse, que ha sido mi maestro más directo del cante. [...] De sobra es conocido que Antonio Mairena fue un hombre

socialista. Él no... por miedo... siempre me lo confesaba a mí. Voy a decir una palabra vulgar con permiso vuestro, a mí siempre me decía: - Manuel, tú es que le echas muchos cojones, pero ten *cuidao*, hijo. Y tal, no te vayan a hacer daño, y no sé cuántos-. Y digo: - Antonio, este es mi objetivo-, y aprender el cante de verdad. Intentar hacer mis letras a través del cante de verdad. Y yo siempre he tenido a Antonio Mairena como maestro, ha sido el maestro mío más directo. [...] Yo de ahí me convertí en un gran discípulo, digo “gran” valga la expresión, de Antonio Mairena, pues me convertí en Manuel Gerena. Ya no me interesaba seguir cantando con el acento de Antonio Mairena, porque claro, Antonio Mairena, primero, siempre iba a cantar mejor que yo, eso por supuesto. Y yo no usaba el lenguaje de Antonio Mairena ni de la Niña los Peines siquiera, pues entonces yo usaba mi lenguaje, el revolucionario y yo tenía que cantar como Manuel Gerena. [...] Yo era un chaval que llegué a ser muy famoso. Yo con 20 años ya conocía casi todas las comisarías de España, detenido por cantar mis coplas, porque estaba prohibido. Entonces, todo eso es como una rueda, una cadena, que no para y que te lleva a todo lo otro, a codearte en lo terrenal con grandes intelectuales que yo muchas veces, en reuniones secretas que teníamos, como militantes en este caso del PC, pues yo pertenecía a la cabeza del PC en el área de cultura, ¿no? [...] Ahí empiezas a conocer mucha gente, como poetas, mi amigo Rafael Alberti y María Teresa León.

[...] Un revolucionario, en el más amplio sentido de la palabra, tiene que tener muy claro que todo lo que dice, escribe y canta no va a ser del agrado de *to* el mundo. [...] Yo he sido el flamenco más *atacao* por los llamados “flamencólicos” y por mucha gente que no tenía nada que ver con mis ideas políticas y sociales, y culturales por supuesto, del mundo de las peñas.

[...] No solamente el flamenco, casi todas las músicas del mundo han nacido bajo la necesidad de reclamar, de gritar, de cantar o de bailar, hacer una escena contestataria. Porque todo es amor... o sea, un poema de amor no consiste solamente en qué guapa es mi novia, o cuanto quiero a mi novia, o cualquier cosa relacionada con la pareja. Un poema de amor es amor a la propia revolución del ser humano, para la evolución del ser humano. Amor es reclamar a los gobiernos del mundo que apuesten por la ciencia por el descubrimiento, para que los seres humanos cada día vivamos mejor y para que cada día muera menos gente injustamente. Entonces, eso es revolución, y un poema dedicado a eso es un poema de amor. [...] El flamenco es gitano, es payo, el flamenco es de todos. [...] Está muy vinculado a los cantos del mundo, y yo pienso que es un cante, o es un canto en el sentido general de la palabra

que nace con la necesidad de reclamar, de denunciar, de decir: - Aquí estoy yo, ¿por qué estas cosas? -. ¿No?... Y de cantar cosas de amor, cosas bellas.

[...] Yo cantaba ya en toda Europa en las grandes concentraciones. Una protesta, para decirles yo podía haber sido un exiliado más y, en este caso, un exiliado de oro en el buen sentido de la palabra. ¿Por qué? Porque yo fuera de España tenía mucho trabajo y no estaba prohibido: en París, en Bruselas, en Ginebra, en Frankfurt, en toda Europa. Entonces, yo me dedicaba, como tantos y tantas otras personas, pues yo lo que quería era permanecer en España, y cuando me prohibían me dedicaba a encabezar manifestaciones. Digo encabezar no porque fuera más importante, sino porque de cada concierto que se prohibía se encabezaba una gran manifestación. Y entonces yo me ponía en la cabeza, por supuesto. Y terminaba cantando un martinete o antes o después. Y entonces me echaban la culpa a mí porque yo era el cabeza de turco, luego al que buscaban era a mí y al que detenían era a mí. [...] Y en este caso, con los políticos de ayer, de hoy, y los que seguramente, desgraciadamente, vienen mañana. Y desgraciadamente será lo mismo porque vivimos en una sociedad injusta, y la gente, salvo muchas excepciones, busca el poder... el poder, el poder, ¿comprendes? Y la gente crítica como yo como letrista y como cantautor, y la gente crítica como periodista, y profesores y profesoras que se atreven a decir la verdad pues cada día están más boicoteados, ¿no? Pero esto no nos debe de importar, nosotros nacimos para esto, hemos nacido para esto. Yo tengo 3000 conciertos en el pellejo y yo no tengo un puto duro. Yo he *llenao* muchos campos de fútbol y muchas plazas de toros, lo he *dao* todo para la lucha. Yo me quedaba con 70.000 pesetas, que era lo que más cobrábamos el cantautor en esa época, el cantautor más famoso, y lo demás, 14, 16, 18 millones de pesetas de taquillaje eso lo he *dao* yo *pa* la lucha. Porque el dinero era mío, o sea, yo era el que lo generaba. El dinero se ha *dao* para la lucha, para sacar gente de la cárcel, y para darle de comer a las familias de la gente que estaba en la cárcel. Y la gente que estaba en la cárcel no es ni más ni menos que trabajadores y trabajadoras, enlaces sindicales, dirigentes políticos, o sea, no eran chorizos, como deberían de estar... las cárceles, ahora deberían estar llenas de chorizos, y de chorizos políticos, precisamente. No de choricillos que te roban una bicicleta, ¿entiendes? Desgraciadamente, o el que ha ido y ha *robao* un chorizo en una tienda. No se debe de robar, de acuerdo, pero la supervivencia... es mejor que coma antes que hagan daño. No se puede seguir con la injusticia que seguimos teniendo en esta sociedad.

[...] La cultura no le interesa a los gobiernos, a ninguno. Porque la gente aprende mucho con la cultura. Los que cantan, bailan, hacen teatro, danza y todo eso, enseñan mucho al pueblo en directo. [...] Aquí queda mucho por conseguir y estamos en una sociedad muy injusta. [...] En estos momentos, libertad de expresión cero. [...] La libertad es algo que ha *costao* mucho trabajo ganarla y nos sigue costando mucho trabajo ganarla cada día. Ganarla, porque en estos momentos la libertad va para atrás como los cangrejos. Entonces, hay que mantener la lucha en el sentido general, en todos los ámbitos, no solamente en este caso en el arte, ¿no? Yo creo que en este momento hay un gran paso atrás en cuanto a la libertad de expresión, en cuanto a la libertad en general, en cuanto a la democracia que no avanza. Por eso yo insisto en que por esta democracia no es por la que yo he *peleao*» (Gerena, M., 12 de julio de 2019, «Los años de final del franquismo y Transición», *Interculturalidad, Etnicidad y Compromiso e Identificación de Clase en el flamenco*, Málaga).

LUCÍA SELL TRUJILLO (docente y activista social)

«Flo6X8 es un colectivo anticapitalista flamenco que se ha especializado un poco en el "atracó" de bancos y otros espacios de poder con el uso del cuerpo, el uso del flamenco y el uso del cuerpo flamenco como registro validado. Nace en el contexto de comienzo de la crisis, en el 2008 ya empiezan las primeras intervenciones, los primeros intentos de intervenciones en el espacio bancario y en los espacios públicos, y en algún momento ya, a partir del 2010, rompe con una acción que se vuelve viral y de alguna forma es una de las acciones que hemos estudiado Curro y yo como precursora de [...] lo que luego pasó en el 15M. Se utilizó la acción para llamar a la participación de este evento, de esta manifestación que acabó cambiando de algún modo el panorama político de este país. En ese momento, en 2008 se empiezan a hacer ese tipo de performances que plantean una crítica económica que intenta situar al sistema bancario como culpable, como responsable, como el causante principal y que tiene que ser objeto de denuncia por parte de la sociedad. [...] Esa intromisión del ámbito económico en lo público genera esa reacción en el colectivo.

[...] Se usa el cuerpo como hemos visto y se usa el lenguaje flamenco, y esto hace que se desborde un poquito desde lo artístico hacia terrenos que tienen que ver más con la política y con el activismo, [...] de esa necesidad de que el flamenco también se registre como elemento, como altavoz de las necesidades colectivas, de los

movimientos sociales. [...] Las acciones de Flo presentan esa necesidad de cantar los derechos colectivos en un momento en el que no estaban enunciados claramente. Se presentan como elementos sorprendidos, tácticos, como casi de asalto, de guerrilla, de intervención. Actúan con irreverencia, con un desacato que facilita esa expresión emocional de lo que se reclama, de los sentimientos, de la desnudez, de lo emotivo a través del cante. Y todo esto presenta una crítica al relato económico que está perfectamente enunciada sin que sea necesaria su explicación discursiva. [...] Flo6X8 tiene sentido entendiendo a los bancos como su némesis, es una reinterpretación del flamenco en los espacios del capital mediante el uso táctico del cuerpo dentro de ese espacio (sucursales bancarias). También ha habido acciones, una acción en concreto en el Parlamento, que no es un espacio del capital, o podríamos incluso decir que hasta cierto punto sí. [...] Una de las cosas que caracterizan a Flo es que es un colectivo anónimo. Se ha buscado siempre que la autoría sea anónima y la invitación a presentar un recurso artístico que está desligado de la autoría. Con esto no solamente se quiere colectivizar estas expresiones artísticas, sino que además también se intenta criticar la mercantilización del arte, y enfatizar que el mensaje tiene más valor que el autor. [...] Esta aparente improvisación en las acciones, esa pasión reivindicativa que se presenta, este lenguaje tan directo, el flamenco como arte y el flamenco como lenguaje nacional también hace que los dispositivos de Flo y sus modos de producción hayan sido tremendamente populares. [...] Son acciones transitorias, pero a través de las redes sociales se convierte en un registro que es duradero y que transforma, cataliza espacios nuevos en el imaginario social» (Sell, L., 11 de julio de 2019, «El poder en el tejido flamenco y la contestación de Flo6X8», *Interculturalidad, Etnicidad y Compromiso e Identificación de Clase en el flamenco*, Málaga).

FRANCISCO AIX GRACIA (investigador y docente)

«¿Cómo puede ser que con la crisis tan fuerte que hay en España, la mitad del país yéndose al garete, o sea, al carajo hablando malamente, que la música haya permanecido indiferente en gran parte a ese debate? ¿Cómo puede ser que el flamenco...?, con lo que es el flamenco [...] la gente tiene una ascendencia social super humilde, por lo tanto, se debería entender una inclinación social. Además, hay toda una genealogía de flamenco político, ¿no? ¿Cómo puede ser que haya permanecido de espaldas a esa problemática? ¿Cómo puede ser que, en los teatros, en toda la producción de flamenco, no hayan aparecido los problemas de la gente?

O sea, ¿están desahuciando a tu prima y tú te subes y cantas, y hablas del amor? Yo no estoy en contra de que la gente hable del amor, ¿no? Pero... esa indiferencia, ¿no os parece desgarradora? En parte, la aceptación que ha tenido este grupo no tiene otro mérito que el de hablar de una problemática que le atañía a todo el mundo. Una de las causas del eco que ha tenido es que hablaba sobre temas alusivos a la vida de la gente. Entonces, que la cultura ha permanecido un poco en esa cápsula de la censura, de la autocensura, del no señalarte, ha perdido un poco esa condición dialéctica con la cultura que cabía esperar, ¿no? Entonces, en parte el seguimiento de 6X8 es porque hablaba de cuestiones que se habían *dejao* de hablar, y en el flamenco especialmente» (Aix, F., 11 de julio de 2019, «El poder en el tejido flamenco y la contestación de Flo6X8», *Interculturalidad, Etnicidad y Compromiso e Identificación de Clase en el flamenco*, Málaga).

FRANCISCO CONTRERAS MOLINA «NIÑO DE ELCHE» (cantaor)

«Los discursos de Gerena y Pinilla son discursos mucho más no anacrónicos, pero discursos de otro tiempo, que no nos interpelan tanto. Pues como las cuestiones de género, las cuestiones económicas, o las relaciones y los flujos entre las diferentes clases si es que eso existiese, ¿no? [...] Yo sigo pensando que en flamenco por suerte no ha habido una conciencia de clase, y la conciencia de clase que hemos tenido ha sido una conciencia de clase de la conciencia de los años 60-70. A partir de ahí, cuando se hacen las conexiones de esa conciencia de clase de los 70, que también habría que debatir qué tipo de conciencia de clase tienen todos estos actores, sujetos políticos de aquella época a relación de la supuesta conciencia de clase de la República, de la 2ª República, pues ahí entendemos que realmente no se puede unir ni se puede hacer un paralelismo con contextos políticos totalmente diferentes. Geopolíticamente estamos hablando de otra dimensión y creo que sigue siendo un error establecer puentes en lo que supuso toda la cuestión política de la 2ª República con la cuestión de la transición. Sigue siendo un error, como a últimos del siglo XIX y principios del siglo XX a relación del flamenco. [...] Por eso, a partir del 15M propuestas como Bulo, Flo, todo ese movimiento fue tan importantes porque rompieron la lógica de lo político a relación del flamenco y se atribuyeron otras dimensiones que han sido muy importantes pero que el mundo del flamenco sigue viviendo a espaldas de eso. Sigue viviendo a espaldas de eso, es una crítica que hay que hacer, ¿no? Que aún se siguen... el flamenco digo a nivel institucional, a nivel de tradición, que yo no le doy crédito, flamenca, siguen viviendo a espaldas por lo

general de esas propuestas, ¿no? Y creo que tenemos que seguir construyendo y ampliando esas realidades, y conectándolo con otras realidades.

[...] Hablar de lo político es algo extremadamente abstracto muchas veces. [...] El flamenco claro que es una opción política si entendemos que el flamenco es político, si entendemos que el arte es político, ya dedicarte al arte es una opción política. [...] Yo cada vez soy menos fan de hablar de las ideologías, o plantear lo político desde las ideologías. Lo político es mucho más amplio que todo eso, y que las ideologías, ese aspecto digamos conservador o clásico de plantear la política, que no lo político, pues creo que ha pasado ya, sobre todo después del 15M» (Contreras, F., 11 de julio de 2019, «¿El flamenco es una opción política?, ¿de qué signo?», *Interculturalidad, Etnicidad y Compromiso e Identificación de Clase en el flamenco*, Málaga).

TRANSCRIPCIONES EPÍGRAFE 3.3.4.:

ETNICIDAD E INTERCULTURALIDAD

JOSÉ LUIS ORTIZ NUEVO (escritor e investigador)

«Se juntan en los escenarios habaneros lo negro y lo andaluz, lo negro y lo gitano, lo negro y lo guajiro, que es lo campesino. Todo eso son las señas de lo antiguo, y las señas de esos grupos que de alguna manera sirven para ser representados, idealizados, de manera que así sea más fácil su control y sometimiento [...] Se encontraban unas cosas con las otras, la negritud con lo que en aquel momento se entendía como la manifestación arquetípica de lo andaluz. En este momento, si bien aquí ya hay evidencias de que lo flamenco está en el horno, allí lo que llega, es lo que se ha dado en llamar eso de la ida y vuelta, que es un concepto absolutamente inservible, antiguo y que no corresponde a la realidad de las cosas como pasaron. Lo que ocurre, lo que va de la Península a la isla, a la perla de las Antillas, en este tiempo del medio siglo XIX, es la presencia tanto en el teatro como en la música, como en la imagen de un andalucismo teatral, musical, de baile. Es un andalucismo en el que no existe ni el menor asomo de tristeza, ni de pena, ni de llanto, ni de luto. Es un teatro lleno de tópicos alrededor de la alegría, de lo jacarandoso, de lo luminoso, de lo valientes, de lo guapos, etcétera, etcétera que somos los andaluces» (Ortiz, J. L., 11 de julio de 2019, «Influencias y presencia de la cultura negroamericana en el

flamenco», *Interculturalidad, Etnicidad y Compromiso e Identificación de Clase en el flamenco*, Málaga).

MIGUEL ÁNGEL VARGAS (dramaturgo e investigador)

«Siempre que sale el debate sobre el tema del origen del flamenco y aparecen... los debates tensos sobre el tema de los gitanos y cómo participan. [...] Por eso es *complicao*, porque como el dios Jano, para los gitanos tiene como las dos caras, tenemos la cara de gitano y la cara de flamenco. Y es que como no la puedes dividir, está siempre ahí, por lo menos en el caso español. ¿Y qué es lo que pasa? En España no hay ningún departamento de estudios gitanos en ninguna Universidad pública española, no existe la posibilidad de estudiar historia gitana en este país. [...] No hay espacios de investigación específica del pueblo gitano en España. ¿Y por qué se explica eso? Yo explico por lo que no que hay *Roman Studies* como en otros países porque existe la flamencología. La flamencología ocupa una gran parte de los recursos, o una parte de los recursos que se deberían destinar para la investigación del pueblo gitano. Pero, además, no es solamente eso, sino que públicamente no somos percibidos, por lo menos en Andalucía y en gran parte de España, no somos percibidos si no es a través del debate del flamenco. Es como, insisto, el dios Jano, las dos caras, es como que no nos podemos librar» (Vargas, M. Á., 11 de julio de 2019, «Entre la identidad y el sujeto político: las otras narrativas gitanas en el flamenco contra la trampa del gitanismo», *Interculturalidad, Etnicidad y Compromiso e Identificación de Clase en el flamenco*, Málaga).

GUILLERMO GARCÍA «GUILLE» (percusionista)

«En el flamenco hay gente metida ya hasta de diferentes nacionalidades [...] El flamenco no es propiamente gitano, pero el que ha *custodiado* el flamenco durante más de ciento y pico años ha sido el gitano. Si en España no hay gitanos en España no hay flamenco, ni porque se hubiera formado ni porque trascendería hasta ahora. [...] El gitano siempre ha sabido mantener la tradición del flamenco en España junto con los andaluces, pero sobre todo... dentro del flamenco... el noventa por ciento de los gitanos saben de flamenco, es una... el flamenco es algo cultural en el pueblo gitano» (García, G., comunicación personal, 19 de junio de 2017).

ANTONIO CANALES (bailaor)

«En el universo del flamenco siempre hubo y habrá gitanos y no gitanos que son intérpretes de primerísima línea en el panorama de este arte. Ahora que somos Patrimonio de la Humanidad muchísimo más, porque se extiende a otras razas y colores. Jamás hubo rivalidad ni nada de eso en este ámbito. Lo que tiene calidad y talento supera todas esas diferencias» (Canales, A., comunicación a través de correo electrónico, 12 de marzo de 2015).

AMPARO CORTÉS (bailaora)

«Los gitanos tenemos la suerte... y la desgracia, porque estudiamos menos. Lo tenemos *ganao* prácticamente... con cualquier cosita que hagamos llegamos, eso nos hace ser flojos para estudiar. El payo es más estudioso [...] Hay payos que cantan que no se puede aguantar, vamos, que no sabes diferenciar si es payo o es gitano. Pero por regla general tira más el otro, porque la raza lo lleva, simplemente. [...] La relación hay algunos que sí hay su pique, como es gitano, que no sé qué, que no sé cuántas... pero yo creo, por mi experiencia se llevan bien. Fuera se llevan bien, por mi experiencia personal. Yo he tenido mucha suerte y he *dao* con buena gente, muy buenos compañeros tanto payos como gitanos, y yo creo que es buena» (Cortés, A., comunicación personal, 20 de julio de 2018).

RAMÓN SOLER DÍAZ (escritor e investigador)

«Hay las dos cosas. Hay la cooperación y hay cierta... a veces, tirantez. [...] Son dos mundos que van paralelos que se entrecruzan muchas veces, pero muchas veces se separan. Muchos gitanos son muy *reservaos* para lo suyo, y se creen que el flamenco es algo suyo. Es una equivocación, porque el flamenco es de quien lo interpreta [...] Pero el gitano es verdad que el flamenco lo tiene como un algo quizá mucho más suyo, más metido en su ámbito familiar, en su ámbito ceremonial. Tú te vas a pedir la mano a tu novia y tú no le haces una fiesta flamenca, los gitanos sí. Eso es verdad, y hacen un bautizo y hacen una fiesta flamenca. Mejor o peor, pero la hacen. Vamos, en la mayoría de los casos. Y eso es verdad, y hay un determinado tipo de cantes donde los gitanos están mucho más seguros, como los cantes festeros. Entonces ahí el gitano sí mira por encima del hombro al que no es gitano, porque tiene más dominio. Cante por compás, bulerías, y baile. Es mejor, en general lo hacen mejor,

eso es indiscutible. A lo mejor por Malagueñas canta uno que no es gitano mejor, pero por bulerías en general... Es que están criados en eso. Es decir, si tú te has criado en eso lo vas a hacer mejor. Entonces claro, muchos... cuando unos gitanos ven a un no gitano cantar por bulerías mal... - Pero este qué hace con eso, eso nuestro-. No, no es nuestro... es que lo hace muy malamente. Porque Vallejo no era gitano y cantaba por bulerías extraordinariamente bien, por ejemplo. Hay una cierta colaboración porque trabajan juntos, a lo mejor un gitano le toca a uno que no es gitano, o al revés. [...] Cuando ven algo que está... sacan ya los pies del tiesto les toca en lo más profundo. Por eso que hay colaboración, pero hay también muchas veces tensión, tensión. Es algo que existe y hay que llevarlo con naturalidad. Yo no lo veo demasiado como un problema, sino que es así, es así. También valorarlo... yo, por ejemplo, en mi gusto soy bastante *gitanero*. En mi gusto estético, en la voz, en fin. Pero yo no soy *cerraó*, a mí me gusta que cante bien. Don Antonio Chacón para mí ha sido uno de los cantaores más grandes que ha habido en la historia, y no era gitano. Es que sin Chacón el cante sería muy distinto. [...] Pero claro, yo escucho a Tío Borrigo y me da otra motivación distinta que si escucho a Chacón. Me llega más, me da otra sensibilidad. Eso no lo puedo negar, es mi percepción íntima.

[...] En el flamenco gitano ha *pasao* mucho, gente que han aprendido en su casa. [...] Este hombre que me ha *llamao*, Perico el Pañero, que cantó ayer en Campillo. Este es gitano de Algeciras y él es de familia gitana... su padre ha *cantaó*, su abuela cantaba muy bien por *seguriyas*, de tradición. Entonces claro, él ha aprendido... no es que haya aprendido los estilos, eso lo ha aprendido escuchando como *to* el mundo, en los discos. Pero él... lo que hay detrás de la música del flamenco lo ha aprendido en su casa. Ha aprendido esa manera del compás, esa manera de expresar el cante... lo ha aprendido en su casa. Esa importancia que se le da... casi una visión trascendente del flamenco. De ser un eslabón, de ser algo que no se queda en ti, sino que es algo que viene de atrás y va hacia adelante, y que lo has cogido tú de tus mayores. Esa trascendencia del flamenco lo tienen muchísimos gitanos» (Soler, R., comunicación personal, 5 de febrero de 2018).

GONZALO ROJO GUERRERO (presidente Peña Flamenca)

«Hay gitanos que cantan *pa* rabiarse, y hay payos que da gusto escucharlos. Y hay gitanos que no saben abrir la boca, y hay payos que no... como yo, que no sé cantar. [...] El cante es de una sucesión de culturas [...] los gitanos han tenido una parte importantísima sobre todo en el desarrollo y en la forma de cantar, de expresión estética que tienen al cantar que es distinta totalmente a la nuestra. [...] Hay gitanos que cantan *pa* rabiarse, ese Rafael Romero “El Gallina” cantaba con un gusto y una elegancia. Y luego, Fosforito, ¿hay quien cante mejor que Fosforito? Y es un payo como... como un olivo. Esa rivalidad que existe es tontería. [...] Es trabajar y escuchar, y escuchar, y escuchar... que es lo más bonito del mundo. Y el que tenga cualidades después de expresión que lo diga, y el que toque pues que toque» (Rojo, G., comunicación personal, 6 de febrero de 2018).

ÓSCAR HERRERO (guitarrista)

«En el flamenco, efectivamente, el gitano tiene un sitio muy importante porque el flamenco ha crecido con ellos, ¿no? No voy a entrar en si lo han creado ellos o si no porque entre otras cosas ya creo que es lo de menos, ¿no? El flamenco está hecho, está ahí, y lo que sí está claro es que está muy... muy arraigado dentro del gitano. Es uno de los oficios que más hay en la raza gitana. Desde que yo estoy en el mundo del flamenco pues lógicamente te tienes que relacionar mucho con... con el gitano, porque muchos de los flamencos son gitanos. Pero también muchos somos payos, y muchos ya ni siquiera somos andaluces, somos de otras... de otros sitios, y cada vez más, repito. Cada vez hay más flamencos de cualquier raza y de cualquier país. ¿La relación entre el gitano y el payo?... Pues mentiría si no digo que el gitano es una raza muy cerrada, lo ha sido siempre, cada vez un poco más abierta... entonces, muchos de ellos pues también se piensan que el flamenco es de ellos, que tienes que ser gitano para... para hacer flamenco, para... para hacer un buen flamenco. Y... y ahora se me viene a la memoria una frase que dijo Enrique Morente sobre el cante grande y cante chico, ¿no? Que el cante grande lo hace el artista, ¿no? Entonces, sobre el flamenco... el buen flamenco lo hace el artista, sea gitano o no sea gitano. Lógicamente es como todo... Si donde más artistas pueden nacer es en Andalucía es en el pueblo gitano... porque es lo que tienen más a mano y lo que ven, es más difícil que salga en Islandia un flamenco, ¿no?, aunque poco a poco saldrá... Pero bueno, yo creo que independientemente de cómo somos el ser humano en el ámbito de

relación, en el ámbito de los flamencos, pues yo creo que estamos bien, convivimos bien y nos llevamos bien porque hacemos una música yo creo que es más de las personas que de las razas, ¿no?, de cómo se es... Pero sí que es verdad que no nos unimos... quizás nos deberíamos unir más para luchar por el mismo interés, que es para que el flamenco, la música flamenca esté donde tiene que estar, y dejémonos de si lo has hecho tú o si yo soy mejor que tú, o si yo soy mejor porque soy de aquí o del otro *lao*, ¿no? Si lo que nos interesa es que el flamenco suba y crezca, y se expanda... Y tenía que ser un orgullo que un chileno, que un ruso, quien sea, haga flamenco y lo haga bien. Y si lo hace mejor que un español, o un andaluz, o un gitano pues bienvenido sea, ¿no? Pues eso nos tenía que llenar de orgullo, ¿no? Pero bueno...» (Herrero, O., comunicación personal, 4 de julio de 2017).

MIGUEL ÁNGEL VARGAS (dramaturgo e investigador)

«No es que los artistas gitanos que han hecho posible, que han contribuido a hacer posible el flamenco, no tengan conciencia de ser gitanos. Claro que la tienen, pero ha habido que yo conozca muy pocos ejemplos de compartir esos debates personales para un debate mucho más amplio. Es Pepe Heredia el que plantea ya la pregunta directamente: "camelamos naquerar", que significa "queremos hablar" en caló. Y es clave porque a partir de ese momento, es decir, no solamente por la propia obra en sí que plantea el debate sobre el conocimiento de la historia del pueblo gitano, ni siquiera Pepe Heredia conocía el expediente de la prisión general de gitanos, pero tenía conciencia de que la evolución de la historia de las persecuciones era lo que había marcado una gran parte de la identidad gitana. Pues una gran parte de las asociaciones gitanas que hay en este país se fundaron tras ver la obra, y muchos de los gitanos que vieron la obra recuerdan aquello casi como una catarsis. Es una reacción muy diferente a aquella que siempre se describe de la "afición flamenca".

[...] ¿Qué es lo que más nos une a los gitanos? [...] Nos une el odio que nos tienen. Más allá de las cuestiones de lengua, cuestiones familiares, o conciencia histórica de origen, pues muchas veces nos une el odio. O, por el contrario, nos define también el amor que nos profesan, lo que se llama la gitanofilia.

[...] Nosotros tenemos nuestra necesidad de autocrítica, pero también necesitamos que vosotros también deconstruyáis vuestra imagen sobre nosotros. [...] antes de que hablemos de la Soleá de *La Serneta* necesitamos entender que no sabemos lo suficiente de la historia del pueblo gitano, que los futuros flamencólogos o

investigadores del flamenco necesitan tener una visión más completa de la historia del pueblo gitano, y que eso les ayude a cuestionar la imagen que la sociedad ha construido sobre los gitanos. El racismo no viene por los prejuicios, los prejuicios se curan con educación, en teoría... la cuestión es que son cuestiones sistémicas, cuestiones del propio sistema, de cómo se ha organizado históricamente y del lugar que hemos ocupado los gitanos en esta organización nacional. [...] Es mucho más amable analizar a Tomás *El Nitri* que analizar por qué la población gitana española vive diez años menos. [...] El racismo no es una cuestión individual, es una cuestión estructural. Y esto lo tenemos que entender y asumir con claridad. Que la reflexión sería sobre el racismo histórico es una reflexión colectiva, que es lo que antes he explicado como el proceso de la racialización. Las cuestiones individuales, me van a perdonar, pero son individuales. Son experiencias individuales, no se deben extrapolar. Y no se deben nunca, nunca... generalizar.

[...] En los últimos años ha habido movimientos en España para que incluyan la historia del pueblo gitano en el currículum escolar. Se empezó en Castilla y León, en Andalucía hace muchos años se hizo algunos cuadernillos desde la Junta de Andalucía. Hay bastantes esfuerzos para que las cuestiones de cultura e historia del pueblo gitano entren en el currículum pero nunca son suficientes, siempre se quedan como en buenas intenciones que no acaban de terminar. Luego, evidentemente, hay un problema muy grave de un empobrecimiento general de la población gitana española, y eso está teniendo ya consecuencias gravísimas en la educación, gravísimas. Es decir, eh... yo soy un privilegiado, somos cuatro hermanos, tres tenemos carrera. Con todas las precariedades que yo pueda tener, con todas las dificultades que yo mismo también pueda asumir y tener como muchos de vosotros, como muchos de vuestros hijos o hermanos en este momento de precariedad absoluta del país. Pues hay gente, o una buena parte de la población gitana en España en este país que tiene problemas muy graves, problemas económicos que están no sólo en la exclusión social, sino en la pobreza más absoluta. Y eso tiene consecuencias también evidentemente en la educación. Claro, con todo este abandono de responsabilidades, es decir, porque siempre se le echa la culpa, o casi siempre se le echa la culpa a los gitanos de su situación. Que se quiera echar la culpa a los gitanos y gitanas de su situación me parece un insulto. Cuando nadie luego asume, no hay responsables públicos políticos que asuman la responsabilidad de por qué en 2019 yo tengo niños que no van al colegio y no acaban la Secundaria. Yo, que soy responsable de Educación del departamento de Granada, de Málaga o de lo que sea. Yo soy la persona que tiene que asumir el problema y poner los medios

necesarios para que eso no pase, porque es población de mi ciudad, de mi pueblo. No solamente hay que decir... los gitanos tenemos nuestras redes, nuestras formas de poder llegar a final de mes, de poder ayudarnos unos a otros, de sentir el orgullo de pertenencia, pero es que encima, frente a todo este abandono social y político, solamente nos han *dejao* el debate de la identidad. Es que eso es lo que tenemos que ver. Es decir, una vez que nos han *destrozao*, solamente podemos debatir sobre la identidad, como si fuera lo único» (Vargas, M. Á., 11 de julio de 2019, «Entre la identidad y el sujeto político: las otras narrativas gitanas en el flamenco contra la trampa del gitanismo», *Interculturalidad, Etnicidad y Compromiso e Identificación de Clase en el flamenco*, Málaga).

TRANSCRIPCIONES DE ENTREVISTA DEL CAPÍTULO 5:

FLAMENCO Y EDUCACIÓN

TRANSCRIPCIONES EPÍGRAFE 5.1.:

LA PRÁCTICA INSTRUMENTAL EN LOS CONSERVATORIOS

ANDRÉS BATISTA (guitarrista)

«Yo he estado luchando para sacar la Cátedra de la guitarra flamenca... no te puedes imaginar con la cantidad de gente que he hablado. [...] Si se crea en Madrid se crea en toda España. Porque a mí, en Sevilla, cuando yo fui a dar un curso, el director me dijo: - Andrés, si se queda usted aquí yo pido la Cátedra- Digo: - Mire usted, yo se lo agradezco muchísimo, pero si se crea en Andalucía la gente va a pensar que como es Andalucía pues se ha creado por eso. A mí me interesa que se cree en Madrid, porque si se crea en Madrid se va a crear en toda España-. [...] Yo aquí (en Madrid) hablé con el Ministro Otero Novas, que era Ministro de Educación. Por mediación de una amistad hablé. Le expliqué lo de la guitarra flamenca, y me dice: - Ah, ¿pero ahí no hace cada uno lo que le da la gana?-. Le digo: - No, hombre, no. Hay un formato, tiene su música-. - Ah, ¿qué es música?- Digo - Sí-. - Tiene usted que hablar con el director del Gabinete Técnico.- Voy a hablar con él, se me queda mirando: - Usted dirá- - Vengo a hablarle para tratar de que se cree la Cátedra de guitarra flamenca como asignatura- - ¿Y para qué? Cada uno toca lo que le da la gana. - Digo: - No, hombre,

no. Hay unos preceptos, y hay que enseñar- - No me diga usted que las sevillanas son música- Digo: - Hombre, claro- [...] - No me diga usted, yo creía que ahí cada uno hacía lo que le daba la gana. [...] Eso era en el año... hace cincuenta años, pues sería el año setenta y pico. Me mandan al director del Departamento de Música... O sea, el Ministro me manda al jefe de Gabinete Técnico, y este me manda... bueno, pues allí saco las partituras [...] De lo que se trata es que haya un Centro, que la gente que le guste el flamenco venga a estudiar y aprenda bien. Bueno, me manda a otro lado donde había profesorado, y me dice: - Lo que presenta usted es una idea extraordinaria, yo estoy a favor. No depende de mí, depende de lo que opine toda esta gente-. [...] Voy al director del Conservatorio, recomendado por el jefe de la editorial Unión Musical. Me recibe y me dice: - Bueno, usted dirá qué es a lo que viene- - Yo le venía a exponer si usted está de acuerdo para dar un curso de guitarra flamenca- Y el tío: - Eso *na* más que lo tocan los andaluces, los gitanos y los borrachos-. Pegó un salto... Digo: - Mire usted, pues aparte de los andaluces, los gitanos y los borrachos hay otra gente que no lo es y le gusta el flamenco. - - ¡Esos no saben escribir!- Y le doy el Método... De pie, empieza a mirar, veinte minutos y dice - Esto es otra cosa- Y digo: - Esto es otra cosa no- - Pues es la primera vez que lo veo- - Y porque se lo he traído yo-. Ahí se sentó... el director del Real Conservatorio de aquí, de Atocha.

Paco de Lucía, cuando se lo conté me dijo: - ¿Y tú no te cagaste en sus muertos?- Digo: - Si me cago en sus muertos me echa a la calle, y yo lo que quería era conseguir trabajo-. Bueno, me lo concedió. Al cabo del primer año este hombre se va y entra otro, Miguel del Barco, que era organista. Otra vez hablo con él, le presento: - Me gusta mucho, Andrés, eso. Creo que es interesante-. Muy bien, hago el curso, tiene un montón de gente, todos de guitarra clásica. Todos profesores de guitarra clásica para aprender para poder enseñar ellos, fenomenal... Entonces, digo: - Miguel, yo creo que es una cosa de hablarlo en serio, porque si es una cosa que va bien y ya ves el éxito que ha tenido-, y todas estas cosas, para que se formase... Dice: - Escribe a los maestros, los guitarristas clásicos, que había diecisiete [...] un catedrático y los diecisiete. Que el catedrático era andaluz, y me dice: - Mira Andrés, yo como andaluz tengo que estar a favor, pero no me puedo comprometer en contra de los diecisiete que hay-. Bueno, escribo la carta, pasa una semana, pasan dos semanas sin contestar, sin nada. Entonces veo un día a uno de ellos... ¡Bum!, le agarro. Dice: - Es que hay muchas cosas-. - Bueno, hay muchas cosas, empecemos con una-. Y me dice: - Es que aquí no se puede permitir que venga la gente con una copa, con una botella y una navaja- Digo: - ¿Tú me has visto a mí con una copa, una botella o una navaja?- Dice:

- No, tú eres diferente- - No, y como yo hay muchos. Y el que venga con una copa o con una ametralladora pues se le echa a la calle y asunto *acabao*- Dice: - Bueno, es que hay muchas cosas más. [...] Hablo con el secretario del director, que era profesor de guitarra, y me dice: - Mira, Andrés, es que antes de comprar muebles nuevos hay que pagar los viejos- Y le digo: - Mira, no te entiendo la metáfora a qué quieres referirte- - Pues muy fácil, si nosotros pedimos la Cátedra y te apoyamos, a nosotros, que nos hacen contrato por año, al año siguiente no va a haber nunca dinero *pa* que nos contraten a nosotros.- - Pero bueno, eso no es un problema de que vayáis en contra de la guitarra flamenca. Si se enseña bien, se enseña por música, los mismos ocho años que hacéis vosotros en la guitarra clásica lo mismo lo hacen en la guitarra flamenca. Aprenden las mismas asignaturas, sólo que lo único que tocar clásico tocan flamenco, pero todo lo demás de clásico yo quiero que lo hagan igual. Que aprendan armonía, que aprendan composición... -. En contra...

De catedrática de guitarra clásica en Sevilla estaba la señora España, hablo por teléfono con ella. Digo: - Mire usted, he propuesto hacer un cursillo de guitarra flamenca. Se lo digo a usted por si hay algún problema- - No, hombre, me parece interesantísimo. Eso es una cosa fenomenal que la gente sepa...- [...] Bueno, llego a Sevilla, empiezo [...] vamos a tomar una copa, y me dicen: - Maestro, hay quien se está subiendo por las paredes- Digo: - Pues no sé por qué, yo no hago daño a nadie- Dice: - Sí, hay... la catedrática, dice que mientras ella esté ahí que no entra la guitarra flamenca- - No sé por qué, si yo estuve hablando con ella y le parecía bien...-. Le tienen pánico, ¿por qué? Porque la guitarra flamenca tiene: tocar *pa* cantar, tocar *pa* bailar, tocar sólo y la enseñanza. Cuatro formas de ganarse la vida. La guitarra clásica o das conciertos o enseñas. ¿Qué pensaron? Se va a llenar de guitarra flamenca y de guitarra clásica no vamos a tener *ná*. Y todos se han protegido.

Entonces, estuve hablando con el catedrático de Murcia, que es de familia de flamencos. Él toca flamenco y se ha pasado al clásico, y es profesor... ha pasado ahora a catedrático. Y estuve hablando con él. Le dije: - Mira, yo lo único que te pido es que luches un poco por enseñar y que la gente que venga a estudiar guitarra flamenca pueda sacarse el título para el día de mañana. Aparte de que aprendan, porque aprenden música, aprenden solfeo, aprenden a componer. No se pierda una cosa que es nuestra, es española. Es que es una lástima... - - No, si ya, Andrés, yo te comprendo, pero aquí tengo que luchar con todos- Digo: - Pues lucha, tú estás dentro, puedes luchar. Yo estoy fuera y estoy luchando, pues imagínate tú que estás dentro para convencerlos y tal-. Pero los guitarristas clásicos han hecho piña, porque claro,

dicen: – Nos van a quitar el trabajo. Porque a la hora de aprender, ¿la gente por qué va a decidir? Por guitarra flamenca, porque tiene más opciones *pa* ganarse la vida» (Batista, A., comunicación personal, 2 de enero de 2020).

MANOLO SANLÚCAR (guitarrista)

«Yo en Córdoba, he *contao* últimamente, he tenido alumnos de 41 países. Y claro, ¿qué ha hecho esa escuela? Por eso hablaba de aberración, ¿esa escuela qué ha hecho?... Jamás se ha interesado por el flamenco. Es decir, hay... una... entrevista que televisó la prensa, que se hizo... la prensa en Chile, se le hizo a una señora que fue directora del Conservatorio de Sevilla. Y la pregunta fue la siguiente: - ¿Por qué en el Conservatorio de Sevilla no se dan clases de guitarra flamenca?-. Contestación de esta señora: - Yo no sé en otros lugares, pero mientras yo sea directora del Conservatorio de Sevilla allí no entra un flamenco bebiendo cerveza por los pasillos y tocándole el culo a las muchachas decentes-. Está escrito, es decir, como se decía antiguamente... está escrito. Es decir, esto no me lo invento yo. De manera que esta visión la podemos encontrar.

[...] Siempre he estado pidiendo para el flamenco una responsabilidad a la gente que dirigen la política en Andalucía, y antes que hubiera... mucho antes de que hubiera Autonomía. Entonces se crea un movimiento íntimo que desemboca en un Congreso que se hace en Sevilla donde se exponen los asuntos y se decide, políticamente se decide que el flamenco se dé en los Conservatorios. Eso fue una maniobra, quiero ser generoso y voy a decir que fue una maniobra fallida, porque los que lo hicieron no sabían de flamenco. Porque si tuviera un poquito más de... un poquito más de intención, diría que eso se hizo de manera donde los flamencos no pudieran entrar, sino que los "clásicos", que son la Ley, el Gobierno, la organización educativa de este país, no hablando ya de la Junta de Andalucía, de este país, pues para que esos señores siguieran teniendo el poder e interviniendo en la educación musical. Pero, ahí la Junta de Andalucía se ponen en contacto conmigo para que yo haga los planes de estudio... haga los planes de estudio y organice aquello. Tuvimos varias reuniones... Sé que fueron a Sanlúcar, yo vine a Sevilla, tratando con el Consejero de... de Educación [...] Entonces yo pedía ocho... ocho guitarristas. ¿Por qué ocho?... pues porque Andalucía tiene ocho provincias, y que hubiera un guitarrista... uno... un maestro... ¿Cuántos maestros hay por ahí en Andalucía por cada provincia?... ¿uno?... ¡Muchos!... Entonces no era una barbaridad que yo propusiera que hubiera

uno por provincia, ocho. Bueno, pues me dijo el señor Consejero que aquello no se podía asumir. Y me dijo – Pero Manolo, ¿cómo vamos a contratar a ocho guitarristas, si mira todas estas listas que hay?-. Me enseñó dos folios... dos folios... nombre de guitarristas que habían cogido el título en el Conservatorio, no guitarristas flamencos, sino guitarristas clásicos... Y voy y le digo – Si estos son todos clásicos-, - Bueno, pero tú los reciclas-. Y le contesté – Sí, hombre. Que usted se cree que esto es...-No le dije usted, le dije – Sí, hombre. Que tú te crees que... que esto es una bicicleta-. Y cogí y me fui... Y me largué. Y entonces me di cuenta cuál era la maniobra... La maniobra era que yo acreditara a los clásicos, ¿comprendes?... que yo acreditara a los clásicos y que esos clásicos estaban dando clase cuando era yo el que estaba respaldando la idea esa. Y luego lo hicieron sin mí, ¿no?... porque han cogido a otro» (Muñoz, M., 10 de julio de 2018, «Encuentro con Manolo Sanlúcar», *Cursos de Verano FGUMA*, Vélez-Málaga).

ÓSCAR HERRERO (guitarrista)

«Ya lo tenemos... muy poco, pero ya está en los conservatorios. Desgraciadamente no es todo lo que se merece esta música, entonces estamos todavía en un proceso de crecimiento, de mucho trabajo que hay que hacer y convencer a los que están arriba y tienen la llave de que esto se tiene que estudiar... Ya no digo sólo el flamenco, cualquier otra música como puede ser el Jazz o el Rock, en los conservatorios importantes como es el de Madrid. Me parece que es una vergüenza, por decir... diciéndolo claramente, que en el Conservatorio Superior de Madrid no estén estas músicas, ¿no? Deberían estar, ya hace años que deberían estar. [...] Yo creo que son... mentalidades. Yo creo que... no creo que sea ningún interés, o que no quieran que entre otra música porque les van a quitar no sé qué... Yo creo que es... los que nos dirigen, pues la cabeza todavía la tienen en hace muchos años y piensan que la música... música culta... es solamente la música clásica, ¿no? Y yo creo que ya... que ya eso debería pasar a la historia, ¿no? [...] Haz culta también a la música del Jazz, el Rock, al Flamenco, y que se estudien, ¿no? Porque, bueno, yo creo que todavía hay gente que piensa de esa manera y entonces me imagino que en las próximas generaciones los que entren a dirigir... las cabezas están cambiando, ¿no? Entonces la gente poco a poco es más abierta...» (Herrero, O., comunicación personal, 4 de julio de 2017).

RAFAEL HOCES ORTEGA (guitarrista y docente de Conservatorio)

«Lo poco que yo sé de Madrid, de algunos compañeros que conocen el tema más de cerca que yo... Yo, por lo que oigo, es que no hay voluntad. Todo, ya sabes, como investigador, me lo voy a tomar con ese corte. Te hablo de opiniones, no son datos objetivos ni conozco a las personas que lo llevan como para afirmarte: -Es que tal persona no quiere que se ponga allí flamenco-. ¿Vale? Entonces, te lo digo para que te lo tomes con esa distancia, ¿no? Entonces, ¿cuáles son las opiniones de lo que yo oigo?, ¿cuáles son las sensaciones? Que no hay voluntad por parte del Conservatorio de que se hagan allí los estudios de Guitarra Flamenca, porque como bien sabes, está allí Lola Fernández haciendo cosas, con asignaturas y demás, pero no... la especialidad de Guitarra Flamenca no acaba de entrar allí. Y ya, si me permites decir, es que es un disparate que en la capital del reino no tengamos la especialidad más señera de todo el país. Es que es así... Es una especialidad única, que no tiene sentido que esté en Michigan, ni en Verona, sino que esté en Madrid, ¿no? Y bueno... ya está, poco a poco esperemos que se vayan eliminando tópicos, que es lo que yo creo que todavía, como bien sabes, arrastramos desde el Romanticismo en el flamenco, en que parece que todo era... pues ya sabes, cuestiones raciales y de baja clase social. Se quedaban en que los alumnos van por los pasillos fumando, o que meten mucho jaleo, o cosas así. Y esas cosas pues ya han sido muy superadas, porque nuestros alumnos son tan respetables como los alumnos de piano o los de percusión» (Hoces, R., comunicación telefónica, 7 de noviembre de 2020).

LUIS MORENO (equipo directivo de Conservatorio)

«Hay dos razones... Una por parte de los Conservatorios, que evidentemente son reacios a todo lo que no venga de la escuela académica tradicional, es decir, todo lo que venga de la calle, como es el caso del... del flamenco. [...] Pero eso existe, ¿no? La idea de que ciertas músicas son merecedoras de estudio y otras... otras no. Claro, esa visión se va superando, se va superando, pero... cuesta trabajo. Y, por otro lado, también por parte del flamenco hay cierta reticencia a entrar en la Academia porque siempre se ha *considerao* como algo muy libre, muy suelto, y... bueno, a veces se vende así. Yo he oído en las cuevas del Sacromonte – Ahora va a salir una muchacha que no ha *pisao* una academia... es salvaje total-. Como un valor... un valor añadido que no ha sido estropeada por ningún tipo de estudios, ¿no? Entonces, esa visión es la que hace... la que puede hacer que tanto por un *lao* como por otro haya reticencias,

pero poco a poco se va institucionalizando. Bueno, habrás visto que hay hasta Trabajos Fin de Grado muy dignos sobre los estudios del flamenco. Y evidentemente, pues como es natural, aquí en este Centro hay profesores que siguen... minoría, pero que siguen considerando que qué hace el flamenco en un Conservatorio, eh... Y luego, dentro del profesorado de flamenco también hay escuelas, ¿no? La que tendería a que aquí la enseñanza tendría que ser como la tradicional de cualquier academia, y quien piensa que, al estar en un Centro de Enseñanzas Musicales Superior, pues tendrían que aprovechar todas las posibilidades de estudio e investigación que eso le... le ofrece. [...] Bueno, pues esto es como todas esas cosas de la sociedad que tienen que ir cambiando poco a poco y a base de una política de hechos consumados. Eh... la... al principio se puede ver una cosa rara pero cuando ya lleva cierto tiempo pues se asume como normal y... un poco de tiempo más y ya no queremos que nos la quiten, ¿no?, lo que al principio no queríamos. Pues así ocurre... A pesar de todo eso esto va avanzando y va avanzando a... Los impulsos externos de carácter político pues siempre vienen bien... la lástima es que no son constantes. Vienen por... según... como el viento, que cambia. A veces viene a favor y a veces viene en contra, pero la verdad es que ayuda, claro que sí» (Moreno, L., comunicación personal, 13 de junio 2018).

RAFAEL HOCES ORTEGA (guitarrista y docente de Conservatorio)

«A nivel general yo creo que la cosa está bien, y que además está en progresión positiva. Es decir, se están, cada vez más, en concreto en el ámbito de la Junta de Andalucía, que es en el que yo trabajo y conozco más de cerca, cada vez más se están ampliando los estudios de flamenco en el Conservatorio. Por ejemplo, las enseñanzas elementales de guitarra flamenca, hasta hace unos años sólo estaban en Córdoba y en Jerez, y en los últimos cuatro o cinco años han empezado a abrirse en Sevilla, en Almería, en Granada. Es decir, que en cierto modo hay una concienciación quizá desde la política para que, digamos, los estudios de guitarra flamenca se vayan completando cada vez más. Si antes estaba sólo el Profesional, cuando guitarra clásica por ejemplo sí había en Elemental, pues ahora ya la Junta ha dicho – Bueno, también necesitamos que haya flamenco para que los niños de ocho a doce años también puedan estudiar-. Entonces, yo creo que son ejemplos de ver cómo cada vez hay más interés en que los estudios de flamenco se vayan generalizando. Entonces, en ese sentido, yo creo que estamos bien y que estamos, sobre todo, en el buen camino. Y luego, también, el hecho de que la Junta ponga recursos, en este caso,

económicos y humanos para que las especialidades sigan adelante. Es decir, la mayoría de los Centros tienen un personal, digamos, suficiente, para lo que son unos mínimos de poder dar las asignaturas. ¿Qué siempre se puede hacer más? Sí... Por ejemplo, en mi Conservatorio haría falta "medio guitarrista" más... decimos medio por media plaza, tú sabes. Pero, aunque pueda haber opciones de mejoras, siempre las hay, que traigan un cantaor más, por ejemplo, pero en general solemos estar bastante bien servidos de personal. En este sentido yo estoy contento. Hace poco pusieron Superior de guitarra flamenca en el Superior de Jaén, eso sí que fue un bombazo. No sabíamos que un Conservatorio Superior aparte del de Córdoba quería pedir Guitarra Flamenca, oye, pues este año ya está funcionando. Este mismo año ya ha empezado, en septiembre. Por eso, que poco a poco vamos como conquistando pequeños reductos en los que sólo estaba la música clásica, y poco a poco se va abriendo. ¿Que tiene que abrirse mucho más todavía? Pues sí... porque, por ejemplo, Cante Flamenco, sólo está en Sevilla en grado Profesional y en Córdoba el Superior. ¿Oye, qué pasa con el resto de conservatorios andaluces? Que en Andalucía tenemos setenta y pico conservatorios... ¿y sólo en dos de ellos tenemos el cante, uno el profesional y otro el superior? Hombre, pues eso habrá que generalizarlo también poco a poco, ¿no? Todavía, como ves, hay mucho más por ganar que ganado, pero aun así, la progresión es muy buena. Hay que seguir en esta línea de que poco a poco, cada año, un poquito más, un poquito más» (Hoces, R., comunicación telefónica, 7 de noviembre de 2020).

**ESTEFANÍA PALACIO VERA (bailaora), CARLOS «PUCHERETE» (guitarrista),
ROBERTO MESA FEO (percusionista) Y JESÚS SOTO «EL ALMENDRO» (cantaor)**

(E1) Estefanía Palacio Vera

(E2) Carlos Pérez González (Carlos «Pucherete»)

(E3) Roberto Mesa Feo

(E4) Jesús Soto Pantoja «El Almendro»

«(E2) La función es acompañar las clases de danza, en este caso flamenco, la asignatura de Flamenco en el Conservatorio. Y nada, luego en función de la didáctica que tiene la profesora de flamenco, en este caso Estefanía. Un poco en función de eso pues buscar ejercicios, buscar... aparte de los palos que requiera cada curso pues buscar... utilizar el flamenco para hacer ejercicios, diagonales, partes más técnicas, etc. Luego, también hay partes que van con cante...

(E4) Pues los palos que se hacen en el baile... el Garrotín, se hace la Farruca, se hacen Alegrías, en fin... cosas del... del baile, ¿no?

(E3) Rítmicas, sobre todo.

(E4) Rítmicas... porque todos los cantes no se hacen *pa* baile, ¿no? Y bueno, la profesora nos indica lo que tenemos que hacer, lo que quiere, cómo lo quiere, lo vamos mirando, lo vamos haciendo.

(E3) Es acompañar... lo que va pidiendo la maestra pues se le hace... poco más. Bueno, poco más y poco menos, jeje...

(E1) Ha *quedao* claro que mando yo, por lo que veo... Y sí, lo que tenemos es una programación hecha para todo el curso donde lo repartimos por palos. Tratamos de que... aunque bueno, cada palo puede ser muy complejo desde los ritmos más sencillos se pueden complicar muchísimo pero bueno, hemos tratado de adaptar un poco a los primeros cursos los palos más rítmicos, un poco más sencillo, y lo vamos complicando no con los palos que sean más difíciles rítmicamente, que también, pero los que tienen más peso a la hora de la parte artística, en la parte de la interpretación. Porque creemos que es más fácil para un niño de segundo o primero interpretar un palo por Garrotín, o un palo por Alegrías, que son más sencillos, y luego dejar los palos un poco más... más profundos, como una Soleá o un Taranto, o una Seguiriya los dejamos para los cursos donde el alumno ya tiene otra edad y ya puede interpretarlos de otra manera. [...] Luego, tratamos, en la medida de las posibilidades que tenemos en cuanto a tiempo, de que se estudie... el trabajar un poco el cante. Se le pide al cantaor que haga letras diferentes para que el alumno no se centre solamente en creer que las letras de Tientos, por ejemplo, siempre va a ser la misma. [...] Y luego ya, los últimos dos cursos, aparte de lo que está establecido en la programación lo que vamos haciendo es tocar un poco el tema de la improvisación. Entonces, nos metemos en palos como la Bulería, que ya la cosa se complica mucho, y además se le tiene mucho respeto porque es muy difícil. Ellas están acostumbradas a que se les monta, y entonces dejarles que a partir de ese

momento ellas tienen que responder a lo que está pasando en el acompañamiento pues se les hace un mundo, la verdad» (Grupo de Discusión entre el equipo docente del Conservatorio Profesional de Danza «Carmen Amaya», 16 de junio 2017).

ALBA GUERRERO (cantaora y docente de Conservatorio)

«La metodología de enseñanza del cante flamenco, eh... se está desarrollando todavía. Nos la estamos inventando, diría yo... Porque hasta ahora el sistema era por imitación y por repetición, y basta... Es verdad que la Fundación *Cristina Heeren* también incluyó una asignatura de Logopedia o Técnica Vocal, y ahí se empezó a contemplar que, efectivamente, como en cualquier estilo cantado, como cualquier género vocal, necesita conocer la técnica vocal, eh... pero no existe una metodología consensuada. Lo que sí que es verdad es que varias personas estamos investigando en cómo enseñarlo de una manera más completa, eficaz, rápida, útil, práctica... [...] El cante flamenco, y la voz flamenca sobre todo, y su técnica, es una materia que todavía no está así profundamente estudiada, sino que se parte muchas veces de mitos como... como el libro de Molina y Mairena, “Mundo y formas...”. Entonces, claro, allí la clasificación y las descripciones que se hacen son absolutamente... arbitrarias, por no llamarlo de otra manera. [...] Porque ese libro sienta unas... sienta unas cátedras que, bueno... que yo creo que se está demostrando que es al contrario. Que cuanto más sabes, cuanto más conoces, cuanto más dominas un instrumento sea la voz, sea guitarra, sea *zapateao*, sea... cuanto más lo dominas, pues más posibilidades tienes. Primero de sacarle provecho, y segundo de que tu carrera sea... más larga. Tercero, de que tú... efectivamente en esa época vas a expresar todos tus sentimientos, eh... y que la técnica no sea un impedimento. Por lo tanto, puedes... crece tu creatividad, crece tu... es que para mí es obvio. En todas las disciplinas artísticas el estudio de la técnica es una de las bases... no veo por qué en la voz en el cante flamenco no va a serlo. Sí que es cierto que es un mito... que yo creo que estamos intentando romper. [...] Pero claro, durante mucho tiempo ese fue el único texto que hubo al respecto hasta que Calixto Sánchez no publicó en el noventa y dos creo que fue un... un capítulo dentro de la Enciclopedia de Tartessos sobre la voz flamenca, pero también... está todo muy *mezclao*... es que todavía en el flamenco, en el cante, no... estamos intentando todavía delimitar los diferentes aspectos que podemos estudiar de una manera aislada. Eso es lo que creo que estamos intentando en los ámbitos académicos. Estudiar... esta asignatura de Técnica Vocal, pues vale, ¿Técnica Vocal qué estudiamos?... estudiamos colocación de la voz, diferentes

timbres, recursos vocales... que es lo que yo más estudio, eh... por otra parte no hay una teoría de interpretación del flamenco, entonces siempre está como implícita, siempre hay una gestualidad y un momento corporal que siempre va como implícito, que por lo menos en el mundo académico, que es lo que tú me preguntas, por lo menos ahora lo empezamos a analizar, y no lo damos por hecho como podía ser hasta ahora el... la enseñanza, que era que imitabas todo de tu... de tu maestro, hasta los gestos corporales, faciales, de las manos, los brazos... todo exactamente igual. Ahora por lo menos nos lo planteamos y vemos qué implica un cierto movimiento, un agarrarte... eso qué implica en lo vocal. [...] Se está adelantando mucho en eso, en el análisis... Primero en el conocimiento, que cuanto más conozcamos y sepamos del funcionamiento de la voz en el flamenco en consecuencia mejor serán nuestras metodologías.

[...] Bueno, nuevas tecnologías a ver qué son, ¿no?... Por ejemplo, yo cuando estudié en la ESMUC con José Miguel Cerro, "Chiqui de la Línea", cantaor... mi maestro, él ya me... me aconsejaba que utilizara programas de audio que pudieran ralentizar las grabaciones de flamenco clásico para que yo pudiera aprender las melodías de una manera mucho más rápida y fácil, ¿no? Empezando por ahí está claro que todos los programas de... de eso, de edición de audio que puedan ralentizar el sonido eso está... en el estudio del cante eso está a la orden del día, ¿vale? Incluso aplicaciones en... en móvil, en teléfonos móviles. Que yo por ejemplo la llevo, sé de otros profesores... Faustino Núñez la lleva, sé que somos varios profesores que la llevamos. Otra... aplicaciones para el calentamiento de la voz, yo utilizo una que se llama, eh... *Vox Tools*... tú eliges tu tesitura y tiene varios tipos de calentamientos. Yo lo hago cada día... lo hago yo y cada día lo hago para empezar mis clases lo pongo a mi alumnado, ¿vale?, para que caliente la voz. Luego... hay programas por ejemplo como el *Transcribe*, que efectivamente te ayudan a transcribir o por lo menos a visualizar, eh... pues eso, las líneas melódicas. Por ejemplo, por supuesto el *Sibelius* y el otro, y el... Finale. Estos dos también se utilizan, aunque en el caso del cante menos, porque efectivamente no solemos utilizar lenguaje escrito o música, no nos hace falta... a no ser que hay asignatura que así lo... lo pidan, ¿no? Luego... sí, claro, en tu casa pues te puedes grabar con *Pro Tools*, si tienes Mac pues con el *Garage Band*, con el *Audacity*, bueno... con estos programas para grabarte, ¿no? Yo siempre aconsejo a mis alumnas que se graben... que se graben, y porque de esta manera les das autonomía, se van convirtiendo ellas mismas en sus propios... maestras, ¿no? Pueden ver fallos que de otra manera no ven. Vale, y por último, *Cante Flamenco Tech*... esto ya es la apoteosis de la tecnología, jeje... en la enseñanza, en el cante, que

bueno... aquí efectivamente se juntan, eh... bueno, como pudiste ver en la... esta... en la presentación que hicimos en el INFLA, y si después te quieres matricular en el curso así vas a ver perfectamente cómo funciona perfectamente la cosa, además es gratuito y abierto, y tal... Entonces, vamos a ver, aquí entran varias cosas. Por un lado... somos varias, tres mujeres las que hemos hecho este proyecto. Son dos de tecnología y una de cante, dijéramos. Aunque yo soy Técnico de Sonido, pero a nivel de FP, ¿no?, de nuestra época. Entonces entiendo los conceptos y tal [...] Entonces, nos juntamos como te digo, yo por la parte del Cante y Emilia Gómez y Sonia Rodríguez por la parte de Tecnología. Yo por mi parte lo que trato de describir hace tiempo son los rasgos estilísticos del cante flamenco, ¿vale? Por un lado, para mí estaría el timbre de la voz, por otro, que es lo que nos ocupa en *Cante Flamenco Tech*, los recursos... lo que yo llamo los recursos vocales. Que estoy proponiendo una clasificación en cuatro grandes grupos, que serían: ornamentación, efectos, eh... vibratos y ataques. Entonces claro, eh... efectivamente, si tú haces un análisis del sonido, ¿no?, se visualiza... se visualiza perfectamente lo que ocurre a nivel de sonido, a nivel del espectro, a nivel de la fundamental, o a nivel del volumen, ¿no? Entonces, bueno, yo pienso que es una... una buena herramienta porque contrariamente a lo que es una partitura, que sí que necesitas controlar el lenguaje musical, esto cualquier persona puede... visualizarlo... interpretarlo con cuatro directrices que se le den. [...] Es una buena herramienta, que ayuda. Que no es la única ni quiere sustituir en ningún momento a un profe o a una profesora de cante que esté contigo... es un recurso metodológico para el aula» (Guerrero, A., comunicación personal, 13 de junio de 2018).

RAFAEL HOCES ORTEGA (guitarrista y docente de Conservatorio)

«Nosotros tenemos dos líneas claras. Son: la línea tradicional, la línea que se dice de transmisión oral, ya sabes, del modelaje. Y, por otro lado, está la línea también tradicional de los conservatorios a través de la partitura. Entonces, te explico las dos. ¿Cuál es el modelo de tradición oral? Pues el modelo en el que seguramente tú y yo hemos aprendido. – Oye, venga niño, ponte ahí que te voy a enseñar una falseta-, ¿vale? Se graba en vídeo, se explica todo lo necesario, hazlo lento, te hago esta parte, mañana me traes la otra. Ese sistema es el que utilizan, ya te digo, en la academia de enfrente de nuestra casa. Y luego está el otro sistema, el del conservatorio. – Oye, ahora vamos a trabajar la farruca de Sabicas "Punta y tacón". Partitura, leemos esto, este problema se resuelve así, esta nota quiere decir esto otro, esta simbología

implica que tal... Venga, ahora intenta leer esta parte tú sólo a ver si eres capaz de descifrarlo....-. Entonces, utilizamos esas dos líneas metodológicas, digamos, intentando utilizar lo bueno de cada una. Y siempre, teniendo una premisa muy clara. Y es que no solamente es tocar, sino que es saber lo que se toca. Que eso es lo que intentamos que sea un elemento diferenciador de las academias de toda la vida. O sea, una academia de toda la vida, generalmente, muchas veces, pues tú tocas una falseta, que puede ser de uno, de otro: - Ah, venga, falseta. Ala, a tú casa-, y ya está. ¿Pero qué ocurre con nosotros?, que esa falseta que también enseñamos, a lo mejor le decimos: - Bueno, pues mira, esto viene de aquí, es de esta escuela, o en la composición se ha utilizado esta progresión armónica, vamos a hacer un análisis de la armonía, vamos a hacer un análisis de la técnica. Ahora hazme una variación sobre esto que te he propuesto, pero teniendo en cuenta una serie de parámetros...-. Entonces, pues le damos un poco más de sentido analítico a lo que tocas, no solamente: - Mira, esto lo sé tocar y ya está-. No, ahora tú me tienes que explicar qué armonía lleva, etc.» (Hoces, R., comunicación telefónica, 7 de noviembre de 2020).

GONZALO ROJO GUERRERO (presidente Peña Flamenca)

«Siempre se ha dicho que *pa* saber tocar la guitarra no hace falta saber música. Cierto, antiguamente, hace un siglo, eran los barberos quienes tocaban la guitarra, de acuerdo. Pero ese tiempo también ha pasado. Si un profesor de guitarra sabe música será muchísimo mejor. Hablando con Manolito Sanlúcar, o hablaba antes con Paco de Lucía... Paco de Lucía no sabía música, pero llegó un momento que dijo: - Yo aprendo como sea música, y a mí me tienen que dar clases de solfeo, y tengo que saber música después, porque si no yo no soy nadie, yo sigo repitiendo las mismas cosas que me enseñó mi padre, mi hermano y el otro. - Y Manolito Sanlúcar es un tío que sabe perfectamente música, y hoy día los guitarristas, la mayoría, son músicos. Es que es un complemento total y absoluto, y de esa manera pueden llegar a la enseñanza de una manera más directa, más real y más formal, y no el guitarrista que dice - Pon el dedo aquí... y este aquí. [...] La formación es primordial en los guitarristas, y la bailaora y el bailaor tiene que ir a un centro, a una academia, un conservatorio donde se le enseña música, la clásica, la flamenca o la bolera, o lo que quieras, pero allí. Y el cante tendríamos que terminar enseñándolo también ahí con personas que saben hacerlo, personas que han *estudiao* la enseñanza. Si no, esto no tiene vida. [...] Porque además el cantaor no tiene por qué ser como antiguamente, una persona que sabe cantar y ya está, aunque no sepa ni hablar. No, hombre, no.

Usted tiene que saber, y el guitarrista tiene que tener una formación. Y el bailarín tiene que... y charlar, y dar conferencias ellos mismos. Porque quién mejor que un guitarrista para hablar de la guitarra, [...] y el cantautor para que hable de cante. [...] Esa formación le hace falta al artista. Por desgracia, le hace falta al artista. Y las cosas van cambiando. [...] Aquí viene gente muy preparada a dar conferencias de flamenco, a nosotros. Que son licenciados, que son doctores, de materias distintas, y vienen y nos hablan. El flamenco no es solamente hablar de que si Manuel Torres cantaba, o Chacón, Juan Brea, Nitri o Vallejo, ¿no? El flamenco es todo, y es antropología, y es psicología, y es música. Es todo, y de todo eso hay que hablar. Y de todo eso tienen que saber quienes sienten y quieren el flamenco. [...] Todo está relacionado, es un mundo muy extenso. El flamenco no es solamente el cante, y un poquito por Soleá. No, es mucho más» (Rojo, G., comunicación personal, 6 de febrero de 2018).

ÓSCAR HERRERO (guitarrista)

«Hoy poco a poco está cambiando la forma de enseñar, ¿no? Concretamente yo, desde hace ya bastantes años que... que estoy utilizando otro tipo de... más... más racional, más estructurado... bueno, cualquier música por compleja que sea o cualquier otro ámbito, pero en este caso estamos en la música, cualquier tipo de música yo soy de los que creen que tiene un razonamiento, y que tiene unas formas, y un... y que se puede todo explicar y razonar, ¿no? Porque bueno, antes no se tenía esa costumbre, se ha aprendido todo de unos a otros como te decía antes, entonces muchos no se han parado a pensar que eso tiene una explicación, y tiene unas reglas, y tiene unas teorías, etcétera. Entonces, bueno, pues lo más fácil era decir que hay que nacer para eso, o que se aprende poco a poco o que tal y cual... Pero creo que... que no. Que hay formas de enseñar más rápido a la gente porque cuántos... cuánta gente ha venido desde fuera y se ha ido desilusionada porque pensaban que ellos no valían porque no han nacido en España, o porque no han nacido en Andalucía, o porque no son gitanos, etcétera, etcétera. Pero hay una forma de... de... como todo, se puede razonar, y ahora está cambiando. [...] Aunque yo también soy partidario del... por ejemplo, en cuanto a los ritmos, de la práctica pues hacer cosas también de tú a tú, ¿no? Pero el llevar la música a una partitura... el flamenco también se puede escribir y está más que demostrado que cada vez hay más... más libros, y más material didáctico para aprender, ¿no? Entonces yo creo que poco a poco la partitura nos va a ayudar a entender mejor lo que es esta música. [...] Yo creo que más que

complementar debe de ser prioritario... para mi punto de ver, ¿no? Es como todo, o sea, si tú quieres aprender un idioma si te vas al país al final terminas aprendiéndolo, ¿no?, a fuerza de... Pero si antes de ir al país a practicarlo te dan las reglas ortográficas, te dicen cómo tienes que poner la lengua *pa* decir esta palabra o la otra yo creo que te facilita mucho el aprendizaje, ¿no? Entonces el flamenco, igual que cualquier otra música es... es lo mismo, ¿no? Yo creo que hay que darle más prioridad a la partitura que al tú a tú, aunque tienen que estar las dos cosas porque la práctica es fundamental» (Herrero, O., comunicación personal, 4 de julio de 2017).

ANTONIO «EL DE LA ALFONSA» (guitarrista)

«Yo creo que una de las cosas muy importantes es que el flamenco, lo que es el cante flamenco, la guitarra flamenca y el baile flamenco, se haya llevado hoy en día a los Conservatorios. Porque, digamos, que el flamenco es una de las cosas que nos caracteriza y de las que podemos presumir de las que tenemos en España. Entonces, creo que es una pena que habiendo quinientos mil instrumentos estén en todos los conservatorios, sean reconocidos, ¿vale?, siendo... y el flamenco no lo esté. Entonces, creo que es una cosa, un punto en el que se está trabajando. Primero empezó la guitarra flamenca, luego el baile flamenco y últimamente han incorporado el cante flamenco. Al igual ya no sólo por el título, por todo lo que se puede aprender allí. [...] Antes... - Sí, tú tocas muy bien la guitarra flamenca, pero, toma... -. Por ejemplo, Paco de Lucía, ¿no?... iba a tocar con la Filarmónica de Londres con los mejores músicos... tú verás si tocaba Paco de Lucía... y le decían: - No, toma... estúdiate la... la partitura... Y sabemos que la música clásica, los clásicos siempre con la partitura. Entonces claro, digamos que sí, este hombre toca muy bien, pero luego no sabe leer una nota. Entonces, como que, entre comillas, para los músicos clásicos éramos los analfabetos de la música, porque no sabíamos leer una partitura. [...] Entonces, creo que es muy importante ya que... hoy en día, en ese sentido estemos un poco a su altura» (Flores, A., comunicación personal, 16 de junio 2017).

LUIS MORENO (equipo directivo Conservatorio)

«Sería deseable que, aprovechando esa riqueza, pues hubiera más convivencia. Esa convivencia se da... tenemos que... yo, es un poco confesarnos culpables, pero es así. Se da más rápida por la vía de los alumnos que la de los profesores... El profesorado está cada uno a lo suyo, pero los alumnos, los que tienen más inquietudes ellos mismo se juntan, se... Aunque aquí claro, esa política la promovemos, y la promovemos a base de crear asignaturas... que tienen que ser optativas, porque el currículum lo tiene cada uno... bueno, hay algunas comunes, con lo cual no es tan fácil de sobrellevar... pero asignaturas optativas en las que puedan participar tanto alumnos de las especialidades flamencas como los otros. Y... y bueno, pues alimentamos ese tipo de... de optativas. Ahora ya depende de los alumnos, pero es verdad que hay mucho alumnado que... que al plus de haber *estudiao* sus estudios superiores de... digamos flauta, aquí puede añadir el que durante un par de cursos o tres ha *estao* tocando en un conjunto flamenco, que lo ha elegido. Claro, otros ni se enteran, ¿no? Y también hay que decir que... que los flamencos... esos son como los más autosuficientes, no necesitan a... a nadie. O digamos, todo lo que no sea flamenco es como si no... como si no existiera. Siempre: – Sí, no... a mí me gusta Bach porque es muy flamenco-. O sea... todo lo miden por la óptica... del grado de flamenquismo que puede llegar a tener.... si es flamenco, entonces me va a interesar, si no pues...»
(Moreno, L., comunicación personal, 13 de junio 2018).

MANOLO SANLÚCAR (guitarrista)

«El flamenco, desde que terminó la llamada Reconquista no ha salido... estaba en el pueblo y no ha salido del pueblo. Y la Reconquista... el término ya de entrada no es cierto, es "conquista"... Conquista. Porque reconquistar es reconstruir, y aquí no se ha reconstruido ni se reconstruye nada. Es decir, un gesto para construir.... Un gesto de construcción es que cuando aquí llegan los conquistadores se apoderan, terminan dominando Andalucía. No reponen la cultura andaluza, sino que se destruyen las culturas que había en Andalucía y encima de esas escuelas se construyen conservatorios para enseñar música afrancesada, no música andaluza [...].

El instrumento, el único instrumento andaluz por antonomasia es la guitarra. La nuestra no es la guitarra española, no porque yo sienta algo contra la guitarra española, todo lo contrario [...] La guitarra clásica, que nosotros llamamos *clásica* esa es la española, la guitarra nuestra es la guitarra andaluza, era la guitarra

rasgueada [...]. Lo que quiero decir es, que ese instrumento, que es el único instrumento polifónico que tenemos en Andalucía, como instrumento propio de Andalucía, cuando se ponen los conservatorios, ese instrumento se rechaza en los conservatorios, no se da en el conservatorio. Hace cinco siglos que hay escuelas de música en Andalucía y hasta hace poco no ha entrado en Córdoba y Sevilla la guitarra flamenca y ha sido aceptada.

Y ahora, vamos a ver por qué fue aceptada... ¿Fue aceptada porque los señores, los grandes señores que dirigen Andalucía, tuvieron una iluminación o un conato de bondad que les salió espontáneamente?... No, no... Lo que pasa es que, en esa escuela, desde que se empezó a hablar de guitarra se daba una música que correspondía a otro tiempo, que no se renovaba. Y las obras que hacían eran extraídas de los grandes músicos que tocaban y escribían para otros instrumentos, se copiaba eso y... no había, en una cultura que pretendía ser tan grande, no había suficiente repertorio. Entonces... en estos días, va un joven con una moto a un concierto y lo que se encuentra es una música que te hablaba siempre de... del pasado [...]. La diferencia está en que en el flamenco todo el mundo encuentra una música viva... una música que te está hablando de la actualidad del momento. Y, de hecho, nosotros los guitarristas, un hecho natural nuestro no es tocar obras de otros, sino que nosotros entendemos como obligación ser intérpretes de nuestra propia música.

Luego, naturalmente que hay gente que tiene, en fin, menos predisposición a esas cosas y copia y eso, pero raro es el guitarrista flamenco que no tiene... Y, por supuesto, todos los que podamos aquí nombrar que estén en la cabeza de todos, eh... esos, tocan su propia música. De manera que, esa guitarra o esa manera de ver, y también por el propio entendimiento que tiene la música... que la música no es solamente el que te estén enseñando en la partitura el orden y los valores de las notas, sino que también, a pie de página permanentemente el compositor te está diciendo - Moderato, con aire, *ritardando*... -. Es decir, no solamente te está hablando de las notas, te está hablando del sentimiento que tú tienes que poner. Entonces, al instrumentista lo dejan vacío permanentemente como consecuencia. Y luego, si a él se le ocurre y tiene la valentía un día de tocar en público y poner su alma y no la que está indicada en la partitura sin cambiar una nota lo destruyen. Porque se han *olvidao* estos... estos, eh... dirigentes, se han *olvidao* que ya tenemos discos y reproducciones. Y si queremos expresar una obra que se compuso hace tiempo y que se ha *grabao* hace sesenta años, podemos coger un disco y escucharla dos o tres

millones de veces y suena exactamente igual, no tenemos que pedirle a un guitarrista que la haga exactamente igual que la hizo un compositor hace doscientos años, sino lo que interesa es ver cómo la siente en ese momento esa persona, eh... cómo la siente. Entonces, qué ocurre... como contestación a eso cada vez hay menos guitarristas clásicos y cada vez se acercan más a la guitarra flamenca» (Muñoz, M., 10 de julio de 2018, «Encuentro con Manolo Sanlúcar», *Cursos de Verano FGUMA*, Vélez-Málaga).

«Los conservatorios no son hoy la solución porque no tratan esto de la humanidad y el sentimiento en la música. Esta escuela desprecia la intuición» (Muñoz, M., comunicación personal, 7 de diciembre de 2019).

JOAQUÍN SAN JUAN (gestión y dirección Academia)

«Lo primero que tengo que decir es, eh... el flamen... es decir, la sociedad general, las estructuras académicas, se apropian indebidamente del flamenco, exclusivamente... aunque hablan, siempre hablan para beneficio del flamenco, para ayudar y tal... lo único que buscan, la gente “lista” de la sociedad, titulada, sobre todo las Universidades, Conservatorios, etc., etc., con la quiescencia y la complicidad de algunos artistas, menos artistas que *listejos*, además gente que busca en seguida el título, lo que hacen es apropiarse del flamenco para ellos tener sus sueldecitos, y... y las Universidades y todo eso seguir engordando. O sea, luego los déficits los pagan los ciudadanos, pero ellos siguen jugando... Y los rectores, y los políticos, y todo el mundo sigue engordando una cebolla, y ahora también le toca al flamenco trincarla. El flamenco, las instituciones, ni públicas, ni las élites españolas han hecho nunca nada digno de mención por ello. El flamenco, si es algo en el mundo es por y gracias a sus artistas. El flamenco ha surgido de las capas más bajas y más deprimidas, y más machacadas de la sociedad. Y ahora que el flamenco, por méritos propios, consiguió un estatus en el mundo, ahora vienen todos los listos de turno: universidades, maestros, profesores de no sé qué, titulaciones para todo tipo... Como digo, justificaciones para sueldos de gente lista que no tiene que ver con el flamenco ni ha tenido que ver en su vida. Eso es lo que puedo comentar al respecto, para empezar... ¿Vale? Ahora, cuando quieras, ya te comento cómo es la situación. Bien... en estos momentos, digamos, la situación académica... Yo lo de académica es que me río... Por ejemplo, Amor de Dios, el sitio donde estamos, es el sitio más antiacadémico que existe. O sea, esto no es un... no es una formación de academias, eso es lo que quieren

llevar los listos a ello, porque eso es lo que ellos manejan. Claro, ahí es donde se sienten fuertes. Metodologías, “ja ja” ... Todo este tipo de cosas es donde se sienten fuertes. El flamenco es una expresión natural y elevado artísticamente por unos elementos que no son especialmente los académicos, lo que no quiere decir que técnicamente sean peores. Son diferentes, ¿vale? Son técnicamente muy elevados, pero no son esto metodologías académicas. El flamenco busca sus soluciones originales, y en el sonido de la guitarra las técnicas de los flamencos son originales precisamente por antiacadémicas. Y dan soluciones expresivas, y son soluciones adaptadas a la expresión a la que sirven. De la misma manera el baile, de la misma manera lo otro... Entonces, la formación del flamenco es una formación, primero, si hay algo que decir de formación, o es en el canal absolutamente natural que ha sido toda la vida: familiar, el barrio, tal... y en algún... en alguna de estas entidades que intentamos estar bien adaptadas al mundo al que servimos, lo que se hace es que cada uno busca su menú de confec... se confecciona su menú de formación, la libertad por encima de cualquier estructura, de cualquier manejo y de cualquier metodología. ¿Vale? O sea, cada uno va buscando lo que él necesita para su expresión. Porque esto es una expresión individualizada, no es académica. O sea, cada persona puede concebir el flamenco de una manera diferente a la otra, ¿vale? Con sus técnicas, con todo lo que tenga... Insisto, es una cuestión mucho más de la expresión de cada individuo. Porque aquí hay que soltar verdades, y cada uno suelta sus verdades como mejor entiende. Hay que ser rabiosamente sincero... no impostado, no... En fin, como se pueden ver en otras especialidades maravillosas de la danza también, pero el flamenco no es eso. El flamenco es tierra absoluta, de gente superviviente, de gente que primero está en contra de todas estas élites sociales, de esa gente viene, y quien intente manipularlo pues tendrá nada más que el desprecio del flamenco. Hoy, ayer, mañana y siempre. Y le contará las mentiras que quiera escuchar, pero siempre tendrá el desprecio del flamenco... Es lo que te puedo decir» (San Juan, J., comunicación personal, 17 de marzo de 2012).

TRANSCRIPCIONES EPÍGRAFE 5.2.:

LA INVESTIGACIÓN EN LA UNIVERSIDAD

MIGUEL LÓPEZ CASTRO (investigador y docente de Educación Primaria Obligatoria)

«Por un lado, está el conocimiento mágico de las peñas y los grupos de afición naturales del flamenco que son peñas, entidades culturales, asociaciones en torno al flamenco, y esos tienen como biblia y referentes bibliográficos libros como el libro de Mairena, el de González Climent, tienen cuatro o cinco textos nada más. Y luego, además, todo basado en documentación oral, entrevistas a artistas y tal. Todo eso tiene muy poco de seriedad investigadora. De lo que más tiene es el de Mairena, y los demás pues mucho de poesía, de mística y demás. Que era la única forma de acceder al flamenco y la más fácil, porque el flamenco está lleno de eso y es inherente a su ser. Pero claro, una cosa es que todo eso esté contenido y otra cosa es que se observe desde fuera con esa metodología. Eso es muy poco serio, para conocer en profundidad hay que utilizar metodologías serias y demás. Entonces, ese es un campo de conocimiento, ese es el ámbito de las peñas. Y además es muy fuerte y muy difícil de cambiar. Yo recuerdo una vez, en una presentación de un festival que hice y que cuando me tocó presentar la intervención de un cantaor, el cantaor me dijo a mí: - Voy a cantar por Alegrías -, y yo digo, bueno, además de decir su nombre y que va a cantar por Alegrías pues digo algo de las Alegrías. Y se me ocurrió decir que venían y que ese cante era procedente de las jotillas aragonesas y las jotillas gaditanas. Me senté a escuchar el cante y cuando salí a la salida me cogió un *aficionao*, ¡y no veas la que me lio! Porque eso era como una especie de atentado a la pureza de los cantes de Cádiz. Total, esa dicotomía, ese problema existe. La investigación flamenca y el conocimiento que actualmente tenemos del flamenco está sólo conocido en el ámbito de la Investigación y en el ámbito de los muy, muy, muy aficionados a conocer realmente lo que hay» (López, M., comunicación personal, 24 de enero de 2018).

ALICIA GONZÁLEZ SÁNCHEZ (investigadora y docente de Conservatorio)

«Flamencología a nivel superior sólo aquí, en Córdoba. Para que alguien diga... no como ahora que muchos son flamencólogos, no... O sea, alguien que tenga el Título, que sea Flamencólogo, tiene que salir de aquí... Yo lo... lo digo muchas veces en las charlas que también hago, para mí son "flamencófilos". Es decir, personas que aman el flamenco, que lo estudian, que lo... pero no son flamencólogos. El Flamencólogo es el que ha hecho esta titulación. Aunque ahora hay también muchos que se llaman a sí mismos Musicólogos del Flamenco, también sin ser Musicólogos. Porque parece que el término flamencólogo ya tiene como una carga... no muy positiva, y entonces hay quien se llama a sí mismo... ya no se llama Flamencólogo sino Musicólogo del Flamenco, pero como digo, tampoco son musicólogos.

[...] Si tú te coges las salidas laborales de la carrera de Musicología trasládala aquí. Lo mismo: profesores de Secundaria, asesores en discográficas, en centros de estos de... radio, televisión... en centros de documentación. Todo ese tipo de salidas las tienes: gestión cultural, gestión de espectáculos flamencos... ¿Y en la práctica?, pues la mayoría de los alumnos están trabajando en docencia, ya sea en Secundaria, en Conservatorios como flamencólogos no... No hemos conseguido que se implante la figura, digamos, del flamencólogo en los Conservatorios Profesionales, pero pese a los Conservatorios a los que se ofrece la Guitarra Flamenca y el Cante Flamenco tiene también asignaturas teóricas de flamenco pues las está dando el primero que llega y no... no están dejando que los titulados en Flamencología sean los que las pudieran dar.

[...] Por un lado, tenemos trabajos Biográficos, eh... Históricos... pero más que de todas las épocas vamos a decir un poco que desde los años... treinta, cuarenta *pa* acá. De mil novecientos treinta, cuarenta, cincuenta... quizás más del cincuenta, hasta la actualidad. Luego tenemos también de Análisis Musical, hay también bastantes... de Didáctica del Flamenco también... qué más tenemos, a ver que yo me acuerde... Trabajos que están basados sobre todo en cuestiones hemerográficas, pero que son históricos, pero que utilizan sobre todo fuentes hemerográficas... qué más. En relación a la incorporación de elementos didácticos... suele ser habitual, porque hay muchos alumnos que han hecho Magisterio o que están haciendo Magisterio, y precisamente tienen ese interés, ¿no?, de combinar el flamenco con la enseñanza.

[...] A ver si montamos... si hacemos algo en esa línea, tipo grupos de trabajo o lo que sea para por lo menos en el área nuestra organizarnos un poco, ¿no? [...] Desde el

dos mil seis es cuando tenemos ya trabajos hechos de investigación... Entonces, son muchos años... es mucho material recopilado, mucha información de... y eso... eso hay que recopilarlo todo, analizarlo, ver un poco qué líneas son las... las que se están siguiendo. Porque ahora mismo funcionan un poco de: - Mira, que yo quiero estudiar el flamenco en mi zona... yo soy de Linares, lo quiero hacer de Linares... - Yo soy de Sanlúcar y quiero hacerlo de allí- o - Es que hay un cantaor de mi pueblo y lo quiero hacer de él-. Aquí cada uno lo que le apetece... pues se hace, aunque para nosotros es una locura, porque es una locura, pero se hace... Pero que quizá haya *llegao* el momento de organizar un poco... a organizar toda esa información» (González, A., comunicación personal, 13 de junio de 2018).

RAFAEL INFANTE MACÍAS (coordinador de la Cátedra de Flamencología de la Universidad de Sevilla)

«Flamenco y Universidad es un programa que se creó en el 2006 por la Consejería entonces de Economía y Conocimiento. Entonces ahí, pues las principales actividades son Seminarios, Jornadas, Congresos y también el rescate de documentación sonora. Hemos hecho ya cincuenta discos y hemos publicado siete libros, y ahí estamos... Está financiado por la Junta de Andalucía... hasta ahora. No sé en un futuro qué va a ocurrir.

[...] El objetivo fundamental es llevar el flamenco a la Universidad, donde se estudie con todo el rigor que la universidad le puede dar. Hay muchos estudios sobre el flamenco, pero a veces por tradición oral, que es muy bonito, pero a veces carece de ese rigor científico que la universidad le puede dar, ¿no? Y esa es la idea. [...] La cátedra, igual ocurre con la cátedra de Málaga, no es una cátedra reglada, por lo tanto, no tenemos una participación directa en los cursos reglados. Lo que nosotros hacemos es organizar seminarios, organizar jornadas, y entonces todas las jornadas o conferencias son siempre ilustradas. Si hay una conferencia sobre un tema, entonces hay un cantaor o un guitarrista que lo ilustre. Después pues hacemos algunos seminarios, por ejemplo, vamos a hacer ahora uno que va a ser precisamente “Concienciación social y política a través del flamenco” y otro seminario en torno a la figura de Antonio el Bailarín. Y aparte de eso vamos a organizar un curso sobre la Enseñanza del flamenco en la Escuela, dirigido a profesores. [...] Ese se impartirá una parte en Mairena del Alcor y otra parte en Sevilla, y estarán coordinados por el cantaor Calixto Sánchez. Él es profesor de...

bueno, ya está jubilado también, pero fue profesor de Jerez y tiene una experiencia bastante grande» (Infante, R., comunicación personal, 23 de febrero de 2018).

JOSÉ CENIZO JIMÉNEZ (investigador y docente de Educación Secundaria Obligatoria)

«Ha sido un logro muy importante. [...] Ha estado cerca de quince años en total, se ha extinguido ya y ha dado como fruto muchísimas tesis doctorales. Para mí, ¿eh?, no lo digo porque yo haya estado allí muchos años ni porque yo lo haya dirigido. Ha sido casualidad, y ha sido un honor... lo digo desde la objetividad que me da, que llevo treinta años atento a la Investigación, haciendo reseñas en revistas de los libros, y sé que se han hecho muchos más libros de golpe que en años atrás, pero que a nivel de estudios de Tesis Doctorales de pronto, y gracias a este Doctorado, han surgido un montón. Y yo, pues la verdad, pienso que el nivel más alto de Investigación, mientras no se demuestre lo contrario, es un nivel universitario doctoral. Porque efectivamente, cualquiera se pone a investigar por su cuenta, lo hemos hecho todos, editamos libros con nivel más divulgativo, ¿pero Tesis Doctoral? [...] A un nivel que la propia Universidad, que es la máxima entidad y de Doctorado que pueda admitir eso, empezando por ahí, que no es nada fácil, y luego una Tesis Doctoral con un Tribunal. La pena es que eso luego no se publica, no hay un canal de publicación fácil [...] Acabó porque para todos los doctorados exigían ya unas condiciones que era difícil cumplir, y nuestro Doctorado no las cumplía. [...] Pedían una serie de condiciones a los profesores de los cursos de Doctorado... [...] por eso acabó. No sólo que acabáramos nosotros, tenían que adaptarse todos los Programas de Doctorado. Porque esto era un Programa de Doctorado, lo máximo. Y ya con eso acabamos en 2017, las últimas en septiembre. Se presentaron las Tesis, ya al final no había cursos de doctorado, los tres o cuatro últimos años no ha habido cursos de doctorado, sólo acabar las Tesis. [...] Es que esto era muy especial, era verdaderamente interdisciplinar. Y además cada Tesis, era también bi o tridisciplinar...

[...] No hay un canal que diga - Venga, vamos a publicar las Tesis - [...] Cada uno luego se tiene que buscar la vida para publicar. Entonces, a lo que voy, las administraciones se llenan la boca mucho con el flamenco: - Señal de identidad, idiosincrasia, patrimonio de la humanidad... -. Pero luego... Y cuando viene un dirigente extranjero pagan un montón de dinero para que venga el bailar más

famoso o no sé qué, pero luego lo del día a día, que es la Didáctica y la Investigación, el día a día, una cosa de hormiguitas, y sobre todo, que no tiene escaparate, que no tiene escaparate... como la investigación científica, que no tiene escaparate, pues eso se deja un poco al lado.

[...] Echa para atrás porque como no seas aficionado siempre te muestras un poco receloso. Luego después, sigue habiendo mucho prejuicio, mucho tópico sobre el flamenco en contra, me refiero, aquí y en la Universidad. Y de hecho yo lo he sufrido en la universidad también el tópico este... hombre, por unos profesores, por otros no. El tópico de que: - Esto es una tontería... ¿el flamenco? Pero de qué estás hablando, ¿vas a dar un curso de Doctorado de flamenco?... Que: - Vaya tela eso que hay un Programa de Doctorado de Flamenco-... Que se creen que porque me guste el flamenco estoy de juerga por ahí y no sé qué, en fin... hay un poco de todo. Y duele porque digo, vaya tela, ya está bien, ¿no? Ya ha pasado mucho tiempo de todos esos prejuicios, ya... Y más alguien que está en la Universidad. Ya en la Universidad se han hecho muchas tesis, y bueno, tengo el apoyo de muchos catedráticos de Universidad de todo tipo, gente de la cultura, de la poesía, o sea que ya está bien, es demasiado ya... [...] Lo he sufrido directamente [...] Pero ya al año siguiente lo hice y al siguiente acabé dirigiendo el Programa de Doctorado [...] A algunos les gusta, pero piensan que no es materia para estudiarlo en la Universidad, entonces eso es un gran prejuicio, pero está ahí todavía. [...] -Pero oiga...-, esto lo dije en público una de esas veces: - No se permita despreciarnos sin conocer además a los del Doctorado -. - Un doctorado de flamenco, un no sé qué... (imita con sorna)- y despreciarlo, cuando esto es lo que quería Antonio Mairena, ¿no? ¿no fue a la universidad a cantar? Eso es lo que pretendía. ¿No se unió a los intelectuales? Que no fuera esto una cosa de una reunión ahí en un cuartito, que fuera universal y que... Que lo es, aunque sea en el cuartito, pero lo del cuartito se queda ahí, y hay que sacar las cosas en disco, y hay que promoverlo, hay que darle su valor, que vaya a la universidad... Luego está el uso que tú hagas particular... Pero luego está lo de la investigación y la didáctica, que yo considero que es muy importante. Lo que se investiga a nivel universitario permanecerá siempre ahí... Cuando Menéndez Pidal empezó a estudiar los romances aquello ya se empezó a considerar de otra manera. Y desde entonces, los años noventa, cuando yo acabé, ochenta y tantos, un montón de tesinas, de tesis doctorales sobre el romancero, pues porque hubo alguien de la Universidad, alguien con prestigio que dijo: -Oiga, los romanceros tienen una categoría, ¿no? Que hay que estudiarlo en la universidad-. Igual... ¿el flamenco cuándo ha sido considerado? Pues cuando se han empezado a hacer Tesis Doctorales, cuando la gente que trabaja en la

Universidad, gente con formación ha empezado... oye, un artículo aquí, cuando Félix Grande, cuando Manuel Ríos Ruiz, escritores de esta talla empiezan a verlo no como un elemento de juerga y tal, sino que... ni de inspiración tampoco para sus poemas, sino también ellos mismos hacen libros de investigación o de divulgación. Es que somos así: - Oiga, pues si Félix Grande es un escritor, premio nacional de la crítica, y habla de esto con ese cariño y esa... no como ¡eh! ¡la juerga!... No, que habla con ese aprecio increíble... Porque las cosas hasta que no se prestigian por alguien que tiene prestigio parece que no las valoramos, ¿no?» (Cenizo, J., comunicación personal, 22 de febrero de 2018).

RAFAEL HOCES ORTEGA (guitarrista y docente de Conservatorio)

«Lo arrastramos mucho, y si me apuras, tenemos que venir gente casi, como tú y como yo, que intenta hacer investigaciones medianamente rigurosas y científicas sobre el hecho flamenco, pa decir: -Oye, mira, es que eso ya... el flamenco no es uno que te encuentras en la cueva tocando y que va a venir a tu Conservatorio a dar clase. No-. Es que hay profesores titulados, hay gente con Máster, hay Doctores en Flamenco... luego, entonces, ya esa historia de que eso tienen que ser aquí cuatro locos pues... Yo creo que una persona que se saca un Doctorado pues... formación tendrá, como para dar clase en un Conservatorio, da igual el instrumento que sea, ¿no? Sí... cuesta, cuesta luchar. Cuando la gente pregunta: -¿Flamenco... se puede hacer de flamenco un Doctorado?- ¡Pues claro!, desde hace años se puede hacer de flamenco un Doctorado. En fin... hay que luchar» (Hoces, R., comunicación telefónica, 7 de noviembre de 2020).

FRANCISCO ESCOBAR-BORREGO (guitarrista y docente universitario)

«En cuanto al rechazo, conozco a mucha gente del ámbito académico, gente en un principio con bastante cultura, pero hay un rechazo porque todavía tienen arraigado unos arquetipos añejos, ¿no? De que el flamenco, la música de tradición oral es algo del pueblo... del pueblo, o marginal, o de clase... - Y yo de Bach para arriba...-. Y fíjate, Bach es mi músico preferido, ¿no? Y Bach escuchó mucha chacona... cómo se bailaba, para hacer lo que hizo ¿no?, en esa catedral de la música. Entonces, a veces fíjate, no creo que sea tanto de una cuestión de edad, en cuanto a variable, sino de actitud y de aptitud, de receptividad, y de saber valorar. Un poco, salvando distancias, como

se dieron cuenta Falla y Lorca, y tal, ¿no? ¿Qué tenemos aquí? Si esto es un minero de expresión, ¿no? Seguramente si Falla no se hubiera dado cuenta, el Amor Brujo, que es una de nuestras obras contemporáneas de las que podemos estar orgullosos, del canon nacionalista, pues no se hubiera gestado. Ni hubiera seguramente... se hubiera acercado Claude Debussy a La Alhambra y a estar con él, ¿no?, y a hablar, y a ver los colores de la música más allá de escucharla, ¿no?

[...] El período formativo superior, que son las tesis doctorales, fundamentalmente se ha circunscrito a un Programa de Doctorado de carácter interdisciplinar desde el que se podía analizar el flamenco a partir de distintas ópticas, ¿no?, y áreas de conocimiento. Qué te voy a decir... desde literatura, sociología, aspectos musicológicos, etc. Ese Programa de Doctorado, ahora ya ha cerrado digamos todo lo que es el período formativo, pero siguen todavía cerrándose Tesis Doctorales y realmente ha sido muy fructífero. Tanto es así que, de manera global, este conjunto de Tesis Doctorales va a renovar desde el punto de vista de las categorías conceptuales, la pluralidad metodológica, los planteamientos epistemológicos, el estado de la cuestión. Es decir, grosso modo podemos hablar desde aspectos relacionados a la técnica vocal, la percusión, la transcripción, improvisación para guitarra de flamenco, aspectos relacionados con la caracterización genérica, aspectos genealógicos, desde el estudio por ejemplo de patrones ternarios de polimetría, con géneros como el zapateado y otras tesis doctorales, ¿no? Es decir, que este primer camino realmente ha sido próspero, prometedor, y bueno, tanto es así que ya alguna parte de esas tesis se han reelaborado, se han convertido fundamentalmente en monografías, y también ha habido algunos avances desde el punto de vista de artículos científicos, y bueno, que han ido desarrollándose también a través de la evolución de determinadas revistas de flamenco ya con índices de impacto y cada vez más en consonancia con lo que suele ser digamos el género académico exigible, desde el punto de vista del rigor.

[...] En breve va a ver la luz, ya se ha presentado oficialmente un Máster que tiene su sede ahora en la Universidad de Cádiz y de Jerez de la Frontera, pero en realidad implica a profesores y especialistas de todas las universidades andaluzas. Incluso está, digamos en mente, que sea también rotativo. Es decir, que ahora mismo tenga su sede, pero en cualquier caso se trata de un Máster con señas de identidad andaluza, ¿no?, por decirlo así. Y bueno, ya estamos en esa fase de cerrar los planes de estudio, estamos trabajando, hemos tenido reuniones para ir perfilando los aspectos formativos y con posibilidad de hacer una tesis doctoral. Y por supuesto,

entre las líneas de investigación una prioritaria es la implementación didáctica, de manera transversal. De tal manera que más allá de líneas de investigación como compartimentos estancos se trata de buscar acciones concertadas, de tal manera que podamos trabajar distintos profesores, y se ponen en juego en beneficio del alumnado, distintas áreas de conocimiento, incluso una pluralidad metodológica con una mirada poliédrica. En cierta medida, es una línea similar a este primer Programa de Doctorado al que me refería antes, y buena parte de esos profesores estamos trabajando ahí, ¿no? Casi es una continuación, ahora mismo desde otra sede universitaria, pero el marco de legitimación es el mismo» (Escobar-Borrego, F., comunicación personal, 23 de febrero de 2018).

RAFAEL HOCES ORTEGA (guitarrista y docente de Conservatorio)

«Primero, lo muy positivo, y es que por lo visto las solicitudes año tras año se van desbordando. Hay gente que se queda fuera del Máster, incluso gente con cierto currículum, porque es que está muy reñido, se ve que hay mucho interés. Y, además, como bien imaginarás, por el tema de los conservatorios la mayoría son compañeros míos, gente de cante, de danza. Pero es que también hay gente de Historia del Arte, de Arquitectura, me he encontrado especialidades de decir: - Madre, mía, esta persona, ¿qué interés puede tener en hacer flamenco con su área de trabajo?, ¿no?-. Flamenco con arquitectura, por ejemplo, ¿qué relación puede tener? Entonces, muy positivo ver que hay tanta gente de tantos ámbitos diferentes que quieren hacer el Máster de Flamenco. Si a eso le sumamos, por supuesto, el público extranjero, que eso siempre es interesante. No es que sea abrumador aquí, pero sí tiene cierta representación el tema de público extranjero. Y ya digo, el hecho de que haya tantísima gente que se quede fuera un año y lo intenta hacer el año siguiente, y si no te cogen a ver si el tercero hay más suerte, pues creo que es buena señal. A pesar de que, claro, como todos los estudios que comienzan, ahora vamos un poco a la parte que hay que mejorar, pues estamos muy verdes todavía. Llevamos... esta va a ser la tercera edición, el rodaje está muy poco hecho y hay muchas cosas que mejorar a nivel técnico, a nivel educativo, etc. Pero oye, a pesar de todos esos problemas que hemos ido teniendo y tenemos todavía, y tendremos, se ve que hay mucho interés por el tema de hacer el Máster. Yo me pregunto por qué en muchos casos, porque en el caso del Conservatorio sí lo entiendo, yo imagino que tú también lo verás así, que un profesor de guitarra flamenca dice: - Pues oye, ya tengo un Máster, y con eso amplío un poquito más mis conocimientos y ya puedo optar, por ejemplo, a una plaza

de catedrático en el conservatorio de grado Superior. Ya que ese es el requisito, mínimo que tengan Máster. Entonces claro, por eso hay ese interés, pero es lógico... ¿Cómo otras especialidades que no son tan relacionadas con el Conservatorio tienen ese interés, no? Por ejemplo, en aprender flamenco hasta el punto de tener que irse a Jerez cuatro meses al año, más luego en tu provincia, hacer tu TFM... realmente no es decir: - Ah, es que soy *aficionado* al flamenco. Voy a hacer un cursillo de veinte horas, me voy a mi casa y se acabó-. No, me tengo que dejar muchas horas y mucho trabajo para sacarme un Máster. Entonces me imagino que tiene que ser un interés muy fuerte, y además me alegra mucho saber que esas otras especialidades, digamos que se van a mezclar con el flamenco y se van a enriquecer. Oye, que haya un arquitecto estudiando flamenco seguro que tiene algún interés positivo para nuestra música o nuestra cultura. En ese sentido yo, a nivel personal, ya estoy *encantadísimo* con que haya toda esa demanda, lo veo muy bien. Y eso sí, las partes de mejorar lo que te he *comentado*. Que todavía estamos muy incipientes, como todos los planes de estudio que empiezan, tú bien sabes... el primer año que no hay material didáctico, y de flamenco menos. Y es riguroso, que tú ya sabes que en un Máster tenemos que intentar hacer un enfoque lo más técnico, científico y riguroso posible. No vale que yo me sienta aquí en mi clase de guitarra y diga yo: - Pues cuando Perico el de los palotes cogió el alzapúa y me lo enseñó a mí cuando yo era chico pues...-. No, esas historias de la flamencología rancia ya no deben tener cabida en un Máster Universitario, que busca eso, lo riguroso, los datos, la ciencia, ¿no? No tanto las anécdotas a las que todos hemos asistido de flamencólogos a lo mejor muy reconocidos algunos, pero que eran más poetas, o eran más literatos que investigadores serios de lo flamenco» (Hoces, R., comunicación telefónica, 7 de noviembre de 2020).

RAMÓN SOLER DÍAZ (escritor e investigador)

«Hay otras cosas detrás que hay que sacar a relucir. Lo oculto, lo misterioso... que algunos quieren renegar. Muchos musicólogos... el flamenco en la investigación está avanzando desde el punto de vista musicológico, y era algo absolutamente necesario. Pero, muchas veces, los análisis musicológicos se quedan solamente en la música, y eso que hay por ahí fuera, todo el componente social se orilla. Para mí, yo creo que es un error, porque el flamenco es música, pero no es sólo música. Es todo esto que hay alrededor, ese ámbito social. [...] una forma de expresión y de relacionarse entre las personas» (Soler, R., comunicación personal, 5 de febrero de 2018).

RAFAEL HOCES ORTEGA (guitarrista y docente de Conservatorio)

«Aquí en Andalucía no creo que esté quizá tan poco representado como en Madrid, pero aquí los estudios de flamenco a nivel de Magisterio y Musicología son muy irregulares todavía [...] muy anecdótico, una pena. Todavía hay mucho que trabajar» (Hoces, R., comunicación telefónica, 7 de noviembre de 2020).

ALICIA GONZÁLEZ SÁNCHEZ (investigadora y docente de Conservatorio)

«Es necesario que... en el CAP no... en el Máster de Secundaria se incluyese el Flamenco, hicieras el que hicieras, pero especialmente en el de Música... es que tendría que haber una asignatura de flamenco. Y en el... en el... en la formación de Magisterio, de maestros de Primaria, debería estar incluido también el flamenco como asignatura. Es que si no es imposible... si en la formación inicial no está... Luego te haces un cursillo, un no sé cuántos... pero volvemos a lo mismo, son parches. Entonces, en realidad es voluntad política» (González, A., comunicación personal, 13 de junio de 2018).

RAFAEL INFANTE MACÍAS (coordinador de la Cátedra de Flamencología de la Universidad de Sevilla)

«En la Escuela de Magisterio debería haber una asignatura sobre flamenco... Se ha intentado... claro, aunque sea voluntaria, optativa, ¿no? Pero es que, si no... si no se le da esa formación, ellos, cuando sea un profesor que vaya a un centro educativo, si no tiene la formación previa no... no puede desarrollarlo. [...] Bueno, es que verás... Esto depende también de los departamentos, y entonces... Después siempre hay una polémica de: - ¿El flamenco qué es?... ¿Literatura, música, antropología, sociología...? Y entonces ya empiezan las guerras de... ¡Esto es música!, pues para mi... Otro dice, - No, lo más importante es la antropología... [...] Pero claro, al estar estructurada la Universidad por departamentos, ¿qué departamento es el responsable de la impartición? [...] Entonces, para eso se montaron los Máster. Es decir, los Máster va a ser interdisciplinar, pero yo creo que un Máster, yo creo que no es la solución... Verás, puede ser la solución para los estudios superiores, pero para lo que yo creo que es lo más importante, que es llevar el flamenco a la escuela, el Máster no te lo resuelve. [...] La solución... Dentro de... vamos a poner: Historia del Arte, dentro del profesorado de Educación Primaria o Secundaria, pues que haya una, dos o tres

asignaturas sobre flamenco, donde se estudie la música, donde se estudie la literatura, la sociología del flamenco... [...] En cambio, si es como Máster tienes que terminar Magisterio y después seguir con el Máster, con lo cual son dos años más» (Infante, R., comunicación personal, 23 de febrero de 2018).

MIGUEL LÓPEZ CASTRO (investigador y docente de Educación Primaria Obligatoria)

«Entonces, todo esto, hace farragoso y dificultoso el crear un programa para conocer el flamenco, porque hay tantos aspectos que tienen que tocar que a ver qué cogemos: ¿lo vemos desde el punto de vista sociológico, desde el punto de vista histórico, desde el punto de vista musical, desde el punto de vista de las grabaciones? Entonces eso es un gran problema. De cualquier manera, ya hay editoriales que han emprendido la tarea bastante dignamente.

[...] La formación del profesorado se basa en una jornada de formación de una tarde cuando se acerca el día de Andalucía... ¿Qué hace falta? Primero, coordinación en este tipo de formación. Segundo, la más importante, no hay formación en Magisterio o en el Máster de Secundaria en relación al flamenco, por lo que luego no podrán transmitirlo si ellos mismos no se han formado inicialmente. Hay mucha literatura que lo refleja, pero no hay soluciones reales por parte de las universidades. Sólo hay formación paralela no oficial del currículo normalizado que complementan a un grupo de personas que eligen participar en esos cursos, pero sigue sin darse solución en la formación inicial» (López, M., comunicación personal, 24 de enero de 2018).

RAMÓN SOLER DÍAZ (escritor e investigador)

«Yo creo que hay como una inercia con la música... ¿Uno qué dice? -¿Asignatura de música? -... ¡Pum!, se te viene Beethoven y Mozart. Y hay una cadena que se va haciendo lo mismo, lo mismo, lo mismo... Los profesores de música tampoco tienen una formación, vienen de dónde vienen, en Magisterio tampoco hay... los que vienen de atrás vienen de lo mismo, es una cadena que se va transmitiendo y donde nadie el flamenco lo toma así...- Sí, es muy importante- pero como nadie lo conoce, nadie lo enseña» (Soler, R., comunicación personal, 5 de febrero de 2018).

**ESTEFANÍA PALACIO VERA (bailaora), CARLOS «PUCHERETE» (guitarrista),
ROBERTO MESA FEO (percusionista) Y ANTONIO «EL DE LA ALFONSA»
(guitarrista)**

(E1) Estefanía Palacio Vera

(E2) Carlos Pérez González (Carlos «Pucherete»)

(E3) Roberto Mesa Feo

(E4) Antonio Flores Gómez (Antonio «El de la Alfonsa»)

«(E4) La asignatura de... para Institutos o para Colegios, en música... que incorporen algo de flamenco, también tiene que estar un poco... los que tienen que dar al fin y al cabo el visto bueno son ellos. Si los políticos no apoyan esto pues por mucho que...

(E1) Pero esto es todo política, porque para llegar al Instituto y a los Colegios...

(E3) Tiene que aprobarse...

(E1) No solamente eso... sino que tiene que haber profesorado.

(E3) Claro.

(E4) Claro.

(E2) Preparados y formados.

(E1) Y eso supone que tengan al profesorado preparado, pero claro... tú puedes coger un libro de música y leerte que Bach fue no sé quién y que tal... Pues bueno, cualquiera que esté ahí que se lo haya *mirao* un poquito... ¿no? Pero el flamenco no lo puede enseñar cualquiera. Entonces, hablar del flamenco son palabras mayores. Que incluso los... los clásicos le tienen muchísimo respeto.

(E3) Vas a un concierto y a lo mejor te pones a tocar (da palmas imitando al público) y esto es *pa* echarse a llorar de lo malamente... Pues si eso en el colegio desde pequeños lo enseñan: - Mira, Tangos... esto es así. Bulerías...-. No te digo que le enseñes... hombre, una base, que les suene algo.

(E4) También es verdad que otra de las buenas noticias para el flamenco es que han abierto la Especialidad de Flamencología, es decir, aparte de Guitarra Flamenca, Baile Flamenco y Cante Flamenco, en Córdoba está la Especialidad de Flamencología. Que estudia todo lo que son... todo lo relacionado con el flamenco. Desde sus orígenes, historia, transcripción, todos los palos del flamenco, es decir, todo...

Entonces, esas personas que están terminando la carrera sí que están preparadas pues para impartir clases en Institutos y... en Conservatorios de Música.

(E1) Por ahí hay que empezar... una vez que esas generaciones...

(E4) Ya han salido, ya llevan cuatro años que...

(E1) Pues eso, una vez que esas generaciones ya puedan funcionar, pues lógicamente se podrá implantar en Colegios e Institutos, porque si no nos quedamos como... ¿Quién enseña eso... quién enseña eso?» (Grupo de Discusión entre el equipo docente del Conservatorio Profesional de Danza «Carmen Amaya», 16 de junio 2017).

MANUEL MARTÍN GONZÁLEZ (gestor cultural en la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía)

«La Universidad tiene autonomía universitaria, y los planes universitarios se establecen de manera conjunta entre todas las universidades, y muchas veces, bueno... La Universidad está muy centralizada, cuesta mucho trabajo mover... Y hay muchas veces que los hechos diferenciales, y el Flamenco lo es en Andalucía... pues cuesta mucho trabajo ponerlo en valor. Si ya en Andalucía cuesta, de Despeñaperros *pa arriba*... muchísimo más. [...] En muchos currículum, sobre todo en Magisterio, han metido otras músicas... el blues, el jazz. Eso se da ya, porque parece como serio, ¿no? Y, sin embargo, el flamenco sigue sin estar» (Martín, M., comunicación personal, 22 de febrero de 2018).

TRANSCRIPCIONES EPÍGRAFE 5.3.:

FLAMENCO EN EL AULA: APLICACIÓN DIDÁCTICA EN EDUCACIÓN PRIMARIA OBLIGATORIA (EPO) Y EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA (ESO)

MANUEL MARTÍN GONZÁLEZ (gestor cultural en la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía)

«Nuestro servicio, el servicio de planes del programa educativo es el que tiene las competencias en el flamenco en el sistema educativo. Hay que distinguir dos cosas de entrada: nosotros llevamos desde nuestro servicio todo lo que son actuaciones no curriculares, aunque muchas de ellas son coincidentes. [...] Nuestra tarea, en nuestro servicio, es más de dinamizar en los centros educativos actuaciones relacionadas con el flamenco [...] La relación entre educación y flamenco ha sido siempre muy guadianesca, es decir, muy de altas y bajas, ¿eh?, prolongadas en el tiempo. Ha tenido... tuvo un momento de eclosión fantástico, que fue en los años ochenta, por el tema de la transición, el tema... el momento clave en el que... con el autonomismo. En Andalucía hay un boom absoluto de andalucismo muy potente que la escuela también tiene que recoger ese eco, ¿no? Entonces, pues se hacen materiales curriculares, hay ciclos, se incorporan algunos históricos como el caso de Calixto Sánchez, ¿no?... Juan Manuel Fernández, mucha gente... o Caty León, hay toda una trayectoria de docentes, donde está también Miguel López Castro, que creían en el flamenco, lo utilizan además de la forma en que lo hace Miguel... es decir, de forma de integración curricular, como proyecto particular de Centro, en fin... y sobre todo trabajando valores, ¿no? La coeducación, la convivencia... ¿y... qué ocurre? Pues, lógicamente, eso, que fue muy importante pues durante un momento, y además venía porque el flamenco en Andalucía tiene un carácter identitario, es decir, claro... un valor cultural que nos define, y que la gente identifica como andaluz. Entonces, por parte de los políticos también había esa necesidad de agarrarse al flamenco como algo identitario. Pero luego, a partir sobre todo de finales de los noventa y el dosmil, pues desaparece prácticamente del sistema educativo. Es decir... entendido lo de "desaparece" en el sentido de que no hay iniciativas promovidas desde la administración de forma directa. Lo hay indirecta, ¿por qué?, porque hay convocatorias de proyectos de innovación donde el flamenco está presente y puede estarlo. [...] No había nada que lo articulara como tal, ¿no?, que tú dijeras pues todas las actuaciones que se hacen de flamenco están pensadas, razonadas, tiene un fin, y

son para todos igual, ¿no?... Sin quedar un poco al albur del voluntarismo del profesor en un centro educativo, o del albur del asesor de un centro... de un CEP, que le gustara el tema y propiciara la formación, sino no existía, ¿no?... Entonces claro, era muy difícil identificar, salvo por participación en alguna dinámica, era muy difícil identificar quien trabajaba el flamenco y quien no trabajaba el flamenco en los centros educativos. Cuando digo trabajar el flamenco, hay mucha gente que hace cosas puntualmente, ¿entiendes?... Yo, cuando nosotros hablamos de proyectos mayores o hablamos de trabajar el flamenco, entendemos que hay un paso que va más allá de eso. Porque es verdad que la parte de... la inclusión ahora mismo del flamenco es muy potente, se está haciendo cada vez más [...] Ahí hay un momento clave, que es el año 2010, la Declaración del Flamenco Patrimonio de la Humanidad... ¿Por qué?, en la Declaración del Flamenco como Patrimonio Inmaterial de la Humanidad hay unos compromisos educativos, culturales, y de todo... es decir, que tú te comprometes para mantener la declaración como tal.

[...] A partir de ahí surge el compromiso por parte de la Consejería de Cultura y de la Consejería de Educación, que eran las que habían liderado el tema, para incluirlo en el sistema educativo. Para ello, toman una buena idea... yo en aquellos momentos no estaba aquí todavía, yo me incorporé en 2011... que es crear una comisión, en la que estaba por ejemplo Miguel López Castro, ¿eh?... Comisión de docentes. A esa comisión de docentes, que eran docentes que llevaban tiempo trabajando el flamenco en los centros educativos, de manera aislada, en provincias diferentes, unos se conocían, otros no, ahí mantenían... se les cita por parte de la Consejería para que fueran un poco los que lideraran el proceso de por dónde podrían ir, o qué medidas podrían ser efectivas, para incluir el flamenco en el sistema educativo de una manera sistémica. Y entonces, a partir del trabajo con la comisión, ¿eh?, pues empiezan a surgir determinadas dinámicas [...] Entonces, con ello, a mí... a partir de ahí me tocó, en el 2011, empezar a articular muchas de esas cosas, es decir, con la comisión. [...] Fruto de todo ese trabajo nace la Orden 7 de mayo del 2014 que fomenta la inclusión del flamenco en el sistema educativo. Y esa orden marca un antes y un después, porque es la primera Orden en la que se marca como objetivo que el flamenco se incluya en el sistema educativo. Entonces, en los nuevos currículum, ya hay... sobre todo el de Primaria más que el de Secundaria, hay ya una presencia del flamenco de manera continuada. [...] Pero éramos conscientes también de que al margen de que estuviera en lo curricular, que tiene que verse reflejado luego en los libros de texto y en todo lo demás, era importante también hacer una serie de cosas. Entonces lo que se hizo fue una serie de medidas urgentes,

¿no? Y entonces se contó, en este caso había como tres patas, que parecían importantes, ¿no? La formación del profesorado, porque era clave. Es decir, aunque parezca mentira y contradictorio, muchos del profesorado andaluz les da miedo el flamenco. ¿Por qué?, pues porque no lo conocen, y entonces de repente decir: -Yo... enseñar flamenco-, y tal... Y aquí no consiste en que tú enseñes flamenco a los demás, ¿me entiendes? Muchas veces que invites a escuchar o a conocer, o investigar simplemente. Es decir, un profesor que tiene curiosidad por el flamenco, aunque no tenga mucho conocimiento, sí que puede ayudar a los alumnos a investigar, ¿no? Esto nos parecía clave, y además porque permitía sobre todo pues lógicamente que la gente tuviera conocimientos mínimos sobre el tema, ¿no? Después, otro era visibilizar las buenas prácticas. Es decir, todo aquello que en un momento determinado se hiciera en los centros ya que era potente y era bueno, había que darlo a conocer para que sirviera como referencia a los que querían hacer más cosas, ¿eh? Y el tercero eran materiales y recursos, ¿no? ¿Por qué?, pues porque lógicamente la única manera de facilitar su incorporación es, si yo tengo materiales curriculares alternativos al libro de texto, yo puedo incorporarlo en el aula, si yo los tengo que fabricar... para ser realista, bastante trabajo hay ya como para encima... [...] Para los materiales y recursos se pensó en la fórmula de un portal educativo. Un portal educativo que posteriormente se complementó con una comunidad que colabora, llamada Flamenco en el Aula. [...] Y entonces en el portal educativo se pensó como un gran repositorio. [...] Hay mucho, aunque pudiera parecer... de esa época gloriosa de flamenco atrás, dieron y generaron por parte de la administración materiales muy buenos, muy buenos. Muchos de ellos estaban ya perdidos, no estaban digitalizados, por supuesto... y entonces nos encargamos de digitalizar o de recuperar PDF's, para que un momento determinado todo lo que se considerara de interés estuviera ahí. Y desde cualquier sitio tú llegas y tienes la oportunidad de, o bien una bibliografía seleccionada, o bien recursos, o bien experiencias de Centro, es decir, todo eso estuviera en un lugar que sirviera de referencia. Luego eso, el portal educativo, tiene el inconveniente que está muy bien como repositorio, pero son poco activos, poco dinámicos, ¿me entiendes? Por eso se complementó con una comunidad en red para que todo el profesorado que está trabajando el flamenco pudiera interconectarse entre ellos, ¿no? Después, para visibilizar las buenas prácticas, se creó por una parte el Flamenco en el Aula, los premios... Miguel (López Castro) fue el primer premio de una de las modalidades de la primera edición, ahora va por la cuarta, y esto permitía que hubiera un premio, digamos, importante... Importante porque está convocado en BOJA, porque tiene carácter oficial, porque

luego tiene tratamiento como oficial que es de tener reconocimiento en concursos de traslado, y el prestigio que otorga en un momento determinado, ¿no? Se hizo en dos modalidades, en buenas prácticas por un lado, para aquellos centros que hacen buenas prácticas, y en materiales y recursos.

[...] En la Orden no solamente se articulaba eso, sino también ser conscientes de que hay pequeños detalles que son fundamentales para que el flamenco vaya entrando en la cultura de los centros educativos, ¿no? Por ejemplo, una de las cosas de más calado, aunque pueda parecer una chorrada, fue el declarar... hay unas Instrucciones, que salieron aquí el mismo año, en este caso el catorce-quince, y a partir de ahí todos los años se repite, que animan a celebrar el Día del Flamenco. Sabes que el 16 de Noviembre, oficialmente, [...] es el día declarado, exclusivamente aquí en Andalucía, porque es un acuerdo que toma el Consejo de Gobierno de la Junta de Andalucía. Entonces, en Andalucía, el 16 de Noviembre es el día del flamenco. Entonces, en todos los centros educativos, a mí me encanta, porque la gente pasa de Halloween al Flamenco, y lo trabajan muchísimo... Hay dos puntos en los que la gente celebra el Flamenco, el día del flamenco y el día de Andalucía. Es decir, raro es el centro educativo que en una de las dos fechas no haya hecho algo.

[...] Nosotros hemos ido montando un poco la estructura, y esa estructura pues ahora hay que alimentarla y consolidarla, ¿no?, que es lo importante. Pero sí es verdad que... que todo esto, sí que permite pues lógicamente que ahora mismo el flamenco en el sistema educativo andaluz sí tiene una presencia organizada desde la Administración. Antes, la mayor queja era: - Los CEP no organizan formación de flamenco, y si no organizan formación de flamenco la gente no sabe de flamenco, si no sabe de flamenco no puede llevarlo al aula, ¿entiendes? Otra queja era: - Sabemos que se hacen cosas, pero no sabemos qué se hace-, lo que hablábamos antes... - Y las buenas prácticas no se conocen... -... Nadie se siente... al contrario, muchas veces al que le gustaba el flamenco era un loco. Y entonces ya te digo, era un loco que - ¡Cómo va a meter el flamenco! -, pues todo esto le ayuda, le facilita el camino. Porque hay una Orden, y tú dices: - No, no... es que hay una Orden que dice que tú tienes que hacer actividades extraescolares, aquí en tu Centro, ¿me entiendes? O aquí tenemos que celebrar el flamenco no porque a mí se me haya ocurrido, es que lo dice la Consejería que ha mandado unas instrucciones. Entonces empodera a aquellos que consideran que el flamenco es importante y que hay que meterlo en el centro educativo, ¿me entiendes? Y entonces toda una estrategia que va a los niveles que cada uno quiera, en fin, son muy diversos... Yo considero que en los centros

educativos debería haber unos mínimos, unos mínimos. Por lo que estaba diciendo: porque es Cultura con mayúsculas, porque no... la gente tiene que conocerlo, no es de recibo que el alumnado andaluz no tenga conocimientos de qué es el flamenco, ¿me entiendes?, no lo viva como experiencia. Y se puede vivir además de muchas maneras diferentes, ¿no? Es decir, que la nuestra no es una visión musical sólo, es decir, que es también antropológica, es cultural, es artística, es decir, tiene que ver con muchas cosas. Y eso, en los centros educativos, tú sabes que permite que se pueda vivir de muchas maneras diferentes» (Martín, M., comunicación personal, 22 de febrero de 2018).

RAFAEL HOCES ORTEGA (guitarrista y docente de Conservatorio)

«¿Qué suelen referir los alumnos que estudian grados en cualquier cosa relacionada con Educación Primaria o Secundaria? Pues que, claro, que cuando quieren llevar el flamenco a su aula pues dicen: - Si es que en la carrera he aprendido *na* y menos...-. O nada directamente o una pequeña asignatura, o algo así... La Junta de Andalucía, consciente de esto, ¿qué es lo que hace? Darles formación. Formación para que aprendan tanto los contenidos teóricos del flamenco como la parte de cómo llevarlo al aula, que como bien sabes también es una tarea muy compleja. El flamenco es esa música tradicional en la que dos más dos no siempre es cuatro, entonces pues dar contenido medianamente coherente y que, además, puedan entenderlo el alumnado de ciertas edades es muy difícil. Entonces, lo que te digo, a través de cursos es como lo hacen. Y entonces, es en esos cursos donde he podido yo conocer a gente y me han comentado sus inquietudes, me han comentado cómo ven el tema del flamenco, pues claro... ¿Qué suelen argumentar principalmente? Primero, la falta de formación. Segundo, que depende exclusivamente de ellos. Si ellos tienen ganas, si el profesor tiene conocimientos o tiene gusto por el flamenco y tal, pues hacen algo. Y si no, pues casi que... si tengo que dejar el flamenco mejor hablo de Beethoven, que lo conozco mejor y ya está. Entonces, digamos que queda un poco en manos del profesor, de la voluntad del profesor. Y entonces decimos: -Ya, ¿pero no hay una normativa que hable de que el flamenco hay que llevarlo al aula, etcétera, etcétera?- Sí, pero el problema es que la normativa es tan amplia, y que es una cosa que, a mi juicio, no se controla suficientemente bien, no sé... no hay un inspector que pregunte: - Oye, ¿estáis haciendo las actividades del Día del Flamenco?-, por ejemplo. Como no hay todavía ese control o esa, quizá, voluntad general también de todo el claustro, no de un solo profesor de hacer algo de flamenco, sino que todo el claustro participe en

cierto modo, pues eso hace que el cumplimiento de esa normativa que intenta que el flamenco se implante en los colegios pues está todavía muy *light*, muy incipiente, y sobre todo en núcleos aislados. En este Centro hacen algo, pero en los otros tres no hacen nada. En algunos dices: - Oye, ¿el Día del Flamenco hacéis algo?- Y te dicen: Uy, no tenemos ya fechas... el día de la Paz, el día de la Mujer, el día de no sé qué, como para hacer algo de flamenco, ¿no?-. Pues no es tan complicado ponerles un vídeo a los alumnos y hablar sobre qué es el flamenco, ¿no? Pero, en fin, cuando no se conoce algo, o ya sabes, se le tiene un poco de miedo o respeto: - Es que el flamenco es muy difícil-. Pues entonces ahí te encuentras con esos profesores un poco desanimados porque no tienen recursos, y por eso lo que te digo de estos Cursos de Formación que vamos haciendo a través de los CEP. Donde sí, por suerte, lo tengo que decir, estoy contento de que veo mucha demanda. No sólo en los cursos que doy yo, sino en cursos de otros compañeros que te dicen: - Oye, se me ha *llenao* el curso de flamenco. Ha venido gente hasta de FP de Peluquería con interés de hacer cosas de flamenco-. Digo: - Mira qué bien-, se ve que el interés va creciendo cada vez más, ¿no? Y eso que todavía no está *implantao* en los estudios de Primaria y Secundaria como, en mi opinión, debería estar. Pero sí... poco a poco va creciendo. Pero sí... tiene esas carencias que te comentaba.

[...] Es que, Víctor, vuestra labor es esencial. Lo que tú vas a hacer con el flamenco... Vosotros sois los importantes, porque nosotros, el flamenco es un fin. La gente que está con nosotros se supone que ya le gusta el flamenco y no hay que convencerlos de qué bonito es el flamenco, ¿no? Luego estáis vosotros, que sois los que trabajáis con la población en general y donde ahí podéis sacar gente aficionada, gente que disfrute, o incluso artistas que el día de mañana: - Oye, yo la primera vez que di flamenco fue con mi profe Víctor en el Instituto-. Pues oye, genial, qué bien, ¿no? Qué buena labor hacéis. Por eso tenemos que trabajar tanto a esos niveles, la didáctica en la educación general, no especial» (Hoces, R., comunicación telefónica, 7 de noviembre de 2020).

ALICIA GONZÁLEZ SÁNCHEZ (investigadora y docente de Conservatorio)

«En el caso un poco de Primaria, vamos a poner Infantil y Primaria, eh... sigue dependiendo mucho del profesorado en particular, no de la Administración. Es decir, la Administración está poniendo algunos parches, algunas... pero no llegan a poner una medida clara que de verdad facilite la... la inclusión del flamenco. Desde mi punto de vista... Eso en general en Primaria, en Conservatorios no es así... en Conservatorios me parece que sí que hay mayor interés por que se haga, se haga bien... de hecho está la Guitarra, está el Cante, está la Flamencología... ahí sí, ahí yo veo otro tipo de interés, pero en el caso de Primaria e Infantil... y Secundaria ya, en fin... que es donde estás trabajando tú, es lo más necesario. Hay propuestas muy puntuales en Centros... son propuestas particulares del profesorado que se quiere implicar personalmente.

[...] Sí, han sacado los Premios Flamenco en el Aula que no están dotados económicamente... O sea, en el proyecto inicial sí estaban dotados económicamente y al final no dan dinero, te dan un diploma... o sea, como a los niños cuando corren una carrera de... por la paz, pues tú haces un *peazo* de curro... materiales did... porque está la opción de materiales didácticos, la opción de experiencia en el aula, todo tu currazo, haces tu proyecto, haces tu memoria, la mandas al concurso y no sé qué... y te dan un papel y una palmada en la espalda. De verdad, es una falta de respeto... Yo eso lo veo muy mal, lo veo muy mal... muy mal. No hay derecho... porque no se trata de que las cosas se compren con dinero, si no hace falta que le des dinero al profesor. Dáselo al Centro... *pa* que compre material de flamenco. Dale un vale por... libros de flamenco y por CDs, o por entradas para un espectáculo de flamenco, o para llevar a ese colegio unos artistas que os van a dar un recital *pa* vosotros. ¿Sabes?... algo. No un papel que pone... Hombre, por favor... Es que de verdad... que luego te vale lo mismo que hacer un cursillo del CEP de otra cosa. Yo eso lo veo muy mal.

[...] Los CEP, los Centros de Profesores, todos los años hacen una actividad dirigida al profesorado, y tal y cual... una actividad. Como mucho dos... una para el Día del Flamenco y otra para el Día de Andalucía. Es que... no hay voluntad, porque no es un tema de dinero. No es económico, la gente hace las cosas sin cobrar un duro, eso no importa. Es que no hay voluntad... Es que... es que estas iniciativas tipo "Día del Flamenco", entonces ese día tocamos no sé qué, o hacemos unas palmas, o llamamos a alguien para que nos haga un Taller... es que son absurdas, de verdad que me da

mucha pena. Yo me alegro por mis alumnos, porque a muchos les sale el *bolillo* de ir a trabajar y se ganan un dinero, pero es una pena... es una pena, de verdad.

[...] Calixto Sánchez que me imagino lo conocerás, cantaor... pues él es de los abanderados, pioneros del Flamenco en la Primaria, sobre todo en la escuela. Estuvo dando cursos por toda Andalucía, preparando al profesorado, tal y cual... Pues en este grupo de profesorado que se montó para estudiar lo de la inclusión del flamenco en el currículum escolar estaba Calixto Sánchez. Y yo me acuerdo de la primera reunión cuando terminamos, que yo salía *tó emocioná*... *tó* el mundo muy *emocionao*... y nos dijo: -No os equivoquéis... llevo escuchando las mismas palabras ya desde los años ochenta. No os equivoquéis, que no va a salir *ná* de esto... Ojalá que me equivoque, ojalá que me equivoque...-. Y así ha sido» (González, A., comunicación personal, 13 de junio de 2018).

JOSÉ CENIZO JIMÉNEZ (investigador y docente de Educación Secundaria Obligatoria)

«Yo, por ejemplo, si quiero traer, que no le cueste al Instituto, o que no... para traer un cantaor o a alguien al Instituto, o lo tiene que pagar el Instituto como me ha pasado en el de ahora, o tengo yo que buscarme dinero y tal... porque yo por favores trato de no hacerlo, trato de que sea pagándoles algo, muy poco, pagándoles algo, o un regalo o lo que sea... Entonces, llama uno a las instituciones: - Oye, ¿no tenéis ahora para el día de Andalucía... no sé, cantaores, que por lo menos vayan rotando por los colegios, y si un año te lo dan y al año que viene no, vale... ¿no?... Todo es a fuerza de voluntad de uno y de pelearse uno. Y luego, en el Instituto es complicado también, porque luego el flamenco también es como es, ¿vale?... entonces, al pagarle al cantaor tiene que traer una factura por 200€ o 150, y al final también hay problemas con eso, y... ¡es que hay problemas con todo!, que esto... ya te digo, es una pelea constante. Y llega un momento en el que te puede cansar, claro... Es que cualquier cosa es un obstáculo, y con la afición que tienes tratas de... [...] Un esfuerzo ahí continuo de... Y claro... Todo son problemas. En fin [...] todo es complicado, pero ya está, no tiene ningún mérito especial, cuando lo haces lo haces porque te atrae, te interesa...» (Cenizo, J., comunicación personal, 22 de febrero de 2018).

RAFAEL INFANTE MACÍAS (coordinador de la Cátedra de Flamencología de la Universidad de Sevilla)

«Yo he organizado cuatro seminarios sobre las experiencias de la enseñanza del flamenco en el aula, y la verdad es que es espectacular lo que se está haciendo en los colegios. ¿Cuál es el problema?, que lo hacen los profesores de una manera voluntaria. Entonces, al no haber una cosa más reglada todo depende del voluntarismo del profesor. [...] Después, esta materia forma parte de un programa a lo mejor que depende del Departamento de Música. Entonces, si el profesor de Música no está motivado por el flamenco pues no se da... Yo, más que una asignatura reglada, lo que haría sería que fuera transversal, de manera que... no sé, por ejemplo, el día del medio ambiente, proponer una serie de actividades que relacionan el medio ambiente con el flamenco. Por ejemplo... porque esto se ha hecho ya, no es que me lo esté inventando ahora. En uno de los seminarios que yo organicé sobre ese tema, pues una profesora de un colegio de Málaga, creo que era de Marbella, presentó un video en el que había un árbol que se estaba talando, entonces se veían como las hojas al caer eran como lágrimas. De fondo, una Seguiriya, del Agujetas, y entonces los niños, pero niños de cuatro y cinco años, y después tenían que gesticular. Entonces había niños que tenían una cara de... de tristeza, como... como el Agujetas, ¿no? Y después, esa misma profesora hizo el Día de la Paz y puso la paloma de Picasso, y como fondo musical unas alegrías. Pues la transformación de los niños... era como el karaoke, cantando las alegrías, o sea gesticulando, ¿no? Digo, - Hay que ver, la transformación de unos y otros, ¿no?- Y otra experiencia que presentó otro profesor, me parece que era de Jaén, que era con el cajón, y en un patio hizo tocar a más de cien cajones, y todos llevando el mismo ritmo. O sea que experiencias se pueden hacer» (Infante, R., comunicación personal, 23 de febrero de 2018).

ÓSCAR HERRERO (guitarrista)

«El flamenco es una música... de España, ¿no? Por supuesto, ha nacido en Andalucía, pero yo soy manchego y en La Mancha hay tanto flamenco como en Andalucía... o en Extremadura, y en la zona de Levante, y cada vez más va extendiéndose. [...] Entonces, en la Educación Secundaria, pues lógicamente deberíamos ir introduciendo la música flamenca, que para eso... ¿quién le va a dar más salida... quién debería darle más salida que el país de donde es, no? Estoy seguro de que, si

esta música hubiera nacido en Francia o en Estados Unidos, o en cualquier otro sitio, pues estaría en todas las Universidades, estaría en todos los sitios... Pero aquí siempre vamos un poquito por detrás. Entonces, yo sí que apoyaría y apoyo, vamos... que el flamenco esté en la educación musical secundaria, por supuesto» (Herrero, O., comunicación personal, 4 de julio de 2017).

MIGUEL LÓPEZ CASTRO (investigador y docente de Educación Primaria Obligatoria)

«Se ha puesto a trabajar después de muchos toques de atención de los que trabajábamos solos durante mucho tiempo, pero no lo ha hecho con la intensidad ni medios suficientes. Ciertamente ha pillado época de crisis, pero realmente se puede hacer mucho más de lo que se hace. [...] El estado español ha vendido desde el siglo XIX esta expresión como muestra cultural e histórica de especial relevancia, y no debería ser algo exclusivo de Andalucía. [...] Debería ser de todo el conjunto de territorio español, pero, a raíz del Estatuto de Autonomía de Andalucía esta Comunidad toma la iniciativa en la defensa de este arte, y el resto de Comunidades lo vieron bien el despreocuparse de su defensa y valorización, lo que ha terminado siendo negativo, porque la Junta no lo apoya con fuerza como estamos viendo» (López, M., comunicación personal, 24 de enero de 2018).

ANTONIO FERNÁNDEZ DÍAZ «FOSFORITO» (cantaor)

«Paco Vallecillo, que era un aficionado de oro, creó el Instituto de Flamenco dependiendo de la Junta de Andalucía... bueno, no era de flamenco, era de folclore y también flamenco entre ellos. Como él era muy buen *aficionado* al flamenco crearon unos talleres porque querían llevar el flamenco a la escuela. Pero, ¿cómo le metes tú a un profesor una asignatura de lo que no conoce? ¿Cómo va a dar una clase de lo que no conoce?, primero habrá que preparar a un profesorado. Y si no existe ese profesorado esos talleres de los que hablaron se metieron en los cajones y nunca más se supo. [...] Calixto es treinta años después. Paco Vallecillo, el hombre estaba en la Junta, era político y quiso... era muy amigo de Antonio Mairena, es más, él daba conferencias de flamenco que ilustraba Antonio Mairena. Te estoy hablando de cuarenta o cincuenta años, Calixto sería un bebé. [...] Un profesor ya tiene suficiente con la materia que tiene, que le viene larga. Tú le das una asignatura que además

desconoce... Y tiene que ser voluntario, porque si no de qué manera va a impartir clase. Pero de literatura flamenca sí que hay mucha riqueza. Incluir en la lectura temas que hablen de flamenco. Eso sería fundamental. [...] Hay tanta riqueza que eso sí que habría meterlo a los chiquillos en los colegios para que vayan enganchándose y saboreando una riquísima literatura. Puede estar alguna equivocada porque hay muchas hipótesis, muchas teorías, todas son válidas, algunas ya tendrás tiempo de contrastar y quedarte con la mejor. El flamenco no marcha desde hace dos minutos. [...] Con la cantidad de libros que hay escritos de flamenco, con la buena literatura flamenca que hay, ¿cómo no tienen los colegios unas clases dedicadas a darles un conocimiento básico a los muchachos?... No hace falta que cante, que cante el que cante, y que aprenda compás el que lo aprenderá académicamente de otra forma. [...] Toda esa historia que tú cuentas ya viene *reflejá*, y viene contando cosas de más atrás. Y todo eso forma parte, es una bola que va creciendo y enriqueciéndose. Hay tantísimos músicos que han dedicado tiempo al flamenco, lo que pasa es que no se le ha *dao* jamás la difusión que merecía. Las cosas que dice Falla del Flamenco es *pa* tenerlas muy en cuenta. Las cosas que cuenta Turina del flamenco... pues oye, perdona que te diga. [...] Y Albéniz decía: - Ocuparse de esto, ocuparse de esto...-» (Fernández, A., comunicación personal, 19 de diciembre de 2020).

RAMÓN SOLER DÍAZ (escritor e investigador)

«La situación actual es prácticamente nula, depende solamente de la voluntad de los profesores. Yo, por ejemplo, el año pasado, el curso pasado, di una asignatura de estas de libre configuración que era de flamenco, nada... una hora o dos a la semana, con unos grupos, bueno... y las daba. Pero porque yo quería, podía haberles dado... yo qué sé: Taller de mapas, o Taller de matemáticas, da igual... O sea, la directora de mi Instituto... - Lo que tú veas -, me dice. Depende entonces de la voluntad... A mí me parece lo más acertado incluirlo, no incluir una asignatura de flamenco, no me parece... cuando hay tanta falta en materias como Matemáticas, o Lengua, o Historia, ¿no? Esas me parecen más fundamentales que el flamenco, para la enseñanza... Ya para tu vida y para tus aficiones lo que tú quieras, pero me parecen mucho más importantes esas materias. Pero sí que en la materia de Música... haya un peso importante en el currículum de Música, porque en el currículum de Música todo es hacia la música sinfónica, hacia la música de cámara, hacia la música llamada clásica. Y bueno, un estudiante debería saber quién era Don Antonio Chacón, ¿no?, o Antonio Mairena, o la Niña de los Peines, Fosforito, o Paco de Lucía, Manolo Sanlúcar, Ramón

Montoya, esas grandes... y distinguir unas cosas básicas de los ritmos, el compás binario, ternario en el flamenco, y algunos estilos. Eso me parece que la asignatura de Música, la materia de Música debe tener en el currículum un peso mucho más importante. No sabría decir un porcentaje, pero por lo menos un quince o un veinte por ciento» (Soler, R., comunicación personal, 5 de febrero de 2018).

GONZALO ROJO GUERRERO (presidente Peña Flamenca)

«Dentro del ámbito escolar... eso sería lo ideal. Empezar en el mismo colegio a conocer el flamenco, a gustar... y degustar el flamenco, y cuando ya tengan la edad lógica de pertenecer a una entidad de estas pues se vengán, y se inscriban, eso sería lo ideal. El flamenco, como todas las cosas, desde pequeñitos... [...] Mira, el decir que la Junta se preocupa ahora del flamenco... Sí, de acuerdo, es que... ¿cuántos colegios tenemos en Málaga dentro del campo ese de que den flamenco? ¿Quién va a enseñar el flamenco en el colegio? Si los profesores, muchos de ellos, no conocen el flamenco. [...] Si en todos los colegios de Málaga se impartiese desde los pequeñitos, muy levemente, a los cursos superiores, cada vez progresando un poco, se enseñase el flamenco... aquí habría, en Málaga, en Sevilla, en Córdoba o en San Sebastián, vamos... yo qué sé, en cualquier punto, habría cientos de aficionados. [...] Igual que van al deporte, y los niños... ¿Cuántos niños hay inscritos en todos los clubes desde chiquititos, desde alevines?... Y cientos, y cientos, ¿por qué?... Porque hacen fútbol, o deporte... el que sea, y hay profesores preparados para ello... Pero en flamenco no» (Rojo, G., comunicación personal, 6 de febrero de 2018).

JOSÉ BARBA MARTÍN (presidente Peña Flamenca)

«En la escuela se habla de música, música, música... y en la escuela no se habla de flamenco. Yo he visto algunos manuales [...] y un parrafito, un parrafito, así no se puede... La juventud así no se puede acercar. La juventud no puede acercarse al flamenco cuando en un Instituto tienes que llamar a un cantaor y a un guitarrista y no pagarles nada» (Barba, J., comunicación personal, 28 de noviembre de 2017).

ANTONIO CABRERA, LUIS AGUILAR Y JUAN GARCÍA PINAZO (socios Peña Flamenca)

(E1) Antonio Cabrera

(E2) Luis Aguilar

(E3) Juan García Pinazo

«(E2) Sería casi *obligao*, una asignatura en el colegio y que el niño desde chico empiece a conocer esos conocimientos... una soleá, una malagueña, una seguidilla.

(E3) Entonces el niño, ya cuando escuche eso sabe si está bien o no está bien.

(E1) Ha *estao* en proyecto, pero nunca se ha llegado a... Yo de hecho tengo cintas *pa* los niños y la primera impresión de los niños cuando escuchan es reírse, por lo menos sonrisa. Ellos se ríen en el momento que escuchan flamenco, se ríen...

(E3) Pues nosotros tuvimos... mi hermano y Juan Montañés tuvimos aquí de un colegio y estaban los niños con la boca abierta.

(E1) Sí, pero eso es distinto a escuchar...

(E3) Más atentos que...

(E1) Pero porque os han *escuchao* en directo... que llega de otra manera... ya impacta, y más si es del pueblo todavía con más razón» (Grupo de Discusión entre socios de la Peña Flamenca El Canario de Colmenar, 31 de mayo de 2018).

ESTEFANÍA PALACIO VERA (bailaora), CARLOS «PUCHERETE» (guitarrista), ROBERTO MESA FEO (percusionista) Y ANTONIO «EL DE LA ALFONSA» (guitarrista)

(E1) Estefanía Palacio Vera

(E2) Carlos Pérez González (Carlos «Pucherete»)

(E3) Roberto Mesa Feo

(E4) Antonio Flores Gómez (Antonio «El de la Alfonso»)

«(E3) Pero yo voy más allá, porque eso ya es para el alumno profesional que va a querer... que le gusta tanto que se apunta a un Conservatorio y va ahí... Pero yo hablo de que, desde pequeños, deberíamos tener en el colegio dentro de la asignatura de música...

(E2) Claro, algo de cultura...

(E5) Sí.

(E3) Pero algo... Como apartados, igual que hay capítulos del Romanticismo, música del... pues lo mismo, flamenco. De... claro, ya sabemos que del flamenco nadie se va a poner de acuerdo cómo empezó, pero bueno... las diferentes...

(E2) Un poco la evolución, o...

(E3) Opiniones que ha habido dentro del flamenco, ya *pa* empezar, y luego ya...

(E1) Como cultura general dentro de nuestro país.

(E3) Algún palito cada año, que se pueda dar una cosa básica pero que... que... que yo creo, o cualquiera de nosotros que viajamos, sales por ahí y preguntas a cualquier alemán de Babiera, de...

(E2) Conocen sus músicas.

(E3) - ¿Cuál es el baile clásico de aquí? -, te lo dice de arriba abajo, del año que lo tienen, cómo se hace... Aquí preguntas algo de flamenco a un niño y te habla de Los Chichos, y eso no es normal... En un país con esta cultura, con la suerte de tener algo musical tan grande.

(E1) Y sólo nuestro.

(E3) Y sólo nuestro... que los niños de aquí no sepan ni les suene lo que es el flamenco, eso me parece muy grave... Eso se debería dar desde Primaria, vamos...

(E2) Aquí, al que le gusta el flamenco se tiene que arrimar a él y buscarlo, no te lo ponen delante para que te llame la atención, y tú ahí pues si quieres estudiar pues tienes un Conservatorio, o tienes luego caminos para seguir aprendiendo...

(E3) Pero que si empezáramos antes les costaría menos y habría mucha más parcela, porque la gente se engancharía...

(E1) De hecho, les llama mucho la atención. Porque aquí hemos hecho cosas didácticas, que nos hemos *acercado* los profes a los Institutos y a los Colegios de

Madrid y hemos *llevao* pequeñas muestras. Y sobre todo con el cajón y... sobre todo con los instrumentos.

(E3) Sí, les llama más la atención.

(E1) Les llama muchísimo la atención y de repente les apetece... O sea, quiero decir, estoy convencida de que, si hubiera esa difusión dentro de eso, como decimos, de la Primaria, estoy convencida de que habría muchísimos más músicos, mucha más gente interesada en... en estudiar flamenco.

(E4) En Andalucía están en proceso... o creo que ya han *incorporao* la asignatura de flamenco en los Institutos.

(E2) Bueno, por algo se empieza.

(E1) Ya irá subiendo, ya irá subiendo de Despeñaperros *pa arriba*» (Grupo de Discusión entre el equipo docente del Conservatorio Profesional de Danza «Carmen Amaya», 16 de junio 2017).

TRANSCRIPCIONES EPÍGRAFE 5.3.1.:

DIDÁCTICA DEL FLAMENCO

JOSÉ CENIZO JIMÉNEZ (investigador y docente de Educación Secundaria Obligatoria)

«Esto surgió después de muchos años con la tarea de intentar llevar el flamenco a las aulas a mi manera. Yo siempre definiendo, frente a otros que hablan de una asignatura aparte, frente a esa filosofía, digamos, yo siempre definiendo, en ese libro y en todo lo que hago y digo, más bien lo interdisciplinar. Es evidente que hay asignaturas como la mía, Lengua y Literatura, en las que se puede hacer mucho; en Música evidentemente se puede hacer mucho, pero en todas las demás también... casi todas. Historia, Religión, en fin... Y luego hay otras en las que es más complicado, como Física o Matemáticas, aunque últimamente, como demuestra mi compañero José Miguel Díaz-Báñez si buscas en Internet Flamenco y Matemáticas te salen un montón de cosas. Y a partir de una serie de actividades que hice desde hace casi treinta años ya, desde el principio. [...] Fruto de todo eso pues claro, ya surgió un libro, no un trabajo pequeño, ya un libro. Un libro con enfoque interdisciplinar de la

mayoría de las asignaturas y dando material de trabajo, actividades y de selección de coplas para cada una de las diferentes asignaturas. Y además también, de ahí lo de poética, ofreciendo también un enfoque literario, retórico, temático, estilístico, lingüístico de lo que son las coplas flamencas. [...] Esto ya tiene no me acuerdo si son ocho o diez años, no sé, por ahí va la cosa, no me acuerdo. Y en aquel momento, mis referentes siempre han sido, de ahí que le haya pedido el prólogo a Catalina León... Caty León. Para mí ha sido un poco la maestra de esto y el referente.

[...] Ya estoy pensando qué hacer en el Día de Andalucía. A todos mis compañeros les envío este libro en PDF, y les envío un montón de material mío y de otras personas, todo lo que pueda por si quieren hacer algo. [...] Como yo digo, el que quiera llevar a los alumnos directamente material de trabajo ahí tiene, de todas las asignaturas prácticamente, y de Lengua y Literatura por supuesto. Pero directamente, o sea un ejercicio... pum, toma una letra, a partir de ahí haz una redacción. Vamos, lo sacas directamente y tienes buena tarea organizada, digamos, el trabajo hecho. [...] Es más de Secundaria, pero siempre se puede aprovechar para los últimos años de Primaria... [...] Yo se lo planteo, forzarlo es más *complicao*. Ya tiene que ser que les guste también, que los atraiga, que quieran llevarlo a la clase parcialmente, ¿no? Porque algún área, el de música, o casi el de Lengua y Literatura está un poco obligado, de alguna manera, sobre todo el de música, por ley. Pero los demás depende de sus gustos y de su inclinación, y de que quieran hacerlo, bien porque les haya caído bien mi planteamiento, o porque le apetezca, aunque sea una cosa muy puntual» (Cenizo, J., comunicación personal, 22 de febrero de 2018).

AZUCENA HUIDOBRO PERONA (vicedirectora del Ballet Nacional de España)

«Hay dos libros. El primero, evidentemente, es más infantil, más infantil... niños de cinco nueve añitos, el primero... que sí que es absolutamente de flamenco ("Quiero bailar flamenco"). Era... se trataba de hacer llegar el flamenco a... a la gente más joven, a los más pequeños, que en su entorno no lo ven y que no tienen forma de descubrirlo si no les hacemos nosotros un poco... acercárselo [...] Acercarles este patrimonio que tenemos del flamenco y que además ellos muchas veces viven, porque además hay muchísimas niñas que bailan y que van a academias y tal, pero acercarlo un poco más a todos aquellos niños que no lo conocen siquiera y que es verdad que generaciones anteriores han podido tener contacto con él... había películas, artistas, era muy diferente, ¿no?... y hoy en día es que no lo ves, no lo ves

por ningún lado. Entonces bueno, era una forma de... de hacerlo llegar a los más pequeños. [...] Luego, sin embargo, surgió "Bailando un tesoro", que ya lo hice con el Ballet Nacional de España, y en ese libro... el contenido es más amplio, ¿no? Habla no solamente de flamenco, sino que hablamos como te decía de los otros cuatro estilos. La idea un poco es la misma, ¿no? Llegar a los más pequeños y hacerles descubrir que dentro de nuestra danza española, que es única en el mundo entero, tenemos la suerte de tener cuatro estilos muy diferentes. Uno de ellos es el flamenco. Y entonces es intentar acercarlos a ellos y que lo conozcan... desde el conocimiento al menos intentar que llegue ese respeto que luego se verá en las instituciones... a nivel institucional quiero decir, que siempre que llegas a los más pequeños y sensibilizas quiero pensar que a la larga... pues eso, habrá un apoyo y un poquito más de interés hacia esta... hacia esta parte de nuestra cultura. [...] Intentar acercar directamente el libro nosotros a los niños. O sea, que nos hemos ido nosotros mismos a los coles a impartir unos pequeños talleres en los que a raíz del libro y a partir del libro les hablamos de danza, les hablamos de flamenco... con cuatro cosas, muy participativo. [...] A nivel personal es muy gratificante, muy gratificante... porque con muy poco, eh... tú te das cuenta del interés realmente y de lo que despierta en los niños. Bueno, lo que tenemos es muy... es una joya, y es verdad que ellos están muy abiertos a... a que les descubras, a que les enseñes... con muy poco, ¿eh?... con un jueguito que hagas de... de ritmo, con que les enseñes que con dos trozos de madera se puede... que es un instrumento, se convierte en un instrumento, y... y para mí personalmente ha sido muy gratificante ver que eso... que una pequeña charla de cuarenta y cinco minutos hace que en ellos despierte el interés, ¿no?... y el querer descubrir todo eso» (Huidobro, A., comunicación personal, 16 de julio de 2017).

TRANSCRIPCIONES EPÍGRAFE 5.3.2.:

EDUCACIÓN EN VALORES A TRAVÉS DEL FLAMENCO

MIGUEL LÓPEZ CASTRO (investigador y docente de Educación Primaria Obligatoria)

«Hay un tema no controvertido, pero que sí suscitó bastante discusión en la época de la transición, y es si el flamenco es una herramienta de contestación... puede ser una herramienta de contestación política, si el flamenco tiene como objetivo ser una herramienta de contestación política y social o no lo es. Yo creo que hoy todo el mundo está de acuerdo en que el flamenco no es una herramienta en sí. El flamenco es una forma de comunicar, de expresar y de empatizar en torno a la experiencia humana. Y la política y la contestación social es una experiencia humana, por lo tanto, esto entra dentro de su campo. El flamenco surge de las clases sociales más maltratadas históricamente, de la clase trabajadora. No hay en la historia... bueno, sí hay. Hay una bailaora que era duquesa. Hay un cantaor que crea un fandango que era un aristócrata, pero los casos tan puntuales en los que alguien del mundo de la intelectualidad o del mundo de una clase social media alta forma parte de la creación del flamenco es tan minoritaria que no merece la pena ni mencionarlo. O sea que el flamenco es un producto de las clases trabajadoras, de las clases iletradas, y luego letradas pero trabajadoras. Y surge expresando lo que a nivel político se expresa en cada geografía y en cada momento histórico. En la época de la guerra civil, en la época de la minería, pues la contestación en contra de las formas de explotación y de vida que tenían los mineros en ese entorno. En la época de la República, anterior a la guerra civil, pues los liberales... Es decir, el flamenco expresa aquello que las personas que se ponen a crear quieren expresar. En la Guerra Civil igual, había flamenco en el bando republicano, y se hacían fandangos *fachas* y fascistas, y se hacían fandangos republicanos y de izquierdas. Entonces, el flamenco es una herramienta humana de comunicación y un arte. Una forma artística de comunicar emociones, sentimientos humanos. Ahora bien, es la perspectiva del artista, del guitarrista, del bailaor, de la bailaora, del cantaor, de la cantaora, la guitarrista... lo que pone el contenido, las letras y las emociones... la forma, la técnica, la genialidad, es lo que es general o personal, pero el contenido lo pone cada uno según sus experiencias y sus intereses. Yo he optado porque el flamenco, en la escuela, entre con contenidos de valor... valioso desde mi punto de vista, que yo creo que es desde

el punto de vista de los objetivos que esta sociedad democrática dice tener. Que son objetivos sociales, solidarios, justos, igualitarios, etc. Esos valores sociales son los que yo he querido transmitir desde el flamenco en la escuela. Porque los otros, los curriculares, a mí me han servido para favorecer el aprendizaje matemático, el aprendizaje geográfico, el aprendizaje histórico, el aprendizaje lingüístico. El currículum de las instrumentales lo favorece el flamenco, pero eso es anodino en cuanto a la ideología, al pensamiento social, y la escuela tiene que tener un pensamiento social que opte por lo que actualmente decimos que tiene que optar la sociedad. Y es una sociedad democrática, igualitaria, solidaria y de construcción social. Eso solamente se puede construir en la escuela desde las áreas transversales, que no tienen una asignatura concreta. Como son la coeducación, como son la educación ambiental, la ecología, como es la educación para la paz, o como son las grandes áreas de los problemas sociales actuales: los refugiados, las guerras, el hambre, la manipulación de los grandes poderes económicos de los servicios sociales fundamentales, como son la sanidad, la medicina, la educación, la vivienda. Todos estos son problemas sociales que, desde un principio de democracia, de igualdad y de igualitarismo y demás, tendrían que estar atendidos dentro del currículum, pero están pendientes de que el profesorado los quiera o no los quiera tocar. No están ni en los libros de texto ni en las asignaturas instrumentales. Entonces yo, en el año noventa y cinco... hasta el noventa y cinco estuve trabajando el flamenco con todos los intereses en paralelo, pero desde el noventa y cinco me propuse que el interés y el objetivo fundamental de la inclusión del flamenco en la escuela, en mi aula, iban a ser esas transversales. Y desde entonces hasta aquí, la mayor parte de los trabajos que he desarrollado y de los materiales que he creado a través de esos trabajos, han tenido que ver con una de estas áreas transversales. Han sido para trabajar ecología o medio ambiente, o han sido para trabajar igualdad de género, o han sido para trabajar metodologías de resolución de conflictos mediante métodos deliberativos y métodos pacifistas. Y para trabajar problemas sociales, como el racismo, la xenofobia, etc. Y yo considero que el flamenco es una herramienta fundamental porque además hay infinidad de letras que pueden propiciar entrar en todos esos ámbitos. Tenemos infinidad de letras que tienen que ver con la naturaleza, infinidad de letras que tienen que ver con la relación entre hombre y mujer, infinidad de letras que tienen que ver con las relaciones pacíficas o violentas, tanto en positivo como en negativo. En el caso de la coeducación, mi Tesis Doctoral se centró en el tema de género, y claro, por la mentalidad desde donde nacen las letras, había un número considerable de letras que minusvaloraban a la

mujer, pero yo me propuse en la escuela utilizar esas letras como una herramienta de pensamiento y análisis crítico para trabajar en el aula, y luego crear letras que sí, que recogieran la contestación a esa forma de relación de discriminación sexista. Entonces, yo creaba letras y creaba en mi clase letras con mi alumnado. El año pasado creamos unos tanguillos de Cádiz con el tema de la corresponsabilidad en clase, y las letras las crearon el mismo alumnado de 5º y 6º de Primaria. Yo no ayudé más que en la cuestión técnica de ir buscando las rimas adecuadas, buscar los sinónimos que propiciaran las rimas, pero las ideas las ponían ellos a través de un trabajo de análisis de las relaciones de género en el ámbito de la corresponsabilidad que teníamos nosotros. Y así en todos esos ámbitos, o sea que el flamenco tiene en sí, suficientes herramientas para trabajar todo esto. Y luego, si no lo hay, siempre está la posibilidad de generar las letras, o de trabajar las que vayan en contra... Si es el derroche, seguro que hay letras que hablan del derroche y tú te planteas el análisis del derroche. Y me parece indispensable, me parece que es una función que hay que hacer en la escuela. Bueno, a mi... yo no me he planteado esa función en la escuela desde el flamenco, me la planteo como docente en todos los ámbitos de trabajo, en todas las áreas, y en todos los momentos en los que estoy en la escuela estoy trabajando para generar esa forma de educar. O sea, que no es algo que yo atribuya al flamenco, pero que en este caso digo: si voy a trabajar con el flamenco, los contenidos, los que aparecen menos son los que voy a utilizar. Porque, además, van a prestigiar al flamenco ante el alumnado, porque lo que están aprendiendo a nivel de contenido es valioso, y eso ellos lo perciben con mucha facilidad» (López, M., comunicación personal, 24 de enero de 2018).

JOSÉ LUIS RODRÍGUEZ OJEDA (escritor)

«Hay distintos ámbitos temáticos, pero uno primordial es el amor, eh... y el amor con mucho... entendiéndolo con muchos sistemas, ¿no? Evidentemente el amor de pareja, como consecuencia el desamor. También por supuesto el amor de afectos a familia, hermanos, madre... que es el amor incondicional del flamenco [...] El fundamental es el amor... porque estamos hablando al fin de cuentas de un tipo de poesía, ¿eh? Una poesía de la experiencia... y aparece eso. También aparecen sin duda lo que son las condiciones del medio, de la vida, ¿no? Porque desde mi punto de vista el flamenco en su origen es un arte de pobres, y por lo tanto, aunque sea de manera transversal aparecen esas condiciones de pobreza. Aunque sea en las

metáforas tan sencillas y tan directas que utilizan... Luego, también muy importante, uno de los temas es el de la reflexión vamos a decir, filosófica... entendida como... como conclusión de esto de... de lo vivido, ¿no? Una conclusión sobre la vida. Que son a veces como apuntes líricos sobre la experiencia del individuo. Porque, en definitiva, las letras del cante reflejan la expresión del yo fundamentalmente. Frente a lo social que... en cierto modo no importa tanto. Lo social son la gente, los otros... Y entonces la expresión siempre en primera persona prácticamente... los sentimientos más personales.

[...] El compromiso social, donde sí aparece de algún modo, es en las letras por ejemplo de... vamos a decir los Cantes de las Minas en general, ¿no?, sobre todo de Mineras, porque reflejan las condiciones de vida tan duras que pasaban los mineros. También aparece en cierto modo, en cierto modo, en algunos Fandangos de Huelva, ¿no?, esa expresión de la injusticia social, ¿vale? Y luego hay un autor fundamental en cuanto a esto se refiere que es Francisco Moreno Galván, que fue... era pintor, pero fue autor de muchas letras, prácticamente todas, que cantó Menese. Que a fin de cuentas era un gran cantaor y las letras de Francisco Moreno Galván tienen mucha calidad, y este hombre, que era un hombre de izquierdas, que además vivía en Madrid muy vinculado a la izquierda cultural de entonces [...] Tienen valor lírico en sí mismas, porque ahí... por ponerte un ejemplo una letra donde hay un encaje social pero a la vez está haciendo una reflexión personal de la experiencia, ¿no? Por ejemplo, de la Soleá esta que dice: "Señor que vas a caballo, y no das los buenos días. Si el caballo cojeara, otro gallo cantaría". [...] Estamos hablando de los años sesenta cuando él hace... empieza a escribir para Menese, hasta los setenta y tantos. Porque realmente él deja de escribir porque estaba... *fastidiao*, ¿no? Entonces, a don Miguel Vargas le faltaba por completar un disco, y él le dijo a Miguel que viniese a buscarme a mí, que se buscara a otro... entonces yo le completé el disco que él había *empezao* con Miguel Vargas.

[...] Yo creo que hay muchos ejemplos, eh... del buen amor, vamos a decirlo así, ¿no? O por lo menos el sentimiento que puede ser totalmente universal para chicos o chicas, ¿eh? Porque todos hemos sentido más o menos la misma circunstancia cuando nos enamoramos... Pues hay montones de letras por Soleá por ejemplo que recogen ese sentir. Mientras no haya elementos extraños de posesión, etcétera... pero las definiciones del amor, las sacudidas que supone o la inquietud que supone verlo o verla, ¿no? Ese tipo de cosas yo creo que en el mundo está... en el tiempo, y bueno, en todos los géneros.

[...] Incluso poner algún ejemplo drástico al máximo, ¿vale? Eh... por ejemplo, se me ocurren ahora mismo dos. Hay un cante por Serrana creo que es... “Crie una cordera... y no sé qué no sé cuántos se volvió fiera. Y las mujeres como no sé cuántos, fieras se vuelven (se refiere a la siguiente letra: “Yo crie en mi rebaño una cordera, de tanto acariciarla se volvió fiera. Y las mujeres cuando más se acarician fieras se vuelven”). Esto es de lo más negativo. Otra todavía muchísimo más tremenda que le escuché no hace mucho a un cantaor joven, que es la siguiente... Claro, lo canta porque prácticamente algunos cantaores los han... hacen las letras mismas de hace ciento cincuenta años porque les sirve, como digamos, esquemas musicales o partitura, y casi sin saber lo que están diciendo. Eh... esta letra que dice, que se canta todavía, ¿eh?... desgraciadamente podemos escucharla: “No te rebeles gitana, aunque lo diga tu gente. Tengo hecho juramento de pagarte con la muerte”. Es decir, esa es de las más tremendas que se pueden dar... escuchar, claro está.

[...] Ya como principio... intentar cambiar los repertorios, ¿no? Traérselo a esto... a eso, a tu momento. O combinarlo, ¿no? Para mí en la literatura los clásicos siguen siendo... actuales, pero también hay que... bueno, hay que... tienen que haber poetas ahora, ¿no?... y también sienten, vivimos, y leemos, y... y estamos en el mundo, ¿no?, pues de la misma manera» (Ojeda, J. L., comunicación telefónica, 16 de julio de 2018).

RAMÓN SOLER DÍAZ (escritor e investigador)

«Ha habido, pero yo creo que no es central en el flamenco. El flamenco es una expresión íntima, siempre de gozo o alegría, o tragedia o pena... sobre todo las letras del flamenco son más tristes que alegres la mayoría, ¿no? Entonces son siempre o casi siempre referidas en primera persona. Hay ámbitos donde las han metido, como en el cante de las minas, algunas veces, por las condiciones de trabajo reflejaban la vida dura de la mina. Pero la mayoría de las letras tradicionales del flamenco han sido ajenas a ese mundo, ¿no? Una letra por seguiriya es todo de muerte... de mi madre, de mi hijo, de... de qué sólo estoy, y expresar... y de la soleá, la malagueña, el asunto amoroso que es central. Y hay, ha habido también algunas, ya desde los años... el tardofranquismo, los años sesenta, con Menese, con Gerena, ha habido una corriente donde ha habido unos autores como Moreno Galván donde han hecho unas letras con contenido social importantes. Pero la mayoría de las veces esas letras no han pasado a tradición, se han quedado en sus principales intérpretes. Véase

Morente, o Menese, o alguno de ellos, ¿no?, donde han sido... bueno, han sido grandes cantaores, pero esas letras, muy poquitas han pasado al canal tradicional, que es la criba democrática donde la gente dice si quiere o no quiere. No te estoy diciendo que ninguna, pero solamente unas pocas. ¿Por qué?, pues porque hay una especie de... el flamenco siempre tiende hacia lo íntimo, hacia yo, yo, yo... que rima con corazón, y que rima con Dios. Las rimas que más abundan en el flamenco son yo, Dios y corazón. Todo conmigo, lo íntimo, lo trascendente... Entonces eso casa más con la... el rico, las condiciones más de trabajo, a veces tiene poca... Y Moreno Galván para mí es un letrista extraordinario, ha hecho unas letras magníficas, y jugando siempre con los dobles sentidos, y todo... Pero luego, a la hora de pasar al caudal tradicional no ha encontrado eso... hay excepciones, ¿no?, pero la mayoría... tú te paras a escuchar a alguien por fandangos y en pocos fandangos expresarás una queja social, reivindicativa quiero decir. Otra cosa es que te haga una fotografía, por ejemplo, las letras de fandangos que se cantaban en los años cuarenta o cincuenta donde reflejaban el mundo de los lupanares, vamos... tú escuchas las letras de Chocolate, de Antonio Núñez "Chocolate", y la mayoría eran de "mujeres de la vida", de desahuciados, de niños huérfanos... Más que denuncia era la pena que producía, reflejaba una situación terrible que existía en aquella época. Pero no como una vista, o un punto de vista reivindicativo, sino de coger una instantánea de ese momento, de lo que pasaba.

[...] Es lo que había, es lo que había... Es el debate ahora con el debate contra... de lo políticamente correcto, y dices, - No, eso existe -... Entonces, no hacemos una película de asesinos, ¿no? Quitamos el cine donde alguien mate a alguien... No estamos diciendo que alguien mate, sino que estamos reflejando... y el flamenco es un arte, luego, significa que no es realidad. [...] Hombre, hay letras que son de mal gusto, eso sí es verdad... Esta de "Me gusta darte palitos porque me gusta verte llorar", una letra por tangos, pero si a alguien... A un amigo mío [...] una vez cantando, un político que estaba delante se levantó y se fue porque cantó esa letra: "Me gusta verte llorar, tus lagrimitas a mí me parecen caracolitos del mar, algunas veces te pego palitos porque me gusta verte llorar". No es una letra afortunada, pero es una letra que es la primera que se le pasó por la cabeza... y la cantaba La Niña de los Peines, ¡la Niña de los Peines!... ¿entiendes? Y ahora, si uno está con la autocensura me parece todavía más peligroso que decirlo. Hay letras de flamenco que son malas, no todas las letras de flamenco son maravillosas, pero hay letras que son buenas, malas y regular. Y hay que tener también la sensibilidad y el gusto de escoger también letras, pero ahora, como empezamos a censurar... Hay letras que

son machistas, porque es que el flamenco ha sido como la sociedad en general, ha sido muy del hombre, y ya está... ¿Y ahora tú qué?, ¿no puedes cantar una letra...? Yo qué sé, porque es la primera que se me ha venido, ¿no la voy a cantar? [...] Me da susto tanta autocensura, porque en el arte la autocensura... cada vez estamos en una época de mucha censura porque... lo estamos viendo en el cine, o en la literatura, y hay que tener cuidado también. Yo creo que, sobre todo, hablar del buen gusto o el mal gusto, mejor...» (Soler, R., comunicación personal, 5 de febrero de 2018).

ANTONIO CABRERA, LUIS AGUILAR, JUAN GARCÍA PINAZO Y JUAN MIGUEL PODADERA (socios Peña Flamenca)

(E1) Antonio Cabrera

(E2) Luis Aguilar

(E3) Juan García Pinazo

(E4) Juan Miguel Podadera

«(E1) Porque ha habido otras cosas... Ha habido... el flamenco, es verdad que a los niños les han *dao* los mismos profesores... les han *dao* otras cosas, no le han *dao* el flamenco, vaya... eso está claro como el agua. A los profesores no les ha *gustao* el flamenco.

(E3) No... hay que empezar por ahí.

(E2) Tú ten en cuenta que el cante flamenco es un cante de injusticias, de analfabetos, que nace en el pueblo... y por lo tanto, eso molesta a Iglesia y molesta a poderes.

(E4) El cante flamenco, yo... según lo entiendo yo... fíjate si pa mí es muchas veces... es tan religioso en ese aspecto que yo escucho una soleá ahora mismo, me tomo dos copas y escucho la misma por el mismo y me da otro... Para mí es casi espiritual. Y eso, ¿quién lo canta?... uno que está padeciendo injusticias, uno que ha *estao abasallao*.

(E2) Y otro que está trabajando sin comer.

(E3) Claro, eso indudablemente molesta, eso molesta al poder, por lo tanto, no busques que lo apoye.

(E2) Pero antes se hacía el flamenco, cuando más molestaba al poder se hacía flamenco, ahora se hace menos, que es lo que estamos hablando. Se hace menos flamenco cuando hay menos gente que se moleste...

(E1) Exactamente, que ahora mismo no hay nadie en esas condiciones.

(E2) Ahora no se molesta nadie cuando escucha una Soleá dura... dura se refiere a una letra dura. Y no hay quien la haga... eso ya hay que buscarle otra... no hay quien la haga, Juan Miguel, porque el flamenco se está desviando *pa* muchísimas cosas. Es lo que decía Rancapino, ahora ya hay flamenquito, hay ya no sé qué...

(E4) Ha *evoluciona* [...] Alguien... alguien decía – Bueno, ¿y el flamenco cuándo se acaba? -... Claro, esto es un tópico... - Cuando se acabe el hambre y la injusticia-...

(E3) Nunca» (Grupo de Discusión entre socios de la Peña Flamenca El Canario de Colmenar, 31 de mayo de 2018).

RAFAEL INFANTE MACÍAS (coordinador Cátedra de Flamencología de la Universidad de Sevilla)

«Yo ya organicé en el 2009 en colaboración con la universidad de Córdoba un seminario sobre este tema, lo que pasa es que fue un seminario muy reducido. Ahí estuvo Menese, Manuel Gerena y Paco Moyano, para que contaran sus experiencias... estaba Agustín Gómez también como especialista, fue una experiencia bastante positiva y entonces eso me animó, y dije: - Pues vamos a hacer ya un seminario abierto-. [...] El flamenco, la base del flamenco, sobre todo en las letras, no son letras de autor, sino que son letras populares que el autor las interpreta y pone su sentimiento. Con lo cual a veces son letras que expresan vivencias, y es recoger ese corpus de letras, irlas clasificando... unas son de tipo de queja, otras pues... ahora mismo sobre la situación actual, incluso hay letras del siglo XIX y principios del XX que son perfectamente actuales» (Infante, R., comunicación personal, 23 de febrero de 2018).

ANTONIO CANALES (bailaor)

«Claro que he participado, ¡y creado! Vamos a ver, el arte no es un vehículo sólo para entretener, el arte y la escena son el horno donde se fraguan las verdaderas denuncias del mundo. Cuando he representado obras como Bernarda Alba, o Minotauro y otras tantas, han sido un verdadero grito de injusticias sociales dirigidas a diferentes gremios y asuntos» (Canales, A., comunicación a través de correo electrónico, 12 de marzo de 2015).

JOSÉ DAVID TRIGUERO (docente y dramaturgo)

«El planteamiento que hacemos al abordar nuestro proyecto es conectar determinados contenidos curriculares y objetivos que están presentes en la Educación, con intereses de la juventud, con una mirada hacia el entorno histórico y cómo el pasado influye en el presente, y tratamos de hilar todo ese tipo... todos esos ingredientes, ¿no? Lo curricular, los intereses de la juventud, la historia, la música, y de alguna manera que converjan y que el espectáculo que nosotros montemos sea de intereses significativos para el alumnado. Es decir, no queremos irnos muy arriba y montar una Celestina con un lenguaje especialmente barroco y muy serio porque pensamos que ahí se pierde mucho, y creemos que con el formato este sensibilizamos. Esta es nuestra séptima obra, y... hemos hecho pues desde el principio que fue "Felahmengu", es decir, como la obra de Lorca vista desde el prisma de la juventud y sus conexiones con el flamenco. Después hicimos otra sobre teatro bilingüe en inglés, sobre jóvenes españoles emigrando a Inglaterra a buscarse la vida y así aprovechamos para darle el contenido bilingüe. Después, hicimos una sobre la vida de Pablo Picasso también musical, siempre musical, con música en directo. Hemos hecho también una adaptación de "Platero y yo", muy bonita, muy poética, además. [...] Hemos hecho también "Un paseo por el Siglo de Oro", también en la cual el Lazarillo se escapa de su obra y trata de buscar a su autor, revelándose contra ese destino, pero a la vez estamos viendo el Siglo de Oro. La música, creemos que es un vehículo fundamental para transmitir, para generar emoción. Y a través de esa emoción y de la activación de las neuronas espejo notamos cómo llega mucho más el mensaje que si no le incorporamos la música. La música hace que a veces, los... los asistentes a los espectáculos salgan tarareando una melodía que tiene que ver con algún mensaje que nosotros queremos dar. Entonces, eso... yo creo que sí, que genera... que genera huella, sí. Que enfatiza mucho más el mensaje, sin duda...

un texto, con un apoyo de una melodía detrás... o una estructura armónica, ¿no? No sé, si queremos que los alumnos se queden con la idea de quién era Lázaro de Tormes, cuando hacemos "Un paseo por el Siglo de Oro", lo hacemos... que lo hacemos la semana que viene en otro sitio... eh, los alumnos salen cantando de la función de Lázaro de Tormes. Melodías sencillas, melodías que tengan un esquema armónico sencillo y que sea fácil de atrapar, y entonces les genera... sin duda. [...] Yo pienso que la música es una herramienta privilegiada para eso, sinceramente lo pienso. Es decir, tú puedes hacer Teatro y ya está. Pero si tú haces Teatro Musical... pero no Teatro Musical en el sentido de decir: - Vamos a cantar canciones y hacer coreografías y a bailar -. Sino Teatro Musical que incorpora canciones que tienen que ver con una idea, con un argumento, con un mensaje o un contenido que quieres trabajar... creo que es una herramienta muy privilegiada... para que... para que suceda eso. Y creo que sucede, ¿no?» (Triguero, J. D., comunicación personal, 15 de marzo de 2018).

FRANCISCO ESCOBAR-BORREGO (guitarrista y docente universitario)

«Me parece que el flamenco, de manera específica, es fundamental por ese carácter transversal... las letras que pueden mejorar, que pueden ofrecer una mirada para un mundo mejor, ¿no?, ofrecen notas de etología humana, del comportamiento humano, de los sentimientos, de las emociones, como universales del sentimiento ¿no?, como decía Machado, que me parecen fundamentales. Incluso tanto que se habla de buscar esa nivelación de igualdad, que no haya marginación, que no haya exclusión... justamente yo he estado en Institutos de "las tres mil viviendas", en Torreblanca, en barrios de Sevilla donde realmente hay problemas... pero hay mucha riqueza también, humana. Entonces, bien canalizada, y utilizando el flamenco, por ejemplo, la guitarra, la percusión, ¿eh?, como vías de expresión para integrar a personas que, en un principio, a lo mejor con otras disciplinas les resulta un poquito... ¿no?, que es algo más ajeno a sus intereses personales, me parece que es casi la varita mágica para trabajar la integración y que ellos nos enseñen. Porque estas personas muchas veces... -No, no... es que este, fulanita es malo.- Como si hubiera categorías generales y absolutas, ¿no?, de es bueno y malo... vete tú a saber, ¿no?, todo el mundo tiene sus luces y sus sombras. Es fácil decir, - No, esta persona me da problemas en el aula, pues ya está, ahí, que haga un trabajo mecánico -. No, esa persona tendrá sus problemas, como todos tenemos los nuestros. Lo importante es crear en el aula, como tú sabes mejor que yo, un espacio de trabajo, de

convivencia, y que cada uno, como una orquesta, pues toque el instrumento que pueda, no todos vamos a ser primeros violines, ¿no?» (Escobar-Borrego, F., comunicación personal, 23 de febrero de 2018).

TRANSCRIPCIONES EPÍGRAFE 5.4.:

INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA A TRAVÉS DEL FLAMENCO (CASO GITANO)

IGNACIO FERNÁNDEZ ORTIZ Y ASCENSIÓN GUTIÉRREZ DÍAZ (equipo directivo CEIP)

«Hay que separar dos cosas. Por un lado, la etnia gitana siempre ha estado asociada a una serie de prejuicios, de valores... en fin, a un mundo y a un conjunto de ideas, vamos, a una discriminación realmente por parte de la sociedad. Esos mitos perduran, pero perduran debido a la marginalidad, o sea, nuestra población es una población que vive en chabolas, y que efectivamente cuando una población vive en chabolas tiene un contexto marginal pues que condiciona también sus respuestas, y condiciona su forma de relacionarse, condiciona su modo de vida, condiciona muchas cosas, ¿no? [...] Gracias a... pues a muchas cosas, a muchos esfuerzos de mucha gente, esto se está rompiendo. [...] Hay que valorar muchas cosas, y hay que tener cuidado también con los tópicos de: - Es que los gitanos...-. No, ni todos los gitanos son iguales ni todos los payos son iguales. Igual que nosotros como payos, por mucho que nos creamos que no practicamos el racismo ni lo pensamos, está también muchas veces en el lenguaje, en la cultura, y sí que transmitimos ciertos tópicos hacia ellos. Que luego cuando estás en un Centro como este, profundizas en su hecho cultural, analizas por qué se mueve esta gente, qué es lo que les hace vivir, qué es lo que les hace funcionar o sentir, pues te das cuenta de que es un mundo muy rico, que tiene sus valores como tenemos nosotros. Y hay valores que, efectivamente, chocan, nos chocan con ellos... Pero bueno, tiene que haber un período de adaptación. También repiten modelos, o sea, ellos son racistas hacia nosotros [...] y nos llaman *jambos*».

[...] El tema de la solidaridad que tienen entre ellos. Tú estás en un aula y fulanito dice: - No tengo lápiz, no tengo goma -, y rápidamente, el que sea, se la proporciona, se la da. O sea, las relaciones de intercambio entre ellos son dignas de admirar. O la solidaridad que existe dentro de la familia como un valor cultural, que toda la familia

ayuda a toda la familia. El flamenco también es algo... es un hecho que les une, que los aglutina, en fin. Pero hay que diferenciar, que es lo que me parece interesante, entre lo que es etnia gitana y lo que es marginalidad, que se tiende siempre a meter todo en lo mismo, y como en todos sitios hay personas buenas, malas y regulares, y hay actitudes buenas, malas y regulares. Hay gente que intenta integrarse en una sociedad dominada por los payos adoptando sus normas, hay otros que se rebelan, que quieren sus valores y te lo imponen así, y hay otros que están ahí. [...] Hay dificultades pedagógicas, pero más asociadas al tema de la marginalidad que al de la etnia, porque hay otros gitanos en otros barrios de Madrid que viven en pisos totalmente integrados en una situación normal y su acceso a la cultura es como la de cualquier otra persona. Lo que pasa es que hay unas condiciones de marginalidad, una situación de marginalidad. [...] Tenemos muchos niños que vienen al cole porque la situación económica de sus familias es mala o muy mala, y gracias a venir al colegio los niños comen. O sea, nosotros somos el espectáculo y realmente vienen a comer. Pero bueno, tenemos la capacidad, es lo que nosotros definimos como nuestra acción social. Hay pocos centros que busquen el contacto con la etnia gitana, nosotros queremos.... queremos transmitir valores en igualdad, nosotros no somos... a ver, somos la cultura prominente en España, pero aquí no. Intentamos que haya una igualdad, un acercamiento sin: - Yo te tengo que decir lo que tú tienes que hacer -, sino que sea algo equilibrado. Tú me aportas y enriquecete de lo que yo sé. Entonces, establecer esa relación es muy difícil, necesita tiempo. Necesita sobre todo confianza, que los padres confíen en sus profesores [...] Nos estamos planteando siempre los objetivos a largo plazo, hay que hacer esto y hay que hacerlo poco a poco, una transición de una forma natural. La confianza hacia las familias es algo que hay que ganarse, porque en un sólo día pierdes todo. Entonces, es un trabajo... es una carrera de fondo» (Fernández, I., grupo de discusión CEIP Manuel Núñez de Arenas, 29 de junio de 2012).

(E1) Ascensión Gutiérrez Díaz

(E2) Ignacio Fernández Ortiz

«(E2) La mujer gitana lo tiene mal... porque además de ser de un grupo marginado, además, es mujer. Y, además, dentro de ese grupo, a la mujer gitana... que una mujer gitana estudie está en contraposición a su valor del matrimonio. Un hombre gitano pues no se va a sentir bien con una mujer que es más lista que él, también pasa en nuestra cultura... pasa. Pero el indicador de que se van a “apayar” porque van a estudiar, porque no sé qué, es un peso todavía... Nosotros, hacemos ese esfuerzo en

que desde el Colegio siempre haya esa paridad. Aquí hacemos una asamblea de alumnos, se eligen candidatos y candidatas siempre en paridad, e intentamos impulsar ese valor de que la cultura es un valor para todos. Que, si tu mujer es más lista que tú pues alégrate, y que si tu mujer ha *estudia* eso también te va a servir a ti. Pero es una cosa que va a necesitar tiempo, va a necesitar que haya personas que rompan. Porque también es verdad que los gitanos, en el momento que alguien rompe lo marginan... - Tú ya no correspondes a nuestros valores-. Es normal en un pueblo que ha estado tan oprimido... intentan aferrarse a sus valores para no desaparecer, pero tienen que coger todavía yo creo que mucha más confianza.

(E1) Llega un momento en que las niñas en las que tú has puesto... [...] las niñas que salen del colegio y van al Instituto aguantan un año, aguantan dos, pero luego ya están ahí a ver qué pasa, que si este chico, que si los padres ya tienen miedo de que se escapen... porque claro, si se han *escapao* ya se acabó el tema...

(E2) Insistimos mucho en las familias en el valor que tienen sus hijas, en que es un valor que hay que cultivar. Pero nos damos siempre con el tema este de... se les acaba el tiempo, ¿no? Tienen una infancia muy corta, una juventud muy corta, y es... es eso. Porque hemos formado chavalas que podrían hacer cualquier cosa, cualquier cosa. Y les llega el enamoramiento de los quince años y se acabó.

(E1) Y sí que han venido aquí del Secretariado Gitano, han venido chicas y hemos ido a verlas. Chicas que ya son maduras... maduras, vamos, me refiero a veinte, veintidós años y que son azafatas y que han hecho un montón de cosas, y que han llegado con sus estudios mucho más arriba, pero no acaba de cuajar, no acaba de cuajar. No lo acaban de ver, quizá en otras zonas de Madrid donde están más integrados de alguna manera... es así. Yo, la zona del Rastro, hay muchísimas familias gitanas, muchísimas familias gitanas. Y los chicos van a colegios de otra manera, y los padres lo tienen de otra manera organizado. Y sin embargo en nuestra zona todavía no, y es una cosa que sería muy importante conseguir. Las chicas lo merecen, las chicas lo merecen. Y hay algunos padres que están intentando luchar por ello, más que los padres las madres. [...] Creo que nuestras chicas... hay muchas chicas que valen, merecen poder llegar arriba, pero tenemos ese hándicap... pero es algo a trabajar.

(E1) Respecto al Taller de Flamenco, al principio había algún gitano, algún alumno de etnia, pero luego, a lo largo de los años se ha ido superpoblando. Con lo cual, el tema del flamenco, de alguna manera, que ellos lo llevan metido en la sangre, pues

ha dado mucho juego en determinados momentos en el centro. El hecho de participar ahora con vosotros en Sueños Flamencos es una parte muy importante, creo que los chavales lo han vivido de una forma especial. Ahora mismo, nuestro centro cuenta con un porcentaje de etnia muy alto [...] un 78%, y el resto entre inmigrantes, que será como un 5% y el resto paya.

(E2) Todo lo que sea relacionado con la música y, en especial, el Flamenco, con lo que representa el Flamenco de arte, de expresividad, me parece que era una transición lógica... Sería estar ciego si no nos damos cuenta de que el Flamenco es la herramienta pues... para llegar a muchos.

(E1) Una cosa que se ha hecho en el Taller de *Sueños Flamencos*, y que yo he visto, es que han aprendido a tener una directriz. No es el palmoteo, y la juerga y la jarana que les va mucho. [...] habéis conseguido que ordenen eso que tienen en la cabeza y eso que tienen en los pies y que tienen en los brazos. Que lo ordenen, que no vayan a su aire, que sea un motor que ellos puedan seguir y que les ha venido muy bien... [...] que cuando uno está tocando escuche al otro que también está tocando y que funcionen en sintonía todos, ¿no? Organizar eso es muy difícil.

(E2) Me tengo que enterar de las instrucciones que tú me estás dando, y cuando llegue mi turno tengo que hacer lo que tengo que hacer, y tengo que estar pendiente de lo que está haciendo mi compañero y tal... Y eso es muy importante, es una estrategia fundamental en la vida, y lo aprenden con el Flamenco» (Fernández, I. y Gutiérrez, A., grupo de discusión CEIP Manuel Núñez de Arenas, 29 de junio de 2012).

SUSANA LÓPEZ MONEDERO Y MARÍA VICTORIA GONZÁLEZ BARATO (Trabajo Social)

(E1) Susana López Monedero

(E2) María Victoria González Barato

«(E2) La demanda del cole es que... que había un alto porcentaje también de chavales de cultura gitana, y el flamenco pues iba a ser en principio muy bien acogido, ¿no?, la demanda estaba.

(E1) Nuestro contacto con el cole empieza porque la profesora de Música se pone en contacto con Sueños Flamencos porque ella lo que está observando es que, en las

clases de música, chavales que tienen conductas más agresivas, cuando están en el espacio de música y hacen Flamenco se transforman. Entonces, los niveles de agresividad se reducen. - Les cambia la cara...-, esa es la explicación que ella nos da. Y nos proponen empezar a realizar un Taller de una hora a la semana. Empezamos con edades de... cuarto... tercero, cuarto y quinto de Primaria, y en principio son los chavales y las chavalas que en el cole consideran que se están portando bien. Es decir, se utiliza el flamenco como un premio, y también como una herramienta para hacer ahí un poquito de... bueno, para utilizarlo también a modo de castigo: - Si no te portas bien te quitamos el flamenco, que es lo que... lo que más te gusta-. [...] Nuestro objetivo era darle también otro enfoque al Flamenco, que era utilizar letras infantiles, ¿no? Si ya son... son niños, eh... que bueno, que en ocasiones crecen demasiado rápido y viven situaciones a lo mejor que desde la cultura mayoritaria la vemos como más de... más de adultos, nos parecía bien utilizar el Flamenco para devolver esa parte de infancia. Entonces, estamos utilizando letras de *Soniquete Alendoy*, que también... vamos, es otra gente de Jerez que está trabajando con chavales, y que tienen letras pues eso, para niños...

(E2) Hemos introducido... nosotras creemos también que hay muchos... que cuantos más profesionales haya en los espacios mucho mejor, por las características también del espacio, entonces gracias también a... ha habido un momento que nos ha apoyado Remedios Flamencos, que son dos chavalillos también que están cantando y haciendo su flamenco. Un profe de música que... se ha *ganao* el cielo también, Víctor... que, que nos ha *echa*o un capote grandísimo precisamente por eso, por atender a... a las necesidades individuales que tenían los chavales, ¿no? Porque teníamos cante, teníamos percusión, había un chaval que quería guitarra. Intentábamos, ¿no?... y eso creo que lo hemos conseguido también, hacer un pequeño trabajo con ellos, que vayan aprendiendo un poquito la dinámica de lo que es una clase, siguiendo unas rutinas, ¿no? [...] Nosotras sí que creemos que el resultado final no es que salgan una cantera de profesionales. También tenemos chavales que son muy buenos y sí que fomentamos ese aprendizaje y ofrecer todas las posibilidades que existen, pero lo que sí nos interesa más es toda esa elaboración hasta llegar a un producto final, que es una serie de actuaciones que hemos hecho con ellos y que se ha visto ese resultado, ¿no?, que hablábamos de los espacios en donde se escuchaban, que al principio... Sí que hemos visto esa evolución, ¿no?, de ir consiguiendo poquitas cosas... pequeñas cosas de habilidades de los chavales, y que eso luego nos transmitían, ¿no? El propio Jefe de Estudios nos dijo también que

eso a él le servía luego para poder dar clase de mates o de Lengua, que sepan escuchar o que sepan... estar.

(E1) Y, sobre todo, hay una parte que consideramos que es muy importante, ¿no?, que es romper ese bloqueo que existe, eh... con capacidades y competencias que los chavales y las chavalas tienen, que tienen en su vida diaria, pero que no son capaces de transferir al ámbito académico. Entonces, a través del Flamenco sí que... sí que apostamos por estar poniendo en el aula en práctica todo eso que sabes hacer de puertas para fuera del cole, y eso después poderlo aplicar a... también a las clases.

(E1) Por un lado, Sueños Flamencos tiene una parte difícil, porque es verdad que las subvenciones... por ejemplo nosotras, que tenemos un foco de interés grande en población gitana, pues reciben muy poquitas subvenciones. Y hay ya grandes entidades pues que también copan... bueno, que reciben más subvenciones que el resto, ¿no? Entonces ya partimos de ahí, de cara a la Administración Pública de... complicado. Ahora con todo el tema de recortes... crisis... pues bueno, pues hay una parte que afecta al ámbito de lo social significativa e importante que... que está ahí. Y luego es verdad, un poco lo que hablábamos antes, ¿no? Es como que no se tiene en consideración: – Bueno, como...-, en el caso de población gitana... – Como a los gitanos se les da muy bien cantar y bailar, ¿no?, pues venga, que se junten y cantan y bailan-... Y es más, que esto es mucho más. Es que a través de esto se pueden conseguir cosas que son muy importantes... Pero sí que vemos que como que lo tiran un poco... ¿no? Lo tiran por tierra, no... no se valora... no se valora ese trabajo. Queda muy bien cuando vienen las cámaras de la tele y se graba y te dan un premio o tal, y es muy bonito además todos los críos y las crías bailando, pero luego en el día a día hay una falta de reconocimiento y de apoyo importante.

(E2) Sí que también nos hemos encontrado a... a profesionales de... también, de estas Instituciones Públicas, ¿no?, que sí que han apoyado o que por lo menos sí que tienen la curiosidad de... de qué estáis haciendo, o aquí qué se hace... preguntar por lo menos, o... o sí que nos hemos sentido escuchadas. Hay una parte que nosotras sí que hemos recibido de la Escuela de Animación que en diferentes ocasiones nos han apoyado también nuestro Proyecto en un área que es Formación, del Curso de “Metodología de la Intervención: el Flamenco como herramienta”, en donde nos hemos encontrado a personas que sí que han apostado, ¿no? Y el caso es que este es el segundo año que hemos impartido el curso de formación, que este año nos hemos *asustao* de... de la demanda que ha habido. Quizás porque hay una parte de los profesionales que también se están cuestionando qué es esto del arte y qué se puede

hacer, ¿no?, y ellos también ponen en práctica y vemos ahí que se necesitan apoyos, que nos han pedido asesoramiento entidades y profesionales también desde Servicios Sociales, etcétera. Y sí que hay ciertos profesionales o dentro del sector de Instituciones Públicas que... que parece que sí, que está... que está atento, o por lo menos sí que pregunta o se acerca. Pero sí que es verdad que hay otra parte más reticente que es quizás la que no entiende que el arte y que la cultura en los espacios de intervención y en los espacios de educación tiene un peso... vamos, como en otros espacios, ¿no?, pero se le tiene como educación no formal o... o los profesionales se definen como en el otro ámbito como más artístico o tal... [...] Yo creo que siempre es necesario apoyos, y ya hemos estado hablando un poco de cómo está la situación actual en el ámbito social o educativo. La... la Mediación, vamos... cada vez está más incluida en todos los sectores, ¿no? Desde el educativo al social... en colegios es un, vamos... hay muchísimos colegios donde tienen sus mediadores y mediadoras para... para trabajar. Yo creo que siempre es necesario que se continúe con apoyos y que haya programas específicos, recursos específicos de Mediación, y en Intervención igual. Así que... no sobra.

(E1) En ocasiones vemos, eh... que se tiene muy claro, por ejemplo, en el caso del gitano [...] que como sabemos que, a los trece, el paso además de Primaria a Secundaria es un momento difícil, un momento en los que muchos... muchos chavales abandonan, luego sabemos que se casan pronto... es como que nuestras expectativas hacia ellos también empiezan a... a bajar, ¿no? Y... y bueno, es verdad que hay una parte cultural pero que se tiene en cuenta también muchas veces para hacerles pasar por el aro, ¿no? Es como que: -Tú, como eres gitano, te tienes que esforzar para poder hacer lo que se hace... lo que se hace verdaderamente en el cole. . Afortunadamente, ya hay experiencias de proyectos educativos en los que sí que se apuesta porque... bueno, porque la educación llegue a todos y a todas de verdad. Y por tener en cuenta todos esos factores culturales que entran... que están en juego, eh... pero en muchos otros espacios no» (López, S. y González, M. V., grupo de discusión Asociación Sueños Flamencos, 4 de julio de 2012).

ANA CARMONA MUÑOZ (Mediación Intercultural)

«Yo trabajo en este ámbito porque tenía una prima que se dedicaba a la mediación social, y yo la admiraba mucho. La admiraba mucho porque tenía una forma de vivir pues que destacaba, ¿no? Era diferente a lo que yo había conocido: tenía su carnet de conducir, era una persona que me encantaba como se expresaba, ¿no? Y yo decía: - Qué bien habla, qué alegría -, ¿no? Entonces, pues a mí me sirvió de precedente: - Yo quiero ser como ella-, ¿no? Mis hermanas se casaron muy jóvenes, soy la pequeña de cinco hermanos, y la vida que eligieron mis hermanas me sirvió también para saber lo que yo no quería hacer. Creo que los matrimonios jóvenes es algo que no pertenece a la cultura gitana, creo que son malos hábitos. Creo que eso hay que cambiarlo porque el no casarse joven no te quita de ser gitano o gitana, ¿no? Y, fundamentalmente, me animó que a medida de que yo hice un curso de Mediación Sociocultural de dos años, a medida de que yo iba estudiando cosas... cosas como la autoestima, el aprender a quererte, eh... cosas que yo no sabía siquiera su significado pero que me sirvieron para yo poder reflexionar sobre mi vida y saber un poco como construir mi gitanidad. Saber qué era lo que yo quería hacer, qué era ser gitana, saber rasgos de la marginalidad... Y, en definitiva, el conocimiento te hace poder elegir tu vida. Y dentro de las dificultades añadidas por ser mujer, por ser gitana. Estamos en una cultura patriarcal, eso es una realidad, tienes que tener una fuerza interior y sobre todo apoyo. Yo tuve el apoyo de mi madre, y eso pues me... el beneficio que yo obtuve por formarme fue tan sumamente grande y para mí fue un descubrimiento tan grande el saber que yo podía elegir mi vida que me enganché. Me enganché a eso, me enganché al conocimiento, me enganché a relacionarme con mujeres y personas en definitiva que no eran gitanas, porque yo veía que eso me enriquecía. Y hasta incluso puedo decirte que el formarte y el aprender me ha hecho todavía más gitana, porque... porque te hace como pasar una criba y quedarte con la esencia de ser gitana o gitano, que eso en definitiva es lo que a mí me llama la atención, ¿no?

[...] Bueno, cuando se habla de generalizaciones a mí no me gustan, porque normalmente cada persona es un mundo, cada persona entiende la vida de una manera diferente. Pero sí voy a hablar de mi realidad, que es la que yo vivo en los distritos en los que yo trabajo. Porque yo cada vez que hablo, que me junto con mis compañeras... yo estoy en el distrito de Villaverde y Moratalaz, pero a lo mejor me hablan del distrito de Vallecas y son realidades totalmente diferentes. Y estamos hablando de... fíjate, zonas que están cerquísima, por lo tanto, yo hablo de lo que

conozco, los Institutos en los que yo intervengo y de las mujeres con las que yo trabajo. Que eso no implica que sea una realidad general, ¿vale? Porque eso para mí es importante. Porque, por ejemplo, los gitanos del Rastro, los gitanos de algunas zonas no tienen nada que ver... Los perfiles, el nivel económico, o sea, hay muchos factores que alteran el producto... jeje. Entonces, la realidad que yo vivo, o los Institutos en los que yo estoy trabajando, que son dos, el Instituto Felipe II y el Instituto Domínguez Ortiz, Antonio Domínguez Ortiz, eso sí te puedo decir porque trabajo dentro de ellos, y hay como una barrera por ambas partes. Por un lado, está el alumnado que... poco implicado por los estudios, poca motivación, porque no se les fomenta en su casa. Aunque hay una niña gitana en el Domínguez Ortiz que está en Bachillerato, que siempre hay excepciones que rompen la regla, ¿no? Cada vez hay más niños que están... por lo menos que tienen la oportunidad de poder seguir estudiando, ¿vale? Y ya no es como hace veinte años, ya el conocimiento está fuera, ¿no? Hay más posibilidades de que familias gitanas sean más conscientes que hace veinte años no era tan importante la ESO como lo puede ser ahora. Ahora barrer una calle si no tienes la ESO no te cogen. La chatarra... ya no se puede vivir de la chatarra, de la venta tampoco se puede vivir, porque... porque las cosas se han ido muy al declive. Y, entonces, estamos en el siglo XXI y tenemos que ser conscientes de eso. [...] En los Institutos que te comentaba que trabajo no solamente hay poca implicación de los niños y por parte de las familias, que ese es el... uno de los objetivos que trabajamos las mediadoras, la implicación de estas familias. Porque si tú dotas a un niño de habilidades, de inquietudes, de metas, de sueños, si a eso no se le añade a la familia, es que... eso es un factor fundamental, yo creo que el 80% del éxito escolar está en la familia. También hay que darle la importancia que tiene al profesorado. El profesorado, por ejemplo, los niños que están en compensatoria, a veces le toca a un profesor que no quiere estar ahí ni tiene herramientas... ¡porque le ha tocado! Entonces lo llevan mal... hay profesores que tienen muchos estereotipos y prejuicios, también comprensible por la realidad en la que viven, porque eso también lo entiendo, lo que pasa es que existen las barreras de los estereotipos, de los prejuicios, de... Entonces, la mediación es un poco para romper esas barreras que tanto daño hacen y que en realidad... tenemos que convivir nos guste o no. Entonces, cuando más fácil sea la convivencia mejor saldrá todo, ¿no? Entonces lo que tratamos de hacer las mediadoras es dotar a los profesionales, tanto profesores y demás, y a las familias, a que simplemente se conozcan. Y que en el fondo no nos desunen tantas cosas, que luego siempre acabamos con esa conclusión. [...] Damos formación... doy formación al profesorado y hablo pues un poco de la

Historia del pueblo gitano, cuáles son sus fortalezas, sus debilidades, etc., decían: - Hombre, pues como la España de hace veinte años, o quince años, ¿no? -. Y en el fondo digo: - ¿Ves?, si es que en el fondo tampoco nos separan grandes cosas. Luego, el tema de la mujer gitana. Es muy importante trabajar con la mujer gitana porque es la transmisora, es la transmisora de los valores. Por lo tanto, nuestra... nuestro modelo de actuación o una de las prioridades que tenemos a la hora de trabajar... trabajamos en muy estrecha coordinación con la mujer gitana. Por eso trabajamos también en el área de salud... La mujer gitana muere antes que el hombre gitano y que la mujer no gitana. Tiene una menor calidad de vida, primero porque es mujer, segundo porque es gitana, y tercero, porque no tiene formación. Hay una triple discriminación, que eso evidentemente da luz a unos déficits: problemas de salud, azúcar, vejez prematura, las mujeres no se planifican porque les da vergüenza ir al ginecólogo. Entonces, todo ese tipo de tabús, pues las mediadoras vamos cerca, ¿no? Estamos ahí para intentar fomentar, romper barreras, quitar miedos, y sobre todo... pues que las cosas se adapten al siglo XXI sin dejar de ser gitanos y gitanas.

[...] «Cuando me hablas de solución me salta el tema “dificultad”, ¿no?, brilla más la dificultad. La dificultad, bajo mi humilde opinión... ¡fuera los matrimonios prematuros!. Una niña que se casa con quince, dieciséis años, no puede seguir estudiando porque al año ya tiene dos niños, y es el principal freno. El principal freno que tienen los niños y las niñas gitanas es que por parte de las familias tienen que contemplar que una niña con quince años es una niña, es una adolescente, no es una mujer. Y que un niño con quince años es un niño, no es un hombre. [...] Ahora, ¿de qué dotaría a los profesores?, o a la Administración Pública, o desde Educación se tuvieran los perfiles de las personas con las que trabajan con una población específica tengan preparación y que quieran. Es que si no quieren ni tienen una preparación específica, no por ser profesor, no por tener tres carreras vas a poder llegar a un niño si no sabes su idioma. Pero no solamente con un niño gitano, o sea, la diversidad que existe ahora... hay niños... hay mogollón de niños extranjeros, un mogollón de niños gays, lesbianas. O sea estamos frente al siglo XXI, entonces el profesorado tiene que estar preparado para eso. Es que si no está preparado para eso cómo abordas tú... de qué te sirve que tu padre o tu madre, o tu familia, fomente la importancia si luego el profesorado no tiene... no está preparado para asumir eso. Entonces, yo creo que un poco desde el área de Educación tenían que replantearse ese personal que se está eligiendo, cómo se está eligiendo, y que haya un poquito más de seguimiento de... O sea, que a un niño gitano o a un niño no gitano, me da igual el niño, que por hacer una pompa un poco fuerte en el Instituto le expulsen. Es

que yo he visto cosas... O un niño gitano dormirse en una clase, y decir la profesora: - Sí, duérmete, duérmete, que es mejor así -. ¡Eso lo he visto yo!... O: - Ponte a pintar... -, y ponerle en el último lado. Entonces, de qué sirve... o sea, que hay un problema, tenemos un problema. Y creo que radica no sólo en las familias, sino también en los Institutos. En la Educación en general.

[...] Los niños y las niñas gitanas, desde que tienen uso de razón, están escuchando cante. Y a veces, es mucho más fácil introducirles buenos hábitos o ampliarles un poco su visión en la vida, en vez de a lo mejor diciéndotelo el profesor con esa cara de limón, jeje... agrio, de: - No lo estás haciendo bien -, y estoy constantemente diciéndote lo que no haces bien. [...] A través de la música creo que podemos conseguir grandes cosas, que no sé por qué... bueno, el sistema no es consciente de muchas cosas, ¿vale? Porque si hablamos del sistema necesito, vamos, trescientas grabadoras. Pero creo que introducir el flamenco, aparte de que es Patrimonio de la Humanidad, y es enriquecedor, es una manera súper bonita, y además útil... Es que ya no es que sea bonito, es que es útil. De poder cambiar muchísimas cosas. Porque, además, a los niños y a las niñas gitanas eso les fascina, les vuelve locos. ¿Por qué funciona?, porque les gusta. No es lo mismo meterte algo a presión, que tú no estás de acuerdo... o ni siquiera no estás de acuerdo, simplemente no te gusta o no te sientes bien a cuando haces algo que te gusta. Y si, a través de ahí, podemos introducir muchas cosas... porque se pueden introducir muchísimas cosas, ¿a qué estamos esperando? Vamos, yo por mi parte, ¿a dónde tengo que firmar? Jeje... Para que lo metan como una asignatura de música, ¿dónde va ahora un niño con la flauta?, do re mi fa sol la si do... O sea, eso no le aburre a un niño, me aburre a mí. Yo he entrado en una clase de Música con un profesor y he dicho: - Bueno...- Siempre, además... los niños gitanos, cada vez que viene la actividad de música se ponen malos, no hay ni uno. ¿Por qué?, porque no les gusta. Pero como no contemplan la diversidad, no contemplan, no escuchan... Es que es una manera de escuchar, no escuchan lo que quieren, pues... eso. [...] Hace falta personas que estemos en el mismo barco. Cada uno con un don, con su habilidad, ¿no? Y sobre todo que sean las personas conscientes que las líneas de intervención hay que adaptarlas. Que hay que adaptarlas, que es tan sencillo como eso... tan sencillo y tan *complicao* como eso, ¿no? Porque a veces no es tan sencillo, pero que por lo menos, oye mira, que aunque haya gente que no lo comprenda pero que no nos ponga muchas barreras, ¿no? No tiene por qué comprenderlo todo el mundo, simplemente a veces las cosas cuando se empiezan a ver y cuando se hacen, cuando se ven los resultados es cuando se sabe

cuándo una cosa funciona o no, pero que le den la oportunidad a esto» (Carmona, A., comunicación personal, 6 de julio de 2017).

FRANCISCA MAYORAL SILVA (Mediación Intercultural)

«Yo trabajo en dos Institutos, de aquí de Vallecas. Trabajo también en un Programa que se llama “Salud y mujer gitana”. En los Institutos lo que trabajo principalmente es intentar crear un puente entre las dos culturas, porque muchas veces la cultura no gitana no entiende a los gitanos, y los gitanos a veces no entienden el sistema educativo, ¿no?, en sí. E intentamos acercar pues, por ejemplo, a las familias gitanas al sistema educativo, saber que es importante que vengan a recoger las notas de sus hijos, que es importante que sus niños vengan al colegio, pero también darles a entender al sistema educativo que tienen que entender a esas familias también, que si esas familias hablan muy alto no es porque quieran hacer daño o quieran hacer mal, sino que es su forma de hablar y es su forma de ver la vida. Y que si esa familia a lo mejor no va a recoger las notas no es que no les dé importancia a recoger las notas de sus hijos sino porque algunas familias, por desgracia, la prioridad que tienen ellos es la de vender e ir a buscar la vida. Y muchas veces las familias gitanas dicen: - Si mi niño va al colegio y mi niño está aprendiendo a leer o a escribir *pa* qué voy a ir a recoger las notas-, si es que lo que tengo que hacer es vender *pa* ganar *pa* comer, ¿no? En ese sentido... Eh... ¿qué más hacemos? Estamos intentando inculcar a los niños que es importante la escuela. [...] Yo hago una reunión una vez al mes también con familias para intentar pues eso, intentar hablar con ellos de pues que es importante que los niños gitanos y no gitanos, pero bueno, ahora mismo estamos hablando de niños gitanos, que no falten al colegio porque es súper importante que no... que no dejen de asistir a la clase. Y... y trabajar con ellos, con las familias y con los niños que... que tengan sus libros, que tengan sus cuadernos, que es importante. Eh, yo con ellos me reúno y hago visionado de reportajes sobre gitanos referentes: gitanos que han *estudiao*, gitanas que son profesoras, gitanos que son abogados. Entonces, como ellos no... en este, en esta zona de Vallecas no ven, o no saben, no tienen conocimiento de que... de que hay gitanos que están formados y que hay gitanos que podrían ser profesores. Yo, haciendo con ellos ese visionado, y el mismo visionado que hago con los niños lo vuelvo a hacer también con las familias es como que se motivan más, y ven que hay algo más que... no sólo el ser gitano es casarse joven, sino que es formarte, y luego el día de mañana cuando tú tengas un tiempo pues te casas y tener una vida, pero lo primero formarte como hombre y como mujer

en esta sociedad, ¿no? Porque es importantísimo. Pero claro, es que hay niños que no conocen tampoco su propia historia, la propia historia del gitano no la saben, no la conocen. Y cuando yo les pongo el visionado ese se quedan *pasmaos*, y dicen: – Jolín, ¿y hay gitanos profesores, y hay gitanas diseñadoras?-, - Pues sí... y es que tú puedes hacerlo, y tú puedes conseguirlo-. Y... y cuando nos conocen las gitanas... familias gitanas y los niños a lo que es las mediadoras, es una cosa muy bonita porque las niñas preguntan cuando trabajas con ellas: – Venga, ¿qué queréis ser de mayor? - Ay, yo quiero ser como tú, yo quiero ser mediadora-. Yo me río mucho con ellas y les digo: – Pues bueno, tú puedes ser mucho más que mediadora, puedes ser hasta astronauta, lo que tú quieras-. El caso es que es importante el estudiar.

[...] Luego, los casamientos tempranos también... [...] Por la zona de aquí de Vallecas, nosotras en los Institutos nos estamos encontrando con niñas gitanas muy jovencitas que se están casando. Entonces, con trece o catorce años ya se han *casao*, están embarazadas. Entonces ya son embarazos de riesgo, ya ahí no van a poder terminar la ESO, porque ya lo que tienen es otra prioridad que es tener un bebé. En ese sentido también estamos trabajando las mediadoras, en intentar poner... si ya que... ya que se casan, por lo menos intentar ponerle un método anticonceptivo. Que eso algunas familias, porque tienen miedo de si te mueres, porque creen que se van a quedar las niñas estériles no quieren, pero sí que, gracias a Dios, en otras sí que estamos consiguiéndolo, trabajándolo no sólo con las familias, porque una vez que se casa una niña ya tienes que trabajar con el supuesto marido y con los suegros, y poder conseguir que esa niña se ponga métodos anticonceptivos hasta que sea un poquito más mayor. Porque claro, es que son... son embarazos también de riesgo. Entonces, en ese sentido, lo que estamos viendo es eso, que se están casando muy jóvenes. Yo no sé si es el Internet o no Internet, o el WhatsApp o no el WhatsApp, pero lo de los teléfonos está haciendo de que niñas se estén casando muy jóvenes. Ya no estoy hablando sólo de las niñas gitanas, las niñas payas están también teniendo relaciones sexuales muy pronto, y... y es un problema de todo. Lo que pasa es que claro, la niña paya no tiene esa problemática que tiene la niña gitana. [...] Es que no es costumbre... no son costumbres, y no es cultura. Es algo que está pasando ahora, que pasó hace muchísimos años en el pasado, que volvimos unos años adelante que no estaba pasando, que se estaban casando las niñas con más edad... con diecisiete, con dieciocho, luego se pedían y se casaban, pero ha vuelto otra vez, unos años atrás, otra vez a lo mismo. O sea, no se trata de cultura ni de costumbres, eso no es costumbre ni cultura casarse joven. Es dependiendo de la situación económica a veces de los niños y dependiendo a veces también de las zonas donde...

donde están viviendo. En un Cañada Real que no tienen las niñas otra cosa de irse a un cine, a un Burger, a... yo qué sé, a comprarse ropa o a pasear por un parque, y están sólo en un Cañada Real que es una chabola que no hay... cómo te explico, no hay autobuses, no hay medios de transporte para poder ir a ningún sitio, que tienen que ir con el coche con sus padres... En una zona y en una situación que por eso se conocen los niños jovencitos y lo único que tienen pues es eso, estar con... estar unos con otros. Y la situación es esa. [...] Y claro, se juntan, se enamoran, y bueno, por la condición del gitano... eh... las niñas payas si... si tienen relaciones sexuales no pasa nada, pero en la comunidad gitana la situación que tenemos es que claro, si tú... tú tienes relaciones sexuales con un niño pues ya... perteneces para él para toda la vida. No con él sólo, sino con la suegra, y ya... pues es más *complicao* que terminen su... su formación académica.

[...] Las dificultades de la comunidad gitana es que se siente mucho rechazo por la sociedad mayoritaria. Eh... un gitano va a trabajar y solamente por los apellidos... es que se sabe... te rechazan, te... te echan hacia atrás. Entonces es súper importante que... que nos conozcamos, las dos culturas. [...] la situación no... no es buena. [...] El otro día tuve que escuchar de una persona, ¿vale?, una profesional... se supone que es profesional porque tiene estudios, una profesional que... - Es que las familias de Cañada lo quieren todo, es que las familias de Cañada no quieren vivienda, es que las familias de Cañada, eh... no quieren salir de allí del entorno, viven muy bien -. Le tuve que decir: - Hombre, habrá alguna familia que a lo mejor no quieran salir de allí, pero muchas sí. ¿Cómo me quieres estar diciendo que las familias de Cañada no quieren salir de allí con la situación que tienen?... que están sin agua, a veces sin luz, cuando hay tormentas se les mojan las chabolas, de barro los niños, las criaturas pasando frío, eh... hay niños que se queman y todo, porque no hay calefacción y tienen que poner una estufa y hay niños chiquitos que tienen quemaduras de segundo y tercer grado. ¿Cómo me quieres decir esto?, en toda mi propia cara... Hay personas que es que ven que... porque hayan tenido una experiencia mala o algo, como que los gitanos no quieren cambiar: - Los gitanos es que no queréis cambiar, es que... no os queréis meter dentro de la sociedad-. Es más, puse un visionado en un Instituto, y claro, la profesora se quedó pasmada en ese visionado: - Jolín, es que qué bien hablan, es que... es que... es que no parecen ni gitanos-. Digo: - Es que, a lo mejor, la... la clase de gitanitos que por desgracia conoces tú son niñitos de Cañada pues que hablan diferente, o porque son extremeños y hablan de otra forma... pero hay muchos gitanos *formaos*, y lo que conoces es esto, pero hay que darles esta oportunidad a estos niños y decirles que se puede llegar, y que se puede ser como

esas personas que les estamos poniendo-... - Es que... es que no se quieren integrar-, y tienes que estar escuchando mucho...

[...] Pues intentando trabajar mucho por la parte que me toca a mí de mediación y hacerles ver, que yo esto sí lo he visto en mi trabajo, eh... en algunos trabajos donde he tenido la confianza plena desde el principio porque ya se nos conoce nuestro trabajo en el Proyecto de la Asociación Barró, de la Red Artemisa que soy, pero hay en otros que... en otros Institutos que empiezas que no conocen qué es Mediación o qué hace esta mujer aquí, o esta gitana aquí, y tienes que ir a pasitos muy lentos, muy lentos, dando mucha confianza y muy a poquito a poco, y dando a conocer la comunidad gitana al centro educativo. E intentar acercar, pues eso, con pasitos muy lentos y creando esa confianza como mediadora, que lo han visto, en otros Institutos que había un poco rechazo han visto que la Mediación es súper importante porque ven que los niños se tranquilizan mucho más, las familias se tranquilizan mucho más. Pero también hacerles ver a ellos... pues eso, no puedes trabajar sólo con una parte, la Mediación es trabajar con las dos partes. Y tienes que hacerles ver a ellos también... de que también se tienen que acercar pues a la comunidad gitana, ¿no? Y poder también entender su forma de vivir, su cultura.

[...] Es que son muchas cosas, hay muchos niños que... que la verdad, el absentismo no ayuda nada. Entonces, si estos niños gitanos han sido absentistas desde... desde el cole, pues es muy difícil que cuando llegan al Instituto van con un retraso mortal, entonces, pues para intentar ayudar a estos niños no pueden llevar las clases al mismo nivel que los otros niños, y claro, en los Institutos no es como en el cole. En los Institutos es: - Yo doy mi clase, me voy, y si lo puedes coger bien y si no... adiós santas pascuas-. Es verdad que yo trabajando con el profesorado, y yo viendo esa dificultad de niños, entraba en algunas clases y los demás niños estaban haciendo cosas y los demás niños gitanos si no metes guerra y no haces *ná* te quedas ahí *dormío*... que me parece muy fuerte, eso no es de profesional. O sea, yo lo que he intentado trabajar cuando he visto eso es que, por favor, les pudieran hacer a esos niños unas fichas un poquito más fáciles para que los niños puedan intentar llevar la clase como puedan... una adaptación curricular [...] No sé si se lo harán para las personas de fuera, pero el alumnado gitano yo he visto a veces en las clases que han estado sin hacer nada, mientras que no metan ruido... y a mí no me ha *dao* la gana. Yo los he *desperta*o, entro a las clases, con toda mi... profesionalidad, y he dicho: - Es que no podéis estar...- - Es que no quieren hacer nada-, digo: - Pues esto va a cambiar, sí van a hacer... cosas-. Y trabajándolo con ellos, he estado hablando con

ellos: - Tenéis que estar trabajando, porque vosotros sois iguales que los demás, no me da la gana que estéis durmiendo -. Porque no hay ayudas tampoco... que yo entiendo también a la otra parte. Como buena mediadora tienes que entender las dos partes, Víctor. Yo entiendo a un profesor también de que esté dando una clase a treinta y tantos niños y que esa persona a lo mejor no pueda adaptarse a los treinta y tantos niños... pero por lo menos intentar hacerles unas fichitas... hacerles unas fichas fáciles para ellos para poder al menos trabajar algo. Un dictado, unas faltas de ortografía, pues ya estamos consiguiendo cositas. Poquito a poco, por desgracia y porque a lo mejor estos niños han sido absentistas y les cuesta un montón, pero por lo menos hacer algo. O sea, en una clase tú no les puedes tener a todos *arrejuntaos*, todos atrás, y con los móviles... O bien con los móviles o bien durmiendo, mientras no metáis guerra ahí estáis... No señor, qué clase de profesional... eso no se puede. [...] Funciona todo muy mal, Víctor. Porque yo cuando he estado en los Institutos, los profesores de compensatoria que tenían que entrar desde el principio, ¿vale?, han *entrao* como mucho más tarde y eso ha hecho que los niños estén súper nerviosos y súper... muy mal. Porque mira, el primer año de colegio, que salen los niños del cole al Instituto, hay muchos niños gitanos que yo he *estao* trabajando con ellos y venían con sus mochilas, con su hábito de estudio... ¿Qué pasa?, que vienen a los Institutos y como estos niños tienen que estar en compensatoria y el profesor de compensatoria no está, hay un profesor de guardia un día, hay otro profesor de guardia o de no sé qué otro día, entonces están los niños casi un mes entero en el Instituto como sin medio hacer nada, porque no hay un profesor en condiciones que esté ahí desde el principio. Entonces esos niños, como hacen lo que les da la gana durante ese mes... entre comillas, ¿vale?, qué sí, que está un profesor, pero no hay un profesor ahí pendiente de ellos, Víctor. Entonces ellos vienen con su ilusión y su mochila, de que hay que hacer deberes, de... de hábitos que tienen en su colegio, vienen al Instituto, ese mes o mes y medio que están ahí, que no están haciendo nada, o que se pueden sacar el móvil, o que esto o que lo otro, cuando ya viene el profesor de... de compensatoria ya les cuesta un montón, porque ya dicen: ¡Buah! Ya no hago nada... Si ya han *estao* este mes y medio sin hacer nada pues no hago nada-. Si estos profesores estuvieran ahí desde el principio... Están siempre los Institutos esperando... demandando profes de compensatoria y nunca... nunca entran en el curso normal, siempre entran tarde. Por la Administración, o el dinero de la Administración o lo que sea... Y yo lo he visto. Es que yo he visto a los niños que han venido con su cartera, con su mochila, y luego es que se han *perdíó*... Luego ya, poco a poco, les hacemos ver y entran, pero... es muy difícil.

[...] Es verdad que las escuelas, en los libros no se refleja nada de cultura gitana. Entonces yo creo que igual que hay una Historia y está el libro de Sociales que es hablar de la Historia, la historia del gitano también debería de estar en los libros. Y para ver la comunidad gitana y reflejarse ellos y decir: - Jolines, que están hablando en una asignatura de nosotros-, ¿no? Y lo que estamos luchando desde las Asociaciones es que... es que haya, pues eso, la historia como asignatura, la Historia de los gitanos como asignatura en los Institutos. Que creo que en Castilla la Mancha yo creo que ya lo están consiguiendo, o en algunas provincias lo están consiguiendo que haya asignaturas de la historia gitana. Porque yo creo que los niños gitanos lo que ven es que como que no ven nada de su cultura, nada suyo. Si vieran algo reflejado a su persona, como ellos... lo que es la historia gitana, yo creo que entrarían muchísimo más también.

[...] Yo creo que a través de la música se pueden cambiar muchas cosas. Porque a ver... y sobre todo la comunidad gitana, ¿no? El flamenco... para casi todas las familias, para casi toda la comunidad gitana, el flamenco es una cosa que... y ya no el flamenco en sí, lo que es la música, ¿no? Eh... gusta mucho, y yo creo que es una asignatura súper necesaria en los Institutos, y a través de la música se pueden cambiar muchas cosas. Porque se puede trabajar racismo, se puede trabajar violencia de género, y ahí parece que los niños... no es lo mismo que se lo estás explicando y le estás dando una charla muy grande, muy fuerte, a tú poder cantarle y ver... y trabajar a través de la letra la música y poder cambiar en ellos muchísimas cosas. Yo con ellos estuve en... trabajando, ¿qué fue?... el... la canción esta de “El alma no tiene color” y transmitirlo... o sea, cantarlo en el Instituto, que fue una cosa muy bonita, para la cultura gitana y también para la sociedad mayoritaria, ¿no?, poder escuchar esa letra y poder... poder trabajarla. Luego aparte, con las niñas a lo mejor ya hacía también: - Venga, vamos a hacer taller de música-, Una vez a la semana, y trabaja con ellas: - Pues venga, si queréis el taller de música no tenéis que faltar -. Y en ese tema, como estaban motivadas por la música pues eso ha hecho que los niños y niñas, si eran absentistas, pues esos absentismos, esos expedientes de absentismo se cerraran. O sea que... que a través de la música se puede hacer muchas cosas. [...] Mira... el otro día, la... una profesora que está llevando a los niños estos... a un grupo de alumnado gitano en compensatoria decía: - Hay que ver, que les... les he puesto un poquito de música de fondo, que me han dicho: - Ay, profe, ponme un poquito de música de fondo y trabajamos más...-. Y dice: - Hay que ver, qué diferencia, que si llego a saber esto desde el primer año lo hago desde el principio. No te puedes imaginar lo bien que me han *trabajao*... Les he puesto la música en el ordenador y

se han *liao*, y me han *trabajao* no sé cuántas hojas, no sé qué no sé cuántos...-. Y otro profesor me decía: - Jolín, estoy trabajando, Paqui... te tengo que contar una cosa-. Digo: - Qué pasa-, - Estoy trabajando todo el año la poesía con ellas y no había quién que me hiciera una poesía ni *ná*, y no sé porque me ha *dao*... como tú siempre estás trabajando con la música y tal, me ha *dao* por pedirles: - Venga, ¿me podéis hacer una poesía a través de la música? - Dice: - Mira, no te puedes imaginar... me la han hecho por flamenco, por rap, por... por rock-, dice: - Si yo llego a saber esto... desde el principio trabajo la música, o sea la poesía a través de la música, la Lengua a través de la música...-. O sea, es que... es que es así, lo vivimos tan... tanto, que... y las niñas súper *ilusionás*. Digo: - A ver, qué me ha dicho el profesor... cantadme la... la poesía esta que me habéis dicho- - Sí, sí... mira, mira, hemos hecho tres o cuatro versiones...-, ta ta tá, ta ta tá, no sé cuántos... el profesor estaba *encantao*, y yo *encantá* con ellas. Y ellas *ilusionás*, *motivás*, y trabajando la poesía. [...] La música es súper importante... una asignatura un poquito más larga, por favor, no tan poquito de música, jeje...» (Mayoral, F., comunicación personal, 6 de julio de 2017).

ANTONIO REMACHE (músico y Mediación Intercultural)

«En el dos mil uno comencé a trabajar en la Fundación Secretariado Gitano, y... pues buscaban para una campaña de sensibilización, buscaban alguien que compusiera una canción. Entones yo levanté la mano, hablé con Madrid, y... - Yo creo que la puedo hacer-. De hecho, creo que la tenía ya hecha, la había hecho sin pensar que algún día podría acompañar una campaña de sensibilización... Se titula: “Porque soy moreno”, y habla de eso, de discriminación, de rechazo, ¿no? Y la hice antes de trabajar aquí. Y la envié y dijeron: - Es perfecta...-. Al año siguiente hicieron otra campaña y ya me pidieron... como sabían que yo conocía a mucha gente famosa, me pidieron que si podía involucrar a alguien famoso, eh... aunque yo estuviera con él, para otra canción. Y fue cuando hablé con Juan, y les dije... a los de Madrid les dije: - ¿Qué os parece Ketama?... - - Pues estupendo. - Hablé con Juan, hicimos la segunda canción, que es “El alma no tiene color”. [...] Hice otra tercera canción, [...] en la tercera campaña dijeron: - Otra-, y en esta hice un tema nuevo que se llama “Como tú”, que para mi gusto es tan bonita como “El alma no tiene color”, pero bueno, no ha tenido la repercusión que ha tenido “El alma no tiene color” por aquello de estar Ketama ahí detrás. Es que es lógico, es lógico... Y lo de “Sin miedo a la libertad” es un encargo del Instituto de Cultura Gitana. Ya estaba en marcha el Instituto de Cultura Gitana en dos mil siete... en dos mil diez los del Instituto de Cultura Gitana, su

director y varios, queremos hacer una... un tema, que sea una reivindicación de la mujer gitana, como un himno a la mujer gitana, ¿no? Entonces, precisamente estábamos en el Círculo de Bellas Artes, en una presentación de la Fundación Secretariado Gitano y estaba Juan Carmona también. Y así hablando, Juan Carmona le dijo: - Mira, este es... este es el tipo... Antonio - - Pues es un honor... - - ¿La quieres hacer?- - Pues claro- Y entonces, yo comencé a hacerla, la tenía prácticamente casi terminada, pero aquello que no rematas, que dices tú: - Pfff... le falta algo... - Es rematar, ¿sabes?... Y un amigo mío... mi amigo, compadre y compañero artístico, Frasquito, que sabía que estaba con el tema me dijo: - ¿Cómo lo llevas?- -Me falta... me falta... mmm- - Si quieres le echo un vistazo y te echo una mano- -¡Por favor, toma!... tómala -. Y aquello de que la coge alguien fresco, que... con otro punto de vista... vamos, le costó: - Pum, pum... ¿qué te parece así?- -¡Esa mano, tío! ¡La has *bordao!* Digo, es más, la vamos a firmar juntos...- - No, no, no... si yo no he hecho apenas...- - No, no... pero tengo el gusto de... La hemos trabajado, tú la has rematado... la firmamos juntos-. Y, de hecho, la canción la tenemos firmada Francisco Rodríguez "Frasquito" y Antonio Remache... la tenemos firmada. Y así fue como surgió... [...] Y de ahí surgió el tema de "Sin miedo a la libertad".

[...] Más adelante, ahora hace tres años, por el dos mil catorce o así... dos mil trece, dos mil catorce... Siempre hemos sido tres cantautores, amigos desde la infancia, bueno, desde la juventud, que nos hemos conocido en la Iglesia Evangélica, aunque también dieron el salto al mundo secular, y son profesionales... y los tres hemos hecho carreras independientes, [...] y dijimos: - Tío... ¿por qué no hacemos algo juntos? Pero algo juntos desde cero... desde cero, desde juntarnos a componer y a hacer un proyecto juntos... - - Venga va... vamos a empezar- Y nos juntábamos casi todos los fines de semana durante año y medio, aquí en Albacete o bien íbamos a Elche, porque ellos son de Elche, o bajaba yo allí con mi hijo Jairo o ellos venían aquí y nos juntábamos. Era... nos juntábamos a componer, que es maravilloso, no lo habíamos hecho nunca. Y te tengo que decir que cunde el doble... no es lo mismo dos ojos que seis... Tres cabezas pensantes que una... cundía bastante. Claro, al estar los tres decías: - Joder, tío... estábamos allí en el salón, con las guitarras, los folios, la grabadora, tal... - A ver, esto... - Espera, espera, que voy... esto-. Y de ahí surgió *La Trova Gitana*, porque una de las líneas rojas que nos marcamos en su origen cuando nos juntábamos, es... nos pusimos el hándicap de no hacer ninguna canción de amor ni de desamor. Es decir, nos dijimos: - Prohibido hablar de amor y de desamor -. O sea, hay muchas cosas por las que hablar, que nunca... las vas dejando, las vas dejando. Dices tú: - Esto, *pa* qué... *pa* qué voy a hacer esto.- Prohibido hablar de amor

y de desamor, o sea... claro, es un hándicap bastante grande, porque es mucho más sencillo, es mucho más sencillo, es mucho más fácil, más recurrente, ¿no? Llevar la metáfora, y hablar de sensaciones, sentimientos... ¿Sí o no?... claro, pero ponte a hablar de violencia de género, por ejemplo... Por dónde empiezo, qué enfoque le doy... y que te quede poético, y que te quede... que no te quede ñoño, que te quede bien, ¿sabes? Es difícil. Entonces dijimos: - No, no, no...-, es más: - Vamos a ver... ideas, ¿de qué podemos hablar? Pues... yo dije: - A mí hay un tema que me encantaría hablar... que es de la violencia de género. - - Pues... quédate tú con el tema. Tú lo inicias, después nos juntamos y lo rematamos, pero lo trabajas tú.- -Vale.- Otro dijo, Salomón dijo: - Yo quiero hablar de la valla de Melilla, del drama que padecen los inmigrantes. Además, se va a llamar "La valla de Melilla" ...-, ya lo tenía en la cabeza, vale, pues un tema que habla del drama de los inmigrantes. Frasquito... estos fueron los tres inicios de los tres temas... Frasquito dijo: - A mí hay un tema que quiero denunciar... que es los matrimonios tempranos en la comunidad gitana. Me parece una lacra que, en el siglo XXI, las niñas y niños gitanos se sigan casando con dieciséis años. Dejan de estudiar, no se forman, se enfrentan a la vida con una mano *alante* y otra atrás, interrumpen su formación, están abocados a la miseria... Es una lacra, los matrimonios tempranos. - [...] Y es "La Carmen", es un tema que se llama "La Carmen". Y entonces, cada uno trabajaba en su casa y los fines de semana los poníamos en común y nos ayudábamos, ¿sabes?... - No, no... corta ahí, esa frase ya sobra... Espera... - Y rematábamos el asunto... Otro tema que queríamos tocar era el... un tema muy delicado, que era el colectivo gay, y más viniendo desde el punto de vista de los gitanos. Que si ya en la sociedad mayoritaria, ya... aún queda por tener aceptación, en la comunidad gitana que es una comunidad, digamos, una sociedad un poquito más cerrada, si cabe, pues el tema gay es un tema... tabú. Y dijimos... - No, déjalo... no nos compliquemos.- - Sí, sí, sí... hay que tocarlo.- Pues... está el "Me llaman loca", que es un tema que habla a favor del colectivo gay. ¿Qué más?... ¿qué temas hay más?... ¡Ah! Está muy candente lo de la corrupción política. Ya en el dos mil catorce, dos mil quince, ya empezaba... Entonces, esto fue "Estos payos me quemán" ... Entonces, Jairo... Porque Jairo, él ha estado con nosotros desde el origen en *La Trova Gitana* y componiendo, porque además... es mi hijo... y bueno, tiene veinticinco años, se nota que está fresco, está... toca muy bien la guitarra, compone, toca la batería, el cajón, lo que le echen... es un... está fresco. Entonces, quisimos tenerlo ahí con nosotros *pa* que nos echara una mano, y él... y él tenía... ya había hecho algo acerca de la corrupción, alguna estrofa, y empezamos a tirar de ahí, tirar de ahí... que prácticamente lo terminó Jairo, o sea lo terminamos con el estribillo de

estos payos me queman, pero casi todo lo gordo, él se hizo cargo de ese... el de la corrupción política tú... Y así sucesivamente fuimos trabajando temas y no hay ninguno de amor ni de desamor. Entonces, cuando tuvimos diez temas que nos gustaban nos metimos al estudio. Hicimos una autoproducción, nos lo pagamos nosotros, hicimos *La Trova Gitana* y estamos girando con... con ello, con *La Trova Gitana*. Y es maravilloso... es maravilloso enfrentarse a público que sólo va a escuchar... que no va a escuchar ni un sólo tema de amor ni de desamor, todos tenemos que dar un mensaje antes, o después, y es maravilloso ver la respuesta, porque a priori no parece muy atractivo para... para mucha gente, pero es verdad... es verdad que siempre hay gente de mediana edad en adelante, que son los que, digamos, están más comprometidos o más sensibilizados con los temas, ¿no? O sea, los jovencitos no creo que les... les gustemos mucho, pero vamos. Que a lo mejor entran porque realmente el trasfondo, o sea, musicalmente es música de calidad. ¿Vale?, pero a lo mejor no se fijan tanto en la letra y en el mensaje. Pero luego a lo mejor sí. Y luego se paran. Y luego dicen, lo escuchan, y dicen... - Hostia-. O los jovencitos gitanos o gitanas dicen: - Hostia, mi tío...- Porque sabes que los jovencitos gitanos, a los mayores, nos llaman tío... Es decir, que vean a sus mayores, eh... enfrentarse sin miedo a temas tabú como el colectivo gay, o preocupándose por los inmigrantes, o denunciando los matrimonios tempranos... les hará que pensar. Y no cantando siempre "el puente de Triana" por tangos, o... fiesta... O letras de estas que se repiten una vez tras otra, sino algo importante... Entonces, la música es un vehículo maravilloso para sensibilizar, para mandar mensajes... para mandar mensajes. Y creo que está poco explotado, y muy olvidado, porque en... hace años, los cantautores aprovechaban más la música para... los Cantautores con mayúsculas, ¿no? Creo... y si existe, lo desconocemos, que no... por lo menos de nuestra generación... no hay ningún gitano, artista, compositor, que haya hecho esto que hemos hecho nosotros. De coger y utilizar la música para denunciar o reivindicar temas de interés general. Que yo sepa, no existe... Bueno, pues que hayamos sido los primeros no es lo que... no es el valor. Quiero decir, me extraña que no lo haya hecho antes nadie. Y ojalá después de nosotros... continúe. Porque hay mucho talento entre los artistas gitanos, entre los jóvenes. O sea... la comunidad gitana es un... es un manantial de artistas y de talento. [...] La inmensa mayoría... la inmensa mayoría de los gitanos están en la Iglesia Evangélica, que... no quiero meterme... yo es que soy bastante crítico con... la conozco desde el origen y soy muy crítico con la Iglesia Evangélica [...] Musicalmente, también está perjudicando que muchos talentos que se crían allí, que sus padres son evangélicos y que se han criado en la Iglesia

Evangélica y que tienen un montón de talento, que no se aproveche... Se está aprovechando para ellos, porque ahí desarrollan... pero me parece muy pobre que talentos que están ahí, que salen de ahí talentos, se queden ahí sólo para ese mundo y no se abran al mundo... es un desperdicio, es un desperdicio de talento gitano joven en la Iglesia. Porque podrían salir, pfff... pues talentos. De hecho, muchos han... mira el David Barrull, pero como ese te digo yo que hay... uno, uno en cada iglesia.

[...] En general, la música... los chicos gitanos... que esto puede ser general para todo el mundo, los chicos gitanos jóvenes que se enganchan a la música, no que les guste cantar en una fiesta o una juerga... No, no... que se enganchen a la música, o bien con la guitarra o componiendo, o cantando, metiéndose en un grupo, que trabajan ya con la música, es un... es un camino que les da formación personal, porque la música conlleva eso: buenos sentimientos, disciplina, eh... respeto. Un artista gitano aunque no tenga formación académica es una persona educada... [...] Y la música hace que... los que se dedican a la música hace que de alguna manera tengan formación... eh... tienen formación personal, de educación, gente educada que sabe... eh... compartir, trabajar en grupo... y eso lo hace la música. En chicos que a lo mejor han *abandonao* el colegio, por decirte algo, ¿sabes lo que te quiero decir? Pero, los ves y trabajas con ellos, y gente... ¿sabes?, les quita la... aunque vengan de un barrio marginal, entiéndeme, de una familia desestructurada, pero como sea un chico que esté trabajando la música de alguna manera, uff... tiene... sabe comportarse.

[...] Te voy a poner un ejemplo que... es muy simple, para que podamos entender hasta qué punto el flamenco es nuestro y nosotros somos del flamenco, hasta qué punto... Un gitano de Vigo, un gitano de Vigo... cuando se casa su hija o están en Navidad, o hacen una juerga, ¿qué cantan?... Flamenco... y es de Vigo. Un gitano de Bilbao... pero te estoy hablando de gitanos de Bilbao, hay gitanos de Bilbao de hace, eh... quinientos años, con apellidos... con sus "ocho apellidos vascos", ¿eh?... Lizarrán, no sé qué no sé cuántos... Un gitano de Bilbao, cuando celebran, cuando celebra, en sus bodas, en sus juergas, ¿qué cantan?... Flamenco. Eso no pasa con los payos, ¿entiendes?... cuanto más al sur lógicamente que payos andaluces cantan flamenco, pues es una cosa que les pilla muy cerca, ¿no?, les pilla muy cerca. Pero un vasco no... un payo vasco no va a cantar flamenco, es muy difícil. Tiene que ser una rareza, ¿no?... o un gallego, un catalán. Es así... vamos a ver, el flamenco es nuestro como nosotros de él, como nosotros del flamenco, pero es nuestro. A ver... entiéndeme nuestro, lógicamente lo que es inmaterial no es de nadie, ¿no?, pero

quiero decir, el flamenco es una cosa... si es de alguien es nuestro, es del pueblo gitano. Es así, si es que nosotros bebemos flamenco, vivimos flamenco... yo desde que nací, en el coche de mi padre no había otra cosa que no fuese flamenco, en las juergas no se cantaba otra cosa que no fuese flamenco. Y los niños, cuando esto... a mis niños les gusta el flamenco, y escuchan flamenco, y se ponen videos de flamenco... Y escuchan Camarón y se ponen videos de Paco, y de tal, y de no sé qué no sé cuántos... Es una cosa que fluye en el ambiente de una familia gitana.

[...] Hay varias cosas, pero yo señalaría dos. Una, y creo que es... para mí, a lo mejor la más principal y la que con urgencia se debería poner en marcha. El niño gitano no ve en el colegio... no ve representada su cultura, es un extraño. Es un... es más que un inmigrante, está por detrás, se sienten menos... siente el colegio menos cercano, porque la cultura... no se habla de la cultura gitana, de la Historia gitana... eso va a hacer que el niño gitano sienta la escuela como algo de los payos: - No es mía... esto no es *pa* mí, *¿pa* qué vengo? - ¿Entiendes?... Eso principalmente. Creo que la Historia y la Cultura gitana no ahora, hace años que debería estar, igualmente que el Flamenco debería estar *representao*. No se habla de... O sea, el pueblo gitano somos una comunidad que llevamos en lo que es hoy España, más de... casi seiscientos años. Vamos a ver, que estamos hablando de los celtas, de los íberos, y de... y de pueblos que ya no existen... Un pueblo que lleva aquí más de seiscientos años, antes de que esto fuese España, con una representación de casi un millón de gitanos repartidos en toda España. Que no hay un pueblo de más de cinco mil habitantes que no tenga una familia, dos tres, cuatro gitanas. Y hay muchos municipios... O sea no hay un pueblo mayor de cuatro mil habitantes que no tenga una familia gitana. Hay casi un millón de gitanos en España, seiscientos años, un montón de aportaciones gitanas que se han hecho a lo que es hoy la cultura en general, el acerbo cultural español. Viene de lo que es la... de las influencias gitanas. Pero en la pintura, en la música... A ver, el flamenco está donde está precisamente, posiblemente que si no hubiese sido por la población gitana sería otra cosa, o a lo mejor no estaba donde está. Es así... pero en la pintura, en el cine, en... en la literatura, yo qué sé. Y luego resulta que en el colegio ni se habla de dónde venimos, cuándo entramos aquí, que hay registros, que... cuáles son, yo qué sé... nuestra cultura, nuestros valores, nuestra historia... Está, el archivo de Simancas está lleno, cualquier archivo aquí en Albacete... en el archivo hay historia de... de gitanos. En cualquier sitio, son seiscientos años... Seiscientos años, y no se habla en el colegio. Si se hablara en el colegio, el niño gitano sentiría el colegio como algo suyo, pero es que no se habla, entonces... Eso... eso es una. Y la segunda es que hay que trabajar mucho con los padres, para que

entiendan... transmitan la importancia de la educación a los hijos. Pero claro, los padres también vienen, en muchos casos, ¿eh?, no en todos... porque no es verdad que todos los gitanos son marginales. Hay... esa que acaba de pasar antes por aquí es una gitana que vive ahí, o sea que hay gitanos... pijos... pero en Madrid, y en Sevilla, y en todos *laos*. Pero lo que pasa es que son invisibles, ¿sabes?... - ¡Ah!, pues esta no es gitana -, como no lo parece, ¿sabes?... O sea, parece ser que sólo... sólo existen los gitanos marginales, que los hay en todas las ciudades, igual que payos... Pero es verdad que hay familias desestructuradas y... y marginales, que viven en condiciones de marginalidad, que... claro, es muy difícil que desde el hogar les transmitan la importancia que tienen los niños. Pues ahí habrá que trabajar, en apoyo con los profesores, con los colegios, con mediadores, no lo sé... con actividades, y luego trabajar paralelamente con los padres, para que transmitan la importancia a los niños de ir a la escuela.

[...] Conocemos detalles sangrantes, ¿eh? De gente nuestra que está trabajando y decir: - Tío, es que... ¿cómo va a querer ir el chiquillo al colegio?, ¿cómo va a aprender?... o sea... maltratados y mal tratados, pero así, maltratados y mal tratados. Lógicamente, que le den por saco al colegio, ¿sabes? Y el padre también: - Ah, ¿que te trata mal?... no vayas más al colegio-. Está claro que es mucho más cómodo... si quiere aprender que venga y ya está, que se ponga las pilas, yo lo explico y ya está. Eso es no querer arreglar el problema, querer que llegue el mes, cobrar e irte a tu casa, pero ya está... Tío, mal... Yo creo que los profesores... pero esto tiene que ser estructural, desde arriba. Es decir, en colegios sensibles... en colegios sensibles, el profesorado tiene que estar bien escogido, tiene que ser gente especial, no me vale cualquiera... [...] Que hagan un... una selección especial para ese tipo de colegios, para esos colegios sensibles, y a partir de ahí que haya... pues información, formación incluso de... de gitanos. Hay gitanos *formaos*, que formen a esos profesores en cómo, cuándo, qué sí y qué no, qué se puede, qué no se puede, qué es sensible para ellos, ¿sabes?... cosas así. Yo qué sé, el luto, por poner un... a bote pronto, eh... Una gitana de luto o un gitano de luto no escucha música. Es como en el siglo XIX, o sea pues como en los pueblos... Se tapa la tele, no se ve la tele, a los bares no pasan y no escuchan música. Vale... pues si viene una madre gitana a tu despacho y tú tienes la música puesta está incómoda. Si tú sabes que si la quitas va a ver un gesto por tu parte... pero si no lo sabes, ¿cómo lo vas a hacer? Pues hace falta alguien que diga: - Mira, si viene una madre gitana a hablar contigo al despacho y tienes música puesta, si haces el gesto de quitarla lo va a ver. Vas a dar dos pasos hacia ella... y te facilita el acercamiento. No, que ya está... ¿queréis arreglar esto de

verdad?, pues hay soluciones, es esto... Dos cosas fundamentales: incorporar la Historia y la Cultura en los estudios y hacer un apoyo especial y una elección especial del profesorado en esos colegios sensibles. Y que les den formación. De gitanos... gitanos *formaos* que formen a esos profesores. Que hagan un curso especial, que venga algún gitano a dar con los maestros una semana, dos horas todos los días, no sé... Y que les den unas pautas, que va a servir, seguro que va a servir. ¿Quiéren arreglarlo?... pues ya está, ¿qué tienen que hacer?... que el colegio... el niño entienda que el colegio es parte suya, y no lo puede entender si ve que el colegio es de payos. Si aquí... si se habla de gitanos es de forma despectiva, o para insultarme o para que se hable de forma despectiva... - Es que los gitanos sois... Es que...-, ¿sabes? ¿Tú te crees que voy a entender esto como parte mía?... No. Tengo que ver esto como parte mía y que se hable de... - Ah, que los gitanos somos parte de esta sociedad... se habla de mi cultura, se habla de... se habla de los íberos, de los Tartessos, de no sé cuántos, y los gitanos es como... condenados al ostracismo, ¿no?, - De esto no se habla... porque esto es malo-. No señor, somos un pueblo... Milenario, además perseguido, un pueblo con sus costumbres, con sus tradiciones, un pueblo parte de la sociedad española... Y se debe hablar. Eso es una... Y otra, hay que acercar... hay que acercar al profesorado a los padres y a los alumnos, se tienen que acercar» (Remache, A., comunicación personal, 5 de julio de 2017).

ALUMNADO DEL AULA DE COMPENSACIÓN EDUCATIVA (ACE ASAMBLEA)

(VPP) Víctor Pastor Pérez

(E1) Alumno 1

(E2) Alumno 2

«(VPP) ¿Qué es para vosotros la música?

(E1) La música es un sentimiento, ¿no?

(E2) Claro.

(E1) Si es que la música depende... porque para nosotros, para los gitanos, es como el comer, la música. Estamos duchándonos, estamos cantando. Estamos escuchando

música por todos lados... ¿Sabes? Es depende de cada persona, para nosotros la música es todo.

(VPP) Y el flamenco en particular, ¿qué significa en vuestra vida?

(E1) El flamenco es todo, ¿sabes? Los sentimientos... todo. *Pa* mí es todo, por lo menos. *Pa* él no sé...

(E2) *Pa* mi lo mismo también, yo siento eso, pero no sé explicarme.

(VPP) Vale, vamos a centrarnos en el taller, en el curso este. ¿Qué pensáis del Taller de Flamenco?

(E1) A mí me ha parecido bien, porque he estado aprendiendo un par de posturas y los compases ha habido gente que han estado aprendiendo. No hemos puesto todo el interés que había que poner, si no hubiéramos aprendido más... pero estamos contentos.

(E2) Por ejemplo, cuando empecé esta clase aquí yo no sabía ni hacer una postura, y ahora ya sé más o menos.

(VPP) ¿Y qué es lo que más os ha gustado?

(E1) Yo, verme a mí y a mis compañeros aprendiendo algo que nos gusta, por ejemplo, el flamenco, que es la clase que nos has *dao* tú.

(E2) Ahí, ahí.

(VPP) ¿Y lo que menos?

(E1) Estar todos chillando, todos tocando una cosa, y otro otra, y no escuchar, no estar atentos, ¿sabes? Estropear el tiempo que hemos *estropeao*.

(E2) Ahí, ahí...

(E1) ¿Como hablo, eh?

(VPP) ¿Y qué pensáis de cómo se podrían mejorar las clases? ¿Qué pensáis que yo podría hacer, o impartir de otra manera? Tanto la forma como el contenido, lo que os he enseñado. ¿Qué pensáis que ha faltado, o qué se podría mejorar?

(E2) Se podría mejorar, no sé, como se dice esto... ¿estar atentos, poner atención?

(E1) Pero dice de su parte...

(VPP) No, por las dos partes. Por vuestra parte para aprovechar más has dicho, ¿y por la mía?

(E1) No sé, has *estao* bien con nosotros. Has *estao* gastándonos bromas, hemos *estao* hablando, hemos *estao* riéndonos, hemos *estao* aprendiendo...

(E2) Como debe ser.

(E1) Claro.

(VPP) ¿Para qué os puede servir esto que habéis aprendido? En el futuro, ¿qué partido le podéis sacar a un curso y haber aprendido algo más de música?

(E2) La música en verdad es bueno *pa tó*... ¿sabes? No sé, es bueno para cuando tú te quieres poner... tú te quieres poner a cantar o aprender a tocar la guitarra ya te sabes los primeros pasos, que es lo que hemos aprendido.

(VPP) Pero ¿os planteáis en algún momento?... por ejemplo, ¿estar en la situación en la que estoy yo, que ahora mismo yo soy vuestro profesor, dentro de unos años, vosotros dar clases a chicos gitanos, por ejemplo, de música? Posturas de guitarra, haciendo talleres... lo que sea. ¿Os habéis planteado alguna vez, por ejemplo, o a partir de aquí, de haber aprendido algo de guitarra, os veis vosotros como profesores?

(E1) Vernos como profesores no porque eso ya es llegar mucho.

(E2) A lo mejor estar en una casa y empezar a tocar yo...

(E1) Eso es.

(E2) A recordar los que hemos *estao* aquí... Lo que nos has aprendido pues intentar mejorarlo mejor, ¿sabes? Aunque nos *haigamos dao* por vencidos, pero lo hemos *intentao*.

(VPP) Vale, no os podéis ver tan a futuro... tan a largo plazo como para ser profesores, pero os sirve como me estáis diciendo, simplemente para el día a día para hacer música, no os planteáis ser profesores...

(E1) Yo por lo menos no puedo ser profesor porque yo no soy una persona que me cierro en un de esto y hago, pues venga esto... yo lo que quiero es todo hecho, ¿sabes? Ya saber tocar, ya saber cantar, ya saber hacer esto, ya lo otro, ¿sabes?

(VPP) Me estás diciendo entonces que no tienes paciencia para aprender.

(E1) Eso es.

(VPP) ¿Pero eso no crees que es algo que podéis aprender vosotros, el tener paciencia? Es una destreza, es una habilidad que poquito a poco la vas desarrollando y puedes llegar a tenerla perfectamente.

(E1) Sí, pero eso es ponerte, y... la verdad, los gitanos lo que menos tenemos es ponernos en una cosa. Hay gente... hay gitanos que sí y hay gitanos que no. Y yo me miento el primero y yo no soy de centrarme en una cosa, yo soy de centrarme en una y pensar en otra.

(E2) Tú eres un risión, coño.

(E1) Cómete el *cagao*, Jóse...

(E2) Tú eres un mierda...

(VPP) ¿Qué pensáis de que un payo enseñe flamenco?... ¿sobre el hecho de que los payos, yo en este caso, enseñemos o nos dediquemos al flamenco?

(E2) Pues muy bien.

(E1) Yo... bien, por una parte orgulloso, la verdad. Orgulloso de que el flamenco no nos tiene *na* más a los gitanos, que también tiene a los payos. Pero, no sé... no es lo mismo, que suene lo mismo una guitarra gitana que la de un payo. Yo no me voy a poner contigo... pero yo te pongo a un hombre de tu nivel y....

(E2) Toca más gitano.

(E1) Y cambia la cosa, ¿sabes? Esa es mi opinión.

(VPP) ¿No pensáis entonces que todo el mundo puede hacer flamenco?

(E1) Si...

(E2) Pero no suena igual, nos entendemos...

(E1) Puede ser, es que es *pa* palos. Por ejemplo, a mí me gusta a lo mejor las falsetas y eso, pero *pa* como acompañas, la verdad, *pa* mí, o sea *pa* mí... *pa* la gente a lo mejor yo te veo acompañando a otra persona y hago... ostras, pues es una máquina este hombre. Pero yo, por ejemplo, a mí no me gusta como acompañas, la verdad. No sé, esa es mi opinión...

(E2) Jeje, tú eres un mierda.

(E1) Cómete el *cagao*, JÓse.

(VPP) ¿Cómo habéis visto que se enseñaba antes? Vosotros ¿cómo habéis visto que en vuestra familia, grupo de amigos, se enseñaba a tocar guitarra, o palmas o cante? ¿de qué manera se enseñaba a tocar?

(E1) Viendo... Es que en verdad eso no aprende, eso se nace, eso ya te tira.

(E2) Como los brasileños el fútbol.

(VPP) Dices que entonces hay que nacer dentro de una...

(E1) Claro, es que si tú... yo ahora mismo nazco escuchando yo qué sé... escuchando a Michael Jackson, pues a mi *na* más me gusta el pop y estoy *centrao* en el pop. Pero si yo desde pequeño han *escuchao* mis oídos flamenco... las palmas, una guitarra, una voz por arriba, una voz por abajo, pues ya te tira, ¿no? Ya dices, *ostrás*, yo no puedo meterme en otra cosa, si yo lo que he *escuchao* es esto y a mí lo que me tira es esto.

(VPP) ¿Y habíais visto alguna vez, por ejemplo, explicar guitarra con las partituras, con la tablatura, con las líneas de las cuerdas, los números de los trastes como os he hecho yo, dando las fotocopias o en la pizarra?

(E1) No, nosotros lo que hemos visto ha sido una persona delante nuestra con una guitarra... *Pos* esto, esto, esto y esto. Coger otra persona la guitarra, y *asín* poquito a poco, hasta que ya te haces un figura.

(VPP) Y esta forma nueva de enseñar o de aprender, escritas las líneas de la guitarra ¿os ha parecido de alguna manera útil o...?

(E1) A mí me ha *pareció* bien *pa* los que entiendan eso, pero *pa* mí ha sido más difícil aprenderlo así, la verdad. Porque tanto estar una hoja mirando, y otra y otra... Sin embargo, tú te pones enfrente mía con una guitarra y me dices... a ver, primero esto va *asín*, luego esto va *asín*, despacito. Luego ya con el tiempo, según vas ensayando pues vas mejorando mejor.

(VPP) ¿Y tú también? ¿te ha parecido más difícil verlo así escrito en papeles o en la pizarra que...?

(E2) *Caro*....

(E1) Pero eso, si eres pocos... si eres pocos, yo... mi opción. Pero si sois muchos está bien lo que tú has dicho, la verdad, porque son los primeros pasos y está muy bien enseñar *asín* a los niños como a nosotros... O sea, yo soy un hombre. pero él es un niño...

(E2) Cómete mi *cagao*, ya...

(VPP) Pero, por ejemplo, pensad en Paco. A Paco le ha *gustao* esta forma...

(E2) A Paco le ha *gustao*...

(E1) Es que hay algunos que según la forma que tengas tú de aprender.

(E2) *Pa* mi es mucho más fácil que me digas tú esto y esto que mirarlo en la pizarra.

(E1) Es que en verdad él no ha aprendido nada mirando a la pizarra. ¿Cómo ha aprendido él? Tú te has puesto enfrente enseñándole y tal... *asín* es como aprende una persona de verdad.

(VPP) Vamos a pasar ahora a un tema general... dejamos la clase de flamenco y quiero saber también qué pensáis del Colegio, del Instituto, de lo que se enseña. ¿Qué opinión tenéis del Colegio, del instituto?

(E1) *Pa* mí el instituto es como si fuese una cárcel, la verdad.

(VPP) Explícate, por favor.

(E1) Pues porque es llegar, encerrarte, trabajar, estudiar, trabajar, estudiar, otra hora, cambiar de asignatura y *asín*... el cacho recreo...

(E2) Cuando llega la última hora dices, qué alegría, que ya me voy *pa* casa.

(E1) El cacho recreo y otra vez, a estudiar, a trabajar... es como si fuese... y luego en un aula *encerrao*, con... no sé, ya te agobias *asín*. *Pa* mí es como si fuese una cárcel, la verdad.

(VPP) Y hablando en general, ya no por ti, o por ti como personas... sino por lo que conocéis de vuestra gente. ¿Por qué motivos los gitanos no están a gusto con el sistema educativo que se da aquí en España?

(E2) Yo pienso que porque te tienes que levantar muy temprano...

(E1) Eso es bueno, porque a mí por lo menos, yo agradezco todos estos años que me he *estao* levantado *asín* temprano, en el Instituto y en el Colegio en general. Yo lo

agradezco eso, por qué, porque qué haces levantándote a las dos de la tarde... Y a los gitanos es lo que le cuesta, eso...

(VPP) ¿Pero por qué pensáis...?, por lo que vosotros conocéis de vuestra gente, ¿por qué no hay gitanos que lleguen casi a tercero de la ESO? ¿Cuál es el problema?

(E2) Pues porque se cansan y dicen, vamos a chatarrear.

(E1) No, porque ya necesitan ellos mantenerse...

(E2) A lo mejor se casan ya, y ya cambia mucho la mentalidad...

(E1) Y ya necesitan mantenerse sus vicios, porque ahora no le pegas una *patá* a cualquier cosa y tienes dinero. Porque ahora *pa* tener dinero... Hoy vendes, mañana tampoco, mañana tampoco, pero *pasao* sí, ¿sabes? Y eso tu padre no lo puede hacer sólo, le tendrás que ayudar tú, por otra parte.

(VPP) En la venta, en el mercado...

(E1) En la venta, en el *mercao*, sí...

(E2) En lo que se pueda.

(E1) En lo que se pueda.

(VPP) ¿Pero no os planteáis que otra opción, por ejemplo, también de ayudar en vuestra familia es estar estos años...?

(E1) Pero es que a lo mejor estos años mi familia pasa hambre, ¿sabes?

(VPP) Me refiero a tener esos años... ese tiempo, vosotros en el cole para luego poder tener un futuro más seguro y poderles ayudar de otra manera. ¿Eso no lo veis como una opción?

(E1) Es que yo eso no lo veo opción... yo lo que veo opción, yo qué sé... es ser ya un hombre, como cualquier que dice, porque soy un niño, pero ya no soy un niño... Ya tengo mi edad, y ya tengo que ir aprendiendo a mantener a una casa, *pal* día que me quiera casar o que me quiera pedir.

(VPP) ¿Con cuántos años, por ejemplo, pensáis vosotros ya sois considerados adultos... hombres, para poder tener esa responsabilidad que me dices?

(E2) Cuando te casas más o menos.

(E1) No, cuando te casas no. Lo que es *pa...* ya *pa* tener pensamiento lo que es de saber, de aprender a ganarte la vida y eso... Eso ya cuando terminas los estudios y eso. O cuando los vas a terminar, o cuando te vas haciendo tú grande y dices, es qué no sé, es que yo quiero esto, yo quiero lo otro, pero es que mi madre no puede, la tendré que echar una mano. ¿Cómo le voy a echar una mano? Pues yo también me voy a poner a trabajar, que no me tengas que dar mi madre, la tenga que dar yo a ella, y eso ya te hace recapacitar, ¿sabes?

(VPP) Y eso con cuántos años más o menos, ¿con quince, dieciséis?

(E2) Sí, yo creo que con quince *pa* arriba, catorce, quince años.

(E1) No, catorce no, quince.

(E2) Quince, sí.

(VPP) Vale, entonces, dos últimas preguntas ya sobre el sistema educativo. El mayor problema de la forma de enseñar de los payos, de la cultura mayoritaria en el sistema educativo español... ¿Cuál pensáis que es el mayor problema del sistema educativo por el cual la población gitana no entra del todo y no se siente en sintonía, y se siente como en una cárcel, o lo deja... ¿Cuál es el mayor problema? Si lo tuvieseis que resumir en unas pocas palabras ¿qué diríais?, ¿cuál es el problema fundamental?

(E1) El problema es.... No sé, trabajar, trabajar y trabajar, ese es el problema...

(VPP) Pero tú puedes currar mucho también en el *mercao* y ser un currante también... y levantarte pronto.

(E1) Ya, pero no es lo mismo, porque ahí ya tú tienes que currar *pa* decir de lo que vas a comer hoy. Venga, vamos, espabila... Sin embargo el colegio no, porque el colegio va a ser distinto... ¿qué voy a adelantar yo con esto? Si yo no... yo no voy a seguir estudiando. El por qué... pues porque yo ya me voy a hacer grande y yo ya voy a.... es que yo... yo por lo menos tengo esa mentalidad.

(E2) Yo también.

(E1) Me voy a hacer yo ya grande, y yo voy a tener que mantener una familia, y voy a tener que dejar ya...

(E2) Cuando te cases y tengas tus hijos...

(E1) ... los estudios aparte.

(VPP) Hemos visto el problema, pero ¿cuál sería una posible solución para lograr que los alumnos del pueblo gitano lleguen a tercero de la ESO, pasen y se gradúen en Bachillerato y puedan subir? ¿Cuál sería la solución?

(E1) No sé, yo ahí... Esa pregunta que la responda mi compañero.

(E2) El qué... yo ni me he *enterao* de la pregunta, *pa* responderla...

(VPP) Por ejemplo, ¿no pensáis que vosotros, como gitanos, estaríais más a gusto en el cole si se diesen asignaturas más cercanas a lo vuestro?...

(E2) Sí.

(E1) ¿Quieres decir flamenco y eso?...

(VPP) Ya sea flamenco, ya sea Historia del pueblo gitano, cultura gitana....

(E1) Sí, el flamenco... que es lo que nos tira al pueblo gitano.

(E2) Hacer música, primo...

(E1) En el cole, por ejemplo, si tuviese en música asignatura de flamenco...

(E2) ¿Asignatura de flamenco? *Ostrás*, sí...

(E1) Cambiarían las cosas.

(VPP) Pero hacen falta más cosas... ¿qué pasa si tú tienes que aprender a contar para trabajar bien y que no te engañen en el mercado, y saber llevar las cuentas?

(E1) Tú tente en cuenta que a los gitanos al dinero nadie le engaña.

(VPP) Pero matemáticas tienes que saber.

(E1) Pero matemáticas... es que yo, por lo menos... tú con aprender a...

(E2) Si ya sabes leer y escribir *pa* qué quieres ir más.

(E1) No... sumar, restar y multiplicar. Eso yo ya lo sé, ya me da igual. A mí no me engaña nadie.

(E2) *Caro*...

(VPP) O sea, piensas que hay una serie de cosas básicas que si las aprendes no te hace falta luego mucho más para poder desarrollarte y enfrentarte a la vida adulta.

(E2) *Caro*...

(VPP) Vale, quiero terminar con otra pregunta... Habéis cantado varios días una letra que digo... tengo que hablarlo con ellos, por qué la cantan y qué piensan sobre esa letra...

(E1) ¿Cuál?

(VPP) Es la de "Antiguamente las gitanas...", ¿cómo es?

(E1 y E2 cantan) Antiguamente las gitanas cuando hablaban los maridos las mujeres se callaban, pero ahora esta vida es una pena *pal* gitano canastero, la vida es una vergüenza.

(VPP) ¿Os habéis planteado la letra?... ¿qué pensáis de la letra realmente?

(E1) Pues que es la verdad.

(VPP) ¿Pero pensáis que eso es... es justo, en el sentido de tú decirle a alguien que por ser... no ser como tú, tengas derecho a que esté en silencio? Que es lo que dice la letra... ¿Qué pensáis sobre eso realmente?

(E1) ¿Que qué pensamos sobre qué? Es que está haciendo mi compañero el gilipollas, *asín* que se coma todas las mierdas, y *to* el *cagao* y *to* mi pijo.

(VPP) Venga... que ya terminamos con esto.

(E2) ¿Oye, esto luego te lo quedas tú, no se lo enseñas a nadie, no?

(E1) El Jóse se come mis *peos*, y mi mierda...

(VPP) *Pa* terminar con esto... ¿esa letra no os parece que pone el planteamiento al hombre por encima de la mujer?...

(E2) Cómete el *cagao*.

(E1) Cállate ya y ponte serio...

(VPP) ¿Qué pensáis de eso?, de que el hombre tenga derecho...

(E2) ¡Pues que el hombre tiene que mandar siempre, coño!... ¡Hoy, mañana y *pasao*!

(VPP) ¿Por qué?

(E2) Porque es el hombre y tiene los cojones... *Ála*, ya está.

(VPP) ¿Pero es justo o no es justo?

(E2) *Pa* mí sí... ¿*pa* ti es justo eso?

(E1) No... jeje... que sí... jeje (coge la guitarra y se pone a tocar)

(VPP) Lo dejamos aquí... Bueno, chicos, muchas gracias.

(E2) Encantado» (Grupo de Discusión alumnado Taller de Flamenco ACE Asamblea, 17 de junio de 2016).

ALUMNADO DEL CEIP MARÍA DE LA O (ESCUELA SOCIAL DE FLAMENCO)

(E1) Alumna 9 años

(E2) Alumno 8 años

(E3) Alumna 10 años

(E4) Alumna 10 años

(E5) Alumna 12 años

(E6) Alumna 13 años

(E7) Alumno 10 años

«(E1) En mi barrio me gustaría que *hubieran* parques, que *hubieran* muchas tiendas, que *hubieran* muchos árboles, muchos campos...

(E2) Y a mí... yo también lo mismo, yo también quiero que en mi barrio *hubieran* muchos parques, muchas casas, muchas tiendas.

(E3) Lo que me gustaría que hubiera en mi barrio... que hubiera bancos, parques, y luz por la calle.

(E4) Y lo que a mí me gustaría es que quiten toda la basura, que lo dejen limpio, que no lo tiren al suelo, que esté bonito el barrio, que lo pinten... y ya está.

(E3) Hay muchas ratas. Y no sé... muchas cosas.

(E5) Mi barrio es muy humilde y quiero que haya bancos, porque no hay bancos *pa* sentarnos. Quiero que haya fuentes... fuentes *pa* lavarse las manos. Porque cuando venga el verano, por ejemplo, no tenemos fuentes *pa* lavarnos las manos. Y quiero que haya parques, porque no hay parques. Bueno, está el campo de fútbol, pero también queremos que haya columpios.

(E6) Y que echen la basura en el contenedor, que no la dejen en el suelo, porque luego pasamos y la pisamos, y nos llenamos... Que tengamos un poquito más de educación.

(E2) Mi madre no trabaja y mi padre tampoco, pero yo quiero ser futbolista o, si no puedo, quiero subir videos de internet.

(E1) Mi padre tampoco es nada y mi madre no sé... mi madre tampoco es nada, y yo quiero ser médico o veterinaria.

(E3) Mi padre se dedica a vender gallos a veces, y también es chatarrero.

(E7) Mi padre vende gallos, es chatarrero y va a los tablaos y canta.

(E3) A mí me gustaría ser de mayor diseñadora de ropa o trabajar en una discoteca.

(E4) Yo en una discoteca, y también en eso de la cachimba... en la tetería.

(E7) A mí me gustaría ser de mayor policía o peluquero.

(E5) Mi padre se dedica a guardián de la obra, de una obra... y mi madre se dedica a fregar... de fregar las casas. Y yo quiero una oportunidad... en plan tener más oportunidades y sacarme la carrera de los estudios.

(E6) Mi familia se dedica a la chatarra, a vender gallos y todo eso... pero han tenido muy pocas oportunidades, y esas oportunidades que ellos no han querido coger pues las quiero coger yo. Estudiar, sacarme mi carrera, *pa* el día de mañana tener un trabajo, que me cojan, tener mi sueldo, cogerme mi piso, mi casa, y estar bien.

(E3) Para mí el flamenco significa una palabra gitana, como *sacáis* (ojos).

(E7) A mí *chanela* (entender, conocer).

(E4) A mí *churumbeles* (niños y niñas).

(E1) El flamenco para mí es mi vida, porque yo quiero tocar la guitarra y el cajón.

(E5) Me encanta el flamenco porque cuando hay cumpleaños, una boda o algo, mi familia baila y yo también bailo. Y me gusta mucho el flamenco.

(E6) Para mí el flamenco significa como una obra de arte, algo gitano, flamenco, porque... yo qué sé, me sale solo. Aunque yo sepa baile inventado, todas esas cosas, pero el flamenco me sale solo. Soy gitana y me sale solo.

(E2) A mí me encanta el flamenco, y quiero ser flamenco.

(E7) Las clases de música para mí me gustan mucho... están bien.

(E2) A mí el flamenco me encanta porque aprendo a tocar las palmas, el cajón, la guitarra. Me encanta porque me divierto.

(E6) A mí me encantan mucho las clases de baile porque aprendo más. Yo qué sé, estoy *to* el día bailando, me invento los pasos, me lo paso bien en las clases de flamenco porque si yo no sé este paso me lo *aprenden* a mí. Si yo no sé taconear me lo *aprenden*. Si yo no sé coger una falda me lo *aprenden*. Todo lo que necesite pues me ayudan y me lo explican.

(E2) A mí me gustan las clases de flamenco porque, a lo mejor, de grande, yo puedo ser cantante o trabajar de algo... o de guitarra o de cajón, o de palmas.

(E1) Y a mí me gusta porque cuando yo sea grande puedo ayudar a tocar la guitarra, el cajón... y podía ser cantante también.

(Víctor Pastor) Cantaora.

(E1) Ah, bueno... cantaora.

(E2) También a lo mejor hubieras dicho que quieres ser maestra de música...

(E1) ¿Maestra?... También estaría bien.

(E2) A mí me gustaría ser maestro de guitarra... a mí me gustaría.

(E1) Y a mí también... Y también ayudar a tocar el cajón, la guitarra, las palmas.

(E6) A mí las clases de flamenco me pueden servir porque si sigo más adelante puedo hacer clases de baile, o puedo hacer una academia, o puedo hacer algo. [...] La verdad es que, si sigo *pa alante*, ese podía ser mi futuro.

(E7) Las clases de flamenco pues me pueden servir de grande, de mayor... pues me puedo ir a cantar a los tablaos y ganar dinero.

(E3) A mí me puede servir el flamenco de grande por si, por ejemplo, yo busco un trabajo y, por ejemplo, a mí me gusta bailar, o cantar, o tocar el cajón, la guitarra... Por ejemplo, hay un trabajo de aprender a bailar a la gente y a mí *me se da bien...* pues puedo enseñarle a la gente a bailar y desearle a la gente otro futuro». (Alumnado CEIP María de la O., comunicación personal, 30 de mayo de 2022).

FRANCISCO JOSÉ MATA GONZÁLEZ (Asociación Cultural)

«Yo tengo una cosa muy clara, la música es el gimnasio del alma, como yo digo también... y dicen otros muchos otros. Y a través de la música pues muchos de los valores que has perdido, ¿no?, en este caso muchos de ellos, ¿no?, pues puedes recuperarlos. Porque además... más ellos como gitanos que lo llevan intrínseco, ¿no?, de alguna manera. Pueden tener más compás o menos compás o lo que sea, pero ahí hay algo dentro que les sale, les sale de una forma natural, ¿no? Y yo, mi idea era, a través del flamenco y sobre todo con el pueblo gitano, poder transmitir a la sociedad, a la calle, que... que la raza gitana es una raza que tiene mucha riqueza interior, y no sólo musicalmente, ¿no?, sino como personas. Porque el hecho de salir fuera también a un teatro o a un centro cultural donde va a haber doscientas o cuatrocientas personas, o ya te contaré un caso más adelante como el Teatro Alcázar de Plasencia que había setecientas personas, pues la gente... *cuidao*, porque seguimos siendo, pues eso... aunque España digamos que no, pero sigue habiendo mucho racismo por desgracia. Y eso se ve día a día, ¿no? Y no solamente en el colectivo del pueblo gitano sino en otros muchos, pero en este caso del que estamos hablando es del pueblo gitano. Y yo, mi idea era que... que esos valores lo pudieran transmitir a través de la música y que la gente, el espectador de fuera, la sociedad, pudiera entender que no todo lo que se habla del pueblo gitano es cierto. Que bueno, han cometido errores como cometemos cualquier otra raza pero que... que hay una oportunidad, que hay que darle oportunidad a la gente para poder reinsertarse, socializar, y un montón de cosas más por las cuales yo creo que todos vamos a ganar al final. La sociedad entera en sí va a ganar, y por eso mi motivación máxima era que ellos no tocaran de puertas para adentro sino que tocaran de puertas para afuera. Para que la gente, la sociedad, vieran que hay un grupo de personas que están privadas de su libertad porque... por equis... pero que si... no dejan de ser seres humanos. Que pueden transmitir una serie de cosas que perdieron por equis... pero que están recuperando gracias al flamenco, que es algo suyo encima. [...] Ellos decían: - Es que para nosotros, el hecho de cantar flamenco o de tocar flamenco como

es algo nuestro nos da vida, o sea nos sentimos libres entre rejas. O sea, tenemos... nos oxigena, ¿no? Nosotros oímos por los altavoces cuando llega - El grupo de flamenco al salón de actos a ensayar -, llaman los funcionarios, pues cuando llega ese momento estamos como locos, expectantes de que en ese momento en el cual suena el megáfono dentro de nuestro lugar donde estamos siempre, ¿no?, en nuestro módulo, y nos levanta el alma, nos da vida, nos cambia la cara, nos cambia el aspecto físico y todo. Y llegamos allí con una alegría y con unas ganas de que no queremos que se acabe. Si vamos a estar una hora, u hora y media en un taller de flamenco que es algo que lo llevamos dentro, donde podemos expresar un montón de cosas, donde podemos seguir admirando a través de cantarlo nosotros a nuestro Camarón, o a nuestra Remedios Amaya, o a otros grandes del flamenco, ¿no?, pues para nosotros eso es libertad total y absoluta -. Eso es lo que ellos me contaban siempre, ¿no? [...] Pero luego yo de fuera llamaba a alguien que apoyaba al grupo, ¿no? Hemos tenido a Juan Carmona tocando también con su padre, con el Tío Juan Habichuela. O sea, que eso es... eso no... Y además ellos lo decían - Es que estamos... lo que nunca. Estamos tocando en un escenario, encima de un escenario con estos monstruos del flamenco, ¿no? -. Y para ellos era también muy enriquecedor. Por eso digo, que eso al final también les motivaba mucho. Era un poco aunar fuerzas, ¿no?, entre los de dentro y los de fuera. [...] Eso es a nivel humano, ¿no?, el tema de recursos humanos. Y luego pues... a nivel ya de instrumentos y todo esto también, pues mira, a veces nos han *donao* algún instrumento, otras veces he *tirao* yo de fuera con algo, hemos *comprao* la Asociación lo poco que hemos podido pues a lo mejor algunos instrumentos de percusión, no solamente el típico cajón. [...] Y ahora mismo de voluntarios estamos entre unos veinticinco o treinta, más o menos. Lo que pasa es que eso también es... a veces es puntual, ¿sabes? Necesitamos pues una colaboración puntual pues porque vamos a hacer un Programa que dura seis meses, por ejemplo, ¿no? Como hemos hecho ahora con un Taller de Musicoterapia para enfermos mentales dentro de prisión, y sobre todo con ritmos de percusión, ¿no? Que hemos tenido incluso a algún gitano que ha estado también participando, un gitano que... que no tiene enfermedad mental pero que está colaborando, ¿no? De hecho tuvimos... tuvimos un taller, hablando de percusión, con Bandolero, gran percusionista, y con Ginés Pozas también, ¿no? O sea, dieron un taller allí a los chicos de percusión muy participativo y muy bueno.

[...] Lo del documental surge en Estremera, en la cárcel de Estremera, de donde nace *Techarí*, el grupo... Pues, eh... al principio comenzamos con... estábamos trabajando en la cárcel de mujeres con un «Taller de Baile Flamenco», y yo tenía una amiga,

Soshi Israelí, que era una bailaora que fue la que empezó a dar los talleres, las clases de baile flamenco en la cárcel de mujeres... no me acuerdo, hace por lo menos diez años o así, más o menos. Y a partir de ahí, pues como iban a abrir la cárcel de Estremera nos planteamos el formar también un grupo allí, no solamente... como la cárcel de Estremera no eran solamente hombres, sino que tenía dos módulos, dos módulos de mujeres, pues pensamos: - Podríamos también llevar allí el baile flamenco -. Y bueno, esa fue la idea... Total, que llegamos, presentamos el proyecto allí también a Estremera y claro, nos lo aceptaron. Y empezamos con chicas, bailando tal y cual, dando Soshi las clases... Pero de repente también, como había muchos módulos de hombre lógicamente, más que de mujeres, pues dijimos: - ¿Por qué no formamos un grupo también de chicos que tengan algunas cualidades musicales y a ver si podemos formar ahí un buen grupo, no? -. Y así surge la idea... Al final empezamos un taller mixto, que también fue un milagro que nos dejaran hacer un taller mixto allí dentro [...] Y empezamos a hacer ensayos con parte de lo que era *Techarí* musical y *Techarí* a nivel baile, de mujeres. Y entonces pues participa Soshi y estamos allí... íbamos en aquella época... creo recordar que íbamos dos veces por semana. Y bueno, ahí... de ahí nace todo... todo lo que es la idea de... del "Flamenco entre rejas", ¿no?, del documental. De ahí nace... de todo eso nace... porque Soshi tiene unos amigos que están terminando... pues no sé cómo se llamará, los módulos de no sé qué de cine... audiovisual... o de estas cosas allí. Uno vivía en Londres y el otro me parece que en Israel, y... pero estaban trabajando los dos en Londres, y bueno, habla con ellos: - Pues mira, para terminar nuestra tesis o no sé qué tenemos que implantar esta idea o no sé qué y nos hemos *acordao* de ti que estabas... -. Bueno, y surge todo esto así y de repente bueno... pues empezamos a pedir papeles a la administración penitenciaria, a pedirle permiso y... de repente vemos que milagrosamente se nos abren las puertas. Cosa que ahora no, por ejemplo... Pues nada, planteamos el tema y resulta que vienen de Londres los dos directores y empezamos a grabar durante quince días. En la prisión, ¿eh? Quince días, ta ta ta ta... uno detrás de otro. Y bueno, nos permitieron grabar en casi todos los sitios de la prisión, y claro, pues grabamos en los talleres, el Taller de Flamenco. Porque la idea era, pues bueno, mostrar un poco el... el... cómo siente el pueblo gitano... bueno, sabemos cómo siente el pueblo gitano el flamenco, ¿no?... pero cómo lo siente dentro de una prisión, ¿no? Esa era la idea que queríamos mostrar, ¿no?, con el documental. Y efectivamente, se... empieza a crecer, a crecer y a crecer el Flamenco entre rejas, y la idea surge también de presentarlo en diferentes foros o certámenes, ¿no?, de... a nivel social, sobre todo, de España. Pues de repente nos dicen: - Oye, que en el

Matadero de Madrid se puede presentar y tal y cual -. Vamos todos a preguntar, les gustó, lo seleccionaron y cuál fue nuestra grata sorpresa que en el Segundo Festival de Flamenco de Cortometrajes pues recibimos el primer premio, o sea que fuimos galardonados con el primer premio. Fue en el año dos mil once. Fue también un día muy especial y muy bonito para muchos de los chicos, porque... tú estás viendo por ejemplo, estás... la sala donde se proyecta el documental pues había, no sé, una sala con doscientas personas o así, y de repente estás viendo el documental, ¿no?, acaba el documental y parece que bajan del documental algunos de los que estaban ahí, ¿no? E hicimos dos o tres temitas también in situ, en vivo, y la gente pues se volcó... Y luego el premio también lo recibimos también a través de la bailaora Cristina Hoyos, ¿no?, que también fue... fue muy grato todo. Pasamos... la verdad que fue... fue un día muy especial, ¿no?... Muy, muy, muy especial. Sobre todo, para ellos, ¿no? [...] Se presentó en el Instituto Cervantes de... de Israel. Se presentó en Londres también. Y se presentó... ¿en qué otro país?, en Brasil también. Y en otro más, no recuerdo, pero bueno... Por lo menos en cinco o seis países se presentó el documental. O sea, y además con... bueno gente vio... De hecho, el documental es... es impactante, ¿no? Porque también hay... aparte de mostrar todo eso también hay un testimonio de... de una gitana, y también un testimonio duro y fuerte y muy emotivo, ¿no?, que a la gente también le tocó... le tocó el corazón. Y ya te digo, para... sobre todo para los chicos. Para nosotros tampoco era... nosotros ya con el hecho de que nos hubieran permitido grabar allí, que para nosotros fue milagroso, pues ya teníamos más que suficiente. Pero para ellos fue muy enriquecedor.

[...] Los resultados... me gustaría ver más, lógicamente como cualquiera, pero me conformo con lo que veo, ¿no?, como digo yo. [...] A mí la gente me dice: - Pero ¿cómo puedes trabajar con este colectivo cuando nadie se reinserta, no? -. Yo hacía tiempo que decía: - Bueno, con que se reinserte uno merece la pena -, pero yo ya llevo mucho tiempo, valga la redundancia, que no digo ni eso. Digo: - Mira, con que yo llegue un día, y a esa persona que está privada de su libertad, sea hombre o mujer, le haya cambiado la cara. Ya eso vale más que cincuenta que reinserten, ¿sabes? Porque tú no sabes el valor que tiene cuando ellos están esperando esa llamada por megafonía como te decía antes - Taller de esto, taller de lo otro-, y saben que ya vienen los de la Asociación DARSE con su voluntario al Taller, y están súper expectantes. Y, además, les ves venir ya a la sala, o al aula o al salón de actos, y ya la sonrisa les atraviesa la cara. O el abrazo que le das... O sea, o el saludo - Tío, estábamos como locos porque vinieras ya... Son las diez y cuarto, como es a las diez pensábamos que no venías -. Todas estas cosas, ¿no?, estos sentimientos que ahí están siempre a flor

de piel que afloran enseguida... pero para mí es más valioso todo eso, de verdad, sinceramente. [...] Para mí, un abrazo por ejemplo allí... o están hechos polvo ese día y que tú les veas que llegan al taller... que además llegan al taller incluso sin ganas, pero cuando acaban el taller ha habido un cambio tremendo que no... que no es la misma persona de hacía una hora. Pues eso ya es una motivación, ¿no? [...] Claro que hay resultados, porque ves sus caras, ves su ilusión... Ves... ves cómo, además... eh... socializan mucho dentro del propio grupo, socializan mucho... Y eso es muy importante. Sobre todo cuando hemos tenido... en este caso se nos da más en el Taller de Baile, ¿no? Porque... es un taller multicultural, ¿no? Hemos... chicas de Filipinas, por ejemplo. Chicas de la India, alucinas. Colombianas con españolas, con peruanas, con bolivianas, con rusas... bailando, intentado bailar, dando clase. Es tremendo, la verdad. Es muy emotivo también verlas, ¿no? [...] Ves cómo entrelazan pues un montón de sentimientos también y de cosas que se cuentan, y... y al final vas viendo que... que va habiendo afinidad entre ellas, ¿no? Una relación muy... muy de corazón, muy de dentro. Eso también es muy importante, ¿no?, entre ellas... Al final, ellas de alguna manera pues se enriquecen mutuamente. Ese es un poco el trabajo nuestro... No es solamente el que puedan bailar mejor o peor, ¿no?, porque tampoco... nos da un poco igual, ¿no?, sinceramente, nos da un poco igual. En ese sentido... Pero que sí entre ellas si donde... donde había ira, por ejemplo, no la haya. ¿Sabes?... Eh... Donde había egoísmo, por ejemplo, pues que no lo haya tampoco. ¿Sabes?... Donde había todos esos sentimientos malos que se puedan... que se puedan cambiar por sentimientos que a través de la música, en este caso del baile, pues les va a beneficiar, y les va a enriquecer, y les va a cambiar la vida. Porque van a adquirir, pues eso... Porque es verdad... te las encuentras a veces... Cada miércoles te las encuentras de una manera, porque... allí dentro se viven pues como yo digo, picos, montañas... cada segundo o estás aquí arriba o de repente por una noticia de cualquier tipo estás abajo del todo. Y eso cuesta mucho levantarlo... Pero al final nosotros no tenemos casi que hacer nada, simplemente con que hagan el esfuerzo ellas de venir al taller eso ya les levanta y les empuja. – Tengo un juicio, y estoy... No quería venir hoy...-, que no sé qué... - Pero bueno, tengo que ir... Porque la verdad esto me motiva y me da... me da fuerza y ganas de... de que al final me salga bien el juicio-. [...] Mi... mi frase última es que como dicen los galegos, ¿no? – Nunca mais, ¿no? Que nunca más hagas nada, tío... O sea... Y además, ahora que en este tiempo has aprendido un montón de cosas, que las circunstancias de la vida por lo que hayan sido sea te las han *robao*, o te las han quitao, o te las has *deja*o quitar... ya se han *recuperao*, no las pierdas en un segundo cuando pongas pies en polvorosa, ¿no?

Como les pasa a muchos, por desgracia, ¿no? Pues quédate... ¿Qué has aprendido aquí?, ¿has *estudiao*?, ¿has *estao* en talleres que no sabías nada y que has hecho fontanería o albañilería?... pues intenta fuera. Sabemos que está todo muy difícil, pero tienes que intentarlo... no puedes bajar la guardia afuera, la realidad está fuera. Porque aquí dentro estás sometido a unas normas y a unas reglas, pero fuera no. Fuera vas a hacer lo que dicte tu corazón y tu mente... y tu corazón y tu mente te van a dictar que hagas lo mismo que hacías antes, que esa es la realidad, pero al final tienes que hacer caso como yo digo, al otro *lao*... al angelito que está encima en el otro *lao* que te dice: - No, esto no-, porque te va a traer otra vez las consecuencias negativas para tu vida, y te va a hundir de nuevo. [...] Los talleres vienen muy bien, sí... pero también de alguna manera hacer pedagogía, ¿sabes?... A través de la música, pues genial» (Mata, F. J., comunicación personal, 10 de julio de 2017).

GUILLERMO GARCÍA «GUILLE» (percusionista)

«Yo he nacido... de hecho estoy *casao* con una gitana... y siempre he *estao* entre gitanos. De ahí también mi afición al flamenco y a esta historia. Y, bueno, he hecho muchas cosas respecto al tema gitano, he hecho hasta formaciones en Institutos de hablar en caló, en romaní. Y a los profesores, sensibilización [...] Yo recuerdo en mi época de estudiante el flamenco ni se mentaba en los libros, y el pueblo gitano tampoco se mentaba en los libros. Los gitanos llevan seiscientos años en España y el gitano ha *aportao* a la cultura española muchísimas cosas que han trascendido no solamente a España, sino que han trascendido al mundo iberoamericano que hace muchos años fueron colonias españolas. [...] Hay muchos apellidos de herencia gitana como Silvas, Montoyas, Vargas... que no son apellidos tradicionales de allí [...] Hay mucho aporte del mundo gitano que no se ha reconocido... Hasta en el habla, cuando dices “mola” estás hablando de “molela”, que es una palabra que significa “gustar” en romaní. Cuando dices “chachi” estás diciendo “tchatchipen” que viene a decir la verdad en romaní. Hay muchas palabras... Y luego gastronomía, música, arte... un montón de aportaciones del mundo gitano que nunca han sido reconocidas. [...] Y en el tema de flamenco pues igual, es una música española, puramente española, fruto de la... de la posibilidad de que sí se pueden mezclar las cosas y se pueden vivir en armonía cosas muy diferentes. El flamenco es la mezcla de músicas andaluzas, andalusíes, eh... arabescas, judías, de todo lo que traían los gitanos de... del sur, de la zona de Egipto, de la zona del norte y del este de Europa... es una fusión de todo eso y sale un tronco ahí que es el flamenco. Y eso es un ejemplo,

música de... de mezcla de diferentes culturas sin haber ningún tipo de problema. Se debería de enseñar porque lo más genuino que hay en España a nivel musical es la jota, la seguidilla, y el flamenco. Eso es lo más auténtico... y las chirigotas de Cádiz y algo de la música céltica del norte. [...] Y la música que más ha trascendido fuera de España ha sido el flamenco, de hecho, es Patrimonio Inmaterial de la Humanidad. Entonces, no es que se debería, es que se tiene que hacer ya. Enseñar flamenco en los Colegios, y en los Institutos y en las Universidades, como hacen los yanquis que tienen su Berkley que enseña Jazz, que es música genuina de ellos. Como tiene Europa del Este que los niños saben tocar un instrumento en condiciones, el violín, la flauta travesera, no sé qué... pero en España no. Aquí, en España, picoteamos de todos *laos* y no hacemos caso de lo nuestro.

[...] Un chaval con veinte años tiene que saber un poco de la historia de su país, un poco de no sé qué, un poco de no sé cuántos, un poco del flamenco, debe de saberlo... pero no se sabe primero porque los Colegios, los Institutos, no enfocan mucho... salvo los pintores, que eso está de puta madre... claro, nos han tenido que dar buenos golpetazos en la cara para decirnos – No, es que Goya era importante. Claro, y también lo era Picasso, y... joder, y Velázquez, y Sorolla. Aparte de Tintoretto, y... Caravaggio. Y Rubens y Van Gogh... o Van der Weyden o no sé qué, aparte de todos esos pintores están los españoles, y está guay. [...] ¿Qué música tradicional europea potente es conocida?... el vals vienés, y luego la tradición clásica, pero hablo de música folk, ¿no?, de tradición... No de música clásica, que se forman en Conservatorios y realmente el ochenta por ciento no son músicos, son intérpretes... intérpretes de música. Ni la crean ni la descrean... la ejecutan. [...] Estaría guay que hubiera una buena docencia del flamenco, y de Historia del pueblo gitano, y de todo lo que ha pasado en España. Se estudian los árabes en España, se estudian los judíos... ¡Coño!... estamos ya casi, el mundo gitano... casi a la altura de los árabes que estuvieron ochocientos años, los gitanos llevan seiscientos, con un millón censaos en España ahora mismo... es un pueblo grande, ¿no?

[...] Si tú creas una empatía con el alumno nada más entrar ya te lo has *ganao*. Si son alumnos *complicaos* porque no tienen hábitos de escolarización o hábitos de estudio en cuanto tú empatices con esa persona ya te lo has *ganao*. Porque tu objetivo al fin y al cabo es que esa persona aprenda, que estudie, coja unos hábitos y esté *preparao* para el día de mañana. Da igual la etnia, la raza o lo que sea... Pero si sabes que viene de una circunstancia *complicá*, como puede ser un niño marroquí, un niño chino, un gitano español, que es español... Si tú empatizas con sus armas entonces ya lo tienes

ganao y tu objetivo se ve cumplido. Así empecé yo... ¿Cuál era mi trabajo en la Fundación Secretariado Gitano? Yo llevaba el Programa de Menores en Pan Bendito, mis alumnos eran El Piculabe, cantaor, un hermano del Langui, un hermano del que cantaba en La Excepción del... del Antón, eh... cantaores que hay por ahí ahora cantando, y mis niños eran esos, y aprendían cajón, aprendían a hacerse un cajón, y aparte de eso se trabajaban otra serie de cosas como la inquietud de conocer la música un poco más por dentro, porque claro... uno aprende repitiendo, yo repito... mi padre canta, pues yo canto, no sé qué... pero cuando te metes y entiendes – Ah, pues la bulería resulta que tiene un ritmo de doce tiempos, que va en una clave de corcheas, no sé qué... entonces ya se te abre una ventana a comunicarte con gente que sabe música. Y a toda esa gente que sabe música pero que no sabe flamenco se lo puedes explicar... fíjate qué gilipollez más importante, ¿no? Entonces pues estos niños aprendían percusión y aprendían música a la par que también pues se quitaban a hacer el tonto en la calle o de meterse en jaleo, o no sé qué... y tener una afición» (García, G., comunicación personal, 19 de junio de 2017).

JUAN JOSÉ FERNÁNDEZ «CHALECO» (cantaor)

«Yo vivo en Orcasitas, ¿no? En Orcasitas hay un colegio que es el Carlos V donde han ido mis niños, que están muy asociados con los gitanos porque ha habido... son muchísimas... muchísimos gitanos en el barrio. O sea, los maestros saben tratar, y saben dedicar el tiempo y cómo tratar a... al pueblo gitano. No es que seamos distintos por completo y tal, pero también si se nos impone que tenemos a la fuerza que ser como... como el típico español de Toledo o de... otra región, cuando nosotros tenemos también nuestra propia cultura. No significa que no seamos españoles, somos cuatrocientos años ya españoles, o seiscientos... O sea, somos españoles, *requetespañoles* y bien españolizados. Porque nosotros nos hemos *casao* entre gitanos españoles, o sea no tenemos mezcla, mira si somos españoles. Y, sin embargo, esto no es un comentario racista, pero es que no nos tienen... aquí en España no nos tienen *miraos* como... como sud... O sea, aquí viene un latinoamericano y les tienen más *miraos* que a nosotros. [...] A los gitanos les gusta el flamenco, que les gusta mucho, pues, por ejemplo, dar clases de guitarra de flamenco, dar clases de cajón, dar clases de cante... cosas que empiezan... que son cultura, pero empiezan a relacionarle con la enseñanza. [...] Y ahí le empiezas a enganchar, y cuando a una persona empiezas a engancharle algo empieza a beber de esa fuente. Y de esa fuente puede beber de otras muchas más fuentes... como luego

le puede gustar, como ha *estudiao*, dice: - Bah, me gusta estudiar... igual que he *estudiao* flamenco pues voy a estudiar pues... *pa* ser piloto de avión-. ¿Pero por qué?... porque ya le has metido la semilla de la enseñanza. Hay que meter la semilla de la enseñanza, pero sabiendo hacia dónde vas. [...] Una enseñanza dentro de una institución como es una escuela, y que haya... que haya gente que se especialice en dar lo que es la cultura gitana y lo que es ir hacia la cultura gitana para enseñarles para... porque somos pueblo español, para que esa gente el día de mañana dé fruto a este país... Yo lo veo razonable» (Fernández, J. J., comunicación personal, 19 de junio de 2017).

AMPARO CORTÉS (bailaora)

«Lo que estás haciendo, eso es una maravilla. Eso, si se hubiese *empezao* desde hace años, pero años atrás, hoy en día no habría tanta diferencia entre el payo y el gitano. Porque en las escuelas les estás enseñando a convivir con el payo, y como van a aprender las mismas cosas, tanto el gitano como el payo, los educas musicalmente y los educas personalmente. Eso es un bombazo, vamos, eso es una maravilla. Eso es muy bueno, muy bueno. [...] Se sienten fuera de la escuela, el gitano va y está deseando que termine *pa* salir corriendo. Porque no hay nada que lo una. [...] Si ya en la misma escuela, hay también sus amigos, que son payos y están aprendiendo lo mismo que él, y cosas de su raza, eso lo engancha. Y al engancharlo en el flamenco lo enganchas en todo, porque ya tiene amigos, y al tener amigos ya está *enganchao* también en todo lo que se le ponga» (Cortés, A., comunicación personal, 20 de julio de 2018).

ANEXO II

VALORACIÓN DEL ALUMNADO SOBRE LAS UNIDADES DIDÁCTICAS «EL FLAMENCO» Y «MÚSICA PARA LA JUSTICIA SOCIAL»

ANEXO II: VALORACIÓN DEL ALUMNADO SOBRE LAS UNIDADES DIDÁCTICAS «EL FLAMENCO» Y «MÚSICA PARA LA JUSTICIA SOCIAL»

A continuación, mostramos unos ejemplos de la valoración del alumnado de 1º y 2º ESO tanto de la Unidad Didáctica «*Música para la Justicia Social*» como de la Unidad Didáctica «*El Flamenco*», realizadas desde mi labor docente en la asignatura de Música del Colegio Academia Santa Teresa (Málaga) durante el curso 2019-20:

- **COMENTA TU OPINIÓN EN RELACIÓN CON LAS ACTIVIDADES VISTAS EN CLASE Y A TRAVÉS DEL BLOG DONDE SE MUESTRA LA CAPACIDAD DE LA MÚSICA PARA TRATAR DETERMINADOS TEMAS IMPORTANTES PARA LA MEJORA DE LA SOCIEDAD:**

- **¿CONOCÍAS ESTA FUNCIÓN DE LA MÚSICA?**

«Sabía que había canciones que estaban hechas para tratar temas importantes, pero nunca me había parado a analizar las canciones, y hubo muchas que había escuchado antes y nunca me había dado cuenta del mensaje que llevaban» (alumna, 1º ESO).

«La función de la música para la Justicia Social la desconocía. A través de tu blog he conocido la labor de poder tratar temas tan importantes como el racismo, la desigualdad, el hambre, maltrato, etc... en la música» (alumno, 1º ESO).

«No conocía esta función de la música, pero me ha alegrado conocerla» (alumna, 1º ESO).

«No, pero me ha sido agradable verla» (alumno, 1º ESO).

«La verdad es que nunca me había dado cuenta de esta función de la música hasta hacer el trabajo» (alumna, 2º ESO).

«Sí, la verdad que ya cada vez son más los cantantes que componen canciones con una letra que intenta denunciar algunas injusticias o avisar de los problemas que tenemos en el mundo» (alumno, 2º ESO).

«No la conocía y me ha llamado mucho la atención» (alumna, 2º ESO).

«No, pero me gusta mucho aprender cosas nuevas, y esta es una de ellas» (alumno, 2º ESO).

- **SI TE HA APORTADO ALGO COMENTA EL QUÉ (OPINIÓN PERSONAL).**

«Me ha aportado el fijarme en el mensaje que llevan las canciones» (alumna, 1º ESO).

«Me ha hecho reflexionar sobre las injusticias, que tenemos que intentar aceptar a las personas tal y cómo son y no mirar hacia un lado sobre los problemas que nos rodean» (alumno, 1º ESO).

«Sí, me ha enseñado a valorar todo lo que tenemos y a ver como muchos cantantes y grupos de música se preocupan por otra gente que no tiene lo que nosotros tenemos y quieren justicia para ellos. Me parece muy bonito» (alumna, 1º ESO).

«No ha sido el tema que más me ha gustado, pero me ha parecido muy interesante y entretenido aprender esta parte de la música tan importante para todos para defender los derechos en general» (alumno, 1º ESO).

«Me ha gustado hacer el trabajo porque ahora me fijo más en las letras de las canciones (no solo en la melodía), y puedo distinguir si la letra habla sobre algún problema de la sociedad» (alumna, 2º ESO).

«Sí, me ha hecho ver las desigualdades que hay en otros países comparado con el nuestro, y me ha hecho saber lo afortunados que somos» (alumno, 2º ESO).

«Que hay que valorar más lo que tenemos y pensar más en los demás ya que para ellos un poquito les parece muchísimo» (alumna, 2º ESO).

«Para mí la música para la justicia social no es solo música, sino también es un aprendizaje de la vida y sus dificultades. Además, nos enseña que no estamos solos en el mundo, y que nuestra labor principal en esta vida es hacer sonreír a los demás con la felicidad, la compasión y otros valores que nos enseñan día a día; de que todos somos personas y tenemos nuestra propia independencia, libertad y derechos y que nadie nos los puede quitar porque sí» (alumno, 2º ESO).

- **COMENTA TU OPINIÓN EN RELACIÓN CON EL APRENDIZAJE TANTO DE ELEMENTOS TEÓRICOS SOBRE FLAMENCO COMO EL PRÁCTICO DE ALGUNOS ESQUEMAS RÍTMICOS CARACTERÍSTICOS DE ALGUNOS PALOS:**

- **¿HA CAMBIADO ALGO TU VISIÓN SOBRE ESTE ARTE DESPUÉS DE ESTUDIARLO, EL QUÉ?**

«Sí, antes lo veía como un tipo de música al igual que otra cualquiera, pero cuando estudias acerca de ella aprendes más el significado que lleva y lo difícil que es crear algo como eso» (alumna, 1º ESO).

«Después de estudiarlo me ha parecido que es una música con mucha tradición e historia. Y que se ha convertido en un género muy valorado internacionalmente» (alumno, 1º ESO).

«Sí, mucho. Antes creía que el flamenco era un simple palo de la música, pero me he dado cuenta de que es mucho más compleja, y he comprendido la dificultad que requiere» (alumna, 1º ESO).

«La verdad, siempre me ha parecido el flamenco algo muy importante tanto en España como en el mundo» (alumno, 1º ESO).

«No» (alumna, 2º ESO).

«La verdad que yo tenía un poco claro la teoría relacionada con el flamenco, pero respecto a los ritmos me han gustado mucho y no sabía la cantidad de cosas que se podían hacer, por ejemplo con una botella (villancico de navidad)» (alumno, 2º ESO).

«Bueno, no es que haya cambiado la forma de verlo, sino que ahora sé más sobre el tema y estoy más interesada» (alumna, 2º ESO).

«Sí, en definitiva, sí; yo del flamenco no sabía nada, y es muy importante aprender de él porque son los cantos, danzas y bailes que realizaban nuestros ancestros, y que no debemos perder, pues es tradición de nuestra tierra y nuestro deber es preservarla. El flamenco no es un simple baile, sino el comienzo cultural y artístico de Andalucía, con él se expresan sentimientos, emociones y muchas cosas. Aunque es complicado merece la pena aprenderlo, simplemente por ser el sabor de nuestra tierra» (alumno, 2º ESO).

- **¿QUÉ PIENSAS DESPUÉS DE ESCUCHAR ALGO MÁS DE ESTA MÚSICA Y CONOCER SU HISTORIA E INTÉRPRETES?**

«Aunque siempre me ha gustado, una vez que aprendes más sobre ella te gusta más y la ves de forma distinta, ves el trabajo que conlleva y lo complicada que es» (alumna, 1º ESO).

«Que forma parte de la vida de los andaluces, siendo una música cantada con mucho sentimiento y alegría» (alumno, 1º ESO).

«Que requería un gran esfuerzo ser un intérprete del flamenco, y que es increíble lo que hacen, tanto la guitarra como toca tan rápido las melodías, hasta los bailarines, como se mueven, como siguen el ritmo con partes de su cuerpo...» (alumna, 1º ESO).

«El flamenco siempre ha tenido muy buenos intérpretes y música» (alumno, 1º ESO).

«Pues que estudiar el flamenco es difícil» (alumna, 2º ESO).

«Pues que el arte del flamenco ya es conocido mundialmente desde hace muchos años y que muchas personas gracias al flamenco pueden vivir de eso» (alumno, 2º ESO).

«Que ahora conozco más sobre el tema y me gusta más escuchar este tipo de canciones e informarme de sus intérpretes» (alumna, 2º ESO).

«Mi opinión es que después de escuchar esta música nos damos cuenta de donde vivimos y lo que somos, además de que se aprende mucho y en ocasiones de estrés nos puede relajar y ayudarnos a que las cosas salgan mejor» (alumno, 2º ESO).

- **¿TE HA GUSTADO PRACTICAR LOS RITMOS FLAMENCOS?**

«La verdad es que sí, porque nunca me había parado a intentarlo» (alumna, 1º ESO).

«Sí, me ha gustado practicarlos, me parecen divertidos» (alumno, 1º ESO).

«Sí, me ha parecido interesante y muy complicado, pero al final he aprendido muchos compases que al principio me parecían imposibles» (alumna, 1º ESO).

«Sí me ha gustado mucho practicarlos» (alumno, 1º ESO).

«Sí me ha gustado, aunque algunas partes me han costado un poco» (alumna, 2º ESO).

«Sí, la verdad que mucho, porque además de ser divertidos desconectamos un poco de la teoría y aprendemos desde lo práctico, y me hubiera gustado hacer los últimos ritmos en clase ya que por el ordenador no los he podido ver y hacer muy bien» (alumno, 2º ESO).

«Sí, porque veo una manera bastante práctica de estudiar los contenidos» (alumna, 2º ESO).

«Sí, porque me gusta mucho aprender cosas nuevas, y esto me ayuda a aprender más sobre un tema que no sabía, además de que el control con las manos es muy importante. Tener esa habilidad y control de la percusión viene muy bien para la concentración de la memoria y también para poder distraerte y salir un poco de lo cotidiano realizando algo que te guste con ilusión» (alumno, 2º ESO).

- **RESPONDE SINCERAMENTE Y CON TOTAL LIBERTAD CON UN SÍ O UN NO: SI TUVIESES QUE DECIR SI TE GUSTA O NO EL FLAMENCO, ¿QUÉ DIRÍAS?**

«Sí» (alumna, 1º ESO).

«Sí me gusta, me parece una música que emociona» (alumno, 1º ESO).

«Diría que sí, es un arte propio de nuestra tierra y hay que conocerlo más y mejor, no deberíamos olvidarlo nunca, porque más que un arte es una forma de vida» (alumna, 1º ESO).

«Sí» (alumno, 1º ESO).

«Sí» (alumna, 2º ESO).

«Obviamente SÍ» (alumno, 2º ESO).

«Ni sí ni no, no me importa escucharlo, pero tampoco es que me apasione» (alumna, 2º ESO).

«Sí» (alumno, 2º ESO).

ANEXO III

PARTITURAS DE CANTES Y TOQUES

A continuación, se muestran las transcripciones al lenguaje musical estandarizado (solfeo) del cante y toque por Alegrías expuesto en el punto 6.1.2. para trabajar con el alumnado la **línea melódica y la estructura armónica** de las **Alegrías** (utilizando un cante interpretado por **Camarón de la Isla**). Igualmente, se muestran las transcripciones de «**Mira**» (**Tientos-Tangos**) y «**Camina**» (**Soleá por bulerías**), ejemplos expuestos en el punto 6.3.2. para trabajar con el alumnado contenido de **Educación en Valores a través del flamenco** (utilizando letras compuestas por el **autor de la presente investigación** de Tesis Doctoral).

ANEXO III: PARTITURAS DE CANTES Y TOQUES

ALEGRÍAS DE CÁDIZ

Camarón de la Isla

$\text{♩} = 120$

Guitarra (y melodía del cante)

Palma

Chords: F, C, G7, C

Tablature (T, A, B strings):

1-1-1	1-1-1	1-1-1	1-1-1	0-0-0	0-0-0	0-0-0	0-0-0	1-1-1	1-1-1	0-0-0	0-0-0
2-2-2	2-2-2	2-2-2	2-2-2	0-0-0	0-0-0	0-0-0	0-0-0	0-0-0	0-0-0	0-0-0	1-1-1
3-3-3	3-3-3	3-3-3	3-3-3	2-2-2	2-2-2	2-2-2	2-2-2	0-0-0	0-0-0	2-2-2	2-2-2
3-3-3	3-3-3	3-3-3	3-3-3	3-3-3	3-3-3	3-3-3	3-3-3	2-2-2	2-2-2	3-3-3	3-3-3
1-1-1	1-1-1	1-1-1	1-1-1					3-3-3	3-3-3		

5

Guit. y voz

Palma

Chords: C, G7

Lyrics: ri - ti-trán tran tran, ti-ri-ti-trán tran tran tran, ti -

Tablature (T, A, B strings):

1-1-1	2	0	0	1-1-1	2	0	0	3	3
-------	---	---	---	-------	---	---	---	---	---

10

Guit. y voz

Palma

Chords: F, G7, C

Lyrics: ri - ti-tran tran tre-ro, ¡ay! Ti-ri-ti-trán tran tran tran tran.

Tablature (T, A, B strings):

0	2	3	0	2	0	1	1	0	2	0	3	2	0	3
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

15

Guit. y voz

Palma

Chords: G7, C, G7

Tablature (T, A, B strings):

0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3

2

22

Guit. y voz

G7 C G7

TAB

Pal.

27

Guit. y voz

C G7 G7

TAB

Pal.

32

Guit. y voz

C C

Ha - cia la mar la - a ve - la -

TAB

Pal.

37

Guit. y voz

G7 G7

a, y al an - cho lla - no. Don - de la ve - la - a be - be,

TAB

Pal.

4

64

Guit. y voz

Que_es-tás tan des-co-lo-rí -

Pal.

69

Guit. y voz

- a, quién te ha qui - i-tao a tí el co - lo - or,

Pal.

76

Guit. y voz

que_es-tás tan des-co-lo-rí - a. Te lo qui -

Pal.

82

Guit. y voz

- tó_un ma - ri - ne - ro con pa-la - bri - tas de_a - mo -

Pal.

88 C C C C

Guit. y voz

- or. Di - le_a los ti - ti - ri-mun - dis

Pal.

92 C C G7 G7 G7

Guit. y voz

que yo te pa-go la_e - en - trá, que si tu ma-re no quie-re,

Pal.

97 G7 G7 C C

Guit. y voz

¡ay! qué di - rá, qué - e di - rá. ¡Ay! qué di - rá, qué -

Pal.

101 C C7 F F F

Guit. y voz

e di - rá. ¡Ay! que ten-drá que de - ci-ir. Que yo te quie -

Pal.

MIRA

(Tientos-Tangos)

Víctor Pastor Pérez

$\text{♩} = 120$ $B\flat$ A $B\flat$

Guitarra
(y melodía del canto)

Palma

5 A $B\flat$ $B\flat$ A A

Guit. y cante

Pal.

10 $B\flat$ $B\flat$ A $A7$

Guit. y cante

Pal.

14 Dm $G7$ C

Guit. y cante

Pal.

Ay, mi - i - i - ra

Ay, só - lo mi - i - i - i - ra Cuán - tas co - sa -

as que cam - bia - a - ar Co - sas que no van con - mi - i - go

19 C7 F Bb

Guit. y cante

Cuán-tas co - sas que cam - bia - ar Co-sas que no van con -

Pal.

24 A Bb A Bb

Guit. y cante

ti-i go - o

Pal.

30 A Bb A

Guit. y cante

Ay, son las pe - e - e - nas

Pal.

35 Bb A A7

Guit. y cante

Ay, son las pe - e - nas y el do - lor Son las pe - na - as y el do - lo -

Pal.

40 3

Guit. y cante

Dm G7 C C7

Pal.

o-or De to - das e - sas per-son - o-nas Que en-tre llo -

45

Guit. y cante

F Bb A

Pal.

- ros y la - men - tos so-bre - lle - van sus du - que-e - la -

50

Guit. y cante

Dm C Bb

Pal.

as

54

Guit. y cante

A Bb A Bb

Pal.

Y si só-lo_u - na

60

A B \flat A A7

Guit. y cante

8

TAB

3-3-2 2-2-3 0 0 3-1 3-3 2 2-3 3-0

Pal.

mi-ra - da - a pu-ra_y li - im - pia de ma-li - cia, pu - die - sen ve -

66

Dm G7 C

Guit. y cante

8

TAB

0-1-0-0 0 3 2 3 3 1 1 0 3 3 3-1

Pal.

er nues-tros o - o-jos, pu-ra_y lim-pia - a de ma-li - i-cia

71

C7 F B \flat

Guit. y cante

8

TAB

1-3 0 0 1-1 3 3-2 2-3 3 3-1 3

Pal.

ve-ría-mo - os a nues-tro mun - do li-bre de to - da in - ju -

76

A

$\text{♩} = 140$

Guit. y cante

8

TAB

3-3-2 2 5 3 6 3 3 5 5 3 6-5-3 5

Pal.

us-ti - cia - a

81

Guit. y cante

Pal.

84

Guit. y cante

Pal.

Só - lo mi - ra, só - lo lo mi - i - ra.

A7 Dm

88

Guit. y cante

Pal.

Co - sas que no va - an con - mi - mi - go.

G7 C

93

Guit. y cante

Pal.

Cuán - tas co - sas que cam - bia - a - ar,

F7 Bb

97 B \flat B \flat A F7

Guit. y cante

Co - sas que no va - a - an con - ti - i - go. Cuán - tas co - sas que -

TAB

3 1 3 1 0 0 0 1 3 3 2 5 3 5 3 6

Pal.

101 B \flat B \flat B \flat

Guit. y cante

e cam - bia - a - ar Co - sas que no va - a - an con - mi -

TAB

6 3 1 1 3 3 1 3 1 0 0 0 1 3

Pal.

105 A C B \flat A C

Guit. y cante

go - o Aun - que no es del to -

TAB

3 2 5 3 2 2 2 2 1 3 1 3 1

3 1 3 1 2 2 2 2 5 3 3 3

3 1 3 1 0 2 2 2 0 0 0 0

Pal.

109 F7 Bb Bb

Guit. y cante
o - do cie - er - to Que no va - ya co -

Pal.

113 Gm A C F7

Guit. y cante
on no - so - o - tros De - be - mos ha - ce - er lo nue -

Pal.

117 Bb G7 C

Guit. y cante
es - tro pa - ra me - jo - ra - ar el mu - un - do.

Pal.

121 F7 Bb Bb

Guit. y cante
De - be - mos ha - ce - er lo nue - es - tro, y ha - cer - lo un lu - ga -

Pal.

139 B \flat A F7

Guit. y cante

an con - ti - go - o. Cuán - tas co - sas que - e cam - bia -

TAB

Pal.

143 B \flat B \flat B \flat A

Guit. y cante

a - ar, co - sas que no va - an con - mi - i - go.

TAB

Pal.

147 C B \flat A B \flat

Guit. y cante

Só - lo mi - ra, só - lo mi - ra.

TAB

Pal.

151 A B \flat

Guit. y cante

Te da - rás cuen - ta de es - to, pa - ra no que - dar - te ah í - í,

TAB

Pal.

155 G7 C

Guit. y cante

y_a tu mo-do trans-for - ma - a-a-a - ar to-das las co-si -

Pal.

159 F7 Bb Gm A

Guit. y cante

i - tas ma - las que_en el mun-do_han_de - e so-bra - ar

Pal.

164 C Bb A A C C Bb Bb

Guit. y cante

Pal.

167 A A A

Guit. y cante

Pal.

CAMINA

(Soleá por bulería)

Víctor Pastor Pérez

♩ = 120

Guitarra (y melodía del canto)

Palma

5

Guit. y cante

Pal.

10

Guit. y cante

Pal.

Que de - e po - qui - i - to a po - qui - i - to - o

16

Guit. y cante

Pal.

an - do - o siem - pre - e

23 Dm C7

Guit. y cante

ca - mi - na-a-an - do, has - ta que no - o-o-o

TAB

3 0 0-1-0 3 | 1-1-1-1-0-1-0

Pal.

27 F Bb

Guit. y cante

pue - da-a má - as por-la -

TAB

3 1-3-1 3 2 2 3

Pal.

32 A Bb

Guit. y cante

a ve-re - da-a-a y an - dan-do - o

TAB

(3)-1-3 1-3-1 3 3-2 | 3 0 1 3

Pal.

38 A Bb

Guit. y cante

TAB

0 3 0 3 0 3 | 2 2 2 2 2 2 | 3 0 1 3

Pal.

43 B \flat A A

Guit. y cante

Yo no ve - o o - tra

TAB

3 1 0-2-0 4-4-1 1-0-1-0 2 2 2 2-3-2 3 1

Pal.

48 A7 Dm B \flat A

Guit. y cante

ma-ne-e-e - e-ra que de - es-pa-ci - to-o_y cons - tan-te -

TAB

3 0-1-0 3 1-3 1 3 1-3-1 3 3-2

Pal.

55 B \flat Gm A

Guit. y cante

e,

TAB

(2) 1 3 3 5 6 7 5 3 3 5

Pal.

61 C7 F B \flat

Guit. y cante

de_a-van-zar por e-e-es - e-es-te mun - do, que des - pa-ci -

TAB

2-3 1-3 0-1-0 1 3 2 2-3 1-3

Pal.

67 A A

Guit. y cante

to-o_y cons - tan - te - e. Yo

Pal.

71 C7 F Bb

Guit. y cante

no ve-o_o-tra-a-a ma-ne - e-ra, que de -

Pal.

76 A

Guit. y cante

es - pa - ci - to-o y cons - ta - a - an - te - e.

Pal.

81 C Bb

Guit. y cante

Pal.

84 5

Guit. y cante

Pal.

88

Guit. y cante

Pal.

93

Guit. y cante

Pal.

100

Guit. y cante

Pal.

Y cre-yen - do ya lle - ga-a - a - ar,

106 G7 C

Guit. y cante

vol-vien-do la vis-ta a - trá - a - as, ve-ré

Pal.

111 F7 Bb

Guit. y cante

las ho-jas ca - í-i-i - da-a-as que-e si - guen mi ca -

Pal.

116 Gm Bb A F7

Guit. y cante

mi - i - na - a - ar. Ve-ré las

Pal.

122 Bb

Guit. y cante

ho-jas ca - í-i-i - da-a-as que si-guen mi ca -

Pal.

127 Gm A A7

Guit. y cante

mi - i - na - a - a - ar. Que de - e po - qui - i - i - to_a po -

T 3 3 2 3 3 1-0-1-0 3-0

A

B

Pal.

134 Dm A7

Guit. y cante

qui - i - i - to - o, que de - e po - qui - i - i - to_a po -

T 0-1-0 3 3 3 1-0-1-0 3-0

A A7^a

B

Pal.

139 Dm C7

Guit. y cante

qui - i - i - to, has - ta que no - o - o - o pue - da - a - a

T 0-1-0 3 1-1-1-1-0-1-0 3-1-3-1

A

B

Pal.

144 F Bb A

Guit. y cante

má - as, por la - a ve - re - da - a - a y_an - dan - do -

T 3 2 2 3 1-3 1-3-1 3 3-2

A

B

Pal.

150 C7 F

Guit. y cante

o. ¡Ay!, an-do siem-pre-e-e ca-mi-i - nan-do,

Pal.

155 Bb A

Guit. y cante

por la - a ve-re - da-a-a y an - dan - do -

Pal.

160 Dm G7 C G7 C C

Guit. y cante

o.

Pal.

165 C C C F7 Bb F7ª Bb Bb

Guit. y cante

Pal.

170 B \flat B \flat B \flat B \flat A Gm

Guit. y cante

Pal.

174 A A A A Dm Dm C C

Guit. y cante

Pal.

178 B \flat B \flat A A F F C C

Guit. y cante

Pal.

183 Gm Gm A A

Guit. y cante

Pal.

ANEXO IV

**MUESTRA DE MÉTODOS DE
DIDÁCTICA DEL FLAMENCO**

ANEXO IV: MUESTRA DE MÉTODOS DE DIDÁCTICA DEL FLAMENCO

La presente muestra de «Métodos de música flamenca» para iniciarse en el estudio y aprendizaje de los principales elementos rítmicos, melódicos y armónicos del flamenco, forma parte de una serie de recursos y materiales didácticos (en fase de publicación) creados por Víctor Pastor Pérez - conocido artísticamente como Víctor «Pucherete» - con el fin de apoyar el proceso de inclusión educativa de esta rica manifestación artística y cultural en el ámbito de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

Víctor «Pucherete», galardonado por la Consejería de Educación y Deporte de la Junta de Andalucía con el Tercer Premio en la modalidad de *Reconocimiento de Experiencias y Buenas Prácticas Docentes* de la VII Edición «Premios Flamenco en el Aula» (2021), pone a disposición de docentes y alumnado estos novedosos recursos didácticos específicos de música flamenca.

Los Métodos de «Palmas Flamencas», «Cajón Flamenco», «Percusión Corporal Flamenca» y «Guitarra Flamenca», elaborados por el autor a partir de su experiencia como músico flamenco y docente de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), conforman una serie de materiales educativos que pretenden servir de apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje del flamenco en la escuela, para lograr su inclusión definitiva en el ámbito educativo de nuestro país, especialmente, en las aulas de la Comunidad Autónoma de Andalucía.

ESO es Flamenco

PALMAS FLAMENCAS

PALMAS FLAMENCAS

(NIVEL 1)

EJECUCIÓN TÉCNICA

Pal. A = golpeo con los dedos de una mano en la palma de la otra mano. Manos planas o estiradas produciendo un sonido agudo («palmas sonoras»)

Pal. G = golpeo entre las palmas de ambas manos haciendo hueco, produciendo un sonido grave («palmas sordas»)

- **COMPÁS BINARIO**

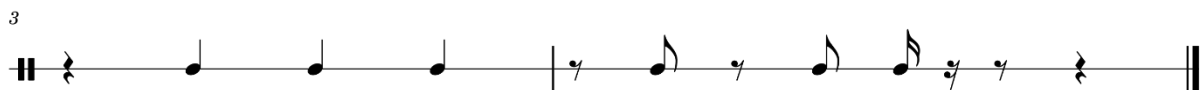
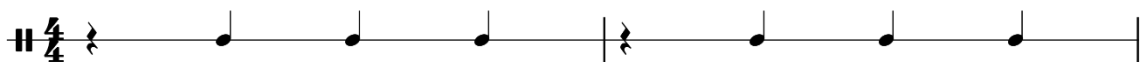
COMPÁS BINARIO

(NIVEL 1)

ESQUEMAS RÍTMICOS
-COMPÁS BINARIO-
(*Tangos, Rumba, Garrotín, Farruca*)

4 COMPASES DE 4 TIEMPOS (3 compases iguales + 1 compás de cierre)

- ESQUEMA RÍTMICO a) BINARIO



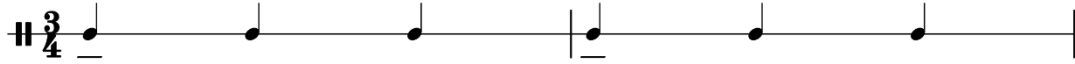
a.1) 4 compases de 4 tiempos

1	2	3	4	1	2	3	4
	TÁ Pal. G	TA Pal. G	TÁ Pal. G		TÁ Pal. G	TA Pal. G	TÁ Pal. G
	TÁ Pal. G	TA Pal. G	TÁ Pal. G	(-) TÁ Pal. G	TÁ Pal. G	TÁ Pal. G	

ESQUEMAS RÍTMICOS
-COMPÁS TERNARIO-
(Fandangos y Sevillanas)

4 COMPASES DE 3 TIEMPOS
(3 compases iguales + 1 compás de cierre)

• ESQUEMA RÍTMICO a) TERNARIO



a.2) 4 compases de 3 tiempos

1	2	3	1	2	3
TÁ Pal. A	TA Pal. A	TA Pal. A	TÁ Pal. A	TA Pal. A	TA Pal. A
TÁ Pal. A	TA Pal. A	TA Pal. A	TÁ-CA Pal. A + Pal. A	TÁ Pal. A	

- **COMPÁS DE AMALGAMA**

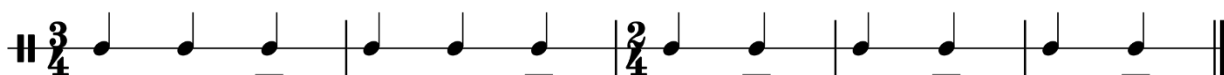
COMPÁS DE AMALGAMA

(NIVEL 1)

**ESQUEMAS RÍTMICOS
-COMPÁS DE AMALGAMA-**
(Soleá, Alegrías y Bulerías)

COMPASES DE 12 TIEMPOS (2 bloques de 6 tiempos)

- ESQUEMA RÍTMICO a) AMALGAMA



a.1) 1 COMPÁS DE 12 TIEMPOS

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1'	2'
TA	TA	TÁ	TA	TA	TÁ	TA	TÁ	TA	TÁ	TA	TÁ
Pal. G	Pal. G	Pal. G	Pal. G	Pal. G	Pal. G	Pal. G	Pal. G	Pal. G	Pal. G	Pal. G	Pal. G

ESO es Flamenco

CAJÓN FLAMENCO

EJECUCIÓN TÉCNICA

- Md. A** = golpeo con la mano derecha en la parte superior del cajón (agudos)
- Mi. A** = golpeo con la mano izquierda en la parte superior del cajón (agudos)
- Md. G** = golpeo con la mano derecha en la parte central del cajón (graves)
- Mi. G** = golpeo con la mano izquierda en la parte central del cajón (graves)

**COMPÁS DE
AMALGAMA**
(NIVEL 2)

**ESQUEMA RÍTMICO
-COMPÁS DE AMALGAMA-**
(Soleá, Alegrías y Bulerías)

4 COMPASES DE 12 TIEMPOS (estructura rítmica válida como introducción previa al cante)

4 compases de 12 tiempos

Compás 1 +

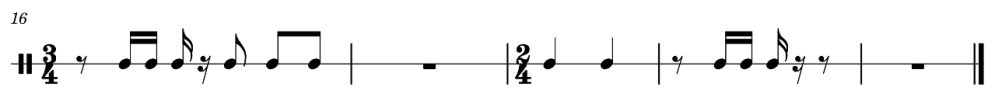
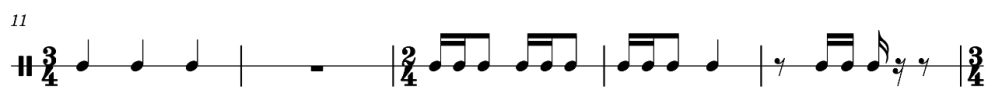
Compás 2 +

Compás 3 +

Compás 4

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1'	2'
		TÁ				TÁ	TÁ		TÁ		TÁ
		TÁ				TA- CA	TÁ		TA- CA- TÁ		
TÁ	TÁ	TÁ				TÁ- CA- TÁ	TÁ- CA- TÁ	TÁ- CA- TÁ	TÁ		TA- CA- TÁ
	TA- CA- TA- CA	TÁ - CA				TÁ	TÁ		TA- CA- TÁ		

• COMPÁS DE AMALGAMA



PRIMER COMPÁS DE 12 TIEMPOS

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1'	2'
		TÁ				TÁ	TÁ		TÁ		TÁ
		Md. G + Mi. A				Md. G + Mi. A	Md. G + Mi. A		Md. G + Mi. A		Md. G + Mi. A

SEGUNDO COMPÁS DE 12 TIEMPOS

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1'	2'
		TÁ				TÁ-CA	TÁ		TA-CA-TÁ		
		Md. G + Mi. A				Md. A + Mi. A	Md. G		Md. A + Mi. A + Md. A		

CIERRE DOBLE (2 compases): TERCER COMPÁS DE 12 TIEMPOS

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1'	2'
TÁ	TÁ	TÁ				TÁ-CA- TA	TÁ-CA- TA	TÁ-CA- TA	TÁ		TA-CA- TÁ
Md. G + Mi. A	Md. G + Mi. A	Md. G + Mi. A				Md. A + Md. A + Mi. A	Md. A + Md. A + Mi. A	Md. A + Md. A + Mi. A	Md. G		Md. A + Mi. A + Md. A

CUARTO COMPÁS DE 12 TIEMPOS

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1'	2'
	TA-CA- TÁ-CA	TÁ- CA				TÁ	TÁ		TA-CA-TÁ		
	Md. A + Mi. A + Md. A + Mi. A	Md. G + Mi. A				Md. G + Mi. A	Md. G + Mi. A		Md. A + Mi. A + Md. G		

ESO es Flamenco

**PERCUSIÓN CORPORAL
FLAMENCA**

CHASQUIDOS, PECTORAL Y PIES EN EL SUELO

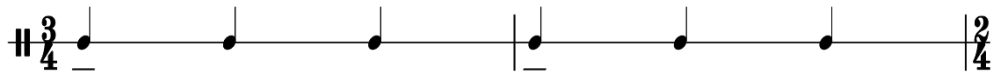
- CHASQUIDOS, PECTORAL Y PIES EN EL SUELO (TERNARIO)



4 compases de 3 tiempos – c) PERCUSIÓN CORPORAL CON CHASQUIDOS DE DEDOS, GOLPES EN PECTORAL Y PIES EN EL SUELO

1	2	3	1	2	3
Pie	Chas. d.	Chas. i.	Pie	Chas. d.	Chas. i.
Pie	Chas. d.	Chas. i.	Pie	Pect. d.+ Pect. i. + Pie	

- PALMAS Y PIES EN EL SUELO (AMALGAMA)



1 COMPÁS DE 12 TIEMPOS
b) PERCUSIÓN CORPORAL CON PALMAS Y PIES EN EL SUELO
(en sillas o de pie)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1'	2'
Pie	Pa.	Pa.	Pie	Pa.	Pa.	Pie	Pa.	Pie	Pa.	Pie	Pa.

ESO es Flamenco

GUITARRA FLAMENCA

ASPECTOS MELÓDICOS

INTRODUCCIÓN A LA LÍNEA MELÓDICA DE LOS TANGOS

TOQUE «POR MEDIO»

(REm - DO - SIb - LA)

Notación alfabética

(Dm - C - Bb - A)

- **TÉCNICA DE PULGAR (cuerdas graves)**

- **TÉCNICA DE PICADO (cuerdas agudas)**

ASPECTOS ARMÓNICOS

**PRINCIPALES ACORDES UTILIZADOS
EN LOS PALOS FLAMENCOS**

TOQUE «POR ARRIBA»
(LAm - SOL – FA– MI)

Notación alfabética
(Am – G – F – E)

- **TETRACORDO (grupo de 4 acordes) DEL TOQUE «POR ARRIBA»**
(en los tres primeros trastes)

Am G F E

TAB

0	3	2	0
1	0	3	1
2	0	3	2
0	3	1	0

- **TÉCNICA DE PULGAR: TETRACORDO DEL TOQUE «POR ARRIBA»**
(en los siete primeros trastes)

Am G F E

TAB

5	7	7	5
3	5	5	4
3	2	1	1
2	1	0	0

- **ARPEGGIO DOBLE: TETRACORDO DEL TOQUE «POR ARRIBA»** **(en los tres primeros trastes)**

Am G F E

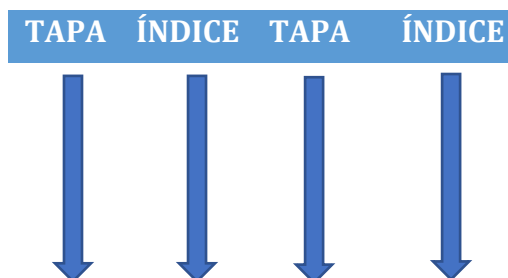
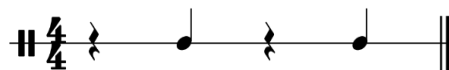
TAB

2	1	0	1
0	0	0	0
0	0	0	0
0	2	0	0
0	1	0	0
0	0	0	1

ASPECTOS RÍTMICOS

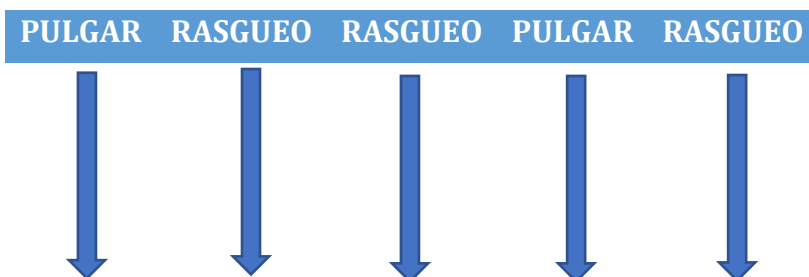
PRINCIPALES MECANISMOS DE RASGUEO Y ACOMPAÑAMIENTO

- **COMPÁS BINARIO (TIENTOS, TANGOS, RUMBA)**
- **RASGUEO 1 (TIENTOS-TANGOS):**



- **COMPÁS TERNARIO (FANDANGOS)**

- **RASGUEO 6 (FANDANGOS):**



GUITARRA FLAMENCA

(NIVEL 2)

ASPECTOS RÍTMICOS

**PRINCIPALES MECANISMOS DE RASGUEO
Y ACOMPAÑAMIENTO APLICADOS A
LAS ESTRUCTURAS ARMÓNICAS DEL TOQUE
«POR ARRIBA» Y DEL TOQUE «POR MEDIO»**

• TOQUE «POR ARRIBA»: TIENTOS / TANGOS

8

8

TAB

7

7

TAB

13

13

TAB

19

19

TAB

24

24

TAB

2
28

G G F F

TAB

32

F F E G F

TAB

36

E G F E

TAB

TOQUE «POR ARRIBA»

(LAm - SOL – FA– MI)

TIENTOS / TANGOS

4 compases de 4 tiempos (RASGUEO 1)

1	2	3	4	1	2	3	4
TAPA ↓	FA ÍNDICE ↓	TAPA ↓	FA ÍNDICE ↓	TAPA ↓	MI ÍNDICE ↓	TAPA ↓	MI ÍNDICE ↓
TAPA ↓	FA ÍNDICE ↓	TAPA ↓	FA ÍNDICE ↓	TAPA ↓	MI ÍNDICE ↓	TAPA ↓	MI ÍNDICE ↓

4 compases de 4 tiempos (RASGUEO 1)

1	2	3	4	1	2	3	4
TAPA ↓	LAm ÍNDICE ↓	TAPA ↓	LAm ÍNDICE ↓	TAPA ↓	SOL ÍNDICE ↓	TAPA ↓	SOL ÍNDICE ↓
TAPA ↓	FA ÍNDICE ↓	TAPA ↓	FA ÍNDICE ↓	TAPA ↓	MI ÍNDICE ↓	TAPA ↓	MI ÍNDICE ↓

**4 compases de 4 tiempos
(RASGUEO 1 + REMATE 1)**

1	2	3	4	1	2	3	4
TAPA ↓	FA ÍNDICE ↓	TAPA ↓	FA ÍNDICE ↓	TAPA ↓	MI ÍNDICE ↑	MI RASGUEO ↓	
TAPA ↓	FA ÍNDICE ↓	TAPA ↓	FA ÍNDICE ↓	TAPA ↓	MI ÍNDICE ↑	MI RASGUEO ↓	

4 compases de 4 tiempos (RASGUEO 1 + REMATE 1)
TETRACORDO en los 3 primeros trastes

1	2	3	4	1	2	3	4
TAPA ↓	LAm ÍNDICE ↓	TAPA ↓	LAm ÍNDICE ↓	TAPA ↓	SOL ÍNDICE ↑	SOL RASGUEO ↓	
TAPA ↓	FA ÍNDICE ↓	TAPA ↓	FA ÍNDICE ↓	TAPA ↓	MI ÍNDICE ↑	MI RASGUEO ↓	

4 compases de 4 tiempos (RASGUEO 1 + REMATE 1)
TETRACORDO en los 7 primeros trastes

1	2	3	4	1	2	3	4
TAPA ↓	LAm ÍNDICE ↓	TAPA ↓	LAm ÍNDICE ↓	TAPA ↓	SOL ÍNDICE ↑	SOL RASGUEO ↓	
TAPA ↓	FA ÍNDICE ↓	TAPA ↓	FA ÍNDICE ↓	TAPA ↓	MI ÍNDICE ↑	MI RASGUEO ↓	

4 compases de 4 tiempos (REMATE 2)

1	2	3	4	1	2	3	4
TAPA ↓	SOL ÍNDICE ↓	TAPA ↓	FA ÍNDICE ↓	TAPA ↓	MI ÍNDICE ↑	MI RASGUEO ↓	

4 compases de 4 tiempos (RASGUEO 2 + REMATE 1)

1	2	3	4	1	2	3	4
TAPA ↓	LAm RASGUEO ↓	LAm RASGUEO ↓	LAm ÍNDICE ↓	TAPA ↓	LAm RASGUEO ↑	LAm RASGUEO ↓	LAm ÍNDICE ↓
TAPA ↓	LAm RASGUEO ↓	LAm RASGUEO ↓	LAm ÍNDICE ↓	TAPA ↓	SOL ÍNDICE ↑	SOL RASGUEO ↓	

4 compases de 4 tiempos (RASGUEO 2 + REMATE 1)

1	2	3	4	1	2	3	4
TAPA ↓	SOL RASGUEO ↓	SOL RASGUEO ↓	SOL ÍNDICE ↓	TAPA ↓	SOL RASGUEO ↑	SOL RASGUEO ↓	SOL ÍNDICE ↓
TAPA ↓	SOL RASGUEO ↓	SOL RASGUEO ↓	SOL ÍNDICE ↓	TAPA ↓	FA ÍNDICE ↑	FA RASGUEO ↓	

4 compases de 4 tiempos (RASGUEO 2 + REMATE 1)

1	2	3	4	1	2	3	4
TAPA ↓	FA RASGUEO ↓	FA RASGUEO ↓	FA ÍNDICE ↓	TAPA ↓	FA RASGUEO ↑	FA RASGUEO ↓	FA ÍNDICE ↓
TAPA ↓	FA RASGUEO ↓	FA RASGUEO ↓	FA ÍNDICE ↓	TAPA ↓	MI ÍNDICE ↑	MI RASGUEO ↓	

4 compases de 4 tiempos (REMATE 2)
CIERRE DOBLE (el 1º en los 3 primeros trastes y el 2º en los 5 primeros)

1	2	3	4	1	2	3	4
TAPA ↓	SOL ÍNDICE ↓	TAPA ↓	FA ÍNDICE ↓	TAPA ↓	MI ÍNDICE ↑	MI RASGUEO ↓	
TAPA ↓	SOL ÍNDICE ↓	TAPA ↓	FA ÍNDICE ↓	TAPA ↓	MI ÍNDICE ↑	MI RASGUEO ↓	

Víctor “Pucherete”

ANEXO V

EL FLAMENCO INDIGNADO DE
«*LOS POYAYOS ENMASCARADOL*»

ANEXO V: EL FLAMENCO INDIGNADO DE «LOS POYAYOS ENMASCARADOL»

El conjunto musical «*Los Poyayos Enmascaradol*» constituye una agrupación de personas que, desde el ámbito musical no profesional, deciden unirse para expresar a través del flamenco unas inquietudes derivadas de la situación social y política de España en la actualidad («flamenco indignado»). Y que, con espíritu carnavalero, asumen una imagen disfrazada con máscara y sombrero para realizar una crítica mordaz con tintes cómicos.

De la unión entre el término «pollo», referido a una persona joven, y «yayo», referido a una persona mayor, surge el término «Poyayo», también relacionado con uno de los palos flamencos de Málaga más característicos, como es el «Cante de Piyayo», que conformaron en su totalidad la primera fase de «*Los Poyayos Enmascaradol*».

En la segunda fase actual, mi participación en el grupo es la de músico (guitarrista), y desde un modelo de trabajo cooperativo, donde las letras se crean en consenso entre los distintos miembros del grupo, hemos abordado temáticas como la situación de abandono institucional de las personas mayores; la situación escolar al comienzo de la crisis del coronavirus; los roles y estereotipos de la masculinidad imperante; la evasión de impuestos por parte de los famosos *Youtubers*; la situación provocada en las familias por el precio de la electricidad; o la cuestión de l@s refugiad@s.

En septiembre de 2021 hicimos un concierto de presentación en el Centro Sociocultural La Nave (Málaga), interpretando los diferentes temas musicales al mismo tiempo que explicábamos cada temática y motivos de composición de estos. De manera intercalada, se llevó a cabo la visualización de un blog en el que están los vídeos disponibles de cada uno de los temas, junto con materiales y recursos para apoyar la inclusión educativa del flamenco y en relación con su compromiso sociopolítico (<https://lospoyayosenmascaradol.blogspot.com/>).

Durante el año 2022 grabaremos en estudio los diferentes temas musicales para conformar un disco con un libreto cuyo contenido refleje no sólo las letras finales, sino también las que se escribieron y que no se utilizaron para conformar los cantes, junto con comentarios en relación con las temáticas tratadas.

Los beneficios obtenidos con la venta de las copias editadas irán destinados a entidades sociales y asociaciones sin ánimo de lucro.

A continuación, mostramos las letras de los cantes de cada uno de los palos flamencos realizados por «*Los Poyayos Enmascaradol*» en esta fase actual, junto con los enlaces a la plataforma *Youtube* donde poderlos ver y escuchar, además de la explicación de cada una de las temáticas tratadas que igualmente están reflejadas en el blog:

PRESENTACIÓN DE LOS TEMAS EN EL BLOG

- **CANTE DE PIYAYO**

<https://lospoyayosenmascaradol.blogspot.com/2020/07/cante-de-piyayo.html>

«Este primer cante es, como no puede ser de otra manera, un Cante de Piyayo, y la letra es en sí misma una declaración de intenciones» (*Los Poyayos Enmascaradol*).

«Los Poyayos ya volvemos a reírnos con *toa* el alma, el flamenco como arma, injusticias no queremos.

Y si aplausos no vemos no nos quitará el sueño.

Cosillas que ni de lejos hubiera querido ver: derechos de los más simples tantas veces ni se ven.

¡Ay, Poyayos Enmascaradol! Preguntan nuestros aliados: ¿por qué sus tapáis la cara si son otros los malvados?

Así nos sentimos más guapos señalando *toa* la lista: fascistas, supremacistas, corruptos, armamentistas, se disfrazan con banderitas y se camuflan en capillitas.

Si nuestras letras fueran vacunas *güenas* venceríamos por siempre *toas* las pandemias, *toas* las pandemias, *toas* las pandemias».

- **RONDEÑA DEL JUEZ**

<https://lospoyayosenmascaradol.blogspot.com/2020/10/rondena-del-juez.html>

«Ante este "sin Diós" del aparato judicial, los *Poyayos Enmascaradol* decidimos cantarle algo a los jueces, pero no hemos compuesto nada nuevo. Hemos encontrado la letra idónea que ya popularizó el Bizco Amate. Va por los jueces con intereses distintos a la justicia» (*Los Poyayos Enmascaradol*).

«Que de qué me mantenía,
me preguntó el señor juez.
Que de qué me mantenía.
Yo le dije que robando,
como se mantiene usía,
pero yo no robo tanto».

Por una justicia al servicio de la ciudadanía y no de las estructuras de poder alejadas de los intereses de la gente.

- **ROMANCE MEDIEVO-FLAMENCO**

<https://lospoyayosenmascaradol.blogspot.com/2020/11/romance-medievo-flamenco.html>

«Los romances medievales, junto con los "cantares de ciego" o "pliegos de cordel" son el inicio de un camino muy fructífero en el desarrollo de los romances castellanos. Desde ahí, hasta llegar al romance flamenco y conformar después el que es considerado como el primer palo flamenco, la Toná, hay un camino que ya inspiró a García Lorca en el Romancero Gitano.

Nosotros, *Los Poyayos Enmascaradol*, nos hemos atrevido a unir los cantares de ciego medievales con el romance flamenco, recogiendo un grito de rebeldía ante la difícil e injusta situación que sufren a día de hoy miles de *yayos* y *yayas* de nuestro país» (*Los Poyayos Enmascaradol*).

«CANTE 1

Y aunque estemos *jubilaos* nos sentimos solidarios. Hay pensiones de miseria y demasiados parados. Este gobierno asegura lo que con esfuerzo ganamos: agua, luz, casa y sueldo. Que siempre nos fueron usurpados.

Frase de enlace del Lazarillo: De nada les sirvió el esfuerzo.

Ciego1:

Viejos y yayos seniles. Decrépitos y puretas. Carcamales, matusalenes. Con desprecio son llamados. Y viven abandonados en residencias hacinadas por Ayuso y la privada. ¡Y le culpa a la pandemia! Derecho a una muerte digna, ¡qué hipócrita!, ¡qué mezquina! Presidenta sin conciencia, ¡y le culpa a la pandemia!

Frase de enlace del Lazarillo: Entrega que no tiene nombre.

CANTE2:

Y ante la precariedad salvavidas hemos sido. Nuestra pensión se estira, los nietos hemos tenido. Recuerden que algunos viejos arriesgamos el pellejo defendiendo junto al pueblo libertades y derechos.

Frase de enlace del Lazarillo: qué vergüenza de país.

Ciego2

Trabajaron desde niños y sufrieron la posguerra. Conquistaron *pa* sus hijos los hospitales y escuelas. Amas de casa, currantes de jóvenes, emigrantes recuperaron España y ahora ¿se les da la espalda?

Y aunque algunos músculos no se levanten tensos, y senos y pellejos cuelguen, la razón y la emoción siguen firmes como siempre.

Frase de enlace del Lazarillo: Y lo que aprendimos de ellos.

CANTE3:

Sabiduría y prudencia, tolerancia y experiencia, a los viejos se han tenido valores reconocidos. Con su espíritu crítico, comprensión y sensatez. Con su memoria de vida prefieren ser que tener.

Frase de enlace del Lazarillo: Valores en saco roto.

Ciego3:

Esos valores que hoy valen menos que un comino. Así se comercia con viejos sin más pago que el olvido y llenarse los bolsillos, robándoles los cuidados que pagaron de antemano y que nunca han recibido. Centros de día pedimos, pero no masificados. Juegos más cooperativos y mejor organizado los cuidados, los servicios “de mayores” a domicilio de calidad y gratuitos, que así lo exige el público. Pedimos centros de día *pa’ aprender* tecnologías, habilidades sociales, música y manualidades. Una residencia escuela, donde les canten y lean, y allí que se diviertan todos nuestros abuelos y abuelas.

Frase de enlace del Lazarillo: Pero nos queda la esperanza.

CANTE 4:

Ahora lo más importante, lo que hemos aprendido, la unidad y apoyo mutuo son lo que nos da sentido. Ni somos escoria inútil, ni un yogur *caducao*. Somos personas que damos y necesitamos cuidaos.

A por los cuidados, por los jubilados, jóvenes y viejos en el mismo lado».

- **TIENTOS-TANGOS DE LA ESCUELA**

<https://lospoyayosenmascaradol.blogspot.com/2020/12/tientos-tangos-del-cole.html>

«La escuela siempre fue una herramienta al servicio del orden social instaurado por los poderosos. El currículum se fue modificando bajo las necesidades del sistema productivo y con el objetivo de adiestrar y amaestrar a las criaturas para la aceptación de las autoridades y evitar que adquieran conciencia crítica que les dé problemas al poder. Ahora, con la pandemia, no ha cambiado mucho» (*Los Poyayos Enmascaradol*).

«To los chiquillos al colegio sin medidas cautelares,
pero eso a este gobierno pareciera no importarle.

Que viene el coronavirus les dicen ahora a los niños,

cuando entran en el colegio y no tienen distanciamiento.

Y ahora con mascarillas, nada de abrazos y besos.

Peligroso es agruparse, pero los niños *tós pa* clase.

Sólo inquieta que adultos vayan a currar,

las criaturas estorban y quieren aparcar.

Ni les importa su salud ni educación, tampoco su felicidad.

Esta escuela siempre fue como cárcel, como fábrica.

Con sus vallas y candaos, con sirenas ordenando y *to* el mundo bien callao.

Si se dota de más profes, si en más sitios se imparte,

si más pelás se invirtieran seguras serían las clases.

Esa fábrica-escuela al fin se podría acabar,

pero el Estado prefiere amaestrar más que educar.

Y de la escuela a la casa, por mucho *cuidao* que tengan los virus nos traerán.

Gestores, gestores de la escuela, que nos jugamos la vida,

que no es un dolor de muelas.

Calabacín, calabazón, que este bichito lo mato yo.

Calabacín, calabacín, calabazón, con el virus acabamos entre *tós*».

- **JABEGOTES DE LA DESBANDÁ**

<https://lospoyayosenmascaradol.blogspot.com/2021/01/jabegotes-de-la-desbanda.html>

«En la masacre perpetrada por el fascismo en "La Desbandá" de Málaga con motivo del golpe de estado del 36, el litoral malagueño jugó un papel fundamental ya que se convirtió en un corredor de la muerte para miles de personas; mujeres, hombres, niños y niñas civiles, que no participaban en las acciones militares y que sólo huían de la muerte anunciada por los franquistas despiadados como Queipo De Llano, esta *desbandá* fue el mayor éxodo civil en Europa hasta la fecha.

Muchos de ellos eran hombres y mujeres de la mar. Fueron innumerables los jabegotes que perdieron la vida. El Niño de las Moras, jabegote paleño, cantaor y principal conservador y difusor del cante flamenco de jabegotes hizo con su familia la *desbandá* librándose de la muerte y llegando a Francia. Actualmente, existe en la barriada de El Palo un busto suyo, situado en una plaza con su nombre. Otros jabegotes fueron asesinados en el camino. También hubo jabegotes que no hicieron la *desbandá* y fueron fusilados, como el patrón de la barca "La Jopo", Matías Rodríguez, defensor de los derechos de los pescadores que también tiene en su recuerdo un busto situado en una plaza con su nombre, y el galafate Miguel García Galán, ejecutado el 21 de mayo de 1937.

En este año, *Los Poyayos Enmascaradol* queremos rendirles homenaje a ellos y a todas las víctimas de "La Desbandá" cantando el cante por jabegote en su entorno natural, la barca de jábega» (*Los Poyayos Enmascaradol*).

«Olvido para la historia, masacre en la carretera,
quieren atar mi lengua y el grito de mi memoria,
y el grito de la memoria.

Serpenteaba la muerte en carretera de Almería,
el agua de levante fuerte lluvia de balas nos traía,

que los barcos escupían.

Entre la angustia y los gritos sueño en la noche ansioso,
en volver al rebalaje con mi barca y con mis niños».

- **GARROTÍN DEL MACHIRULO**

<https://lospoyayosenmascaradol.blogspot.com/2021/03/garrotin-del-machirulo.html>

«Este 8 de marzo las mujeres no saldrán con tanta fuerza a la calle por el *COVI* y el acoso mediático medieval. Pero sí pondrán sobre la mesa los argumentos y reivindicaciones que tan necesarias son para lograr la construcción de una sociedad más libre, igualitaria, justa y solidaria.

Los hombres tenemos mucha responsabilidad en esa lucha, porque somos el origen del problema. Tenemos la responsabilidad de enfrentarnos a ese perfil patriarcal que representamos, y deconstruirlo con el objetivo de construir una masculinidad más igualitaria y justa, no patriarcal.

Los *Poyayos Enmascaradol* denunciamos riéndonos de ese papel patriarcal que cumplimos los hombres y que está cargado de un tipo erróneo de masculinidad que hay que rechazar. De este modo, cantamos denunciando y ridiculizando las *machiruladas* más clásicas» (*Los Poyayos Enmascaradol*).

«Para ser todo un hombre hay que ser muy valiente,
y abrir *toitas* las botellas apalancando los dientes.

Yo soy muy duro, mu *arriesgao*.

Y voy siempre con la moto mu *lanzaao*.

El garrotín, el garrotán, le dieran al machirulo
pa cambiar.

Broncoso y pendenciero, osado y competitivo.
Si se mira en el espejo grita: ¡¡Qué pasa contigo!!

Yo soy muy macho, mu varonil.

Que ovulan *toitas* las tías si se acercan a mí.

El garrotín, el garrotán, le dieran al machirulo
pa cambiar.

La ternura lo *amarica*. Lo ablanda las emociones.
Si se le salta una lágrima se esconde por los rincones.

Yo soy muy duro, muy *arriesgao*.

Yo voy siempre con la moto mu *lanzao*.

El garrotín, el garrotán. Le dieran al machirulo
pa cambiar.

Cuando en grupo queda y sale, siente que es el macho alfa.

Asume que es responsable de defender la manada.

Yo soy muy macho, mu varonil.

Que ovulan *toitas* las tías si se acercan a mí.

El garrotín, el garrotán. Le dieran al machirulo
pa cambiar».

- **LOS YOUTUBER (CANTE DE PIYAYO)**

<https://lospoyayosenmascaradol.blogspot.com/2021/05/cante-de-piyayo-de-los-youtuber.html>

«En estos tiempos tan convulsos nos encontramos tela de corruptela, pero no sólo en políticos y representantes de las más altas instituciones. Además, lo más grave es que están sirviendo de ejemplo para quienes llegan a atesorar mucho dinero y pretenden eludir sus compromisos con la caja de donde salen las mejoras en los servicios sanitarios, educativos, de vivienda, etc.

Para remate de este esperpento, la mayoría de los medios de comunicación están pagados por los más poderosos para fomentar que todo parezca muy normal. Los *Poyayos Enmascaradol* dan el cante con estos temas» (*Los Poyayos Enmascaradol*).

«Aprendices de corruptos, los chicos insolidarios.

Los *youtuber* en rebaño, de tal palo tal alumno.

Messi, Rodrigo Rato, Osborne y el Rey Juan Carlos.

La tele y los diarios no me ciegan mi opinión,
con ellos me limpio el culo cuando tengo un apretón.

Por qué va a cambiar otra vez el Tribunal Superior.

Ahora no es lo mejor, les queda por absolver.

Imputados de caja B, y aún nos queda por ver.

Más justicia del revés, todos tributamos aquí.

Los corruptos en *Abú Dabí* y tomando champán francés.

Si la violencia fueran caramelitos, la ultraderecha tendría un kiosquito.

Si robar y mentir diera prurito, la derecha tendría mil sarpullidos».

- **TANGOS DE LA LIBERTAD AYUSERA (TANGOS DE LA REPOMPA)**

<https://lospoyayosenmascaradol.blogspot.com/2021/07/tangos-de-la-libertad-ayusera-tangos-de.html>

«La justicia es un problema eterno, pero es paradójico que se dé en democracia y especialmente en estos tiempos la arbitrariedad que utiliza. Según con quién se usa nos muestra la falta de ética, de compromiso, de profesionalidad y de honestidad del aparato judicial. La forma como ha tratado los casos de Urdangarín, el Rey, Monasterio, Cifuentes, la corruptela de partidos como el PP, etc. No tiene nada que ver con cómo se ha tratado a cantantes díscolos, jornaleros rebeldes y otros casos alejados de los grandes poderes.

Por otro lado, la "libertad", en boca de Ayuso, es ahora la palabra favorita de la derecha y la ultraderecha, ¡¡vaya paradoja!! Sobre todo, porque la libertad que quieren es la de los poderosos para exprimir a la ciudadanía, sólo para privatizar lo público, para dismantelar los hospitales y las escuelas y hacer de ellos negocios. Negocios como los que han servido para engordar más las cuentas de los bancos (que durante el COVID obtuvieron beneficios millonarios) así como las grandes empresas farmacéuticas. Y todo esto en detrimento de las pequeñas y medianas empresas, de los trabajadores y trabajadoras, y sobre todo de los de siempre: los y las que están fuera de todo este circuito de supervivencia oficial, los que trabajan en el mercado negro, las mujeres, los que no tienen contrato y menudean. Estos y estas, están cada vez más expuestos a la pobreza y la precariedad.

Con Ayuso la libertad es para el consumo sin medida, la libertad es para el desmadre frente a la salud.

Por otro lado, el negocio se extiende más allá de lo que es permisible desde un mínimo de honradez y honestidad. Las grandes farmacéuticas han apostado, como siempre, por el dinero fácil a costa de vidas humanas. Las farmacéuticas han mercadeado de nuevo a costa de la vida y la seguridad de todos, de nuevo los pobres del mundo, los países pobres son los que quedan fuera de este circuito de curación. ¿Cuántos miles, millones de muertos se producirán porque los intereses de la farmacéutica están más cerca del dinero que de la salud? Es a todo esto a lo que *Los Poyayos* dedican estos *Tangos de la Repompa*» (*Los Poyayos Enmascaradol*).

«La ley no era justicia, la libertad me enfermó.
Dejé de creer en Dios, se me cayeron los sombros,
a mí la verdad me engañó. En la orilla se firmó,
el agua se lo llevó.

Dame caldito de puchero, dame caldito de puchero,
medicinas que son tan caras, me las dan y no las quiero.

De noche me salgo al Pardo y me hartó de *bebé*,
mencuentro con *to* los guiris, que tajá quieren *cogé*.

Quien quiera libertad vaya a Madrid.

Ay ole y *covi*, vaya Madrid.

Que están dando las cañas baratitas *pa* ti,
ay ole y *covi*, baratitas *pa* ti.

De noche me salgo al Pardo y me hartó de *bebé*,
mencuentro con *to* los guiris, que tajá quieren *cogé*.

Engañaste a *tó* Cristo y ahora cierras hospitales.

Has *vendío* lo público *pa* cubrirte de caudales.
Montaste los chiringuitos *pa* comprar las voluntades.

Ay yali yali, yali Ayuso, yali Covi Covi ya».

- **RONDEÑAS DE GÉNERO**

<https://lospoyayosenmascaradol.blogspot.com/2021/10/ronden-as-de-genero.html>

«Han sido muchos los esfuerzos y luchas que el movimiento feminista ha desarrollado para conseguir mejoras en la legislación de cara a reducir tanto la discriminación de hombres frente a las mujeres como la de mujeres frente a hombres en todos los campos: ciencia, laboral, cultural, deportivo, etc. Sobre todo, y especialmente, respecto a la violencia machista, que provoca cada año unas cifras escandalosas de asesinatos de mujeres a manos de hombres. Sin embargo, estos avances en la legislación que aún se pueden mejorar, no han conseguido que estas cifras de asesinatos dejen de producirse. La mentalidad patriarcal de una gran parte de la población y la acción de partidos de derecha y ultraderecha que entorpecen las acciones legales emprendidas y que atentan contra ellas, están llegando con su influencia también a los jóvenes. Frente a la cobardía de los agresores, la valentía de las agredidas y la solidaridad feminista.

Ya es hora de que los hombres, dejemos de mirar para otro lado y nos enfrentemos a la violencia machista, y salgamos al paso de cualquier manifestación de desigualdad o agresión a las mujeres. Hasta que los hombres no tomemos partido en esta situación de injusticia y sinrazón no veremos una sociedad libre e igualitaria.

El día 21 de octubre es tradición entre las organizaciones de hombres por el feminismo manifestarse organizando «ruedas de hombres» en señal de protesta contra la violencia machista. Este año, una organización-coordinadora de asociaciones de hombres por la igualdad de diferentes países y bajo el nombre de *MenEngague Iberia* convoca una manifestación de hombres y mujeres en Sevilla. *Los Poyayos Enmascaradol* queremos aportar nuestro granito de arena a este evento y a la lucha contra la violencia machista cantando por rondeñas desde Málaga» (*Los Poyayos Enmascaradol*).

«No hay que ponerse de *lao*, para ser un hombre de verdad
no hay que ponerse de *lao*.

A la violencia machista nos tenemos que enfrentar,
y no quedarnos *callaos*.

Porque abusas de tu fuerza y de tus malas intenciones,
maltratas a tu pareja y la llenas de maldiciones,
debes estar entre rejas.

Se quedaron sin razones hombres de "tó por la fuerza".
Ahora *tos* los desprecian por no saber de emociones,
por su egoísmo y prepotencia».

- **TANGUILLOS DE LAS POCAS LUCES**

<https://lospoyayosenmascaradol.blogspot.com/2021/12/tanguillos-de-las-pocas-luces.html>

«Siempre hemos sabido que las empresas eléctricas y los políticos de los gobiernos del bipartidismo estafaban a la ciudadanía con precios abusivos. Los políticos legislaban para que las empresas se enriquecieran a cambio de puestos de privilegio en las empresas a su salida de la política. Sin embargo, en la actualidad, esta situación se ha vuelto descaradamente canalla cuando un Gobierno ha intentado poner límites a estos privilegios. Las empresas están tan empoderadas que amenazan al Gobierno con encarecer sin límites, ayudada por algunos medios de comunicación y un aparato judicial que hacen la vista gorda y se ponen de lado ante la manipulación de la información, mostrando como culpables de la estafa a quienes luchan contra ella. *Los Poyayos Enmascaradol* denunciemos estas tropelías en estos Tanguillos de Cádiz, y aseveramos que quiénes no lo vean es que "tienen muy pocas luces"» (*Los Poyayos Enmascaradol*).

*«- ¡Niña!, apaga el aire acondicionado,
pa refrescarse coge el abanico de cartón de la abuela,
ese que le dieron en la feria -*

- Me cobran del gas, del petróleo, de la atómica, de las renovables.

Y de todas esas la más cara.

Me mandan estos tíos jetas, la de la dinamo de la bicicleta -

Les presento aquí esta estafa
de las eléctricas en España.
La factura no es corriente,
que hace temblar a la gente,
y yo ya no los aguanto,
tengo los cables cruzaos.

*- ¡Pepe!, no uses la vitrocerámica,
¿pa qué he comprado yo un hornillo de leña en el chino? -*

El Felipe y Aznar y otros "chuparpones",
cogen las giratorias y eso nos cuesta muchos millones.
Siempre con leyes nuevas hechas por las empresas.
Millones pagamos, somos ovejas.

- Mujer... ¿no hemos quedao que no se pone la lavadora?

A lavar la ropa al arroyo, que este mes trae agua -

Ponemos los aparatos *toítos* a media noche,
y hay peleas familiares por tantos derroches.

El árbol de Navidad ya no tendrá luces,
y los nietecitos se quedan sin chuches.

- *Los jueces y la Iglesia están tós con ellos,*
y pa colmo, permiten que llamen a ese robo "caído del cielo" -

Como no espabilemos y salgamos a la calle,
a *tós* estos sinvergüenzas no puede haber quien los pare.

Necesitamos una empresa que nos dé la luz barata,
una empresa del Estado que a los chorizos eche la pata.

Que llegue la luz a las casas y se eliminen a *tó* estas ratas.
y se eliminen a *tó* estas ratas, y se eliminen a *tó* estas ratas».

- **VERDIAL, RONDEÑA Y MALAGUEÑA DE L@S REFUGIAD@S**

<https://lospoyayosensemascaradol.blogspot.com/2022/03/verdial-rondena-y-malaguena-de-ls.html>

«Ya acabamos la tarea que nos habíamos propuesto *Los Poyayos Enmascaradol* en esta segunda fase, la realización de una serie de cantes flamencos que reivindican la necesidad de un cambio social, político y económico encaminado a la mejora de la vida de la ciudadanía global. Y lo hacemos con un cierre que suena a despedida, pero también suena a lucha permanente, porque las utopías desde el momento que se consiguen en alguna medida se convierten en nuevos retos por alcanzar. Hemos cerrado también con una letra de solidaridad y esperanza ante esta demencial situación que viven l@s refugiad@s. Escogemos África, pero es un canto universal... hoy podría aplicarse a Ucrania. Qué pena que

suene sólo este país, y no suenen también en los medios de comunicación otros que viven la guerra y la violencia constante desde hace años. Muchos intereses políticos y económicos e insensibilidades hay detrás de esta situación.

Con respecto al palo o estilo escogido, hemos querido representar el proceso natural de desarrollo de estos cantes de Málaga. Lo habitual es que se inicie por Malagueña y se cierre por *abandolao*, y no se cante por fiesta o Verdial porque es folklore y no flamenco. Nosotros iniciamos con lo que fue origen del cante, el folklore por Verdiales, después se ralentizó el cante y el toque dando forma al *abandolao*, que hacemos por Rondeña, y para finalizar hacemos lo más nuevo y elaborado que sale del *abandolao*, la Malagueña, en esta ocasión Malagueña de la Trini» (*Los Poyayos Enmascaradol*).

VERDIAL

«Si estos cantes te conmueven no llores por las esquinas.

Si estos cantes te conmueven, saca la rabia a la calle, que así tu rabia trasmina,

que así tu rabia trasmina».

RONDEÑA

«Y ya no decimos más, ahí dejamos estas coplas y ya no decimos más.

Son para hacer reflexiones y echarnos a la calle a gritar,

que es lo mejor *pa* avanzar».

MALAGUEÑA

«Alto y claro, porque somos gente abierta, lo decimos alto y claro.

No les cerraremos las puertas a nuestros hermanos africanos.

¡Ay!, las tendremos siempre abiertas».



(Fotografía 70: Víctor Pastor Pérez con «Los Poyayos Enmascaradol»,
Málaga, 2021)

VIERNES 17- SEPTIEMBRE 20h.

POYAYOS ENMASCARADOL

FLAMENCO INDIGNADO

El grupo de flamenco indignado, LOS POYAYOS ENMASCARADOL, hacen su presentación pública en La Nave con actuación en la que interpretarán sus últimos temas y explicación del contenido y utilidad de su blog.

Se podrán adquirir las camisetas de los Poyayos
y sus famosos antifaces.

Aportación consciente 6 euros

LA NAVE
CENTRO SOCIAL Y CULTURAL C/ CERRAJEROS 9 - MÁLAGA

(Fotografía 71: Programa de concierto de «Los Poyayos Enmascaradol»,
Málaga, 2021)

ANEXO VI

**FOTOGRAFÍAS DE LAS PERSONAS
ENTREVISTADAS EN EL
TRABAJO DE CAMPO**

ANEXO VI: FOTOGRAFÍAS DE LAS PERSONAS ENTREVISTADAS EN EL TRABAJO DE CAMPO

- VISIÓN DE LOS ARTISTAS

- ✓ CANTE



(Fotografía 72: Fosforito y Víctor Pastor Pérez, Málaga, 2019)



(Fotografía 73: Juan José «Chaleco» -centro-, Guillermo García «Guille» -izqda- y Víctor Pastor Pérez, Madrid, 2017)



(Fotografía 74: Sonia Cortés y Víctor Pastor Pérez, Madrid, 2018)

✓ TOQUE



(Fotografía 75: Manolo Sanlúcar y Víctor Pastor Pérez, Sanlúcar de Barrameda, 2019)



(Fotografía 76: Andrés Batista y Víctor Pastor Pérez, Madrid, 2020)



(Fotografía 77: Pepe «Pucherete» y Víctor «Pucherete», Madrid, 2018)

✓ BAILE



(Fotografía 78: Antonio Canales, 2015)



(Fotografía 79: Amparo Cortés y Víctor Pastor Pérez, Madrid, 2018)



(Fotografía 80: Azucena Huidobro y Víctor Pastor Pérez, Madrid, 2017)

- **GESTIÓN CULTURAL**

- ✓ **ÁMBITO POLÍTICO**



(Fotografía 81: Manuel Martín González y Víctor Pastor Pérez, Sevilla, 2018)

✓ **ÁMBITO DE LA INVESTIGACIÓN**



(Fotografía 82: Ramón Soler Díaz y Víctor Pastor Pérez, Málaga, 2018)

✓ **ÁMBITO DE LAS PEÑAS**



(Fotografía 83: Gonzalo Rojo Guerrero y Víctor Pastor Pérez, Málaga, 2018)



(Fotografía 84: Socios de la Peña Flamenca El Canario de Colmenar, Colmenar-Málaga. De izquierda a derecha: Chatete de Colmenar, Antonio Cabrera, Juan G^a Pinazo, Víctor Pastor Pérez, Arrierito de Colmenar, Luis Aguilar y Juan Miguel Podadera, Málaga, 2018)

- **DIDÁCTICA DEL FLAMENCO EN LOS CONSERVATORIOS**

- ✓ **CANTE:**



(Fotografía 85: Alba Guerrero y Víctor Pastor Pérez, Córdoba, 2018)

✓ **BAILE, GUITARRA, PERCUSIÓN Y CANTE:**



(Fotografía 86: Antonio «El de la Alfonso», Víctor Pastor Pérez, Roberto Mesa, Carlos «Pucherete», Jesús Soto «El Almendro» y Estefanía Palacios, Madrid, 2017)

✓ **FLAMENCOLOGÍA:**



(Fotografía 87: Alicia González Sánchez y Víctor Pastor Pérez, Córdoba, 2018)

- **DIDÁCTICA DE LA GUITARRA FLAMENCA MEDIANTE MÉTODOS Y PARTITURAS**



(Fotografía 88: Óscar Herrero, Madrid, 2017)

- **DIDÁCTICA DEL FLAMENCO EN LA UNIVERSIDAD**



(Fotografía 89: Rafael Infante Macías y Víctor Pastor Pérez, Sevilla, 2018)



(Fotografía 90: José Cenizo Jiménez y Víctor Pastor Pérez, Sevilla, 2018)

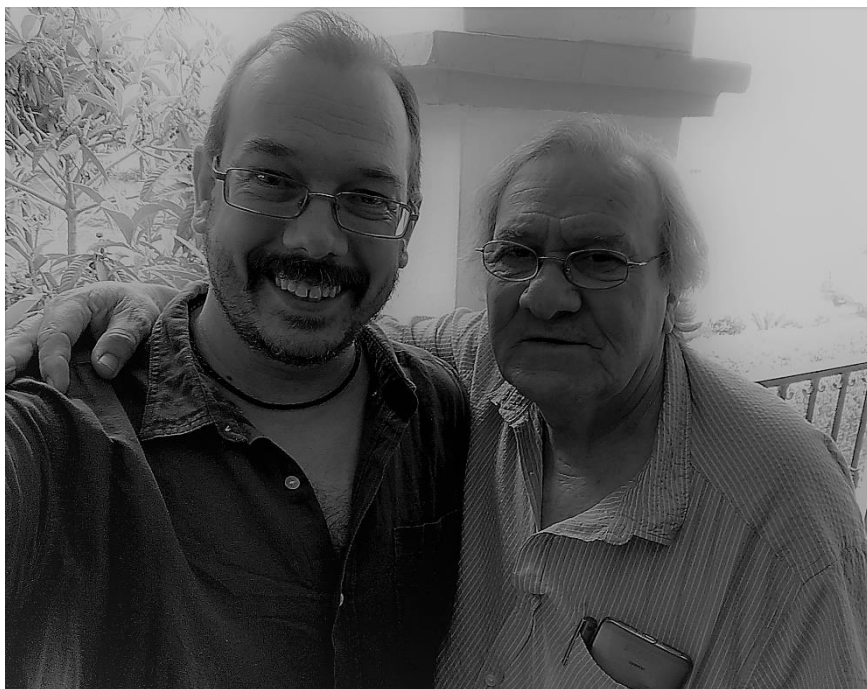


(Fotografía 91: Francisco Escobar-Borrego y Víctor Pastor Pérez, Sevilla, 2018)



(Fotografía 92: Ana M^a Díaz Olaya, Víctor Pastor Pérez, Carmen Abenza Díaz y M^a Isabel Calero Secall, Málaga, 2018)

- **EL COMPROMISO SOCIOPOLÍTICO DEL FLAMENCO**



(Fotografía 93: Manuel Gerena y Víctor Pastor Pérez, Málaga, 2019)



(Fotografía 94: Lucía Sell Trujillo y Francisco Aix Gracia -FLO6X8-, Málaga, 2019)



(Fotografía 95: Francisco Contreras Molina «Niño de Elche», Málaga, 2019)

- **APLICACIONES DIDÁCTICAS DEL FLAMENCO DESDE LA PERSPECTIVA DE LA INTERVENCIÓN SOCIAL**

✓ **INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA**



(Fotografía 96: Asociación Cultural *Sueños Flamencos* en el Centro de Servicios Sociales Villa de Vallecas, Madrid, 2012)



(Fotografía 97: Ana Carmona Muñoz y Víctor Pastor Pérez, Madrid, 2017)



(Fotografía 98: Francisca Mayoral Silva y Víctor Pastor Pérez, Madrid, 2017)



(Fotografía 99: Antonio Remache y Víctor Pastor Pérez, Albacete, 2017)



(Fotografía 100: Francisco José Mata González y Víctor Pastor Pérez, Madrid, 2017)

- ✓ **DIDÁCTICA DEL FLAMENCO EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA OBLIGATORIA (EPO): EDUCACIÓN EN VALORES A TRAVÉS DEL FLAMENCO**



(Fotografía 101: Miguel López Castro y Víctor Pastor Pérez, Granada, 2021)

ANEXO VII
RELACIÓN DE TABLAS Y
FOTOGRAFÍAS

ANEXO VII: RELACIÓN DE TABLAS Y FOTOGRAFÍAS

- Tabla 1: Número de participantes en el trabajo de campo (p.49).
- Tabla 2: Entrevistas – Visión de los artistas (p.49-50).
- Tabla 3: Entrevistas – Gestión Cultural (p.50).
- Tabla 4: Entrevistas – Didáctica del Flamenco (p.51-52).
- Tabla 5: Entrevistas – Flamenco y Justicia Social (p.52-53).
- Tabla 6: Cultura escolar (p.219-220).
- Tabla 7: Ámbito de discriminación de las mujeres (p.220).
- Tabla 8: Obstáculos para una educación anti-discriminación (p.223-224).
- Fig. 1: tutorial compás flamenco, elaboración propia (p.309).
- Fig. 2: tutorial compás flamenco, elaboración propia (p.309).
- Fig. 3: tutorial compás flamenco, elaboración propia (p.310).
- Fig. 4: tutorial compás flamenco, elaboración propia (p.310).
- Fig. 5: tutorial compás flamenco, elaboración propia (p.310).
- Fig. 6: tutorial compás flamenco, elaboración propia (p.311).
- Fig. 7: tutorial compás flamenco, elaboración propia (p.311).
- Fig. 8: tutorial compás flamenco, elaboración propia (p.311).
- Fig. 9: tutorial compás flamenco, elaboración propia (p.312).
- Fig. 10: tutorial compás flamenco, elaboración propia (p.312).
- Fig. 11: tutorial compás flamenco, elaboración propia (p.313).
- Fig. 12: tutorial compás flamenco, elaboración propia (p.313).
- Fig. 13: tutorial compás flamenco, elaboración propia (p.313).
- Fig. 14: tutorial compás flamenco, elaboración propia (p.314).
- Fig. 15: tutorial compás flamenco, elaboración propia (p.314).
- Fig. 16: tutorial compás flamenco, elaboración propia (p.315).
- Fig. 17: tutorial compás flamenco, elaboración propia (p.315).
- Fig. 18: tutorial compás flamenco, elaboración propia (p.315).
- Fig. 19: tutorial compás flamenco, elaboración propia (p.316).
- Fig. 20: tutorial compás flamenco, elaboración propia (p.316).
- Fig. 21: tutorial compás flamenco, elaboración propia (p.317).
- Fig. 22: tutorial compás flamenco, elaboración propia (p.317).
- Fig. 23: tutorial compás flamenco, elaboración propia (p.318).
- Fig. 24: tutorial compás flamenco, elaboración propia (p.318).
- Fig. 25: tutorial compás flamenco, elaboración propia (p.318).
- Fig. 26: tutorial línea melódica Alegrías, elaboración propia (p.321).

- Fig. 27: tutorial línea melódica Alegrías, elaboración propia (p.321).
- Fig. 28: tutorial línea melódica Alegrías, elaboración propia (p.322).
- Fig. 29: tutorial línea melódica Alegrías, elaboración propia (p.322).
- Fig. 30: tutorial línea melódica Alegrías, elaboración propia (p.323).
- Fig. 31: tutorial línea melódica Alegrías, elaboración propia (p.323).
- Fig. 32: tutorial línea melódica Alegrías, elaboración propia (p.324).
- Fig. 33: tutorial línea melódica Alegrías, elaboración propia (p.324).
- Fotografía 1: trabajo del alumnado, Historia del Flamenco (p.327).
- Fotografía 2: trabajo del alumnado, Historia del Flamenco (p.327).
- Fotografía 3: trabajo del alumnado, Historia del Flamenco (p.328).
- Fotografía 4: trabajo del alumnado, Historia del Flamenco (p.328).
- Fotografía 5: trabajo del alumnado, Historia del Flamenco (p.329).
- Fotografía 6: trabajo del alumnado, Principales conflictos en la sociedad (p.345).
- Fotografía 7: trabajo del alumnado, Principales conflictos en la sociedad (p.346).
- Fotografía 8: trabajo del alumnado, Principales conflictos en la sociedad (p.346).
- Fotografía 9: trabajo del alumnado, Principales conflictos en la sociedad (p.347).
- Fotografía 10: trabajo del alumnado, Principales conflictos en la sociedad (p.347).
- Fotografía 11: trabajo del alumnado, Respeto y Tolerancia (p.347).
- Fotografía 12: trabajo del alumnado, Respeto y Tolerancia (p.348).
- Fotografía 13: trabajo del alumnado, Respeto y Tolerancia (p.348).
- Fotografía 14: trabajo del alumnado, Musicograma «Mira» (p.351).
- Fotografía 15: trabajo del alumnado, Musicograma «Mira» (p.352).
- Fotografía 16: trabajo del alumnado, Musicograma «Mira» (p.352).
- Fotografía 17: trabajo del alumnado, Musicograma «Mira» (p.353).
- Fotografía 18: trabajo del alumnado, Musicograma «Mira» (p.353).
- Fotografía 19: trabajo del alumnado, Musicograma «Mira» (p.353).
- Fotografía 20: trabajo del alumnado, Musicograma «Mira» (p.354).
- Fotografía 21: trabajo del alumnado, Musicograma «Camina» (p.355).
- Fotografía 22: trabajo del alumnado, Musicograma «Camina» (p.355).
- Fotografía 23: trabajo del alumnado, Musicograma «Camina» (p.356).
- Fotografía 24: trabajo del alumnado, Musicograma «Camina» (p.356).
- Fotografía 25: trabajo del alumnado, Musicograma «Camina» (p.357).
- Fotografía 26: trabajo del alumnado, Musicograma «Camina» (p.357).
- Fotografía 27: trabajo del alumnado, Musicograma «Camina» (p.358).
- Fotografía 28: trabajo del alumnado, Musicograma «Camina» (p.358).
- Fotografía 29: trabajo del alumnado, canción «Ángeles de Alas Caídas» (p.367).

- Fotografía 30: trabajo del alumnado, canción «Ángeles de Alas Caídas» (p.368).
- Fotografía 31: trabajo del alumnado, canción «Ángeles de Alas Caídas» (p.368).
- Fotografía 32: trabajo del alumnado, canción «Ángeles de Alas Caídas» (p.369).
- Fotografía 33: trabajo del alumnado, canción «Ángeles de Alas Caídas» (p.369).
- Fotografía 34: trabajo del alumnado, canción «Ángeles de Alas Caídas» (p.370).
- Fotografía 35: trabajo del alumnado, canción «Ángeles de Alas Caídas» (p.370).
- Fotografía 36: trabajo del alumnado, Villancico «La carta» (p.386).
- Fotografía 37: trabajo del alumnado, Villancico «La carta» (p.387).
- Fotografía 38: trabajo del alumnado, Villancico «La carta» (p.387).
- Fotografía 39: trabajo del alumnado, Villancico «La carta» (p.387).
- Fotografía 40: trabajo del alumnado, Villancico «La carta» (p.388).
- Fotografía 41: trabajo del alumnado, Villancico «La carta» (p.388).
- Fotografía 42: trabajo del alumnado, Villancico «La carta» (p.388).
- Fotografía 43: El cante de una moza, Ángel María Cortellini Hernández, 1846 (p.394).
- Fotografía 44: Un borracho en un mesón, Manuel Cabral Aguado Bejarano, 1850 (p.394).
- Fotografía 45: Baile en una venta, Rafael Benjumea, 1850 (p.395).
- Fotografía 46: Un baile en Triana, Francisco de Paula Escribano, 1850 (p.395).
- Fotografía 47: Un baile de gitanos en los jardines del Alcázar, delante del Pabellón de Carlos V, Alfred Dehodenq, 1851 (p.396).
- Fotografía 48: Jaleando a la puerta del cortijo, Manuel Cabral Aguado Bejarano, 1854 (p.396).
- Fotografía 49: Escena costumbrista en el Alcázar de Sevilla, Manuel Ussel de Guimbarada, 1872 (p.397).
- Fotografía 50: Una bailaora, Gonzalo Bilbao Martínez, 1913 (p.397).
- Fotografía 51: trabajo del alumnado, La Tierra: ¿un ecosistema en peligro? (p.463).
- Fotografía 52: trabajo del alumnado, La Tierra: ¿un ecosistema en peligro? (p.464).
- Fotografía 53: trabajo del alumnado, La Tierra: ¿un ecosistema en peligro? (p.464).
- Fotografía 54: trabajo del alumnado, La Tierra: ¿un ecosistema en peligro? (p.465).
- Fotografía 55: trabajo del alumnado, La Tierra: ¿un ecosistema en peligro? (p.465).
- Fotografía 56: trabajo del alumnado, Teatro-guiñol sobre la situación actual de las poblaciones indígenas (p.480).
- Fotografía 57: viaje en «peque peque» - Fermín Apikai, Raúl Vargas Caballero, Pancho Kantuash y Víctor Pastor Pérez, río Cenepa, Perú, 2004 (p.480).

- Fotografía 58: Alfredo Magiano, comunidad de Mamayaque del río Cenepa, Perú, 2004 (p.481).
- Fotografía 59: comunidad indígena del río Cenepa, Perú, 2004 (p.481).
- Fotografía 60: Fermín Apikai y Alicia Magiano, sede de ODECOFROC, Yampits, Perú, 2004 (p.482).
- Fotografía 61: Kinín, Perú, 2004 (p.482).
- Fotografía 62: representación del Teatro Musical «Little animals en defensa de los bosques» (p.490).
- Fotografía 63: representación del Teatro Musical «Little animals en defensa de los bosques» (p.490).
- Fotografía 64: Víctor Pastor Pérez en la representación del Teatro Musical «Little animals en defensa de los bosques» (p.491).
- Fotografía 65: representación del Teatro Musical «Little animals en defensa de los bosques» (p.491).
- Fotografía 66: Víctor Pastor Pérez en la representación del Teatro Musical «Siglo de Oro, Siglo de Ahora» (p.501).
- Fotografía 67: representación del Teatro Musical «Siglo de Oro, Siglo de Ahora» (p.501).
- Fotografía 68: representación del Teatro Musical «Siglo de Oro, Siglo de Ahora» (p.502).
- Fotografía 69: Víctor Pastor Pérez en la representación del Teatro Musical «Siglo de Oro, Siglo de Ahora» (p.502).
- Fotografía 70: Víctor Pastor Pérez con «Los Poyayos Enmascaradol» (p.844).
- Fotografía 71: Programa de concierto de «Los Poyayos Enmascaradol» (p.844).
- Fotografía 72: personas entrevistadas, Fosforito (p.846).
- Fotografía 73: personas entrevistadas, Juan José «Chaleco» y Guillermo García «Guille» (p.846).
- Fotografía 74: personas entrevistadas, Sonia Cortés (p.847).
- Fotografía 75: personas entrevistadas, Manolo Sanlúcar (p.847).
- Fotografía 76: personas entrevistadas, Andrés Batista (p.848).
- Fotografía 77: personas entrevistadas, Pepe «Pucherete» (p.848).
- Fotografía 78: personas entrevistadas, Antonio Canales (p.849).
- Fotografía 79: personas entrevistadas, Amparo Cortés (p.849).
- Fotografía 80: personas entrevistadas, Azucena Huidobro (p.850).
- Fotografía 81: personas entrevistadas, Manuel Martín González (p.850).
- Fotografía 82: personas entrevistadas, Ramón Soler Díaz (p.851).

- Fotografía 83: personas entrevistadas, Gonzalo Rojo Guerrero (p.851).
- Fotografía 84: personas entrevistadas, socios de la Peña Flamenca «El Canario de Colmenar» (p.852).
- Fotografía 85: personas entrevistadas, Alba Guerrero (p.852).
- Fotografía 86: personas entrevistadas, Antonio «El de la Alfonsa», Roberto Mesa, Carlos «Pucherete», Jesús Soto «El Almendro» y Estefanía Palacios (p.853).
- Fotografía 87: personas entrevistadas, Alicia González Sánchez (p.853).
- Fotografía 88: personas entrevistadas, Óscar Herrero (p.854).
- Fotografía 89: personas entrevistadas, Rafel Infante (p.854).
- Fotografía 90: personas entrevistadas, José Cenizo Jiménez (p.855).
- Fotografía 91: personas entrevistadas, Francisco Escobar-Borrego (p.855).
- Fotografía 92: personas entrevistadas, Ana M^a Díaz Olaya, Carmen Abenza Díaz e Isabel Calero Secall (p.856).
- Fotografía 93: personas entrevistadas, Manuel Gerena (p.856).
- Fotografía 94: personas entrevistadas, Lucía Sell Trujillo y Francisco Aix Gracia (p.857).
- Fotografía 95: personas entrevistadas, Niño de Elche (p.857).
- Fotografía 96: personas entrevistadas, Asociación Cultural Sueños Flamencos (p.858).
- Fotografía 97: personas entrevistadas, Ana Carmona Muñoz (p.858).
- Fotografía 98: personas entrevistadas, Francisca Mayoral Silva (p.859).
- Fotografía 99: personas entrevistadas, Antonio Remache (p.859).
- Fotografía 100: personas entrevistadas, Fco. José Mata González (p.860).
- Fotografía 101: personas entrevistadas, Miguel López Castro (p.860)
- Fotografía 102: Asociación Marroquí para la Integración de Inmigrantes (p. 889)
- Fotografía 103: alumnado Instituto Veritas (p. 889)
- Fotografía 104: enrejado con motivos flamencos (p.890).
- Fotografía 105: estatua homenaje «Triana al arte flamenco» (p.890).
- Fotografía 106: CEIP «Padre Mariana» (p.891).
- Fotografía 107: CEIP «Padre Mariana» (p.891).
- Fotografía 108: CEIP «Padre Mariana» (p.891).
- Fotografía 109: CEIP «Padre Mariana» (p.892).
- Fotografía 110: CEIP «Padre Mariana» (p.892).
- Fotografía 111: CEIP «Padre Mariana» (p.892).
- Fotografía 112: CEIP «Padre Mariana» (p.893).

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA

Abajo, J. E. y Carrasco, S. (eds.) (2004), *Experiencias y trayectorias de éxito escolar de gitanas y gitanos en España. Encrucijadas sobre educación, género y cambio cultural*, Madrid: CIDE, Instituto de la Mujer.

Adorno, T. (2009), *Disonancias. Introducción a la sociología de la música*, Madrid: Akal.

Aguado, T. (2003), *Pedagogía Intercultural*, Madrid: McGraw-Hill

Aix, F. (2014), *Flamenco y poder. Un estudio desde la sociología del arte*, Madrid: Fundación SGAE.

Alonso, J. (2005), «Motivación para el aprendizaje: la perspectiva de los alumnos», *La orientación escolar en centros educativos*, 209-242. ISBN: 84-369-3994-8.

Anguita, J. A. (1999), *El flamenco, una alternativa musical*, Granada: Mágina.

Ariès, P. (1987), *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*, Madrid: Taurus.

Aristóteles (1974), *Poética*, Madrid: Gredos.

Arrebola, A. (1991), *Introducción al folclore andaluz y cante flamenco. Unidades didácticas para su enseñanza*, Cádiz: Universidad de Cádiz.

(1994), *Presencia de la mujer en el cante flamenco*, Málaga: Edinford.

Arredondo, H. y García, F. J. (2006), *La imagen de la música tradicional andaluza en los materiales curriculares de Educación Primaria*, Sevilla: Fundación Centro de Estudios Andaluces.

Ballarín, P. (2006), «Historia de la coeducación», *Guía de buenas prácticas para favorecer la igualdad entre hombres y mujeres en educación*, 8-16, Sevilla: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

Barea, M. Á. (2017), *La improvisación en la guitarra flamenca: análisis musicológico e implementación didáctica* (Tesis doctoral, Universidad de Sevilla-US, España). Disponible en: <https://idus.us.es/handle/11441/57175>

Baremboim, D. (2008), *El sonido es vida. El poder de la música*, Barcelona: Belacqva.

Barrios, M. (1989), *Gitanos, moriscos y cante flamenco*, Sevilla: Castillejo.

Beck, U. (2000), *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*, Barcelona: Paidós.

Bell, D. (1989), *Las contradicciones culturales del capitalismo*, Madrid: Alianza Universidad.

Beltrán, J. y Hernández, F. (coords.) (2011), *Sociología de la Educación*, Madrid: McGraw-Hill.

Berger, P. y Luckmann, T. (1997), *Modernidad, pluralismo y crisis de sentido*, Barcelona: Paidós.

(2006), *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires: Amorrortu.

Bericat E. (2003), «Valores tradicionales y postmodernos en la sociedad andaluza», en Moyano, E. y Pérez, M. (coords.), *La sociedad andaluza 2000*, 53-77, Córdoba: Instituto de Estudios Sociales de Andalucía.

Bernstein, B. (2008), *Pedagogía, control simbólico e identidad: teoría, investigación y crítica*, Madrid: Morata.

Bisquerra, R. (coord.) (2014), *Metodología de la investigación educativa*, Madrid: La Muralla.

Blacking, J. (2006), *¿Hay música en el hombre?*, Madrid: Alianza Editorial.

Blanco, N. (2000), *El sexismo en los materiales educativos de la ESO*, Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer.

Blas, J. (1987), *Los cafés cantantes de Sevilla*, Madrid: Cinterco.

(2006), *El flamenco en Madrid*, Córdoba: Almuzara.

(2007), *50 años de Flamencología*, Madrid: El flamenco vive.

Blázquez, M. (1995), *El flamenco en el aula*, Baeza: Asociación de padres de alumnos «San Juan de Ávila» del Instituto de Bachillerato «Santísima Trinidad».

Bona, C. (2015), *La nueva educación: los retos y desafíos de un maestro de hoy*, Madrid: Plaza Janés.

Bourdieu, P. (1995), *Las reglas del arte: génesis y estructura del campo literario*, Barcelona: Anagrama.

(2002), *La dominación masculina*, Barcelona: Anagrama.

(2005), *El oficio del sociólogo*, Madrid: Siglo XXI.

Borrow, G. (1999), *Los zingales, los gitanos de España*, Sevilla: Portada.

Buendía, J. L. (1986), «Desarrollo del flamenco en la escuela», *Ponencia defendida en el XIV Congreso de Actividades Flamencas de Hospitalet*, *Revista Candil*, 46, 11-16.

(1994). «Discriminación de la mujer en la expresión flamenca andaluza», *El Olivo*, 19, 35-42.

Caballero, J. M. (1975), *Luces y sombras del flamenco*, Barcelona: Lumen.

Cáceres, R. y Del Campo, A. (2013), *Historia cultural del flamenco: el barbero y la guitarra*, Córdoba: Almuzara.

Cáceres, R. y Ruiz-Morales, F., (2018), *Pepa Vargas: memoria de una mujer flamenca*, Sevilla: Athenaica.

Cámara de Landa, E. (2016), *Etnomusicología*, Madrid: Instituto Complutense de Ciencias Musicales.

Canales, M. (2010), *En defensa propia (pueblos indígenas del Perú)*, Lima: CCPICAN.

Carbayo, M. (2002), «Modernas y posmodernas: de Juanita Reina a Martirio en la búsqueda de prototipos femeninos para el siglo XX», en Quiles, A. y Sauret, T. (coords.), *Prototipos e imágenes de la mujer en los siglos XIX y XX (151-173)*, Málaga: Universidad de Málaga.

Caro, J. (1993), *De etnología andaluza*, Málaga: Diputación Provincial de Málaga.

Carneros, S. (2018), *La escuela alternativa: un modelo en búsqueda de la Justicia Social y Ambiental* (Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid-UAM, España). Disponible en: <https://repositorio.uam.es/handle/10486/685437>

Castro, G. (2014), *Formación musical del cante flamenco en torno a la figura de Silverio Franconetti (1830-1889)* (Tesis doctoral, Universidad de Murcia-UM, España). Disponible en: <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/38638>

Ceccherini, F. (2015), *Flamenco y compromiso social en el cine y en las artes escénicas durante los últimos años del franquismo (1960-75)* (Tesis doctoral, Universidad de Sevilla-US, España). Disponible en: <https://idus.us.es/handle/11441/40340>

Cenizo, J. et al (1994), *El Flamenco y su didáctica*, Sevilla: Delegación Provincial de Sevilla de la Consejería de Educación y Ciencia.

Cenizo, J. (1995), *Estudio de las coplas flamencas desde un punto de vista interdisciplinar*, Sevilla: Junta de Andalucía (Premio en el IX concurso Joaquín Guichot).

(2009), *Poética y didáctica del flamenco*, Sevilla: Signatura.

Cenizo, J. y Gallardo, E. (eds), (2015), *Presumes que eres la ciencia (estudios sobre flamenco)*, Sevilla: Libros con duende. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5774290>

Chuse, L. (2007), *Mujer y flamenco*, Sevilla: Signatura.

Clemente, L. (1995), *Filigranas. Historia del Nuevo Flamenco*, Valencia: La Máscara.

Collins, H. (1991), *Fighting words: Black women and the search for justice*, Nueva York: Routledge.

Comas, D. (1995), *Trabajo, género, cultura: la construcción de desigualdades entre hombres y mujeres*, Barcelona: Icaria.

Connell, R. W. (2006), *Escuelas y justicia social*, Madrid: Morata.

Cortés, I. (2021), *Sueños y sombras sobre los gitanos. La actualidad de un racismo histórico*, Barcelona: Bellaterra.

Cruces, C. (1998), *Flamenco y trabajo. Un análisis antropológico de las relaciones entre el flamenco y las experiencias cotidianas del pueblo andaluz*, Córdoba: Ayuntamiento de Cabra.

Cruces, C. y Sabuco, A. (2005), *Las mujeres flamencas, Etnicidad, Educación y Empleo ante los nuevos retos profesionales*, Sevilla: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Instituto de la Mujer.

Cruces, C. (2002), *Más allá de la música. Antropología y flamenco (I)*, Sevilla: Signatura.

(2003), *Más allá de la música. Antropología y flamenco (II)*, Sevilla: Signatura.

(2003), *El flamenco y la música andalusí: argumentos para el encuentro*, Barcelona: Carena.

(9 de julio de 2019), «Influencias y presencia de la cultura árabe-andaluza en el flamenco», *Interculturalidad, Etnicidad y Compromiso e Identificación de Clase en el flamenco*, Málaga.

Cruces, F. (coord.) (2001), *Las culturas musicales. Lecturas de Etnomusicología*, Madrid: Trotta.

Díaz, A. M^a. (2006), *Cafés cantantes y otras manifestaciones sociales y culturales en la ciudad de Linares, durante su apogeo minero e industrial, en la encrucijada de los siglos XIX y XX* (Tesis Doctoral, Universidad de Málaga -UMA-, España).

(2008), *Minería, flamenco y cafés cantantes en Linares. (1968-1918)*, Sevilla: Signatura.

Díaz-Báñez, J.M. y Escobar-Borrego, F. J. (eds.) (2011), *Investigación y Flamenco. I Congreso Interdisciplinar Investigación y Flamenco*, Sevilla: Signatura.

De las Heras, R. (2016), «Informatización del zapateado flamenco: medio de transmisión de conocimiento y recurso didáctico», en Mateos, C. y Herrero F. J. (coords.), *La pantalla insomne*, (595-621), La Laguna: Sociedad Latina de Comunicación Social.

Durkheim, E. (1986), *Las reglas del método sociológico*, Madrid: Hispamerica.

Elliot, J. (1991), *El cambio educativo en la Investigación-Acción*, Madrid: Morata.

Estébanez, S. (2007), *Escenas andaluzas*, Madrid: Extramuros.

Estrada, M^a. G. (2015), *Aportaciones del flamenco al ballet* (Tesis doctoral, Universidad de Sevilla-US, España). Disponible en:

<https://idus.us.es/handle/11441/52925>

Escudero, J. P. (2012), «Interculturalidad e integración social en el aula a través del flamenco y los medios audiovisuales: orientaciones y propuestas didácticas», *Revista de Educação e Humanidades*, 3, 259-270. ISSN: 2182-018X.

Feito, R. (coord.) (2010), *Sociología de la educación secundaria*, Barcelona: Graó y Ministerio de Educación.

(2020), *¿Qué hace una escuela como tú en un siglo como este?*, Madrid: Los Libros de la Catarata.

Fernández, D. (2001), «El flamenco en las aulas de música: de la transmisión oral a la sistematización de su estudio», *Música y educación*, 45, 13-30. ISSN: 0214-4786.

Fernández, M. (1991), *La escuela a examen (un análisis sociológico para educadores y otras personas interesadas)*, Madrid: Eudema.

(2010), «La institución escolar en la sociedad de la información y el conocimiento», en Feito, R., *Sociología de la Educación Secundaria* (9-24), Barcelona: Graó.

Flores, M^a. P. (2012), «Nuestro patrimonio musical: el flamenco en la globalización y el papel de la educación», *I Congreso Internacional «El patrimonio cultural y natural como motor de desarrollo: investigación e innovación»*, 1264-1273. ISBN: 978-84-7993-225-1.

Fraser, N. y Honneth, A. (2006), *Redistribución y reconocimiento*, Madrid: Morata S.L. y Fundación Paideia Galiza.

Fraser, N. (2008), *Escalas de justicia*, Barcelona: Herder.

Freire, P. (2015), *Pedagogía del oprimido*, Madrid: Siglo XXI.

Froehlich, H. C. (2011), *Sociología para el profesorado de música*, Barcelona: Graó.

Fubini, E. (2007), *La estética musical desde la Antigüedad hasta el siglo XX*, Madrid: Alianza Música.

Gamboa, J. M. y Calvo, P. (1994), *Nuevo Flamenco, el duende de ahora*, Madrid: Guía de Música. Colección Encrucijada.

Gamboa, J. M. (2005), *Una historia del flamenco*, Madrid: Espasa Calpe.

García, A. (2014), *Factores que influyen en la satisfacción corporal del alumnado de conservatorios de danza* (Tesis doctoral, Universidad de Sevilla-US, España). Disponible en: <https://idus.us.es/handle/11441/53606>

García, G. (1993), *Cante flamenco, cante minero. Una interpretación sociocultural*, Barcelona: Anthropos.

García, M^a. C. (2006), «Tipología de la mujer en la copla flamenca», *Tavira: Revista de Ciencias de la Educación*, 22, 93-108. ISSN: 0214-137X.

García, M., Ibáñez, J. y Alvira, F. (coords.) (1993), *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*, Madrid: Alianza Universidad.

García, M. et al. (2014), *Panorama de la situación de la niñez y adolescencia indígena en América Latina: el derecho a la salud y a la alimentación en la Amazonía peruana*, Panamá: UNICEF. Disponible en:

<https://www.unicef.org/lac/media/2861/file/PDF%20El%20derecho%20a%20la%20salud%20y%20a%20la%20alimentaci%C3%B3n%20en%20la%20Amazon%C3%ADa%20peruana.pdf>

García, P. (1998), *Liberación a través de los derechos territoriales en la amazonía peruana*, Lima: Grupo de Trabajo Racimos de Ungurahui.

(2012), «Territorios indígenas: costos internos de los procesos de integración», en *Articulando la Amazonía. Una mirada al mundo rural amazónico*, (151-168), Lima: AECID. Disponible en:

https://bibliotecadigital.aecid.es/bibliodig/biblioteca_hispanica/es/catalogo_imagenes/grupo.do?path=1026615

Garamendi, B. y González, I. (2010), «Innovación educativa en el área de Música», en Giráldez, A., *Música. Investigación, innovación y buenas prácticas*, (33-55), Barcelona: Graó.

García, A. (2017), *Otra educación ya es posible*, Valencia: Litera.

García, M. (1987), *Sobre flamenco. Estudios y notas*, Madrid: Cinterco.

Giménez, C. (2010), *El interculturalismo: propuesta conceptual y aplicaciones prácticas*, Bilbao: Ikuspegi.

(2019), *Teoría y práctica de la mediación intercultural. Diversidad, conflicto y comunidad*, Madrid: Reus.

Giráldez, A. (coord.) (2010), *Música: investigación, innovación y nuevas prácticas*, Barcelona: Ministerio de Educación y Graó.

González, A. (2016), *Un estudio descriptivo de la enseñanza del flamenco: las percepciones del profesorado de guitarra flamenca en la provincia de Córdoba* (Tesis Doctoral, Universidad de Granada -UGR-, España).

González, A. (1989), *Flamencología*, Córdoba: La Posada.

González, C. M^a. (2016), *La recepción de Miguel Hernández en la música flamenca: estudio de literatura comparada* (Tesis doctoral, Universidad de Sevilla-US, España). Disponible en: <https://idus.us.es/handle/11441/39813>

Gómez, A. (1993), *La gran redada de gitanos*, Madrid: Presencia Gitana.

Gómez, A. (2001), *El flamenco como núcleo temático*, Córdoba: Universidad de Córdoba.

Grande, F. (1979), *Memoria del flamenco. Tomo I: Raíces y prehistoria del cante; Tomo II: Desde el Café Cantante a nuestros días*, Madrid: Espasa-Calpe.

Grande, J. (2005), *El flamenco en el aula*, Sevilla: Junta de Andalucía.

Grimaldos, A. (2017), *Historia social del flamenco*, Barcelona: Península.

Guerrero, A., Gómez, E., y Rodríguez S., (junio, 2018), «Cante Flamenco Tech: aprendizaje del cante con la ayuda de la tecnología», *V Congreso Interdisciplinar Investigación y Flamenco (INFLA V)*, Sevilla.

Gutiérrez, F. (1990), *La Copla flamenca y la lírica de tipo popular*, Madrid: Cinterco.

Harris, M. (1987), *Introducción a la antropología general*, Madrid: Alianza Universidad.

Hervás, M. (coord.) (2008), *La música como medio de integración y trabajo solidario*, Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.

Hoces, R. (2011), *La transcripción musical para guitarra flamenca: análisis e implementación metodológica* (Tesis Doctoral de la Universidad de Sevilla-US, España). Disponible en: <https://idus.us.es/handle/11441/86894>

Hormigos-Ruiz, J. (2008), *Música y sociedad. Análisis sociológico de la cultura musical de la posmodernidad*, Madrid: Fundación Autor.

Hormigos-Ruiz, J., Gómez-Escarda, M. y Perelló-Oliver, S. (2018), «Música y violencia de género en España. Estudio comparado por estilos musicales», *Convergencia: Revista de Ciencias Sociales*, 76, 75-98. ISSN: 1405-1435.

Huidobro, A., (2017), *Quiero bailar flamenco*, Madrid: Espasa.

(2020), *Bailando un tesoro*, Madrid: Ediciones de Autor.

Illich, I. (1985), *La sociedad desescolarizada*, México D. F.: Joaquín Mortiz.

Jiménez, L. F. (2015), *Procesos de transmisión y adquisición corporal en el baile flamenco* (Tesis doctoral, Universidad de Sevilla-US, España). Disponible en:

<https://idus.us.es/handle/11441/27040>

Juanes, A. (2018), *Representaciones de Justicia Social en estudiantes de Educación Primaria. Estudio cuantitativo y cualitativo comparado entre España y Argentina* (Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid-UAM, España). Disponible en:

<https://repositorio.uam.es/handle/10486/682707>

Infante, B. (1980), *Orígenes de lo flamenco y secreto del cante jondo*, Sevilla: Consejería de Cultura de la Junta de Andalucía.

Kaplan, M. (1966), *Foundations and frontiers in music education*, Nueva York: Holt, Rinehart & Winston.

Kemmis, S. (1988), *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*, Madrid: Morata.

Lafuente, R. (2005), *Los gitanos, el flamenco y los flamencos*, Sevilla: Signatura.

Lamo de Espinosa, E. (2001), *La sociedad reflexiva. Sujeto y objeto del conocimiento sociológico*, Madrid: CIS.

Larrea, A. (1958), *El folclore y la escuela*, Madrid: CSIC.

(1974), *El flamenco en su raíz*, Madrid: Editora Nacional.

Lavaur, L. (1999), *Teoría romántica del cante flamenco. Raíces flamencas en la coreografía romántica europea*, Sevilla: Signatura.

León, C. (1990), *Talleres de Cultura Andaluza: Didáctica del Flamenco*, Sevilla: Junta de Andalucía.

(1992), *Didáctica del flamenco*, Sevilla: Junta de Andalucía.

Liégeois, J. P. (1987), *Gitanos e itinerantes*, Madrid: Presencia Gitana.

Lines, D. (coord.) (2009), *La educación musical para el nuevo milenio*, Madrid: Morata.

López, F. (2020), *Historia queer del flamenco. Desvíos, transiciones y retornos en el baile flamenco (1808-2018)*, Navarra: Egales.

Lomas, C. (coord.) (2004), *Los chicos también lloran. Identidades masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación*, Barcelona: Paidós.

López, M^a. P. (2017), «Los gitanos y el flamenco en el cine español. Por la interculturalidad en educación secundaria», *Revista de Antropología Experimental*, 17, 225-236. ISSN: 158-4282.

López, M. (1995), *Flamenco y valores: una propuesta de trabajo escolar*, Málaga: Junta de Andalucía.

(2004) (coord.), *Introducción al flamenco en el currículum escolar*, Madrid: UNIA, Akal.

(2005), *El cante por jabegotes (Unidad Didáctica)*, Málaga: Diputación Provincial de Málaga.

(2007), *Salvador Rueda y el flamenco (Unidad Didáctica)*, Málaga: Diputación Provincial de Educación de Málaga.

(2007), *La imagen de las mujeres en las coplas flamencas: análisis y propuestas didácticas* (Tesis doctoral, Universidad de Málaga-UMA, España). Disponible en: <http://www.biblioteca.uma.es/bbldoc/tesisuma/17115838.pdf>

Machado y Álvarez, A. «Demófilo» (1975), *Cantes flamencos y cantares*, Madrid: Espasa Calpe, colección Austral.

(2007), *Colección de cantes flamencos*, Madrid: Extramuros.

Mairena, A. y Molina, R. (1979), *Mundo y formas del cante flamenco*, Granada: Al Andalus.

Mannheim, K. (1961), *Diagnóstico de nuestro tiempo*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Márquez, R. (2017), *La técnica vocal en el flamenco: fisionomía y tipologías* (Tesis doctoral, Universidad de Sevilla-US, España). Disponible en:

<https://idus.us.es/handle/11441/63972>

Martín, D. (2018), *Historia del pueblo gitano en España*, Madrid: Los Libros de la Catarata.

Martín, J. D. (2016), *La obra literaria y pictórica de Francisco Moreno Galván: estética, compromiso y cultura popular* (Tesis doctoral, Universidad de Sevilla-US, España).

Disponible en: <https://idus.us.es/handle/11441/33168>

Martin, P. (1995), *Sounds and society, Themes in the sociology of music*, Manchester: Manchester University Press.

Martínez, M^a E. y Ortega, J. F. (2010), «Una aproximación didáctica a los cantes de las minas», *La Madrugá*, 3. ISSN: 1989-6042.

McClary, S. (1991), *Feminine endings: Music, gender and sexuality*, Mineápolis: University of California Press.

Megías, I. y Rodríguez, E. (2003), *Jóvenes entre sonidos. Hábitos, gustos y referentes musicales*, Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, INJUVE.

Meira, K. (2019), *Sonidos Negros. On the blackness of flamenco*, New York: Oxford University Press.

Miller, D. (1999), *Principles of Social Justice*, Cambridge, MA: Harvard University Press.

Molina, F. (2010), «La escolarización de minorías étnicas y de inmigrantes», en Feito, R. (coord.), *Sociología de la Educación Secundaria* (139-163), Barcelona: Graó.

Molina, J. A. (2014), *Relación entre el turismo y el crecimiento económico de España. La economía del flamenco* (Tesis doctoral, Universidad de Sevilla-US, España). Disponible en: <https://idus.us.es/handle/11441/57919>

Monclús, A. (coord.) (2004), *Educación y sistema educativo*, Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Mora, Francisco (2017), *Neuroeducación. Sólo se puede aprender aquello que se ama*, Madrid: Alianza Editorial.

Moreno, A. (2015), *Las percusiones del flamenco: modelos de interpretación y análisis musicológico* (Tesis doctoral, Universidad de Sevilla-US, España). Disponible en: <https://idus.us.es/handle/11441/36703>

Moreno, C. (2017): «MeTaEducArte; proyecto “Imaginémonos unid@s”», *Propuestas docentes para un nuevo currículum universitario*. ISBN: 978-84-309-7381-1.

(2018): «Todas somos, yo soy libre, performances para la Justicia Social», en Jiménez Pérez, E., Del Valle Mejías, M. E. y Felipe Morales, A. (coords.), *Los nuevos retos en Ciencias sociales, Artes y Humanidades*. ISBN: 978-84-17690-32-8.

Moya, A. M^a. (2009), *Bases del baile flamenco: la escuela bolera* (Tesis doctoral, Universidad de Sevilla-US, España). Disponible en: <https://idus.us.es/handle/11441/30908>

Murillo, F. J. y Hernández-Castilla, R. (2016), «Hacia un concepto de Justicia Social», *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Volumen 9, Número 4. ISSN: 1696-4713. Disponible en: <https://revistas.uam.es/reice/article/view/4321>

Noya, J. (2017), *Sociología de la Música: fundamentos teóricos, resultados empíricos y perspectivas críticas*, Madrid: Tecnos.

Núñez, F. (2003), *Comprende el flamenco*, Madrid: Flamenco Live.

(2018), *El afinador de noticias. Crónicas flamencas en la prensa de siglos pasados*, Córdoba: La droguería music.

(2021), *América en el flamenco*, Madrid: CIOFF-España, Flamencópolis.

Nussbaum, M. (2007), *Las fronteras de la Justicia*, Madrid: Paidós.

Ortiz, J. L. (1985), *Pensamiento político en el cante flamenco (antología de textos desde los orígenes hasta 1936)*, Sevilla: Editoriales Andaluzas Unidas.

(1990), *¿Se sabe algo?*, Sevilla: El Carro de la Nieve.

(1998), *Semillas de ébano: el elemento negro y afroamericano en el baile flamenco*, Sevilla: Portada.

(2019), *Alegato contra la pureza*, Madrid: Biblioteca Nueva.

(10 de julio de 2019), «De los negros tangos», *Interculturalidad, Etnicidad y Compromiso e Identificación de Clase en el flamenco*, Málaga.

(2020), *Tremendo asombro. Huellas del género andaluz en los teatros de La Habana y otras informaciones a lo flamenco (1790-1850)*, Sevilla: Athenaica.

Pablo, E. (1998), «Didáctica del fandango. Reflexiones en torno a una experiencia con alumnos de Secundaria». *V Congreso de folclore andaluz: expresiones de la cultura del pueblo* (337-343), Granada: La Gráfica.

(2009), *Mujeres guitarristas*, Sevilla: Signatura.

(2013), *Las didácticas del flamenco*, Sevilla: Libros con duende.

Pardo, A. y Pacheco-Álvarez, M^a. (2014), «Flamencoterapia: intervención alternativa para el alumnado con necesidades especiales a través del baile flamenco», *Revista de Investigación sobre Flamenco La Madrugá*, 11, 115-138. ISSN: 1989-6042.

Pastor, V. et al (2009), *La música del pueblo awajún: CD-Libro I Festival de música awajún*, Ginebra: Programa de Promoción de la Mujer – ODECOFROC (Organización de Desarrollo de las Comunidades Fronterizas del Cenepa) y Museo de Etnografía de Ginebra.

(2011), *Guía de plantas Medicinales del Río Cenepa*, Lima (Perú): ODECOFROC, Universidad Autónoma de Madrid (IMEDES), Grupo de Trabajo Racimos de Ungurahui.

(2012), *Senepia, Aneg, Nampet, Augmatbau Dekatai*, Lima (Perú): ODECOFROC, Grupo de Trabajo Racimos de Ungurahui.

Pastor, V., Acosta, E. y Sainz V. (2014), «Educación para la Justicia Social, resumen de las jornadas», *Cuadernos Fundación 1º de Mayo*, 36. ISSN: 1989-5372. Disponible en: <https://1mayo.ccoo.es/912eb82df1cb690b12ef041d0bd14148000001.pdf>

Pastor, V., García L. M. y Gordillo J. (2015), «Música, gente, inclusión y tecnología: pasado y presente en la ciudad de Madrid», en Carles J. L. (dir) y Núñez A. (dir), *Espacios Sonoros y audiovisuales 2013*, (282-290), Madrid: Universidad Autónoma de Madrid (UAM). Disponible en:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6610611>

Pastor, V. (2015), «La intervención social a través del Flamenco en la educación», en Genizo J. y Gallardo E. (eds), *Presumes que eres la ciencia: Estudios sobre flamenco*, (282-295), Sevilla: Libros con Duende. Disponible en:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=572163>

(2020), «Aporte metodológico del concepto de Música para la Justicia Social en la inclusión educativa del flamenco dentro de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO)», *Sinfonía Virtual*, sección de Flamenco, 17. Disponible en:

<http://www.sinfoniavirtual.com/revista/039/justicia.pdf>

Pastor V. y Checa J. R. (2021), «Antonio de Linares “Pucherete”. Un guitarrista flamenco entre dos mundos: de los tablaos madrileños a las giras americanas con Carmen Amaya», *Sinfonía Virtual*, sección de Flamenco, 18. Disponible en:

<http://www.sinfoniavirtual.com/revista/041/pucherete.pdf>

Pastor, V. (2021), «Flamenco y Educación en Valores en Educación Secundaria Obligatoria (ESO)», *Andalucía Educativa, Consejería de Educación y Deporte*. Disponible en:

<https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/revista-andalucia-educativa/contenidos/-/contenidos/detalle/flamenco-y-educacion-en-valores-en-educacion-secundaria-obligatoria>

Pastor V. y Checa J. R. (2022), *La saga de los «Pucherete»: cien años de flamenco a través de los diarios de Antonio de Linares*, Linares (Jaén): Centro de Estudios Linarenses (CEL).

Pedrell, F. (1991), *Por nuestra música: algunas observaciones sobre la magna cuestión de una escuela lírico nacional*, Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

Pedrerá, S. (2010), «Análisis de algunas problemáticas específicas en la enseñanza y el aprendizaje musical en la educación secundaria obligatoria y el bachillerato», en Giráldez, A., *Música. Investigación, innovación y buenas prácticas*, (11-32), Barcelona: Graó.

Perales, R. M^a. (2013), «Cambiamos la escuela: el arte flamenco en educación infantil y primaria», *Creatividad y Sociedad: Revista de la Asociación de la Creatividad*, 21. ISSN: 1578-214X.

Periáñez-Bolaño, I. (2019), *Comunicando márgenes a través de la música en el Mediterráneo: Flamenco y Ghiwane, encuentros y emergencias* (Tesis Doctoral, Universidad de Sevilla-US, España).

Pérez, A. I. (2003), *Más allá del academicismo: los desafíos de la escuela en la era de la información y de la perplejidad*, Málaga: Universidad de Málaga (UMA).

(2012), *Educarse en la era digital: la escuela educativa*, Madrid: Morata.

Pérez, M^a. E. (2009), «La conceptualización del amor en las letras flamencas de Soleá», *Aljamía: Revista de la Consejería de Educación en Marruecos*, 20, 25-38. ISSN: 1113-4690.

Pérez, S. (2013), «Evaluación de un taller de intervención socioeducativa: el ritmo musical en la formación de la identidad de jóvenes recluidos», *Revista de Investigación Educativa*, 31, 465-483. ISSN: 0212-4068.

Perujo, F. (2015), «Flamenco y Marca España», en Cenizo, J. y Gallardo, E., *Presumes que eres la ciencia. Estudios sobre flamenco*, (46-78), Sevilla: Libros con duende. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5158751>

Pinilla, J. (2020), *Las voces que no callaron. Flamenco y rebeldía*, Sevilla: Atrapasueños.

Platón (2003), *República*, Madrid: Gredos.

Pozuelos, F. J. y Rodríguez, F. (coords.) (2011), «Obstáculos y dificultades para la investigación escolar», *Investigación en la escuela*, 73, Sevilla: Díada.

Pulpón, C. (2016), *Bailaoras de Sevilla: aprendizaje, profesión y género en el flamenco del franquismo y la transición. Estudio histórico etnográfico de casos (1950-1980)* (Tesis Doctoral, Universidad de Sevilla-US, España). Disponible en: <https://idus.us.es/handle/11441/40694>

Quintanilla, J. (2015), *Impacto mediático de Camelamos Naquerar en la prensa de la Transición democrática* (Tesis doctoral, Universidad de Sevilla-US, España). Disponible en: <https://idus.us.es/handle/11441/33764>

Quiñones, F. (1970), *El flamenco: vida y muerte*, Barcelona: Plaza y Janés.

Rawls, J. (1978), *Teoría de la Justicia*, México: FCE.

Reynoso, C. (2006), *Antropología de la música: de los géneros tribales a la globalización (I y II)*, Buenos Aires: Sb.

Ribera, J. (2000), *La música árabe y su influencia en la española*, Valencia: Pre-textos.

Riol, R. (2015), *La construcción del Cenepa como lugar indígena: una historia Awajún y Wampis de relación y defensa del territorio* (Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid – UAM, España). Disponible en: <https://repositorio.uam.es/handle/10486/671739>

Ríos, M. y Blas, J. (1988), *Diccionario Enciclopédico Ilustrado del Flamenco*, Madrid: Cinterco.

Ríos, M. (1972), *Introducción al cante flamenco*, Madrid: Istmo.

Robinson, Ken (2017), *Escuelas creativas. La revolución que está transformando la educación*, Barcelona: Penguin Random House.

Robles, C. (2015), *Mejora de las competencias básicas desde un enfoque de Justicia Social. Una intervención en el Instituto de Educación Secundaria Vallecas-Magerit* (Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid – UAM, España). Disponible en: <https://repositorio.uam.es/handle/10486/680106>

Rodríguez, M. y Llopis, C. (coords.) (2012), *Otra educación es posible*, Congreso Educa 2011. Nuevos protagonistas, espacios y formas de innovar en Educación, Madrid: Narcea.

Rodríguez, J. L., Blanco, J. y Robles, F. (1998), *Las letras del cante*, Sevilla: Signatura.

Rosales, L. (1987), *Esa angustia llamada Andalucía*, Madrid: Cinterco.

Rousseau, J. J. (2011), *Emilio o la educación*, Madrid: Alianza.

Sabuco, A. *et al* (2013), «Discurso de niños varones sobre la masculinidad en contextos escolares: un estudio piloto», *Revista de currículum y formación del profesorado*, 17, 141-157. ISSN: 1138-414X.

Sabuco, A. *et al* (2013), «Formación inicial del profesorado sobre género y coeducación: impactos metacognitivos de la inclusión curricular transversal sobre sexismo y homofobia», *Revista de currículum y formación del profesorado*, 17, 269-287. ISSN: 1138-414X.

Sacks, O. (2009), *Musicofilia*, Barcelona: Anagrama.

Sainz, V. (2017), *Representaciones de la justicia social en profesores y estudiantes de Educación Secundaria* (Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid – UAM, España). Disponible en: <https://repositorio.uam.es/handle/10486/680617>

Salazar, M. (2010), *Propuestas didácticas del flamenco en Educación Musical y en la ESO*, Edición del autor.

Sánchez, M. D. y Saura, A. (2021), «Educación Artística para la Justicia Social», *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 10, nº 2, 9-12. ISSN-e 2254-3139.

Sánchez, C. y Navarro J. L. (1988), *Aproximación a una didáctica del flamenco*, Sevilla: Junta de Andalucía.

Schuchardt, H. (1990), *Los cantes flamencos*, Sevilla: Fundación Machado.

Scionti, I. (2017), *La guitarra flamenca: tradición e innovación* (Tesis doctoral, Universidad de Sevilla-US, España). Disponible en:

<https://idus.us.es/handle/11441/70047>

Seeger, C. (1977), *Studies in musicology, 1935-1975*, Berkeley: University of California Press.

Sen, A. (2010), *La Idea de Justicia*. Madrid: Taurus.

Silbermann, A. (1963), *Sociology of music*, Londres: Routledge & Kegan Paul.

Small, C. (1989), *Música, Sociedad, Educación*, Madrid: Alianza.

Steingress, G. (1993), *Sociología del cante flamenco*, Jerez: Centro Andaluz de Flamenco.

(2002), «El flamenco como patrimonio cultural o una construcción artificial más de la identidad andaluza», *Anduli, Revista Andaluza de Ciencias Sociales* (1), 43-63.

(2004), *Sobre flamenco y flamencología*, Sevilla: Signatura.

(2005), «La hibridación transcultural como clave de la formación del nuevo flamenco. Aspectos históricos, sociológicos, analíticos y comparativos», *Música Oral del Sur, CEDMA*, 6, 119-152.

Stuardo, M. (2017), *Asesoramiento a centros educativos para la Justicia Social* (Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid – UAM, España). Disponible en: <https://repositorio.uam.es/handle/10486/681388>

Supicic, I. (1987), *Music in society: A guide to the sociology of music*, Nueva York: Pendragon Press.

Tenorio, M^a P. (2016), «El flamenco en la educación», *Cuadernos de Pedagogía*, 471, 27-29. ISSN: 0210-0630.

Torres, J. (2011), *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*, Madrid: Morata.

Tuesta I. et al. (2012), *Suicidio adolescente en pueblos indígenas*, Lima: IGWIA.

(2016), *Nugkui y las mujeres ceramistas del Cenepa*, Lima: IGWIA.

(2020), «Rol de la mujer indígena y el territorio», *¿Cómo entendemos nuestros derechos?*, (95-110), Lima: Visión Amazonía-Viamazon.

Trancoso, J. (2011), *El piano flamenco: génesis, recorrido diacrónico y análisis musicológico* (Tesis doctoral, Universidad de Sevilla-US, España). Disponible en: <https://idus.us.es/handle/11441/24024>

Triana, F. (1935), *Arte y artistas flamencos*, Madrid: Editoriales Andaluzas Unidas.

Utrilla, J. (2007), *El flamenco se aprende. Teoría y didáctica para la enseñanza del flamenco*, Córdoba: Toro Mítico.

Urbano, M. (1991), *La Taranta: cante y artistas de Linares*, Linares: Ayuntamiento de Linares.

Vargas, M. A., (2016), «Los días *señalaítos*. Notas sobre las dificultades de la Historia Gitana en el Estado español», Sitio web: *Bitácora gitana. Recorridos culturales por la diversidad*, Fundación del Secretariado Gitano (FSG). Disponible en: https://www.gitanos.org/actualidad/archivo/117143.html#_ftn2

Vázquez, V. y equipo de maestros de la prisión de Granada (1990), *Leemos al compás del flamenco*, Sevilla: Consejería de Educación y Dirección General de Instituciones Penitenciarias.

Veblen, T (2014), *Teoría de la clase ociosa*, Madrid: Alianza.

Vergara, J. J. (2017), *Aprendo porque quiero. El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), paso a paso*. Madrid: SM.

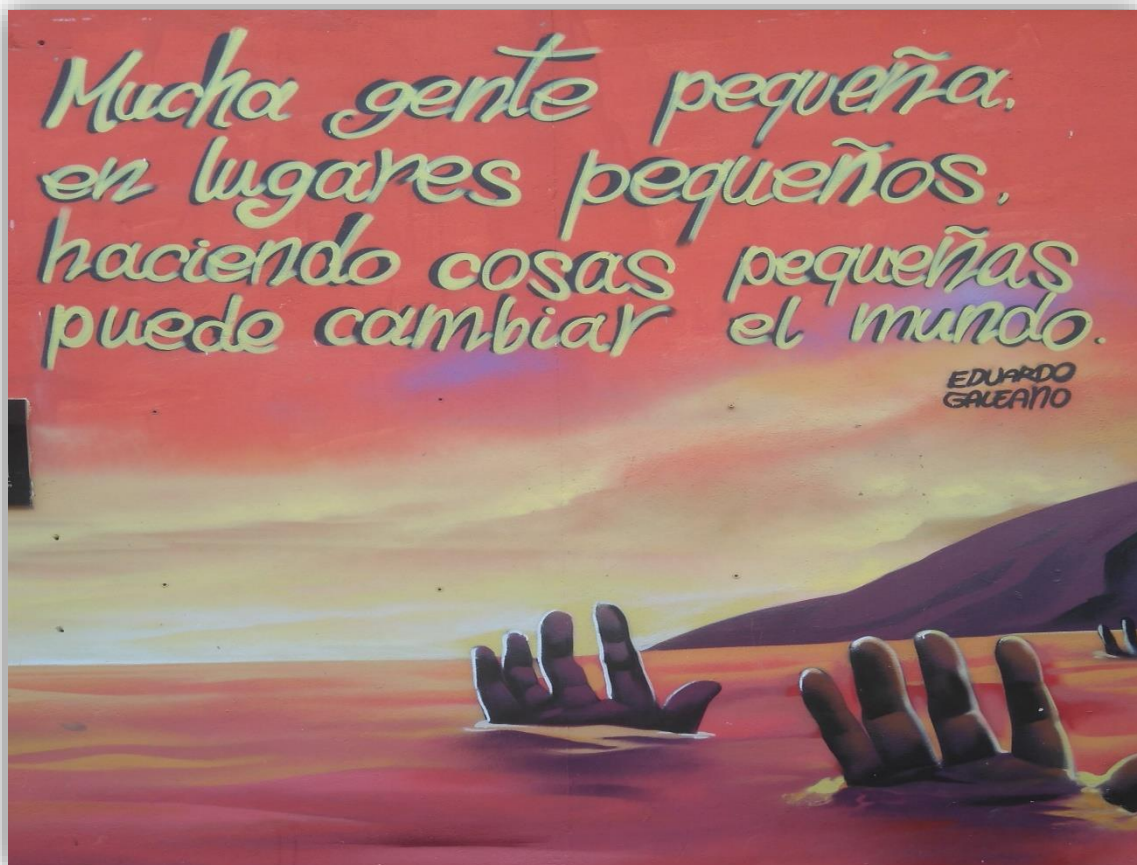
Vergillos, J. (1999), *Libertad o tradición: una especulación en torno a la estética del flamenco*, Cornellá de Llobregat: Grupo Aquí.

Weber, M. (2015), *Los fundamentos racionales y sociológicos de la música*, Madrid: Tecnos.

Willis, P. (2017), *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*, Madrid: Akal.

Young, I. M. (2000), *Justicia y la política de la diferencia*, Madrid: Cátedra.

Zeichner, K. M. (2010), *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*, Madrid: Morata.



(Fotografía 102: Asociación Marroquí para la Integración de los Inmigrantes, Málaga, 2018)



(Fotografía 103: alumnado del Instituto Veritas, Madrid, 2017)



(Fotografía 104: enrejado con motivos flamencos, Madrid, 2017)



(Fotografía 105: estatua homenaje «Triana al arte flamenco», Sevilla, 2016)



**(Fotografía 106: Colegio de Educación Infantil y Primaria «Padre Mariana»,
Madrid, 2019)**



**(Fotografía 107: Colegio de Educación Infantil y Primaria «Padre Mariana»,
Madrid, 2019)**



**(Fotografía 108: Colegio de Educación Infantil y Primaria «Padre Mariana»,
Madrid, 2019)**



**(Fotografía 109: Colegio de Educación Infantil y Primaria «Padre Mariana»,
Madrid, 2019)**



**(Fotografía 110: Colegio de Educación Infantil y Primaria «Padre Mariana»,
Madrid, 2019)**



**(Fotografía 111: Colegio de Educación Infantil y Primaria «Padre Mariana»,
Madrid, 2019)**



(Fotografía 112: Colegio de Educación Infantil y Primaria «Padre Mariana», Madrid, 2019)

Cambiar el mundo,
amigo Sancho,
que no es locura
ni utopía,
sino justicia.

