

# COLLOQUIA

“REVISTA DE PENSAMIENTO Y CULTURA”

VOLUMEN 4 (2017)  
ISSN 1390 - 8731

“ACADEMIC JOURNAL OF CULTURE  
AND THOUGHT”

Dr. Eduardo Mora-Anda

La poesía china y japonesa y su influencia en los poetas Jorge Carrera Andrade y Rubén Astudillo.

P. 1

José Víctor Orón Semper

El Acto Global Personal

P. 23

Paloma Alonso Stuyck

Educación para la equidad y el know how de Dhi

P. 45

Diego Alejandro Jaramillo

De lo Recóndito a lo más Reconocido:  
"Ecuador en el Arte de Arturo Guerrero"

P. 56

Jorge Campos

Gerard Grisey y la música espectral

P. 66

Álvaro Renato Mejía Salazar

Juan Larrea Holguín y su relación con la Academia Nacional de Historia del Ecuador

P. 102

Eduardo Daniel Crespo Cuesta

Quito en el entramado imperial de la Monarquía Hispánica durante el siglo XVI

P. 112

David Castillo Aguirre

El derecho a la identidad del niño concebido mediante reproducción asistida: análisis de los discursos de la ciencia, la empresa y los derechos humanos.

P. 118

Ana María Castellón

Propuesta de un programa de musicoterapia para personas con fibromialgia para trabajar los valores vivenciales, creativos y de actitud que propone la logoterapia.

P. 124

Carolina Escobar

A study of the way five teachers make decisions in the: "EFL Classroom"

P. 157



## **Colloquia, Revista de Pensamiento y Cultura**

Vol. 4

Enero – Diciembre de 2017

Quito, Pichincha, Ecuador

Universidad de los Hemisferios

### **ISSN**

1390-8731

Periodicidad Anual

Indexado en Latindex

<http://www.latindex.org>

### **Directora y Editora**

Andrea Puente León

### **Coordinación Editorial**

Andrea Puente León

### **Comité Editorial**

Andrea Puente León, Universidad de los Hemisferios. Ecuador

Ana Isabel Moscoso Freile, Universidad de los Hemisferios. Ecuador

Juan Fernando Sellés, Universidad de Navarra. España

Gabriela Baquerizo, Universidad Casa Grande. Ecuador

Michelle Datiles, Catholic University of America. USA

### **Comité Científico**

Mariano Fazio, Pontificia Universidad de la Santa Cruz. Italia

Jaime Nubiola, Universidad de Navarra. España

Enrique Banús, Universidad Internacional de Catalunya. España

Javier de Navascués, Universidad de Navarra. España

Ciro Parra, Universidad de la Sabana. Colombia

Alejandro Ribadeneira, Universidad de los Hemisferios. Ecuador

Diego Alejandro Jaramillo, Universidad de los Hemisferios. Ecuador

Jaime Baquero, Universidad de los Hemisferios. Ecuador

### **Corrección de Estilo**

Andrea Puente León

María Luz Albuja Bayas

### **Traducción**

María Luz Albuja Bayas

Janine Berger

### **Diagramación**

Daniela Paz Coronel

### **Departamento de Humanidades**

Universidad de los Hemisferios

Paseo de La Universidad Nro. 300 y Juan Díaz (Urbanización Iñaquito Alto)

Quito, Pichincha, Ecuador

+ (593)-2-4014-230

+ (593)-2-4014-100 (Ext 230)

<http://colloquia.uhemisferios.edu.ec/index.php/colloquia>

Correo Electrónico: [colloquia@universidad.uhemisferios.edu.ec](mailto:colloquia@universidad.uhemisferios.edu.ec)

## Índice

1.- La poesía china y japonesa y su influencia en los poetas Jorge Carrera Andrade y Rubén Astudillo. Dr. Eduardo Mora Anda	Pág. 1
2.- El acto global personal. José Víctor Orón Semper	Pág. 23
3.- Educación para la Equidad y el know how del Dhi. Paloma Alonso Stuyck	Pág. 45
4.- De lo recóndito a lo más Reconocido: "Ecuador en el Arte de Arturo Guerrero". Diego Alejandro Jaramillo	Pág. 56
5.- Gerard Grisey y la música espectral. Jorge Campos	Pág. 66
6.- Juan Larrea Holguín y su relación con la Academia Nacional de Historia. Álvaro Renato Mejía Salazar	Pág. 102
7.- Quito en el entramado imperial de la Monarquía Hispánica durante el siglo XVI. Daniel Crespo Cuesta	Pág. 112
8.- El derecho a la identidad del niño concebido mediante reproducción asistida: análisis de los discursos de la ciencia, la empresa y los derechos humanos. David Castillo Aguirre	Pág. 118
9.- Propuesta de un programa de musicoterapia para personas con fibromialgia para trabajar los valores vivenciales, creativos y de actitud que propone la logoterapia. Ana María Castellón.	Pág. 124
10. - A study of the way five teachers make decisions in the "EFL Classroom". Carolina Escobar Stanislav Nachev	Pág. 157

## La poesía china y japonesa y su influencia en los poetas Jorge Carrera Andrade y Rubén Astudillo

Eduardo Mora Anda \*

**Resumen:** Este artículo aborda la influencia que la poesía china y japonesa ejerció sobre los poetas ecuatorianos Jorge Carrera Andrade y Rubén Astudillo. Pese a las dificultades existentes en la traducción de poesía, lo cual dificulta el acceso a la poesía escrita en otras lenguas, y pese a no poder ofrecer una visión de conjunto de la poesía china contemporánea -debido a la amplitud y variedad de autores que conforman sus diferentes etapas, y estilos-, el autor anota algunos rasgos que caracterizan a la poesía milenaria de ambos países asiáticos, también presentes en la poesía de los mencionados escritores ecuatorianos: humanismo, amor intenso por la naturaleza, erotismo sutil, amor universal, entre otros. Ambos poetas tuvieron experiencias vitales en el Japón y en la China respectivamente. El artículo reconoce a la poesía japonesa como la de mayor influencia en América Latina, puesto que el haiku ha llamado la atención de nuestra sensibilidad barroca, por su contraste frente la brevedad y concisión de los poemas japoneses, rasgos presentes en los bellísimos microgramas de Jorge Carrera Andrade.

**Palabras clave:** Poesía china, poesía japonesa, haiku, tradición milenaria, Basho, Li Po, Jorge Carrera Andrade, Rubén Astudillo

**Abstract:** This article approaches the influence exerted by Chinese and Japanese poetry over Ecuadorian poets Jorge Carrera Andrade and Ruben Astudillo. Despite the difficulties existing when translating poetry, a process which hinders access to poetry written in foreign languages and, despite not being able to offer an overview of contemporary Chinese poetry -due to the breadth and variety of authors that make part of its different stages and styles-, the author points out some features that characterize the millenary poetry of the two Asian countries, which features are also present in the poetry created by the aforementioned Ecuadorian authors: humanism, an intense love for nature, subtle eroticism, universal love, among others. Both poets had vital experiences in

---

\* [edmora3@yahoo.com.br](mailto:edmora3@yahoo.com.br)  
Servicio Exterior. Ecuador.

Japan and China, respectively. The article recognizes Japanese poetry as the most influential in Latin America, since haiku has captivated our baroque sensibility due to the way it contrasts against the brevity and conciseness of these Japanese poems, as can be seen in the beautiful micrograms composed by Jorge Carrera Andrade.

**Keywords:** Chinese poetry, Japanese poetry, haiku, millenary tradition, Basho, Li Po, Jorge Carrera Andrade, Ruben Astudillo

Antes de avanzar en el tema de esta disertación debo confesar que me ha costado mucho trabajo encontrar las traducciones exactas de los versos, porque hay muchas versiones, hechas indudablemente por traductores, a veces de poco gusto o ningún oído, pero no por personas profundas, que realmente sienten las composiciones, y esos traductores digamos comerciales, desfiguran o perjudican a los antiguos poemas. Después de leer el libro “Traduzir Poesía” del gran poeta de Brasilia y querido amigo brasiliense, Anderson Braga Horta, debo concluir que para ser traductor de versos primero hay que ser poeta. A veces por no perder la musicalidad del verso se pierde el sentido, otras por conservar el fondo o sentido se priva al lector de la hermosura de la composición poética. Y resultan así unas antologías y unos versos muy malos... No es fácil pues traducir poesía. De modo que he tenido que revisar varias versiones hasta dar con la que me parece más acertada y más bella... También me ha costado trabajo reunir una visión de conjunto de la literatura china contemporánea, porque tenemos una excesiva variedad de fuentes distintas, que no coinciden: y es que se superponen la literatura china culta y la popular, la oficial aprobada en Beijing, la de Hong Kong, Macao o Taiwan y la del exilio y la diáspora, y en fin la poesía clandestina. Hay 35 millones de chinos dispersos por el mundo, y miles de escritores chinos en Europa o América que escriben en inglés o francés. De modo que a sabiendas que pecaré de incompleto, voy pues a anotar lo que más me ha llamado la atención.

Pensemos ahora primero en la China, en ese país enorme y disímil, de larguísima historia, y luego nos referiremos al Japón.

La China ha sido motivo de estudio y curiosidad de innumerables exploradores, sabios, misioneros y escritores. Desde Marco Polo y el misionero y científico Mateo Ricci hasta la novelista norteamericana Pearl S. Book, que en más de cuarenta obras y con una vida entera vivida en tierras chinas nos reveló el mundo íntimo y las costumbres, tragedias y glorias de un pueblo de cultura milenaria. Esto aparte de dejarnos un bellissimo libro sobre “Las Gentes del Japón”.

Obviamente, si la historia china es tan larga y en ella se suceden tantos imperios, variaciones culturales y escritores, un recuento completo de la poesía china resulta inasequible. Por eso lo que podemos hacer es anotar algunos de los rasgos que la caracterizan y apuntar sus relaciones con nuestros poetas, más bien como si repasáramos un álbum de fotografías favoritas.

La China y la poesía china influenciaron a nuestro poeta azuayo Rubén Astudillo y la poesía china puso su impronta en la producción de una figura estelar como Jorge Carrera Andrade. Y es que la magia de los misterios del orientales ha fascinado a muchos intelectuales de Occidente. Eca de Queiros escribió “El Mandarín”, Julio Verne publicó “Las Tribulaciones de un Chino en China”, el inglés Paul Brunton, fue culpable de luminosos textos esotéricos, James Hilton nos impresionó con su hermosa novela Horizontes Perdidos y esa sociedad de Shangri-La, basada en

la tolerancia y la moderación budistas, en fin, el propio Jorge Luis Borges, con Alicia Jurado, escribió una obra sobre el Budismo y autores más recientemente como Peter Mathiesson autor de “El Leopardo de las Nieves”, Richard Starks y Miriam Murcutt, que publicaron un libro humorístico - “Perdidos en el Tíbet”- y el italiano Alessandro Baricco, hace no mucho nos dio una bellísima y sutil narración poética relacionada con el Japón que simplemente se llama “Seda”. Incluso, en nuestros días, tenemos a un gran amigo nuestro y uno de los mejores escritores dominicanos, Don Juan José Jiménez Savater, Académico de la Lengua que escribe con el seudónimo de León David y que ha escrito un fascinante libro de cuentos taoístas.

Y ahora pasemos a ver las características de la poesía china.

### Humanismo

La primera característica de la poesía china es su humanismo, que aflora en casi todos los escritores, antiguos y modernos. La poesía china celebra sobre todo la amistad, el amor, el sexo, la alegría del vino, el placer de conversar, el gozo de las caminatas, las pequeñas grandes dichas de la vida. Esta es la poesía que tiene su apogeo en los principales autores de la China: WanWei, Li Po y Tu Fu, todos de la dinastía Tang.

Es inolvidable el poema dedicado por el gran Tu Fu ( que vivió entre los años 712 a 770) a su gran amigo el letrado budista Wei Wei (([701](#)- [761](#)):

“Arriba Shen y Shang giran sin encontrarse.  
Como las dos estrellas pasamos nuestras vidas.  
Noche de noches, larga y nuestra, sea esta noche...  
(...)  
Miro tus sienes y las mías: ya cenizas.  
Los años de los hombres son rápidos y pocos.  
Brotan nombres amigos: la mitad son espectros.  
La pena es alevosa, quema y hiela la entraña.  
Veinte años anduve por el mundo inconstante.  
Ahora, sin haberlo previsto, subo tus escaleras.  
Cuando nos separamos eras aún soltero.  
Hoy te rodea un vivo círculo risueño.  
Frente al antiguo amigo de su padre, todos

Insisten en preguntar: De dónde? Cuándo? Adonde?  
Preguntas y respuestas brillan y se disipan.  
Tus hijos han traído los cántaros de vino,  
Arroz inmaculado, mijo color de sol  
Y cebollas cortadas en la lluvia nocturna.  
Hay que regar, me dices, nuestro encuentro con vino.  
Sin respirar bebemos las copas rebosantes.  
Diez y diez veces más y no nos dobla el vino:  
Nuestra amistad lo derrota, pues es un licor más fuerte.  
Mañana, entre nosotros – infranqueables y altas –  
Se alzarán las montañas, y el tráfago del mundo....”

Uno de los principales poetas de la China Li Po o Li Tai Po ( 701-762 ), en la nueva grafía Li Bai, era un espadachín bohemio y vagabundo, que amaba la tertulia, la amistad y el buen vino. Li Po nos recuerda al poeta persa Omar Khayam ( 1050-1132), que hacía versos a las dichas y penas del amor y al placer del vino y la buena tertulia. Ambos nos recuerdan esos nunca bien ponderados versos de Borges al vino:

“En qué reino, en qué siglo, bajo qué silenciosa  
conjunción de los astros (...)  
surgió la valerosa y singular idea de inventar la alegría?  
(...) El vino  
Fluye rojo a lo largo de las generaciones  
(...)  
Nos prodiga su música, su fuego y sus leones...”

Li Po canta la alegría de vivir y las tristezas de la vida. Es un hombre que ama la naturaleza y la amistad y siente nostalgia a menudo. Nos dice:

“Al mirar hacia arriba contemplo la luna  
y al bajarla, añoro a mi pueblo lejano...”

Esa misma manera de exaltar los momentos de amistad en cierta manera aparecen en el libro “Celebración de los Instantes”, del poeta ecuatoriano Rubén Astudillo. En el siglo XX este joven azuayo pasó dos largas temporadas en la China y nos dejó un hermoso libro de su recorrido

y su vida en esas tierras. Rubén Astudillo viajó como diplomático del Ecuador pero también como explorador cultural en ese inmenso país asiático y lo conoció bastante. Como resultado de sus años y viajes, Rubén Astudillo, que admiraba siempre lo hermoso en lo diferente, escribió un libro de poemas, quizá lo mejor de su poesía, que es en cierto modo un diario de viaje y de vivisección de sus recuerdos más íntimos...Inclusive de un largo romance con una joven china. Lo interesante es que este hermoso libro no sólo tiene calidad sino que en cierta manera es una premonición de un libro más complejo que más tarde, con el fin del Maoísmo, escribirá el activista y novelista chino Gao Xingjian, Premio Nobel de Literatura en el año 2.000 y uno de los actores de la inolvidable protesta de la plaza de Tianamen, que costó la vida o la libertad a miles de jóvenes chinos y reveló el inesperado rostro de una generación valerosa que se cansó del autoritarismo maoísta. En cierta manera, y esto es lo que los une, “Celebración de los Instantes” y la novela “La Montaña del Alma”, son dos estilos de hacer un recuento de dos viajes por la China, esa China variada, disímil, misteriosa, desconcertante, sorprendente...El uno en alcance menor y poético, pero profundo, el otro de mayor volumen pero quizá desordenado y confuso, como resulta a veces la vida misma en la experiencia de algunas personas.

Pues ese sabor del humanismo es el que se respira en el libro de Astudillo. Dice:

“Bajo la noche de Xiamen/ el viejo barco/ahora convertido en restaurante / sueña y duele (...)./Poco a poco sus salones van quedan vacíos/ mientras brindamos.../ Alguien canta “Luna grande de Agosto” y el lento golpe de las olas acrecienta la soledad ...../El lento golpe de las olas acrecienta la soledad del viejo barco./ La voz que canta suena/ como una orden para poner el corazón/ (de) proa a los recuerdos...”

“...la Memoria es/ el único (milagro) que nos permite contemplar/ nuestra propia alma mientras se deshace. Y rehacerla./ Por ella volvemos a ser dueños del fuego arrebatado a/ Dios. Creamos el pasado a nuestra/ voluntad. Decimos: hágase otra vez la vida, y esta (regresa)...” ( Aquí me he tomado una licencia, porque “regresa” suena mejor que vuelve...).

Por su parte esa notable figura ecuatoriana que fue Carrera Andrade recogía también sus recuerdos. Y me acuerdo que sorpresivamente en un desván de la casa que habitaba yo de estudiante en los Estados Unidos halle una versión bilingüe de Carrera donde leía

“Mi madre, vestida de poniente,  
guardó su juventud en una honda guitarra  
y sólo algunas veces la mostraba a sus hijos  
envuelta con la lumbre, la luz y las palabras...”

### El amor a la Naturaleza

Segunda característica de la poesía china ha sido siempre la del amor profundo, intenso por la Naturaleza. “El mundo es sagrado, dice el gran místico Lao Tze, “no se lo puede tomar de cualquier manera”. Los poetas chinos son grandes observadores de las montañas, de los ríos, de los valles, de los árboles, de las cañadas y de los horizontes inmensos. Ponen un amor rutilante en todas sus descripciones del paisaje y, como dice un historiador, proyectan sus sentimientos más íntimos en el entorno natural que les rodea. Un amor del pueblo chino que también se hace presente en su pintura, en las artesanías populares y en el arte del Feng Shui, en el sabio afán arquitectónico de que las construcciones humanas ( viviendas, templos, palacios ) y los muebles, no desentonen y antes armonicen con el paisaje y generen un ambiente de positiva paz y armonía. Lamentablemente en Occidente los “modernos” arquitectos “funcionales” divorciaron a la sociedad de la Naturaleza y del más profundo sentido de lo humano. Y con esa idea mercantil y simplona nos han dicho que “la forma debe seguir sólo a la función”. ¿ Y qué crearon? Unas arquitecturas grises, desabridas, frías, deshumanizadas e inhumanas. Vanos arquitectos que hicieron mucho dinero pero nos robaron las ciudades, nos robaron el encanto de los pueblecitos, el sabor del medio humano, la ternura del parque y la esquina...Y este estropicio del mundo, que se ha completado con los horribles rascacielos de las empresas obsesionadas por exhibir poder y demostrar dinero, se han completado con esas enormes moles de cemento y acero de los monótonos bloques estalinista.. Y ahora vemos que hasta aquí, en Quito, un desequilibrado líder populista ha estropeado el paisaje con unas grandes plataformas de cemento, así como, por hacer dinero, , en Santiago de Chile, antes tan humana, acogedora y cordial, se derruyeron las casas y mansiones para elevar la vulgaridad de las torres de acero y concreto... En Quito las avenidas ya no son bellas, y ahora la ciudad está plagada de anuncios espantosos y falsas soluciones de transporte. Esas moles, esos rascacielos, lamentablemente ya han estropeado también, y en qué medida, las grandes ciudades chinas. Pero en el Taoísmo y la cultura china tradicional el amor y el respeto a la Naturaleza siempre estaba presente. Y lo mismo ocurría en la arquitectura japonesa. En una página que nos lleva a evocar la música de Smetana, el poeta taoísta Pai Yü Ch`an, en la dinastía Sung (960 – 1279) escribe:

“Raudo corre el torrente matizado de verde  
por las yerbas fragantes.

Los viejos pinos adquieren el tono azulado de los montes lejanos...

(...) Los pájaros se han callado...

y una ligera brisa abanica mi saco de (viejo) caminante

henchido de sueños...”

Y el erudito confuciano Wang Yang-Ming, de la dinastía Ming, conocido en Japón como O Yomei, a principios del siglo XVI, escribía:

“Junto al farallón vive el viejo ermitaño.

El pino y el bambú rodean su vivienda.

Al amanecer trinan los pájaros y en la noche

Llega el rugido de un tigre que vive entre las rocas...”

Y también el ya nombrado Li Po canta un amigo, morador de la montaña del Levante:

“Vives en la Montaña del Levante

deleitándote con la belleza del paisaje,

(...)

Tu corazón y tu oído se purifican

Con el arroyo que entre peñas serpentea...”

Muchos poetas chinos no se limitaron a expresar su amor y admiración por las montañas, la flora y los ríos y en general por la Naturaleza sino que, como Henry David Thoreau, el gran pensador discípulo de Emerson, quisieron ser consecuentes con su sentir y se fueron al campo. Era el mismo sentir que tenía mi padre, el escritor ecuatoriano Eduardo Mora Moreno, cuando escribía:

“Poeta, no demores en el sueño herrumbroso

De la ciudad burguesa,

Ven a invertir, no en vano,

Esas pocas monedas de tu vida

En el gran espectáculo de la Naturaleza:

Ven a vivir al campo.

Aquí la vida acrece,  
Y la poca fortuna de la tuya  
Se volverá cuantiosa  
Comerciendo con luz, con aire puro  
Y con sedas multícromas de cielo...

Los personajes que el Taoísmo llamó “inmortales” eran filósofos y sabios que buscaban vivir en el calmo retiro de la Naturaleza. Su ideal era el mismo que cantó en español Fray Luis de León:

“Qué descansada vida  
la del que huye del mundanal ruido  
y sigue la escondida  
senda por donde han ido  
los pocos sabios que en el mundo han sido...”

“Todas las cosas son complicadas y múltiples, pero vuelven a su origen, dice Lao Tze en el famoso libro Tao Te King. “Esta es la quietud: el regreso a la Naturaleza”. “El sabio es simple y humilde, aunque en el mundo reine la confusión”. Por eso también Ch’ang Chao escribió:

“El que habita estas colinas no se afana por el rango o la riqueza. ¡Qué lástima que la gente no sepa de esta sabiduría!”

El poeta Tai Chu Luen ( siglo IV ) dejó la corte de la dinastía T’ang para vivir la sencilla vida de un campesino. Y el propio Lao Tze, o Lao Zi, el fundador del Taoísmo ( hacia el año 600 AC ) abandonó su puesto en la biblioteca imperial y, montado en un búfalo, se marchó a vivir no se sabe dónde. Según cuenta la leyenda, en la frontera un guardia de aduana la pidió que dejara sus enseñanzas y entonces Lao Tze escribió el hermosísima Tao Te King, que lo ha inmortalizado, y luego desapareció por un sendero...En fin, incluso el mismo Li Tai Po, en la dinastía T’ang, dejó la corte y se retiró a una cabaña. Y cuando el emperador lo mandó a buscar para ofrecerle un alto cargo, dio una respuesta que está registrada en uno de sus poemas:

“Me preguntas por qué vivo

En estas colinas de jade?  
Me sonrío. No hay palabras  
Para expresar la paz de mi corazón...”

Y en otro poema murmura:

“Oh montaña, eres mi única compañera,  
Ni a ti ni a mi nos cansa contemplarnos...”

Por su parte Chiang Tse escribió:

“Pesco a orillas del río  
Y soy más feliz que un rey.  
Cabello al viento, yo voy cantando  
Y el mundo canta conmigo también...”

La poesía china exalta así, sabiamente, la vida tranquila y sencilla y, por ende, esas horas claras, holgadas, pacíficas, de serenidad constante, que caracterizan la vida del ser humano que ha meditado profundamente en la vida y ha descubierto las verdaderas alegrías.

Rubén Astudillo también cantó la magia del multifacético paisaje chino. En su poema “Shi Du o La Memoria Circular del Tiempo” dice:

“En el valle de los diez ríos el/ tiempo/ circula doradamente azul. Glorioso./ El cielo y la montaña bajan/ hacia el filo del agua(...).Ebria de paz el alma se integra al/ sosegado cambio de los/ colores que cuelgan sobre el campo (...) ...Paisaje de licor celeste como/ una copa de antiguos soles recuperados./ En el valle de los diez ríos el/ agua, la montaña y el aire ofician/ la memoria del tiempo primordial como quien vuelve (...) a su origen común/ Viven. Se sueñan. Se respiran/ mutuamente. Y/ se recuerdan..”.

Como escribía el sabio orientalista y monje trapense Thomas Merton, “A los árboles los conozco, a la noche la conozco, a la lluvia, la conozco”. “Soy extraño a los ruidos de las ciudades, de la gente, a la codicia de la maquinaria que no duerme, al zumbido de la fuerza que devora la noche...”. “No me fío de nada que haya sido fabricado para reemplazar el clima de los bosques o

de las praderas...”. Profunda sabiduría que ahora contrasta con el ritmo de nuestra estresantes ciudades y con la deshumanizada e incansable China del “capitalismo salvaje”, que diría Juan Pablo II, la China que devora la tranquilidad del ser humano, la China productora y consumista, sin consideración alguna por las personas, ni por medio ambiente. ¿Acaso no es esta la China totalitaria y codiciosa que destruyó el mágico paisaje de las “Tres Gargantas” y sacrificó antiguos poblados y agricultura, y desplazó a miles de habitantes, para edificar una de las represas más grandes del mundo? Y ahora paga muy caro ese tremendo desvío de la sabiduría de sus ancestros, puesto que actualmente nueve de las diez ciudades más contaminadas del mundo están en China y Beijing tuvo que cesar tres días de actividad porque allí ya no había aire benéfico y desde el espacio los satélites sólo registraban nubes de smog sobre el área industrial de ese gigante asiático...Se ha cometido un gran pecado contra la Vida, contra el Medio Ambiente. Primero, con Mao Tse Tung, China dio un inútil y destructivo “Salto Adelante”, después, las mafias y empresas más poderosas, torcidas por la codicia, los gobiernos y nuevos empresarios carcomidos por la ambición, lo contaminaron todo con tal de producir, copiar, multiplicar y exportar por miles y a porfía innumerables productos de toda clase, olvidándose que no se vive para acumular sino para vivir. La prostitución industrial de las llamadas maquilas, la migración a las urbes y la sobrepoblación atascada en su propia trampa ha creado millones de pobres obreros y consumidores, pero no hombres libres....

Nuestro amigo Astudillo evoca nostálgico esa pérdida de la Naturaleza, ese enorme error del hombre que destruyó los bosques y se apartó de los prados para erigir contaminadas y estresantes ciudades:

“...Donde hoy se riega/ la muerte, era la vida. Azul copa de verdes/ rayos de savia (...). Un día/ los dioses emigraron y/ al instante/ todo se volvió piedra, altanoche/ de alfarería/ desolada. Y huellas. Arquitectura de nostalgia y huellas...”

### Poesía amorosa

Como en otros pueblos, en China no ha faltado la poesía amatoria y tampoco la erótica. El pueblo chino ha concebido el matrimonio como una institución razonable creada para la estabilidad de las personas, pero ha puesto el ideal del amor un poco más allá, en el idealismo, y los poetas chinos, como los románticos europeos del siglo XIX, sólo que en otro estilo, no han dejado de cantar sus sufrimientos y alegrías, sus anhelos amorosos y sus pasiones frustradas...

Una mujer, Chao Su Cheng, en el siglo XIII, escribió una serie de poemas, recogidos bajo el título decidor de "Las Entrañas Desgarradas", para desahogar su dolor respecto de su matrimonio, notoriamente desdichado:

"El pecho tenso, tendida en almohadones,  
No puedo dormir.  
Me pesan las entrañas  
Como si fueran hierros...  
(...)  
El tejado gotea incesante en las flores.  
¡Interminable noche!  
(...)  
La ventana se queja.  
Y la lluvia nocturna golpea en los bambúes..."

Y el mismo Li Po en "Los Cuervos que Graznan por la Tarde" anota:  
"...La joven esposa suspira, sola y triste,  
Sus manos abandonan el telar (...) Está sola.  
Viaja su esposo ahora por países lejanos.  
Todas las noches vive sola en su alcoba  
Sus lágrimas derrama - fina lluvia en la tierra..."

El tono de la erótica china es natural, sin malicia. No se ve en ella la morbosidad o el mal gusto de otros ambientes, ni los vanos circunloquios. Los poetas anotan el goce límpido, cordial, sin tensiones, que hace la esencia del verdadero encuentro entre dos personas que se aman...Por ejemplo, citaremos dos pasajes de Wu Tsao, poetisa de comienzos del siglo XIX . Dice:

"Ahora llueve amargamente en mi jardín  
(...) y solo tengo vagos sentimientos (...)  
Esta noche mis sueños seguirán al viento  
soportando el frío,  
hacia la torre de jade de tu hermoso cuerpo..."

Y en otro poema Wu Tsao revela su delicadeza:

“...Como una suave brisa  
en el demorado resplandor del ocaso  
los sedosos sauces se mueven...”

### Humanismo contra totalitarismo

Desde un principio se advierte en la China un duelo entre los poetas y filósofos, anarquistas, pacifistas, y el Imperio o Estado avasallador, guerrero, absorbente y totalitario. Desde luego, uno de los primeros poetas de la China fue el propio fundador de la filosofía o religión taoísta, Lao Tze, o Lao Zi, según la nueva grafía. Su libro, el Tao Te King, no sólo está lleno de luz y sabiduría sino también de poesía. Dice: “Nada hay en el mundo más blando y más débil que el agua y, sin embargo, ella sola puede moldear la roca más dura...”. “Lo rígido y firme pertenece a la muerte/ Lo blando y flexible pertenece a la vida”.

Como buen poeta y hombre libre Lao Tze desprecia al Estado omnipotente, al régimen totalitario y decía: “Cuanto más prohibiciones haya/ tanto más se empobrecerá el pueblo(...)/ “Cuantas más leyes y órdenes se promulguen/ mayor será el número de ladrones...” Tres versos que debió leer a tiempo un reciente dictador de nuestras tierras antes de realizar acá tantos destrozos...Porque las leyes pocas y claras permiten vivir bien al ciudadano, pero la abundancia de leyes enredan todas las cosas y permite hacer trampas.

En realidad el Taoísmo es una especie de religión de místicos y poetas que, incomprendida por el vulgo, se vio contaminada por magias y supersticiones. Pero no deja de ser decidor que Lao Tze, que vivió aproximadamente unos seiscientos años de Jesucristo, en cierto modo predijo o intuyó el papel del Redentor, al escribir: “Quien carga sobre sus espaldas los infortunios de la humanidad / merece ser el rey del universo”.

Luego de largos milenios de imperios sucesivos y regímenes y guerras despiadados, en 1911 el doctor Sun Yat Sen, proclamó la república democrática china. La ya decadente monarquía fue derrocada pero el libertador de China murió prematuramente y el país entró en una etapa de anarquía y combates entre diferentes caudillos y señores de la guerra. Será entonces el general Chiang Kai Shek el que conseguirá una relativa unificación, pero pronto tendrá que hacer frente a tres enemigos temibles: la invasión por parte de las tropas del Imperio japonés, tan llena de crueldades, la corrupción de los caciques y señores feudales y el alzamiento de los comunistas comandados por Mao Tse Tung, apoyado por la Unión Soviética y Stalin.

A partir de esta época, 1919, en China ya no se escribe en el chino clásico de Confucio, sino en el lenguaje común hablado a diario, que se llama “baihua”. Ciertamente, influidos por la literatura inglesa y francesa, los poetas chinos entonces pasan a componer sonetos o escriben en verso libre, pero algunos críticos han exagerado y han dicho que para entonces los chinos ya habían olvidado la lengua clásica y no la entendía nadie, pero esta es una falacia, porque los chinos más sabios y cultos siempre consultaron los proverbios de Confucio y los monjes taoístas leían el I Ching y ha sido común recurrir a la consulta adivinatoria y los consejos en clave poético-simbólica o, mejor, intuitiva, del libro I Ching ( El Libro de los Cambios), que cada vez tiene más ediciones occidentales, aunque la única que vale es la del inglés John Boldfeld, que respeta ese carácter intuitivo...

El hecho es que a partir de los años veinte hallamos un gran contraste entre los libros del escritor Lin Yu Tang, que representa la libertad individual, y los aburridos manuales del tirano Mao Tse Tung, en la nueva grafía Mao Ze Dong, que es a la vez un astuto general y un cruel y sanguinario gobernante que, curiosamente, escribe poesías. Con la República Comunista la censura se generaliza en la China y muchos intelectuales van a parar en campos de “reeducación” y prisiones. Se trata, así pues, de un contraste, entre el humanismo libre que ha presidido la poesía taoísta y confuciana y el totalitarismo que ha esclavizado a China y ha causado – entre la Larga Marcha, los campos de concentración, el Gran Salto Adelante y la Revolución Cultural- nada menos que 60 millones de víctimas.

Lin Yu Tang no sólo inventó la máquina para escribir en los complicados caracteres chinos sino que también nos dejó una de las obras más bellas que se han escrito, “La Importancia de Vivir”, que tal vez sólo se lo puede comparar en hermosura con la autobiografía “Confieso que He Vivido” de Pablo Neruda. Los dos libros son en buena parte prosa poética. Sólo que el libro de Neruda todavía resume dogmatismo y en cambio el libro de Lin Yu Tang derrama sencillez y esa vieja sabiduría, relajada, tranquila, sonreída, de la vieja cultura china. Lin Yu Tang, que era harto epicúreo, sostenía que la Vida Humana puede y debe ser disfrutada y “puede ser vivida como un poema...”. En todo caso, Lin Yu Tang fue cristiano y su último libro se tituló “de Pagano a Cristiano”.

Mao, claro está, por el contrario, exaltaba la guerra revolucionaria, “la fortaleza que hacen las voluntades unidas”, la “Larga Marcha” de los ejércitos rojos que no temían cruzar las grandes montañas y los caudalosos ríos...”No me importa la violencia del viento ni el furor de las olas”, dice,/ ¿No es mejor que pasear tranquilo por el patio de la casa?”. Mao es todo lo contrario de Lao Tze, que decía que una victoria militar debemos celebrarla como un entierro, y todo lo contrario del gran poeta Tu Fu, que ya hemos mencionado, que lamentaba la guerra y decía:

“Los caballos relinchan.  
(...)  
Los soldados marchan...  
(...)  
Y con ellos, sus padres, mujeres e hijos (...)  
se agarran a las ropas de sus seres queridos,  
Gritan, lloran, gimen  
intentando impedirles el paso...”

Y en “la despedida del recluta anciano” el poeta Tu Fu expresa:

“Los incendios refulgen en llanos y valles.  
Los cadáveres se pudren entre matorrales.  
(...)  
Ya es hora de marcharme.  
Cariño, no puedo quedarme...”

Y lo resume todo en una frase que, desgraciadamente, también podríamos repetirla tantas gentes que hemos visto nuestras patrias saqueadas y arruinadas por los malos gobiernos:

“Me han destrozado la patria  
pero me quedan sus ríos y montañas...”

Creo que a Mao Tse Tung, creador de un terrible Estado totalitario, bien le podía responder- y le responde- nuestro poeta Jorge Carrera Andrade con esos versos libérrimos que dicen:

“Hay algo más que métodos, sistemas y doctrinas:  
el aire libre, la luz libre, el agua libre,  
el perfil de la voz calcada por el eco,  
el alzamiento de los vegetales contra la Economía política,  
la desnudez, los sueños, el buen tiempo, la risa...”

Como decía un estudioso, La literatura china moderna llegó con la revolución, pero al mismo tiempo murió con ella. Los comunistas chinos querían imitar la pesada literatura oficial de la época rusa soviética pero no produjeron nada perdurable, peor todavía bajo un régimen masificante, vertical, autoritario y unipersonal. Todo esto explica el vacío registrado entre 1942 y el fin de la Revolución Cultural (1976). Como en China no había la tradición de los grandes

novelistas y narradores rusos – desde Gogol y Pushkin hasta Dostoievski, Tolstoi y Gorki- no hubo una escuela o tradición que respondiera con fuerza a la gran represión maoísta. De ahí que en China no hubo un Pasternak que escribiera otro “Doctor Zhivago”, ni un Solzhsnitsyn, para denunciar los campos de concentración. De ahí también que son los escritores extranjeros occidentales los que mejor escribieron sobre esa época oscura y por eso tenemos obras como “Viento del Este, Viento del Oeste” de Pearl S. Book y la brillante autobiografía del inglés J. G. Ballard, que cuando niño vivió la salvaje invasión japonesa a Shangai, sobrevivió en los campos de refugiados, huyó en un buque carguero y acabó estudiando en Cambridge y luchando en la RAF. Su autobiografía, convertida en película como “El Imperio del Sol” es magnífica.

La explosión literaria se produce a partir de los años ochenta, cuando Mao libró al mundo de su sombra y la censura disminuyó. Claro que desde entonces ha entrado a actuar el mercado capitalista y ya no existe el “escribidor” pagado por el Estado, sino el poeta o novelista que se aventura a editar. Y hasta el Estado chino, alarmado por los niveles de la corrupción, funda el Instituto Confucio para rescatar los valores morales del Maestro Kung.

La nueva servidumbre de mercado abrió muchas posibilidades a la creación, pero también impuso el escribir para ganar dinero, para gustar al mercado (incluido el mercado de Occidente), o pensando en guiones del entretenimiento de masas para la televisión. Desde entonces ha proliferado muchas novelas, de diversa catadura, pero ahora solo queremos hablar de poesía. Y sólo haré una salvedad: citaré un libro que no es de poesía sino una gran novela que recorre la historia de China desde 1870 hasta nuestros días, la titulada “Cisnes Salvajes”, publicada por la joven Jung Chang en 1991. Se trata de un gran texto lírico que narra los sufrimientos de una abuela, una madre y una hija a lo largo de las guerras civiles, durante el régimen de Mao y sobre todo en la llamada Revolución Cultural inventada por este demagogo. Se trata de una novela tan patética que nos recuerda a Dostoievski y narra el sufrimiento y muerte de decenas de millones de personas que sufrieron todo tipo de atropellos o acabaron en campos de “reeducación” forzada. Como sabemos, la política económica de Mao fue un total fracaso y ello llevó a la final a que Dien Xiao Ping y otros dirigentes pragmáticos asumieran el poder, libearan a muchos presos políticos, devolvieran sus tierras y herramientas a los campesinos y dieran rienda al mercado, para dar lugar a un país más cuerdo y más próspero.

Por otro lado, decepcionados por el Maoísmo, muchos jóvenes que formaron parte de los Guardias Rojos o que los sufrieron, más o menos hacia 1970 se agruparon alrededor de la revista Jintian ( que quiere decir “Hoy”) y formaron lo que despectivamente se llamó el movimiento de los “poetas oscuros”, por el carácter hermético y alegórico de sus poemas...Escritos imperfectos hechos para poder decir algo en un régimen de represiones.... Los recitales de los poetas oscuros

solían convocar a mucha gente, como si fueran estrellas de rock. En esa época, también, surgieron una gran cantidad de revistas no oficiales.

Otros comentaristas han preferido hablar de una literatura de “cicatrices”, en la que se encuadra una poesía dura, casi desagradable, escrita por jóvenes hédidos e inconformes, y dos testimonios conmovedores: “El Libro Rojo de los Mártires Chinos” y “Dios es Rojo”, del poeta Liao Yiwu. Lo que más se me gravó sobre el “Libro Rojo de los Mártires Chinos” es que una parte fue escrita por la joven Geltrud Lin, víctima de los centros de “reeducación”, que apuntó sus ideas dentro de las suelas gastadas de sus zapatos y así fueron sacadas de la China por un misionero italiano. En cuanto a Liao Yiwu, fue un poeta disidente perseguido en el 2005 por la policía. Después de muchas fatigas llegó a la provincia de Yunnan, en el suroeste y sobrevivió de incógnito tocando flauta por calles y bares en compañía de mendigos, prostitutas y vendedores ambulantes y hasta bebiendo con sus propios perseguidores, hasta que alguien lo guió a las lejanas montañas de los Yi, en donde sorprendido descubrió una vibrante comunidad cristiana. Los cristianos de Yunnan habían perseverado en su fe pese a las terribles persecuciones sufridas en los años 50. El cristianismo sobrevivió en las cuevas de las montañas que servían de improvisadas iglesias y se calcula que ahora tiene unos setenta millones de fieles. (Tanto el Taoísmo como el Budismo y el Cristianismo están recuperándose en la China). Yiwu, que ya había sufrido cuatro años de prisión por su poema “Masacre”, una premonición publicada un día antes de la matanza de Tiananmen, huyó a Occidente y escribió luego sus memorias con el nombre de “Por una canción, cien canciones”.

A decir verdad, después de la matanza de la plaza de Tiananmen, muchos intelectuales chinos tuvieron que exilarse, o acabaron en las cárceles. Paradójicamente es la época en la que China obtiene dos premios Nobel de Literatura Mo Yan, tolerado por el régimen y profudamente traducido al español, y el mencionado autor de “La Montaña del Alma”, que es un nombre de libro muy hermoso.

Actualmente muchos poetas todavía publican pequeños libros y revistas que, igual que las Biblias, circulan clandestinamente, fuera de las librerías, de mano en mano, como en la novela “Fahrenheit 471”. Ya antes, durante la Revolución Cultural, cuenta un autor que él y otros jóvenes estudiantes escondían los libros de Dickens, Dumas, y Dostoievski en los bosques. Y el Premio Nobel Gao Xingjian refiere que en las pequeñas poblaciones, cuando no eran vigilados, los lugareños se reunían contentos para repasar viejas canciones y para contemplar los viejos ritos taoístas. En la China, a pesar del mundo de las computadoras y toda la vigilancia policial, todavía los libros y los antiguos cánticos son instrumentos de los hombres libres en medio de una sociedad deshumanizada....Nosotros, que prácticamente estamos en sociedades dirigidas por grandes

corporaciones en que unos técnicos desconocidos deciden cómo debemos vivir de aquí en adelante, nosotros y nuestros jóvenes, que están ahora embebidos y prácticamente envidados en el internet y los celulares, creo que deberíamos recordar siempre esto de que el libro puede parecer obsoleto, pero el libro no es parte de una cadena tecnológica dependiente de otros, de un sistema manipulable, de grandes empresas y enormes oficinas de gobierno, en una palabra, de la Senain y la Secom, del Gran Hermano de Orwell, que nos vigila. El libro impreso todavía es señor de su destino. El libro suelto es una criatura libre. Independiente, desconectada, personal, acariciable, y por lo mismo, un gran compañero autónomo que nos libera. No lo menospreciemos. No lo desperdiciemos.

## LA POESÍA JAPONESA; LOS HAIKUS Y LOS POETAS LATINOAMERICANOS

Pasemos ahora al Japón. Varias cosas impresionan del Japón: los sobrios jardines zen, la delicada arquitectura, los templos armoniosos, la sintética y noble pintura de Hokusai, el orden, la simetría, la parquedad...Y en el terreno de la poesía lo que más ha impresionado en Occidente es el llamado haiku, una brevísima esa composición sintética, intensa, ingeniosa y brillante, que condensa a la vez un escenario, un sentimiento y un suceso, en unas pocas palabras. En el idioma japonés exactamente en diecisiete sílabas. Cultivado en el Japón desde el siglo XVII, sus principales autores son Basho, Buson, Issa y Shiki. Precisos y sobrios, los haikus han impactado en la América Latina quizá mucho más que la poesía china o los sutras budistas, que también son poemas. Únicamente el texto del Tao Te King de Lao Tze que, como dijimos, es un texto sagrado, un libro de sabiduría, y tal vez el Dhammapada, atribuido a Buda, han tenido mayor influencia en los occidentales interesados en los estudios y la literatura orientales.

“Los haikus (...), dice Benjamín Carrión, son destellos de luz que llevan un pensamiento profundo, casi siempre. Y realizan un milagro: esas lucecitas con alas tienen hondura, ternura, amargura. Y como el resplandor- sólo el resplandor- de un disparo de arma de fuego...”

Quizá los haikus, con toda su brevedad y exactitud, han impactado acá en América Latina por contraste, porque en nuestras tierras, tan pródigas, tan anchurosas, tan abúrremidas y extensas, con espacios tan variados, de arte barroco y música y pintura coloridas y variadas, ha llamado la atención la brevedad y concisión de los poemas japoneses, que da para meditar...

Importantes poetas de nuestra región han quedado fascinados por las modalidades poéticas del Japón y por autores como el padre del haiku, el vagabundo Basho, que vivió entre 1644 y 1694. Este hombre sentimental, sensible y sensitivo, como diría Rubén Darío, que escribió:

“Cerezo silvestre,  
tengámonos pena  
el uno al otro  
que salvo tus flores  
no hay quién de mi sepa”.

O también:

“Monte Yudono,  
voy pisando monedas  
pero llorando...”

Por cierto, el libro más encantador de Basho es también un libro sobre un viaje, llamado “Senda hacia Tierras Hondas”. Y es que así como el Premio Nobel chino Gao Xingjian viajó por gran parte de su patria en busca de las antiguas canciones y del monasterio taoísta que llamaban “la Montaña del Alma” y esta peregrinación la convirtió en libro, Matsuo Basho visitó los valles, cascadas, cañadas, montañas y templos del Japón, en busca del sentido de su vida. Matsuo Basho murió en el camino, cinco años más tarde.

Su último poema dice:

“De viaje enfermo,  
mis sueños van vagando  
por un erial...”

Otro escritor japonés que cultivó los breves haikus fue Issa (1762- 1826). Hombre solitario que, como San Francisco, amaba a las pequeñas criaturas, compuso casi unos mil poemas y en las cortas líneas de sus composiciones exponía un gran sentido de humanidad.

Un haiku de Issa exclama:

“Si no estuvieras tú aquí,  
el bosque para mí  
sería desmesurado...”

En América hay varios escritores argentinos que han cultivado el haiku: Leopoldo Lugones, Jorge Luis Borges, Gustavo García Saraví, entre otros.

En México hay dos autores que compusieron haikus: Octavio Paz y Juan José Tablada. Tablada dice:

“La gota de agua,  
cayendo, cayendo,  
se sueña Niágara...”

Y entre nosotros, en el Ecuador, Jorge Carrera Andrade, que fue diplomático en el Japón, recurrió al estilo del haikú japonés para dejarnos sus leves apuntes filosóficos y viajeros y anotar sus agudas metáforas, contenidos sobre todo en el libro “Microgramas”. Por eso un comentarista de Carrera Andrade, Angel Serrano, decía: “El mundo de los pequeños seres, el de las cosas chicas, el mundo de los detalles mínimos, es tan real, tan auténtico y sobre todo tan bello – o más bello quizá, porque es un mundo bueno- como el de los grandes acontecimientos (...) Carrera Andrade comenzó su vida de poeta preocupándose por aquel universo tan pequeño, tan cercano y a la vez tan inadvertido para las comunes miradas...”. Carrera Andra tuvo, así pues, la misma vocación y amor del poeta japonés Issa, que como ya dije amaba a las pequeñas criaturas. Repasemos rápidamente cuatro haikus de Carrera:

“Entre la arena, es la concha  
lápida recordativa  
de una difunta gaviota”.

Y sobre el venado anota:

“Tu ojo es una burbuja del silencio  
y tus cuernos floridos son agujas  
para ensartar luceros”.

Y a la nuez la definió como:

“Ostión de dos tapas:  
Un cofre de calcio  
Guarda el manuscrito  
De algún buque náufrago”

Aunque como vemos Carrera Andrade no siempre se cuida de medir el número de diecisiete sílabas típico de los haikus, porque es difícil trasladar esta modalidad del idioma japonés al español, él aprovecha bien la breve fórmula nipona para ofrecernos el tesoro de su imaginación, las sugestivas lecciones que descubre en tantas pequeñas y humildes criaturas que habitan en las playas, los campos y los mares. Una tendencia que se observa también en sus bellísimos poemas

de corte franciscano. Basta al respecto recordar, siquiera parcialmente, esa hermosa elegía titulada “la Vida Perfecta” que comienza:

Conejo, hermano tímido, mi maestro y filósofo,  
Tu vida me ha enseñado la lección del silencio.  
Como en la soledad hallas tu mina de oro  
No te importa la vasta marcha del universo....”

O también cuando canta a la espuma marina:

“La espuma, dulce monja, en su hospital marino  
por escalones de agua, por las gradas azules,  
desciende hasta la arena con pies de luna y lirio...”.

Aquí cabe decir que la otra forma poética del Japón son los tankas, una composición un poquito más larga que los haikus. Se dice que los primeros tankas, hace unos 1400 años, al principio servían para transmitirse mensajes secretos entre amantes. Solían enviarse escritos en un abanico o amarrados a una flor en botón y eran entregados por un mensajero de confianza.

El tanka tiene dos versos más que el haiku y, en cuanto a las ideas, incluye siempre dos partes que unen en un mismo sentido dos apuntes diversos. Hay un hermoso tanka antiguo, traducido al inglés por el norteamericano Donald Keen, que yo me he permitido modificarlo un poco, para que suene mejor en español y dice así:

“Terreno agreste,  
pero aquí crece un pino!  
Si en verdad nos amamos,  
¿por qué no estamos juntos?”

En nuestra región han escrito tankas Octavio Paz y Jorge Luis Borges. Luminoso destaca el poema de Jorge Luis Borges que dice:

“Alto en la cumbre  
Todo el jardín es luna,  
Luna de oro.  
Más precioso es el roce  
De tu boca en la sombra”.

Y otro que dice:

“La voz del ave  
que en la penumbra esconde  
ha enmudecido.

Andas por tu jardín.

Algo, lo sé, te falta...”

Bueno, cuando escucho que la flota pesquera china ha invadido el mar de Galápagos, o que una empresa china ha arrasado con un pueblecito de colonos en Zamora, para explotar una mina de oro, pienso que hay mucho por hacer, y pronto, por nuestro terruño. Y pienso también que en todas partes hay malos y buenos, luces y sombras, y que así como Confucio era un humanista y Lao Tze un sabio y pacífico anarquista, Mao Ze Tung era un tirano, y la Revolución Cultural un error sangriento, es bueno destacar también el lado altivo, noble, enaltecedor de la vida de cada pueblo, y por eso he preferido hablarles de esos aspectos amables y cultos de los hombres del Extremo Oriente, de la poesía del Japón y la China, y de las hondas vivencias que seguramente tuvieron dos de nuestros compatriotas en esas lejanas tierras.

## EL ACTO GLOBAL-PERSONAL

JOSÉ VÍCTOR ORÓN SEMPER \*

**Resumen:** Desde que Piaget propuso las operaciones formales como el acto cognitivo que se inaugura al final de la niñez y madura en la adolescencia, el acto cognitivo del adolescente se ha ido desgajando poco a poco de la complejidad que supone el conocer y el actuar en el adolescente. Entonces la cognición queda como un acto técnico y esto conlleva una reducción de lo que supone realmente el conocer en el adolescente. Queremos proponer un término alternativo al de operaciones formales que es el ‘acto global-personal’ como el acto que representa mejor el actuar adolescente y así entender la cognición adolescente en su verdadero contexto altamente existencial y personal. El acto global-personal es un acto ciertamente cognitivo pero es más que ello, por situar la cognición adolescente en la complejidad vital que experimenta. Acudir a este término en lugar del de operaciones formales garantiza no independizar el conocer del actuar y además entenderlo en el contexto vital adolescente. En el presente artículo, para caracterizar el acto global-personal estudiamos el acto cognitivo adolescente a través de lo que en neurociencia se llama simulación. Al estudiar la simulación veremos que no es posible desgajar la cognición de la complejidad del vivir y del conjunto de las dimensiones humanas. Después descubrimos el carácter personal del actuar adolescente. Este carácter personal fue aprendido en su niñez y será en la adolescencia cuando emerja la globalidad constituyéndose así el acto global-personal, que lo unimos con un guion para señalar que es un solo acto. Todo esto nos permite proponer una formulación del acto global-personal como el acto que manifiesta la plenitud de la autoría, pues implica una acción deliberativa y la adhesión personal a la acción, al ser querida en sí misma. Esto trae como consecuencia el crecimiento irrestricto. El término ‘personal’ hace especial referencia a la niñez y el término ‘global’ a la adolescencia pero sin ser exclusivos de cada época.

Los descubrimientos de la neurociencia los pondremos en diálogo con la filosofía y la psicología. Las tres disciplinas se van a ir entrecruzando en el artículo para poder ir caracterizando el término propuesto del acto global-personal donde la cognición es un componente del mismo. A nivel filosófico descansamos fundamentalmente en las aportaciones de Aristóteles y Leonardo Polo. A nivel psicológico fundamentalmente acudiremos a Erikson con algunas menciones a Viktor Frankl y Carl Rogers. A nivel neurocientífico no es posible acudir a líneas de pensamiento identificadas sino a la investigación más reciente.

**Palabras clave:** cognición, desarrollo, adolescencia, acto global-personal

---

\* [josevictororon@gmail.com](mailto:josevictororon@gmail.com)

Universidad de Navarra

**Abstract:** Since Piaget proposed formal operations as the cognitive act that starts at the end of childhood and matures in adolescence, the cognitive act in adolescents has gradually broken away from the complexity involved in knowing and acting during adolescence. Thus, cognition remains as a technical act and this entails a reduction of what knowing really means during adolescence. We intend to propose an alternative term to such of formal operations, 'global-personal act', an act which best represents the actions of adolescents and, therefore, leads to an understanding of adolescent cognition in its true highly existentialist and personal context. The global-personal act certainly is a cognitive act but it is more than that, due to the fact that it places adolescent cognition within the vital complexity experienced by teenagers. Using this term instead of formal operations guarantees not separating knowing from acting and, further, it allows understanding adolescent vital context. In this article, in order to characterize the global-personal act, we study adolescent cognitive act through what neuroscience refers to as simulation. By studying simulation, we will see that it is not possible to break cognition away from the complexity of living and from the whole set of human dimensions. Afterwards, we discover the personal character of adolescent acting, which was learned in childhood. All this allows us to propose a formulation of global-personal act as the act that manifests the fullness of authorship, since it implies a deliberate action and personal adhesion to the action, as it is desired in itself. The consequence of this is unrestricted growth. The term 'personal' makes special reference to childhood, and the term 'global' refers to adolescence, but without being exclusive to each period.

Neuroscience discoveries will dialogue with Philosophy and Psychology. These three disciplines will interact in the article in order to characterize the term proposed: global-personal act, where cognition is a component thereof. In the Philosophical level, we essentially lay basis on the contributions made by Aristotle and Leonardo Polo. In the psychological level we mainly look upon Erikson, with some references to Viktor Frankl and Carl Rogers. On the Neuroscience level, it is not possible to take hand of identified lines of thought, but of most recent investigations.

**Keywords:** cognition, development, adolescence, global-personal act

**La simulación en la cognición humana.** En el animal, el conocer está ligado al actuar, pero en el ser humano esto no ocurre así. En el ámbito psicológico, desde Piaget se sabe que el conocimiento formal inaugurado en la adolescencia hace que el pensamiento quede libre de la experiencia (Dulit, 1972; Inhelder & Piaget, 1958). Kolb, aun dándole relevancia a la experiencia, muestra que a partir de la experimentación el ser humano tiene un propio caminar interior (Kolb, 2015). En la neurociencia se ha hecho presente que el cerebro tiene un gran potencial simulador. La simulación es la actividad mental que permite dibujar escenarios hipotéticos (desligados de la urgencia del actuar aquí y ahora) y despierta la actividad cerebral asociada (como si se estuviera actuando); de esta forma, es posible realizar una mejor toma de decisiones (Rangel, Camerer, & Montague, 2008). En esta época, la persona ya tiene adquiridos todos los elementos del pensamiento abstracto, lo que permite el ejercicio de la simulación, que es más que un acto cognitivo, pues la capacidad simuladora está asociada a la identidad personal (Andrews-hanna, Reidler, Sepulcre, Poulin, & Buckner, 2010). Se trata de un gran avance para la humanidad pues permite recrear espacios futuribles sin necesidad de vivirlos (Perlovsky, 2013), ya que durante la recreación se reproduce ficticiamente lo mismo que podría ocurrir si fuera en la realidad (Pardo-vázquez & Acuña, 2014). Esta capacidad simuladora facilita el estudio de casos en búsqueda de la solución óptima (Buckner, Andrews-Hanna, & Schacter, 2008). La psicología y la neurociencia consideran que cuando el adolescente alcanza este estadio maduro puede desprenderse de la inmediatez del actuar. Esto es considerado un gran beneficio evolutivo. No hace falta comportarse de una forma determinada para saber qué va a pasar y cómo uno se va a sentir. Esto capacita a la persona para tener más opciones y elegir no solo la buena entre dos, sino la mejor entre muchas. En definitiva, es la base neurológica que permite la toma de decisiones a futuro y el desarrollo de la libertad.

El ser humano simula de forma distinta a los animales. Si bien los animales más avanzados pueden hacer simulaciones de lo ya experimentado, los humanos las pueden hacer incluso de lo no experimentado. Parece que esto se debe a la especial configuración de la corteza prefrontal; de lo contrario, el humano se vería encerrado en un eterno presente. Para la prospección se activa la red frontoparietal en relación con la del *default mode*<sup>1</sup> y la temporal, capacidad que experimenta un gran desarrollo tras la adquisición del lenguaje sobre los 3 o 4 años. Pero la simulación no se cierra

---

<sup>1</sup>No existe un acuerdo total sobre qué áreas cerebrales forman parte de la red del *default mode* pero lo más citado es: la corteza ventromedial, la dorsomedial, la parietal inferior, el cíngulo posterior y la precuña. Es decir, lo que vendría a ser la pared medial del cerebro.

a la red frontoparietal, la *default mode* y el temporal, sino que requiere de más núcleos subcorticales y corticales<sup>2</sup> (Gilbert & Wilson, 2007). Esta amplia afectación cerebral es ya una sugerencia de la globalidad que supone tal acto.

La simulación en la gestión emocional es de gran transcendencia. Veamos brevemente su relación con la evaluación emocional, la teoría de la mente, la disonancia cognitiva, la motivación y las creencias personales. El adulto tiene más capacidad de activar a voluntad el cíngulo anterior y la ínsula anterior para simular diversas situaciones emocionales de lo agradable y lo desagradable, lo cual le permite recrear mejor situaciones hipotéticas (Pitskel, Bolling, Kaiser, Crowley, & Pelphrey, 2011). La activación del cíngulo por simulación posibilita que la persona tome una mejor decisión, ya que ha podido hacer un sondeo de los conflictos posibles (Holroyd & Coles, 2002). La activación de la amígdala por parte de la corteza orbitofrontal (Stalnaker, Cooch, & Schoenbaum, 2015) y de la corteza ventromedial habilita a la persona para simular situaciones futuras asociadas a sus posibles estados personales y sentimientos en tales situaciones. Tal capacidad también es propia de la adolescencia y dota al joven de una mayor flexibilidad comportamental (Caouette & Guyer, 2014). Para la simulación hedónica también se activa significativamente otra red, la red cortico-estriatal, que permite reevaluar la situación, lo que conlleva una mayor flexibilidad comportamental (Morita & Kato, 2014).

La misma teoría de la mente, por la que conocemos la situación mental, emocional e intencional de la persona que vemos, descansa en la capacidad simuladora gracias a que ciertas situaciones contextuales que vemos en otros, las podemos reproducir y asociar a situaciones emocionales personales. Esta simulación o recreación interior es lo que permite la atribución intencional de estados mentales al otro (Blakemore & Decety, 2001). Todo el fenómeno de la disonancia cognitiva, por el que una persona puede percibir la distancia entre su situación personal actual y el dónde cree que debería encontrarse, descansa en la capacidad simuladora. Esta capacidad supuso un salto cualitativo con respecto a los animales, pues libera al razonamiento del presente (Perlovsky, 2013).

Las cuestiones de motivación descansan también en la simulación de recrear situaciones futuras. Sin la capacidad simuladora, la motivación quedaría cerrada al aquí y ahora, y no se podría adelantar un bien futuro. Esta capacidad simuladora se va adquiriendo en la adolescencia y capacita al joven para saber esperar (Leijenhorst et al., 2010). El ser humano realiza esta capacidad simuladora gracias a una red *default mode network* en relación a la corteza prefrontal. Este diálogo entre redes es la base cerebral que permite a la persona distanciarse del comportamiento animal

---

<sup>2</sup> Afecta a los núcleos subcorticales de amígdala y accumbens en coordinación con la corteza frontal ventromedial.

circunscrito al hedónico aquí y ahora (Gilbert & Wilson, 2007). Esto es posible porque es posible recrear futuras situaciones emocionales personales y así poder esperar (Miloyan & Suddendorf, 2015; Nelson, Kendall, & Shields, 2014).

Decíamos que la red del *default mode* es de especial relevancia para la simulación. Esta red estaría, según nuestra propuesta, relacionada con los sistemas de creencias personales (Orón Semper, 2014), ya que su activación debida a la simulación permite a la persona traer a escena no solo situaciones pasadas, sino valoraciones personales asociadas a la autoconciencia de la situación personal (Andrews-hanna et al., 2010; Behrendt, 2013; Buckner et al., 2008; Mantini & Vanduffel, 2013; Oosterwijk et al., 2012). Las conexiones de esta red con la zona hipocampal son relevantes para que la persona traiga a la mente conjuntamente las experiencias pasadas junto con la situación personal, y esto permite la flexibilidad comportamental (Buckner et al., 2008; Kaplan, 2014). Cuando usamos el término creencias no nos referimos ni a un pensamiento que se tiene por cierto ni a creencias religiosas, sino a lo que podríamos llamar la cosmovisión. En psicología y en neurociencia se suele llamar creencia a lo que la filosofía suele llamar cosmovisión.

Este estado evaluador tan potente conlleva que el cerebro esté siempre activo, haciendo predicciones de lo que va a pasar según el contexto y las experiencias precedentes. El mismo fenómeno de la escucha es un fenómeno simulatorio, pues escuchamos prediciendo lo que vamos a escuchar (Baus et al., 2014; Frank & Goodman, 2014; Kurumada, Brown, Bibyk, Pontillo, & Tanenhaus, 2014). También vemos prediciendo, puesto que el ojo humano ve poco y es el cerebro el que 'da' consistencia a lo visionado (Brodski, Paasch, Helbling, & Wibrall, 2015; Herwig & Schneider, 2014; Juravle, 2015). Por ello, la visión, acontece de forma sistémica, pues no se ve por composición, sino que se ve una panorámica conjunta, y precisamente porque se ve así, se puede distinguir lo visto (Corbetta & Shulman, 2002; Herzog & Clarke, 2014; Ibos & Freedman, 2015; Ling, Pratte, & Tong, 2015). Es decir, la simulación cuando se realiza de forma inconsciente se convierte en proyección de expectativas.

La misma simulación del ejercicio físico –simular mentalmente el movimiento pero sin realizar ningún movimiento– comporta un incremento de fuerza muscular (Clark, Mahato, Nakazawa, Law, & Thomas, 2014), pues el cerebro simulador y actuante es lo mismo a nivel activacional (B. Peters, Kaiser, Rahm, & Bledowski, 2015), pensar hacer algo y hacerlo conlleva actividad similar.

Esta capacidad simuladora es muy importante porque se trata de una habilidad necesaria para superar la visión adaptativa del ser humano. Por eso cuando se dice que el ser humano vive

meramente con el criterio de adaptación se está ignorando el potencial humano que permite la desadaptación. Los descubrimientos de la neurociencia sobre la capacidad simuladora y predictiva del cerebro humano no encajan con la visión, también sostenida algunos neurocientíficos, del ser humano como adaptativo (Un ejemplo de la asunción del modelo adaptativo puede verse en Glöckner, Hilbig, & Jekel, 2014).

### El acto global-personal

Este tipo de acto se descubre con claridad en la adolescencia y madura en ella. Aristóteles (2014 EN 1109b-1112a.20) clasifica las acciones según su voluntariedad como: forzosas, no-voluntarias, involuntarias, voluntarias y elegidas. En las forzosas, la participación del agente es nula, aunque el cuerpo del individuo haya participado en ella. Las no-voluntarias son las realizadas por ignorancia. Las involuntarias han sido realizadas con<sup>3</sup> ignorancia y, además, aparece el dolor y el pesar al conocer el desenlace. Las voluntarias son aquellas acciones que han sido realizadas con vistas a la consecución de un fin, lo cual requiere que el fin sea conocido. Las acciones elegidas son las que, además de ser voluntarias, se han elegido los medios concretos para llegar al fin. Esta gradación de las acciones podría entenderse como una gradación de la autoría. La autoría va creciendo hasta su estado de plenitud. La globalidad del acto global-personal coincide con la plenitud de la autoría. Aristóteles señala que lo voluntario ya se da en los niños (y en los animales), pero en el adulto aparece propiamente el acto electivo. Lo voluntario hace referencia al fin y se entiende en clave de deseo. Lo electivo hace referencia a los medios y funciona en clave de deliberación.

Según Aristóteles, algo es susceptible de ser deliberado si se cumplen ciertas condiciones: a) si está en manos del agente el realizarlo o no; b) si el desenlace no es claro o indeterminado, por lo que no todo medio da igual; c) si la elección recae en los medios, no en el fin.

Así pues, proponemos que el **acto global-personal es el acto que manifiesta la plenitud de la autoría, pues implica una acción deliberativa y la adhesión personal a la acción, al ser querida en sí misma. Esto trae como consecuencia el crecimiento irrestricto.**

Esto no excluye cierto grado de ignorancia en la elección, y tal ignorancia no impide que el acto sea global, pues en lo que se sabe, se elige propiamente. Para asegurar la bondad de la elección,

---

<sup>3</sup> No es lo mismo haber realizado algo por ignorancia que con ignorancia. En el acto involuntario que se obra con ignorancia la clave radica en que la ignorancia no es la causa de la elección realizada.

se está requiriendo del crecimiento habitual y la virtud de la prudencia para la correcta elección en la situación presente.

**El acto global requiere de la autoría madura y genera crecimiento.** Lo que se está asumiendo con esta definición es que el crecimiento sucede en el ser humano gracias al ejercicio constante de elección. Desde el mismo momento de nacer, y aún antes, la persona vive, y viviendo experimenta y siente la urgencia de posicionarse ante todo debido a la diversidad que la misma experiencia despierta en su interior. Esto también está relacionado con la multiplicidad tendencial del ser humano que pide ser resuelta (Murillo, 1999). El proceso de elección puede realizarse incluso inconscientemente (en tal caso se elige en función de experiencias pasadas, lo cual no quita para que la elección sea global), pero es la elección la que va haciendo que las cosas sean de una forma determinada. *La elección es la vía de crecimiento.* La clave está en cómo y entre qué se elige. Cuando un niño elige entre un juguete u otro, no es el mismo tipo de elección que cuando un adulto decide robar o no. No por la transcendencia de la acción sino por el conocimiento de las repercusiones de la misma y porque el adulto dispone de una mayor posibilidad de elección en los medios y el fin. La elección, con todo su poder, se reconoce como algo propio que se alcanza en la adolescencia; por ello, Aristóteles no la aplica a los niños. De forma ordinaria, y así se entiende en este trabajo, cuando hablamos de elección lo hacemos de la elección propia, de la deliberación, que requiere de un ejercicio cognoscitivo muy elaborado. Elegir en su sentido más sencillo implica ya la ruptura del mecanismo causal. En el mecanismo causal, el efecto está contenido en la causa y se dará o no según las condiciones, pero no hay opción cuando se pasa de la causa al efecto (Polo, 2007, pp. 181-242). Por ello, la existencia de indeterminación es condición necesaria pero no suficiente para que haya elección, pues se requiere también de la autoría. En el acto deliberativo hay que optar entre posibilidades. Otra cuestión importante sobre la elección será quién es el agente. Por ejemplo, algunos autores de los sistemas dinámicos (Thelen & Smith, 1994) sostienen también que la elección es el camino de crecimiento, pero la autoría de la elección no se la dan al sujeto, sino a la experiencia en sí misma. Así pues, si bien todos aceptarían que la elección es la vía de crecimiento, no todos aceptarían la forma en la que se entiende la deliberación, cómo se entiende la autoría o cómo se hace la valoración.

El acto global-personal **es global porque requiere de todo lo humano.** La deliberación no puede reducirse a un acto exclusivamente cognitivo o a un acto exclusivamente de la voluntad,

sino que requiere de los dos<sup>4</sup>. Vemos que la deliberación requiere de lo que hemos conceptualizado como 'la simulación', donde la persona sabe dibujar diversos escenarios y es capaz, como si de una película se tratase, de prever los desenlaces de las situaciones sin necesidad de experimentarlas. Esta capacidad cognitiva podría corresponderse con el estado formal descrito por Piaget si se entiende como un ejercicio mucho más global que un mero razonamiento lógico. Pues la simulación implica el mundo de creencias haciendo que la decisión sea también un acto existencial. Hay una reflexividad de la acción pues al actuar se está eligiendo algo mucho más que un objeto. Se está eligiendo una forma de ser (Aristóteles, 2014 EN 1114a10-11). La deliberación, tal como la estamos considerando, es un acto existencial más que un acto meramente racional. Ciertamente, la deliberación requiere de la razón, pero igualmente requiere de la emoción para la evaluación y no solo de ella, sino también del propio mundo de significados, las creencias, la propia experiencia corporal y el deseo de ser de una forma determinada dada la reflexividad de la voluntad. Como puede observarse, se ha reclamado la presencia del razonamiento lógico (inducido por la red frontoparietal lateral), la valoración emocional (inducida por el sistema límbico), la categorización conceptual (inducida por los sistemas perceptivos-corporales), las propias creencias de la persona (inducidas por la red *default mode*) y la adhesión personal (inducida por los sistemas motores) en un ejercicio libre. Se comprende, por tanto, por qué a este acto se le ha llamado acto global, ya que reclama la globalidad de la persona y, por ende, la globalidad del cerebro.

**El acto global también es un acto de destinación.** El acto global descubre que el ser humano es algo más que un ser de necesidades. Las necesidades pueden saciarse, pero saciarlas no sacia a la persona. Si la persona se saciara al atender las necesidades, no tendría un crecimiento irrestricto. La mera satisfacción de necesidades resulta insatisfactoria para el ser humano. Las necesidades se sacian porque se ordenan a la destinación personal, esto es, al sentido de la vida. Por eso, entender al ser humano como un ser de necesidades es reductivo. Frankl afirmaba que necesidad y libertad pertenecen a dos niveles distintos: "la necesidad y la libertad no se encuentran en el mismo plano" (Frankl, 1987 p. 172), porque la libertad en Frankl, como en Leonardo Polo, es fundamentalmente una libertad de destinación personal (Sellés, 2015).

**El acto es personal** porque la persona entera se hace presente en sus actos por la sindéresis. Si la globalidad del acto global-personal descansa en la deliberación de los medios, el carácter personal del acto global-personal se evidencia en la adhesión voluntaria a los fines. Es decir, por ser acto personal, en nuestros actos estamos eligiendo una forma de ser. Y aunque esto es así desde

---

<sup>4</sup> Reducir la deliberación a acto de la voluntad supondría caer en la visión voluntarista de Escoto, en la que la razón queda desdibujada como simple fuente de información que refleja o duplica la realidad y es la voluntad la que le da peso a la acción (Murillo, 1999).

el inicio de la vida, va ganando en relevancia a la par que crece la globalidad del acto, pues permite una mayor consciencia de la trascendencia de los actos. Los fines son descubiertos como aquello que permite ser lo que se es, para llegar a ser plenamente lo que se es, es decir, ser persona. Conviene indicar en primer lugar que los medios reclaman ser elegidos, pero el fin reclama adhesión, esto es, *los medios se eligen y al fin nos adherimos*. El fin no debe ser elegido, salvo que uno se entienda creador de sí mismo. Pero si el fin no debe ser elegido, no quiere decir que sea asumido automáticamente, sino que requiere de la adhesión personal. Este fin, al que la voluntad se adhiere, es caracterizado como el bien; y un 'bien' es el fin al que uno se adhiere.

Con este precedente habrá que ayudar a que el joven pueda no solo descubrirse como recibido (recibe un cuerpo, una historia...) sino a aceptarse, para que siendo lo que es, pueda llegar a ser plenamente lo que es (Rogers, 2000). Por ello, el fin de los actos, que reclaman de la participación de la voluntad para que se produzca la adhesión, se puede identificar en los trascendentales personales de Polo. Todo fin que permita vivir conforme a lo que uno es, puede ser considerado como fin, algo a lo que adherirse. Llamábamos 'bien' al fin al que me he adherido, lo cual reclama poder identificar adecuadamente ese bien, ya que existe la posibilidad del engaño. Por tanto, identificar algo como fin implica que, al vivir ese fin, la propia realidad relacional, liberal, intelectual y amorosa puedan expresarse y crecer sabiendo que la persona siempre está a salvo por el carácter de 'además'. El carácter de 'además' señalado por Polo (1998, pp. 176-201) hace que la persona no se agote en sus acciones y abre el camino al crecimiento irrestricto.

En el párrafo anterior hemos ligado los términos 'fin', 'bien' y 'crecimiento' afectando directamente a la persona, pues el fin de la vida no puede ser otro que ser y vivir como persona. Ciertamente, el fin de la vida resulta difícil de identificar en el momento de la adolescencia, pero puede uno cuestionarse si cada uno de las pequeñas o grandes decisiones –fines transitorios o medios para mayores fines– satisfacen o no la expresión de los trascendentales personales. En el ámbito educativo, Altarejos señala: “la relación correcta entre fin final y fines parciales es una relación de participación de estos en aquel” (Altarejos & Naval, 2000 p. 90). Por lo que si el fin final, que es lo que hemos llamado simplemente 'fin', no se hace presente en cada decisión particular, fines parciales, entonces: nunca se alcanza el fin final y todos los fines parciales pierden sentido y se disgregan.

Proponemos que la educación en el carácter personal del acto global-personal descansa sobre todo en la niñez y el carácter global descansa en la adolescencia. Pensamos que esto puede considerarse una reformulación de lo que Platón señalaba reinterpretándolo desde la filosofía de

Polo. Platón afirmaba que en la niñez era más propia la educación del carácter centrada en la emoción y el comportamiento, y en la adolescencia centrada en la educación de la razón (Gill, 1985). Creemos que, cómo veremos más adelante, es más adecuado pensar que **la niñez hace referencia al carácter personal y que en la adolescencia se añade el carácter global**. No se trata de hacer compartimentos asociando cada aspecto a un tiempo concreto, sino de un enriquecimiento del propio acto. Sócrates también ayuda a entender el carácter global, ya que el objetivo de sus diálogos con los jóvenes es “dirigir a la persona para que vea cuánto de lejos puede analizar los estándares que ha recibido y cómo de lejos estos constituyen un sistema coherente y cuánto de lejos puede aceptarlos en el sistema normativo que hace de sí mismo” (Gill, 1985 p. 3-4). Vemos que el acto es global por implicar una reelaboración existencial de todo lo recibido, que presupone una autoría claramente definida, y es personal por la fuerte proyección identitaria. Analizando el estilo de preguntas que Sócrates plantea, observamos que está confrontando al joven no solo a un análisis detallado de todos los elementos circundantes, sino también a las valoraciones de los mismos, y con una clara proyección hacia el futuro, lanzado a un crecimiento siempre abierto, pues *ninguna respuesta satura la pregunta que siempre sigue abierta*. Este estilo es de gran utilidad en cuestiones de gestión emocional y en psicoterapia (Carey & Mullan, 2004).

Es un error pensar que el centro de la niñez es una mera cuestión de ir adquiriendo más y más capacidades competenciales. La niñez es un tiempo para aprender a ser persona. Este es el marco adecuado y desde ahí pueden integrarse todas las competencias deseadas, teniendo claro lo que es importante y a lo que deben supeditarse. Si no lo hacemos así, tendremos personas entrenadas, pero no personas educadas (R. S. Peters, 1966 p.32-35). En la adolescencia se educa especialmente el modo de ser y, secundariamente, el carácter personal, sin olvidar que nuestro modo de ser afecta a nuestro carácter personal. El modo de ser humano es el ser que *tiene razón*, que es mucho más que *ser* racional (Aristóteles, 2014 EN 1098a1-5). Tener la razón —poseer como propio el raciocinio— es la capacidad de poder hacer actos globales-personales. El término ‘tener’ en Aristóteles no tiene un significado posesivo-manipulativo, sino que el ser humano tiene razón porque la autoría es total en el ser humano. Tener es ‘tener como propio’, que es el significado etimológico de ‘hábito’ (lo tenido). El término ‘tener’ está más cerca del concepto de responsabilidad que del concepto de manipulación. Cuando el ‘tener razón’ se ha conceptualizado en el modernismo en clave manipulativa, ha despertado la oposición de las concepciones no-representacionistas del conocimiento (Frisina, 2002), pero si el tener se caracteriza en clave de responsabilidad derivada de la plenitud de la autoría, no es difícil de asumir por las posturas no-representacionistas del conocimiento. En nuestra propuesta, **se asegura el ‘tener razón’ gracias a la simulación**.

Si la plenitud de la autoría corresponde al acto global personal, no debe deducirse de aquí que el niño no es persona porque no 'tiene' razón. No tendrá razón en el sentido pleno, pero la autoría, y por tanto la posesión de la acción, ya se dan en el niño, ya que el mismo Aristóteles señala que la acción voluntaria reclama que seamos principio de las acciones, de tal forma que dependen de nosotros y por eso son voluntarias. Y decíamos que, si bien los fines no deberían de elegirse, sí que reclaman adhesión, lo cual es un proceso voluntario y, por tanto, reclama autoría y posesión de la razón, aunque no haya deliberación. Insistimos, el acto global-personal propio del adolescente es la plenitud de la autoría, pero eso no excluye que en el niño se dé un acto voluntario que reclama autoría y posesión de la razón. Vale la pena plantearlo como acentos y crecimiento de perfección más que como saltos claramente identificados.

Podría surgir la duda de cómo se puede conocer el carácter personal si no se dispone del ejercicio racional propio de la deliberación. Sobre los fines, Aristóteles afirmaba que el hombre bien dotado sencillamente los ve, ya que no se pueden ni adquirir ni aprender de otro (Aristóteles, 2014 EN 1114a.1-15). Polo reclama que al carácter personal se accede por el hábito innato de la sabiduría y también señala que conocer el límite de nuestro pensamiento nos permite advertir que podemos seguir conociendo más, aunque no por un ejercicio mental. Al ser la sabiduría un hábito innato, y ya que el niño no está tan 'preso' del límite mental por no desarrollar la simulación, puede entenderse que este, el niño, tenga más fácil acceder al carácter personal. Se trata de algo evidente y lo evidente no necesita de pruebas; más aún, si hubiera pruebas, dejaría de ser algo evidente y pasaría a ser algo razonable. El carácter personal es evidente. En cambio, el adulto, para acceder a lo universal, necesita descubrir cuáles son las bases de lo mental y el límite de la evaluación racional (Kohlberg & Mayer, 1972 p.473).

Los estudios psicológicos se acercan al carácter personal a través de la realidad comportamental y psicológica. Esto, ciertamente, es una forma limitada, pues la persona es más que su comportamiento. Pero si la psicología, incluso teniendo una focalización que simplifica lo humano, evidencia que lo principal en esa época no son cuestiones funcionales o técnicas, sino de gran relevancia personal, entonces, podríamos aceptar lo que hemos propuesto; que el niño, en la niñez, está aprendiendo qué significa ser persona. El niño estará, de hecho, descubriendo el significado, importancia y trascendencia de la palabra 'persona'. Para demostrar esto, nos servimos del estudio de Erik Erikson, quien caracterizó el desarrollo psicosocial del niño y descubrió que no es una mera cuestión técnica de adquirir destrezas lo que está en juego, sino que se trata de un tiempo de gran relevancia que conllevará posturas existenciales muy diversas. Erikson (1959, 1963, 1968, 1997) planteó el siguiente proceso: el niño se enfrenta a diversos retos que surgen de la vida

misma y del proceso de maduración de las relaciones familiares. El primer reto surge a los dos primeros años de vida, cuando el niño experimenta el cuidado o abandono de sus cuidadores. Si descubre ese cuidado —porque el adulto conoce, quiere y puede resolver su necesidad—, entonces el niño crece en una confianza básica en el ser humano. Es decir, se sabe que se puede esperar algo de los demás. Entre los dos y tres años, el niño quiere comer solo y ser autosuficiente; si los padres favorecen este proceso, el niño crecerá en autonomía. Autonomía que no tiene nada que ver con independencia, sino con la capacidad de hacer lo que se espera de él, es decir, lo que se espera del ser humano. Si de alguien se espera algo, esa persona descubre su propia dignidad. Entender cada reto y cada estadio de forma técnica es ignorar la trascendencia de la vida. Erikson consideraba que la confianza del niño refleja la fe de los padres y la autonomía del niño refleja la dignidad de los padres como individuos (Erikson, 1959 p. 51-77). En su siguiente período, el reto radica en la iniciativa: el niño tiene ocurrencias y propone cosas. Lo que está esperando el niño no es el permiso de los padres, sino que los padres valoren como significativa tal actividad. Hasta el presente, el niño ha recibido todo de los padres y él/ella ahora empieza a darles algo, empieza a hacer proposiciones. Si el padre/madre deja hacer al niño pero sin verlo significativo, o bien se rechaza sistemáticamente sus propuestas, el niño pensará que es culpable, pues si se lo han rechazado es porque ha propuesto algo malo. Si el niño descubre que los padres ven significativas sus propuestas (incluso con independencia de si las hace o no), el niño aprende a tener objetivos. La cuestión de la significación es crucial y esta no acontece porque los padres halaguen a los niños, sino porque el niño ve que de hecho sus propuestas son valiosas para el adulto. Una vez se definen objetivos, se trabaja para tener medios y, con ello, se inicia la fase de industria, en la que el niño aprende más recursos para alcanzar esos objetivos y así se descubre miembro de una sociedad.

El estudio de Erikson es largo y detallado. Aquí solo podemos mencionar lo suficiente para descubrir que en los seis primeros años de vida el niño está aprendiendo a ser persona. Podemos considerar la conjunción de confianza básica, autonomía e iniciativa como una traducción psicológica de los trascendentales de Polo. Cuando esto está alcanzado, empieza la adquisición de habilidades (entre los 6 y los 11 años). Otro ejemplo de ello podemos encontrarlo en que las bases de la moralidad se establecen en los primeros años de vida a través de fenómenos epigenéticos que estructuran el cerebro (Narvaez, 2008). La sensibilidad por lo justo y lo injusto, que podría parecer exclusivo de los adultos en los últimos estadios (Kohlberg & Hersh, 1977), puede sin embargo reconocerse en los niños, incluso con mayor sensibilidad y activación cerebral que en los adultos (Steinmann et al., 2014), lo que podríamos tomar como un indicador de que el niño percibe el carácter personal del ser humano. Encontramos diversas referencias sobre la moralidad de los niños de pocos meses de vida que muestran un comportamiento que parece ir más allá de la simple

situación emocional: con 19 meses los bebés esperan que se repartan los beneficios de forma igual si el reparto es entre personas, no si es entre cosas, mostrando así su preferencia por la igualdad (Sloane, Baillargeon, & Premack, 2012). Con 4 años rechazan la desigualdad desventajosa para ellos mismos y con 8 años rechazan la desigualdad ventajosa para ellos mismos (McAuliffe, Blake, Kim, Wrangham, & Warneken, 2013). Se observa una tendencia a compartir los resultados del esfuerzo conjunto ya a los 3 años. En cambio, los chimpancés<sup>5</sup> básicamente no comparten lo conseguido con el esfuerzo mutuo (Hamann, Warneken, Greenberg, & Tomasello, 2011). Con 9 y 14 meses, todavía sin el lenguaje adquirido, los niños distinguen las características de comportamiento de los demás y prefieren estar con los que son más parecidos a ellos en sus características personales, lo que podría indicar un sentido del ‘nosotros’ (Hamlin, 2013). Con 24 meses, los niños muestran disposición a ayudar a un desconocido con independencia de la postura que tomen los padres al respecto; con ello mostrarían una tendencia a una ayuda desinteresada y de carácter innato (Warneken & Tomasello, 2013). Los niños prefieren ayudar al que ayuda y no tanto ayudar al que no ayuda, y no por un criterio de gusto, sino de moralidad (Dunfield & Kuhlmeier, 2010). Baste estas citas para mostrar que el niño es consciente del carácter personal de sí y del otro aunque no sepa lingüísticamente desarrollar un discurso del concepto (lo cual requiere del pensamiento formal que decía Piaget que acontece en la adolescencia).

El carácter personal no es siempre considerado en la investigación psicológica y neurocientífica. Por ejemplo, si se considerase suficiente el modelo que propuso Hebb en 1949 en neurociencia para explicar el aprendizaje, no tendría sentido la propuesta que hemos hecho del acto global-personal. Básicamente este modelo afirma que las neuronas que disparan juntas acaban asociándose y aprenden a funcionar coordinadamente. Si se ha aprendido así, el comportamiento se caracteriza fácilmente como una repetición mecánica de lo aprendido por un sistema asociativo. La educación sería una cuestión técnica. De hecho, el libro de Hebb lleva el título de *La organización del comportamiento*<sup>6</sup>. Si esto es como lo plantea Hebb, el hábito no es más que una rutina. El aprendizaje se daría de un modo asociativo, donde el sujeto estaría básicamente dirigido por los eventos y realizaría las asociaciones según la singularidad de sus procesos cerebrales.

Pero el modelo de Hebb ni siquiera es suficiente para explicar la asociación que podría hacer el perro en el modelo de Paulov<sup>7</sup>. La conexión hebbiana entre neuronas por la mera actividad

---

<sup>5</sup> No es de interés ahora ahondar en la polémica de si los chimpancés hacen o no hacen lo mismo que los niños. Para ello ver: (Jensen, Call, & Tomasello, 2007; Milinski, 2013; Proctor, Williamson, de Waal, & Brosnan, 2013).

<sup>6</sup> Hebb, D.O. (1949). *The Organization of Behavior*. New York: Wiley & Sons.

<sup>7</sup> Experiencia conocida consistente en que un perro escuchaba un sonido cada vez que se le daba comida. Una vez hecha la asociación entre recibir comida y sonido, cuando posteriormente el perro oía el sonido sin recibir comida, realizaba el mismo comportamiento (salivar) que cuando recibía la comida.

asociativa decae en el tiempo a una velocidad más rápida que la llegada de la recompensa. Es decir, la distancia temporal entre la instrucción y la recompensa es mayor que el tiempo que se mantiene activa la señal. La recompensa llega tarde. La recompensa supone una nueva modulación de los neurotransmisores para sellar la conexión y que ocurra el aprendizaje. Para solucionar el problema del tiempo de espera, se ha propuesto que existen unas “trazas de elegibilidad sináptica” (*synaptic eligibility traces*) que mantienen la actividad hasta que llega la recompensa. Estas trazas de elegibilidad son además distintas si de lo que se trata es de potenciar la conexión o de deprimir la conexión (Florian, 2007; He et al., 2015; Huertas, Schwettmann, Kirkwood, & Shouval, 2014).

El acto global-personal reclama la autoría para la persona, y en el modelo de Hebb, la autoría queda desdibujada. Lo mismo ocurre en ciertas propuestas de la teoría de sistemas dinámicos en los que el contexto es, a fin de cuentas, el agente, ya que el contexto ‘selecciona’, ‘hace’ y ‘adapta’ el orden global. El contexto ‘hace’, ‘selecciona’ y ‘adapta’ el conocimiento (Thelen & Smith, 1994 p.216) y en ese caso, la cognición no es más que un “producto” emergido<sup>8</sup>. La cognición no está al principio sino que emerge en un momento posterior.

Pero las neurociencias también muestran que la forma natural del actuar humano sería la globalidad y el *rich-club* sería garante de que ese actuar fuera además coherente. El *rich-club* es una serie de nodos cerebrales interconectados y caracterizados por ser nodos con un alto grado de conectividad entre ellos y conectados con los demás nodos que no son del *rich-club* (van den Heuvel & Sporns, 2011). Esta red afecta relevantemente al funcionamiento cerebral, ya que aumenta la robustez de las intercomunicaciones, promueve la eficiencia de las señales y garantiza la integración a través del cerebro. Así, juega un rol clave en el funcionamiento integrado de la información y en la eficiencia de la señal neuronal. La organización de esta red podría ser reflejo de aspectos muy personales, ya que guarda relación con la personalidad, los elementos cognitivos, la inteligencia y el control cognitivo de cada individuo (Heuvel & Sporns, 2013). Si bien podemos actuar sectorialmente, no es porque una parte no esté presente, sino porque inhibimos algo que de alguna forma continúa presente.

La neurociencia puede llegar hasta aquí, pero vemos que sus investigaciones hacen plausibles las investigaciones de la psicología y la filosofía que hemos hecho presente. Pues lejos de contradecirlas les da una base que las hace posible.

Desde este estudio interdisciplinar realizado en el presente estudio hemos intentado profundizar en el acto cognitivo del adolescente, lo cual nos ha llevado a hacer lo mismo en el acto

---

<sup>8</sup> “La cognición emerge en el desarrollo a través de ciclos repetidos de percepción-acción-percepción” (Thelen & Smith, 1994 p.129).

del niño. Con este breve recorrido se quiere ofrecer una alternativa a comprensiones un tanto tecnicizadas del acto de conocer en general. Al estudiar el acto de conocer del niño evidenciamos el carácter personal de tal acto y al hacer lo propio del adolescente evidenciamos el carácter global. Esto permite descubrir toda la carga existencial y relacional que está implicada en el acto cognoscitivo que no puede desgajarse del acto global-personal.

Las consecuencias pedagógicas de la propuesta del acto global-personal son evidentes, pues impiden entender la cognición como un acto técnico por el cual la persona analiza el entorno. Actuar así es lo propio de un animal, por lo que educar de esa forma no estaría fomentando la humanidad de los alumnos.

Cuando encontramos propuestas pedagógicas del pensamiento del alumno (Lipman, 2016) encontramos que lo que se propone es educar conjuntamente el pensamiento crítico, el pensamiento creativo y el pensamiento cuidadoso. Se propone así un pensamiento multidimensional y el motivo para ello no descansa en la mera conveniencia de hacerlo así por ser lo singular del ser humano, lo cual ya sería suficiente justificación, sino porque estos modos de pensar están relacionados intrínsecamente y siempre se está educando en las tres perspectivas. De tal forma que, cuando se cree que simplemente se está educado técnicamente en verdad se está haciendo asunciones y reducciones implícitas de la humanidad que la deforman

El acto global-personal así visto salva a un mismo tiempo la singularidad de la cognición adolescente al mismo tiempo que la mantiene unida con el actuar y vivir del adolescente ya que todas las dimensiones del actuar humano se dan cita para que este acto pueda desarrollarse. Así puede entenderse que, en cada acto, el adolescente no esté meramente decidiendo que hacer, sino qué tipo de persona ser, cómo relacionarse, cómo vivir, por lo que aspectos sociales, corporales, éticos, emocionales, intencionales, etcétera se entrecruzan con los cognitivos en un solo actuar. La consecuencia educativa de esto sería evidente: es necesario educar en tal acto global-personal lo cual no se conseguiría centrándose en el meramente cognitivo o en el desarrollo individual de los mismos lo cual generaría problemas al desarrollo. Las diversas asignaturas, el colegio, la familia, la sociedad, las políticas sociales deberían acercarse al actuar humano considerando la complejidad de tal acto. En cambio, la aproximación usual suele ser como de carácter técnico pensando que se trata de resolver un problema de la voluntad, de la razón, de la ética. Acoger la propuesta del acto global-personal lleva a centrarse en la persona en su proceso madurativo global y no en ir resolviendo problemas sectoriales.



## Bibliografía

- Altarejos, F., & Naval, C. (2000). *Filosofía de la educación* (Tercera). Pamplona: EUNSA.
- Andrews-hanna, J. R., Reidler, J. S., Sepulcre, J., Poulin, R., & Buckner, R. L. (2010). Functional-Anatomic Fractionation of the Brain's Default Network. *Neuron*, 65(4), 550-562. <http://doi.org/10.1016/j.neuron.2010.02.005>. Functional-Anatomic
- Aristóteles. (2014). *Ética a Nicómaco*. Madrid: Gredos.
- Baus, C., Sebanz, N., Fuente, V. de la, Branzi, F. M., Martin, C., & Costa, A. (2014). On predicting others' words: Electrophysiological evidence of prediction in speech production. *Cognition*, 133(2), 395-407. <http://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j.cognition.2014.07.006>
- Behrendt, R. (2013). Conscious experience and episodic memory : hippocampus at the crossroads. *Frontiers in Psychology*, 4(304). <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00304>
- Blakemore, S. J., & Decety, J. (2001). From the perception of action to the understanding of intention. *Nature reviews. Neuroscience*, 2(8), 561-7. <http://doi.org/10.1038/35086023>
- Brodski, A., Paasch, G.-F., Helbling, S., & Wibral, M. (2015). The Faces of Predictive Coding. *The Journal of Neuroscience* , 35(24), 8997-9006. <http://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.1529-14.2015>
- Buckner, R. ., Andrews-Hanna, J. ., & Schacter, D. (2008). The brain's default network: anatomy, function, and relevance to disease. *Ann N Y Acad Sci.*, 1124, 1-38. <http://doi.org/10.1196/annals.1440.011>.
- Caouette, J. D., & Guyer, A. E. (2014). Gaining Insight into Adolescent Vulnerability for Social Anxiety from Developmental Cognitive Neuroscience. *Developmental cognitive neuroscience*, 8, 65-76. <http://doi.org/10.1016/j.dcn.2013.10.003>
- Carey, T. A., & Mullan, R. J. (2004). What is Socratic questioning? *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 41(3), 217-226. <http://doi.org/http://dx.doi.org.ezproxy.apollolibrary.com/10.1037/0033-3204.41.3.217>
- Clark, B. C., Mahato, N., Nakazawa, M., Law, T., & Thomas, J. (2014). The Power of the Mind: The Cortex as a Critical Determinant of Muscle Strength/Weakness. *Journal of Neurophysiology*, 112(2), 3219-26. Recuperado a partir de <http://jn.physiology.org/content/early/2014/09/24/jn.00386.2014.abstract>
- Corbetta, M., & Shulman, G. L. (2002). Control of goal-directed and stimulus-driven attention in

- the brain. *Nature reviews. Neuroscience*, 3(3), 201-15. <http://doi.org/10.1038/nrn755>
- Dulit, E. (1972). Adolescent Thinking: à la Piaget: The formal stage. *Journal of Youth and Adolescence*, 1(4), 281-301.
- Dunfield, K. A., & Kuhlmeier, V. A. (2010). Intention-Mediated Selective Helping in Infancy. *Psychological Science*, 21(4), 523-527. <http://doi.org/10.1177/0956797610364119>
- Erikson, E. H. (1959). Identity and the cycle of life: selected papers. *Psychological issues*, 1(1), 5-165.
- Erikson, E. H. (1963). *Childhood and society* (2nd ed.). New York: W.W: Norton.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: youth and crisis*. New York: W.W: Norton.
- Erikson, E. H. (1997). *El ciclo vital completo* (Española). Bracelona: Paidos.
- Florian, R. V. (2007). Reinforcement Learning Through Modulation of Spike-Timing-Dependent Synaptic Plasticity. *Neural Computation*, 19(6), 1468-1502. <http://doi.org/10.1162/neco.2007.19.6.1468>
- Frank, M. C., & Goodman, N. D. (2014). Inferring word meanings by assuming that speakers are informative. *Cognitive Psychology*, 75, 80-96. <http://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j.cogpsych.2014.08.002>
- Frankl, V. E. (1987). *El hombre doliente*. Barcelona: Herder.
- Frisina, W. G. (2002). *The unity of knowledge and action. Towards a nonrepresentational theory of knowledge*. New York: State University of New York Press.
- Gilbert, D. T., & Wilson, T. D. (2007). Prospection: experiencing the future. *Science (New York, N.Y.)*, 317(5843), 1351-4. <http://doi.org/10.1126/science.1144161>
- Gill, C. (1985). Plato and the Education of Character. *Archiv fur Geschichte der Philosophie*, 67(1), 1-26. <http://doi.org/10.1515/agph.1985.67.1.1>
- Glöckner, A., Hilbig, B. E., & Jekel, M. (2014). What is adaptive about adaptive decision making? A parallel constraint satisfaction account. *Cognition*, 133(3), 641-666. <http://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j.cognition.2014.08.017>
- Hamann, K., Warneken, F., Greenberg, J. R., & Tomasello, M. (2011). Collaboration encourages equal sharing in children but not in chimpanzees. *Nature*, 476(7360), 328-331. Recuperado a partir de <http://dx.doi.org/10.1038/nature10278>
- Hamlin, J. K. (2013). Moral Judgment and Action in Preverbal Infants and Toddlers: Evidence for an Innate Moral Core . *Current Directions in Psychological Science*, 22(3), 186-193.

<http://doi.org/10.1177/0963721412470687>

He, K., Huertas, M., Hong, S. Z., Tie, X., Hell, J. W., Shouval, H., & Kirkwood, A. (2015). Distinct Eligibility Traces for LTP and LTD in Cortical Synapses. *Neuron*, 88(3), 528–538. <http://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j.neuron.2015.09.037>

Herwig, A., & Schneider, W. X. (2014). Predicting object features across saccades: Evidence from object recognition and visual search. *Journal of Experimental Psychology*, 143(5), 1903-1922.

Herzog, M. H., & Clarke, A. M. (2014). Why vision is not both hierarchical and feedforward. *Frontiers in Computational Neuroscience*, 8(135). <http://doi.org/10.3389/fncom.2014.00135>

Heuvel, M. P. Van Den, & Sporns, O. (2013). Network hubs in the human brain. *Trends in Cognitive Sciences*, 17(12), 683-696. <http://doi.org/10.1016/j.tics.2013.09.012>

Holroyd, C. B., & Coles, M. G. H. (2002). The neural basis of human error processing: Reinforcement learning, dopamine, and the error-related negativity. *Psychological Review*, 109(4), 679-709. <http://doi.org/10.1037//0033-295X.109.4.679>

Huertas, M. A., Schwettmann, S., Kirkwood, A., & Shouval, H. (2014). Stable reinforcement learning via temporal competition between LTP and LTD traces. *BMC Neuroscience*, 15(Suppl 1), O12-O12. <http://doi.org/10.1186/1471-2202-15-S1-O12>

Ibos, G., & Freedman, D. J. (2015). Dynamic Integration of Task-Relevant Visual Features in Posterior Parietal Cortex. *Neuron*, 83(6), 1468-1480. <http://doi.org/10.1016/j.neuron.2014.08.020>

Inhelder, B., & Piaget, J. (1958). *The growth of logical thinking from childhood to adolescence*. New York: Basic Books.

Jensen, K., Call, J., & Tomasello, M. (2007). Chimpanzees Are Rational Maximizers in an Ultimatum Game. *Science*, 318(5847), 107-109. <http://doi.org/10.1126/science.1145850>

Juravle, G. (2015). Compression and suppression as instances of a similar mechanism affecting tactile perception during movement. *Frontiers in Human Neuroscience*, 9(217). Recuperado a partir de [http://www.frontiersin.org/Journal/FullText.aspx?s=537&name=human\\_neuroscience&ART\\_Doi=10.3389/fnhum.2015.00217](http://www.frontiersin.org/Journal/FullText.aspx?s=537&name=human_neuroscience&ART_Doi=10.3389/fnhum.2015.00217)

Kaplan, R. (2014). Endogenous fMRI default mode network fluctuations both positively and negatively correlate with individual transfer of learning. *Frontiers in Systems Neuroscience*, 8(229).

<http://doi.org/10.3389/fnsys.2014.00229>

Kohlberg, L., & Hersh, R. H. (1977). Moral Development: A Review of the Theory. *Theory Into Practice*, 16(2), 53-59. Recuperado a partir de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=pbh&AN=5201785&lang=es&site=ehost-live>

Kohlberg, L., & Mayer, R. (1972). Development as the aim of education. *Harvard Education Review*, 4(4), 449-496.

Kolb, D. A. (2015). *Experiential Learning. Experience as the source of learning development* (Second). New Jersey: Pearson Education.

Kurumada, C., Brown, M., Bibyk, S., Pontillo, D. F., & Tanenhaus, M. K. (2014). Is it or isn't it: Listeners make rapid use of prosody to infer speaker meanings. *Cognition*, 133(2), 335-342. <http://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j.cognition.2014.05.017>

Leijenhorst, L. Van, Zanolie, K., Van, C. S., Westenberg, P. M., Rombouts, S. A. R. B., Crone, E. A., ... Crone, E. A. (2010). What Motivates the Adolescent? Brain Regions Mediating Reward Sensitivity across Adolescence. *Cerebral cortex*, 20(1), 61-69. <http://doi.org/10.1093/cercor/bhp078>

Ling, S., Pratte, M. S., & Tong, F. (2015). Attention alters orientation processing in the human lateral geniculate nucleus. *Nat Neurosci*, 18, 496-498. Recuperado a partir de <http://dx.doi.org/10.1038/nn.3967>

Lipman, M. (2016). *El lugar del pensamiento en la educación*. Barcelona: Octaedro.

Mantini, D., & Vanduffel, W. (2013). Emerging roles of the brain's default network. *The Neuroscientist: a review journal bringing neurobiology, neurology and psychiatry*, 19(1), 76-87. <http://doi.org/10.1177/1073858412446202>

McAuliffe, K., Blake, P. R., Kim, G., Wrangham, R. W., & Warneken, F. (2013). Social Influences on Inequity Aversion in Children. *PLoS ONE*, 8(12), e80966. Recuperado a partir de <http://dx.doi.org/10.1371/journal.pone.0080966>

Milinski, M. (2013). Chimps play fair in the ultimatum game. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 110(6), 1978-1979. <http://doi.org/10.1073/pnas.1222132110>

Miloyan, B., & Suddendorf, T. (2015). Feelings of the future. *Trends in Cognitive Sciences*, 19(4), 196-200. <http://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j.tics.2015.01.008>

Morita, K., & Kato, A. (2014). Striatal dopamine ramping may indicate flexible reinforcement

- learning with forgetting in the cortico-basal ganglia circuits. *Frontiers in Neural Circuits*, 8(36). <http://doi.org/10.3389/fncir.2014.00036>
- Murillo, J. I. (1999). ¿Por qué es tan difícil vivir una vida? Lo uno y lo múltiple en las tendencias humanas. En J. Aranguren (Ed.), *La libertad sentimental* (pp. 29-52). Pamplona: Cuadernos de anuario filosófico.
- Narvaez, D. (2008). Triune ethics: The neurobiological roots of our multiple moralities. *New Ideas in Psychology*, 26(1), 95-119. <http://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2007.07.008>
- Nelson, H. J., Kendall, G. E., & Shields, L. (2014). Neurological and Biological Foundations of Children's Social and Emotional Development: An Integrated Literature Review. *The Journal of School Nursing*, 30(4), 240-250. <http://doi.org/10.1177/1059840513513157>
- Oosterwijk, S., Lindquist, K., Anderson, E., Dautoff, R., Moriguchi, Y., & Barrett, L. (2012). States of mind: emotions, body feelings, and thoughts share distributed neural networks. *NeuroImage*, 62(3), 210-28. <http://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2012.05.079>
- Orón Semper, J. V. (2014). Neurociencia y fe : El sistema de creencias como lugar de encuentro interdisciplinar ( Neuroscience and Faith : The belief system as a venue of interdisciplinary meeting ). *Scientia et fides*, 2(2), 213-270.
- Pardo-vázquez, J. L., & Acuña, C. (2014). Bases neurales de las decisiones perceptivas : papel de la corteza premotora ventral. *Rev Neurol*, 58(9), 401-410.
- Perlovsky, L. (2013). A challenge to human evolution — cognitive dissonance. *Frontiers in psychology*, 4(179), 1-3. <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00179>
- Peters, B., Kaiser, J., Rahm, B., & Bledowski, C. (2015). Activity in Human Visual and Parietal Cortex Reveals Object-Based Attention in Working Memory. *The Journal of Neuroscience*, 35(8), 3360-3369. <http://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.3795-14.2015>
- Peters, R. S. (1966). *Ethics and education*. New York: Routledge.
- Pitskel, N. B., Bolling, D. Z., Kaiser, M. D., Crowley, M. J., & Pelphrey, K. a. (2011). How grossed out are you? The neural bases of emotion regulation from childhood to adolescence. *Developmental cognitive neuroscience*, 1(3), 324-37. <http://doi.org/10.1016/j.dcn.2011.03.004>
- Polo, L. (1998). *Antropología transcendental. Tomo I. La persona humana*. Pamplona: EUNSA.
- Polo, L. (2007). *Persona y libertad*. Pamplona: EUNSA.
- Proctor, D., Williamson, R. A., de Waal, F. B. M., & Brosnan, S. F. (2013). Chimpanzees play the

- ultimatum game. *Proceedings of the National Academy of Sciences* , 110(6), 2070-2075.  
<http://doi.org/10.1073/pnas.1220806110>
- Rangel, A., Camerer, C., & Montague, P. R. (2008). A framework for studying the neurobiology of value-based decision making. *Nature reviews. Neuroscience*, 9(7), 545-56.  
<http://doi.org/10.1038/nrn2357>
- Rogers, C. R. (2000). *El proceso de convertirse en persona, mi técnica terapéutica*. Barcelona: Paidós Iberica.
- Sellés, J. F. (2015). *¿es trascendental la antropología de viktor Frankl?* Madrid: Ápeiron Ediciones.
- Sloane, S., Baillargeon, R., & Premack, D. (2012). Do Infants Have a Sense of Fairness? *Psychological Science* , 23(2), 196-204. Recuperado a partir de <http://pss.sagepub.com/content/23/2/196.abstract>
- Stalnaker, T. A., Cooch, N. K., & Schoenbaum, G. (2015). What the orbitofrontal cortex does not do. *Nat Neurosci*, 18(5), 620-627. Recuperado a partir de <http://dx.doi.org/10.1038/nn.3982>
- Steinmann, E., Schmalor, A., Prehn-Kristensen, A., Wolff, S., Galka, A., Möhring, J., ... Siniatchkin, M. (2014). Developmental changes of neuronal networks associated with strategic social decision-making. *Neuropsychologia*, 56, 37-46.  
<http://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2013.12.025>
- Thelen, E., & Smith, L. B. (1994). *A Dynamic Systems Approach to the Development of Cognition and Action*. Cambridge, MA: MIT Press.
- van den Heuvel, M. P., & Sporns, O. (2011). Rich-club organization of the human connectome. *The Journal of neuroscience: the official journal of the Society for Neuroscience*, 31(44), 15775-86.  
<http://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.3539-11.2011>
- Warneken, F., & Tomasello, M. (2013). Parental Presence and Encouragement Do Not Influence Helping in Young Children. *Infancy*, 18(3), 345-368. <http://doi.org/10.1111/j.1532-7078.2012.00120.x>

## Educación para la Equidad y el Know how de DHi

Paloma Alonso Stuyck \*

**Resumen:** Entendemos que la mejor manera de promover la equidad es promocionar a cada persona para que actualice su mejor yo, configurando una identidad valiosa que constituya su mejor patrimonio. Este estudio aborda desde la perspectiva de la orientación el concepto de educación integral, como ayuda para desarrollar sistémicamente todas las dimensiones personales. Tras analizar diversos modelos educativos se concluye que, si bien cada uno aporta su peculiar visión, todos coinciden en vincular el desarrollo perfectivo humano al crecimiento en valores. Puesto que la versión existencial de los valores son los hábitos positivos, se aporta el Know how que ha aplicado DHi con probada eficacia para desarrollar Estilos de Vida Saludable.

**Palabras clave:** Equidad, orientación integral, hábitos positivos, Estilos de Vida Saludable.

**Abstract:** We understand that the best way to promote equity is encouraging each person in order to develop their best self by configuring a valuable identity. This will constitute their best patrimony. This study approaches the concept of comprehensive education –orientation- as an aid towards systemically developing every personal dimension. After having analyzed various education models it follows that, although each one of them brings its peculiar view, all of them agree to link perfective human development to a growth in virtues. Experience regarding DHi (Integral Human Development) is herein provided. The aforementioned is a civil association specialized in developing the existential version of values, positive habits, so that people acquire a healthy lifestyle.

**Keywords:** equity, comprehensive orientation, positive habits, healthy lifestyles.

---

\* [palomaalonsostuyck@gmail.com](mailto:palomaalonsostuyck@gmail.com)  
Universidad Internacional de la Rioja

## Introducción

La globalización, que podría ayudar a superar las brechas existentes entre las personas, muestra la urgente necesidad de trabajar en este sentido. Una orientación de calidad, que capacite a cada individuo para desarrollarse en plenitud, se muestra como la mejor herramienta para crear sociedades más justas, cohesionadas y sostenibles, en definitiva más equitativas. La orientación se presenta como un “recurso estrella” para conseguir que este derecho ampare a todos, independientemente de su condición sociocultural.

Acertar en la educación no es una preocupación reciente, en cualquier civilización puede apreciarse el interés en que la persona crezca de manera acorde a su dignidad. En momentos recientes de la historia, cuando se ha visto amenazada esta cuestión básica, se han diseñado documentos de carácter universal para resguardar este derecho humano básico (DDHH, 1948, Unesco, 2000). Se puede apreciar que existe por tanto un consenso casi unánime sobre la necesidad de la educación moral y cívica, lo que en el contexto occidental se plasmó en las directrices del informe Delors recientemente actualizado (Unesco, 2014).

La educación se puede entender como ayudar a la persona, acompañarla en la búsqueda de la felicidad (Polo, 2006), de manera que pueda alcanzar *su mejor yo*. Salinas (1999) equipara esa tarea con el amor, mientras que en ámbitos académicos emplean el vocabulario propio de sus disciplinas: desarrollo perfectivo (Llargo, 1999; Álvarez, 2000; Melendo, 2002), progreso patrimonial (Tourñan, 2006) o desafío civilizatorio (Novo, 2006, Donati, 2013; Unesco 2012). Polo (2006) subraya la iniciativa del educando con la precisión de buscar la fama, la gloria personal, agregando que cuando una persona no se afana en ello defrauda a los demás y especialmente a ella misma. Para Melendo (2002) se trata de recuperar el proyecto originario del amor del que emerge la auténtica cultura de la felicidad.

Se conoce que la orientación personal reclama una alianza sistémica entre los agentes educativos: familia, instituciones docentes y la entera sociedad (González, 2011). Para que se implemente esta tarea de manera eficaz, sinérgica e interdisciplinar, conviene atender a la complejidad de sociedad actual, que Tourñan (2006) sintetiza en las cinco notas siguientes: 1) El tercer sector, no lucrativo, que junto al estado y el mercado dicta la dirección de las actuaciones. 2) El tercer entorno: el ciberespacio que a través de las redes sociales contribuye a diseñar la identidad personal. 3) La mundialización y sus dos caras opuestas: información just-time/ seguridad y terrorismo. 4) La globalización y consiguiente integración que desdibuja al mismo tiempo los propios referentes culturales. 5) Y finalmente la tercera vía del desarrollo sostenible.

Bauman (2005) reflexiona sobre este entorno inestable denominándolo sociedad líquida y alertando sobre la urgencia de anclar la construcción personal en bases firmes; lo que Tourñan

(2006) entiende por construir un proyecto educativo patrimonial. Novo (2006) anima a introducir los problemas sociales en el corazón del acto educativo como la mejor manera de sortear la fragmentación heredada del postmodernismo y configurar el sentimiento de hogar común, base del desarrollo sostenible. Asimismo señala la conveniencia de recuperar los ritmos de la naturaleza, de la que formamos parte, y adoptar una mirada sistémica, comprensiva, del influjo personal sobre el resto de la creación- efecto mariposa- Desde la perspectiva intra-individual el Mindfulness cifra el remedio en el interior, en la autoconciencia que permite vivenciar de manera serena el acontecer diario, aquí y ahora, para construir su mejor versión personal (Urrego y Castillo, 2015).

Las citas anteriores lejos de ser contradictorias confluyen con el reclamo de Polo (2006). Este autor propone que aspirar al honor, a la excelencia personal, es la clave del sistema; de modo que, sin esta meta de desarrollo personal, la organización social se vería succionada por un *vértigo en espiral* generado por el individualismo. Por tanto, la orientación para el desarrollo perfectivo no se presenta como una opción más, un adorno, sino un reclamo social que requiere el despliegue personal de cada individuo. Educar significa entonces personalizar, buscar un balance equilibrado entre el individualismo y el comunitarismo, del que emerja *el mejor yo*. El orientador está llamado a entusiasmar a cada persona en su propio desarrollo como la mejor inversión que cada individuo puede emprender.

### **Modelos de educación integral, la experiencia de DHi**

El deseo de no descuidar ningún aspecto de la orientación ha cuajado en diversos modelos educativos integrales que desarrollan de manera sistémica los valores personales. La tesis de Álvarez (2000) rastrea su recorrido partiendo de los clásicos, Platón, Aristóteles... hasta nuestros días, analizando con mayor detenimiento algún modelo más reciente (García Hoz, 1991; LLópis, 1993; Marín Ibáñez, 1993; Gervilla, 2000). Señalando en todos ellos su vinculación con un paradigma antropológico subyacente: el concepto de persona, la idea sobre su fin y felicidad, como eje vertebrador.

Si orientar significa acompañar a la persona en el crecimiento en valores, resulta pertinente reflexionar sobre el significado de este término. Llergo (1999) lo diferencia de la virtud, explicando que la persona en su intimidad reconoce los valores, con su libertad los aplica y gracias a su comunicabilidad los transmite. En la misma línea Rubio (2009) expone que los valores hechos vida son virtudes: captados por la inteligencia se transforman en hábitos gracias a la voluntad. Ambos coinciden en mostrar que abarcan todo el ser personal en los aspectos éticos por el concurso de la voluntad, teóricos mediante la comprensión de la inteligencia, y también estéticos al mostrar a los afectos sensibles su deseable belleza.

Los autores citados exponen desde distintas perspectivas el hecho de que la educación integral conduce a una honda y progresiva recuperación de la integridad del ser, poniéndolo en contacto profundo y unificado con la verdad, el bien y la belleza. Esto implica situar a la persona en condiciones de descubrir el sentido de su existencia, su función en el universo (Melendo, 2002). Esa realidad integrada otorga unidad a la persona, liberándola de la indigente relatividad subjetiva del yo, capacitándola para entender que existe un modo de vida acorde con su naturaleza que la conduce al proyecto originario del amor, tal como muestra la figura 1.

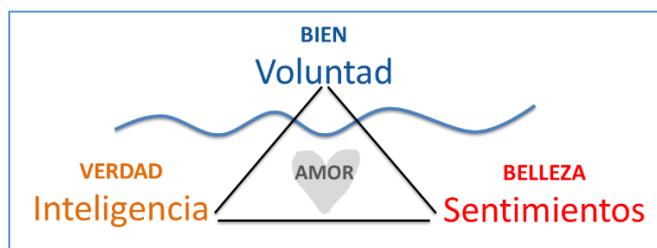


Fig. 1. Dimensiones educables de la persona y su tendencia óptima. Elaboración propia  
 La figura 1 sintetiza las aportaciones previas presentando las dimensiones educables de la persona y su tendencia óptima en orden a la felicidad. La línea ondulada divide la parte visible del actuar humano, la conducta observable, de los aspectos cognitivo-afectivos internos, a la manera que el mar muestra la parte visible del iceberg ocultado la que está sumergida. La inteligencia se interroga acerca de la verdad, los sentimientos se ven atraídos por la belleza y la voluntad actúa buscando el bien, tal como expone la doctrina clásica sobre los trascendentales del ser (Aristóteles, 1998).

De la figura 1 se deduce también que los hábitos positivos insieren en la persona otorgándole plenitud, haciéndola capaz de amar la verdad, el bien y la belleza; mientras que su contrario, los hábitos tóxicos, son un error de cálculo en la búsqueda de la felicidad (Díaz, 2002). Quizá sea esta la razón por la que Rubio (2009) se asombra ante tantas capacidades que se quedan sin realizar en cada persona, sean de carácter corporal, social o trascendente. Si con la integración o armonía interior alcanza su plenitud el ser humano, cuando falta la persona se “escora” hacía algún *ismo*, resultado de la desproporción de una de las 3 dimensiones: como el *voluntarismo* en sus manifestaciones de formalismo, pragmatismo y consumismo; el *sentimentalismo* con sus manifestaciones de hedonismo y emotivismo; y finalmente el *intelectualismo* con sus reatas de individualismo, subjetivismo o relativismo.

Desde la vertiente aplicada la fuerza de la figura 1 muestra que la orientación educativa se cuenta con estas tres vías, sentimientos-inteligencia-voluntad, para acompañar a una persona en la actualización de su ser (Arto, 1993). El primer paso para que cada uno asuma las riendas de su proyecto biográfico es el conocimiento propio, el realismo de la inteligencia, que representa el terreno firme, la línea base sobre la que construir. Para ello conviene enseñar a que cada uno se

pregunte: *¿por qué actúe así? ¿qué sentía? y ¿qué pensaba?* Gran parte de la excelencia educativa se cifra en ayudar a que la persona con su inteligencia alcance la verdad (*qué pensaba*), con su voluntad tienda al bien (*por qué actúe así*) y su sensibilidad aprecie la belleza del buen obrar (*qué sentía*).

Considerando el crecimiento de las 3 dimensiones educables de la persona en su eje temporal, es decir situándonos en el enfoque del ciclo vital, se puede observar que cada una de ellas: afectiva, volitiva y cognitiva, va cobrando distinto protagonismo a medida que la persona madura. La trayectoria evolutiva lógica, en correspondencia con la madurez biológica y neuronal (Piaget, 1964, Castorina, 2014), se traslada como sustrato biológico del crecimiento de las virtudes, lo que se conoce como periodos sensitivos, que marcan la siguiente cadencia: sentimientos → voluntad → inteligencia a través de la gobernanza personal que confieren los hábitos positivos clásicos de: templanza → fortaleza → prudencia → justicia (Polo, 2006).

Polo (2006) expone la educación para la felicidad, el crecimiento en hábitos saludables o el desarrollo perfectivo no constituyen un adorno, como cabría pensar bajo el influjo de la cultura de la imagen. También el enfoque sociológico podría inducir a contentarse con coleccionar conductas adaptadas, políticamente correctas. La síntesis mostrada en la figura 1 se refiere al ser en su totalidad, la excelencia integrada de las dimensiones educables de la persona, de modo que cada hábito positivo revierte sobre la persona configurándola, suscitando su mejor yo.

Por ese motivo, al plantear una pedagogía de los valores se precisa atender no solo a la conducta observable, la parte de arriba del iceberg, sino comprobar que la motivación por la que se realiza esa acción es también recta, sorteando así el riesgo del narcisismo (Díaz, 2002). Este es el factor diferencial de DHi frente a otros programas de hábitos saludables. Su *Know How* (figura 5) implica toda la persona, en una fórmula construida sobre fundamentos antropológicos, éticos y psicopedagógicos.

En la figura 5 se refleja en primer lugar que al observar el actuar humano la **antropología filosófica clásica** atribuyó un *principio operativo* a cada tipo de conducta, infiriendo que la persona actúa así porque es capaz de hacerlo, porque su naturaleza se lo permite. Entre esos principios operativos internos se encuentran las facultades y los hábitos, y mientras que las primeras se poseen por el hecho de ser persona, los hábitos se adquieren por repetición de actos. Así existen facultades que permiten *conocer* la realidad, sentidos e inteligencia, y otras que *tienden* a esa realidad conocida, sentimientos y voluntad, tal como muestra la figura 2.



Fig. 2. Principios operativos internos del actuar Humano. A partir de Armenta (1998)

En el modelo sobre la conducta humana que muestra la figura 2 el papel de los hábitos es definitivo para el comportamiento final, porque compromete, mediante la repetición de actos, la dirección de la voluntad forjando así el carácter y el estilo de vida (Armenta, 1998). En la *Ética a Nicómaco* Aristóteles sugiere que la observación de los hechos de experiencia sobre la conducta humana revela la existencia de un desequilibrio original en la estructura funcional del ser humano. Es una experiencia común que la armonía y el equilibrio entre las diversas facultades no vienen dados desde el principio, sino que se presenta como una tarea para cada ser humano singular y concreto. Estas aseveraciones recogidas por Armenta (1998) remarcan la importancia de fortalecer la voluntad para desarrollar estilos de vida saludables que conduzcan a una vida integrada, feliz. Una sencilla manera de implicar a la persona en esta empresa es entusiasmarle con pequeñas metas, asequibles y motivadoras a fin de restaurar el orden, tanto en su interior como en la relación con los demás y el entorno. Esta es una manera que podría parecer indirecta, pero que se presenta como un método poderoso para fomentar la equidad.

En segundo lugar la figura 5 refleja el **fundamento ético**. Lorda (2011) apunta que una conducta es auténticamente humana, libre, cuando se realiza con plena advertencia y consentimiento. Educar en libertad significa entonces enseñar a actuar a conciencia, superando la superficialidad. Se trata de no contentarse con unas metas formales o externas, sino promover la *reflexión*, de manera que la persona sea consciente de por qué actúa así y cuál es la finalidad que persigue, tal como muestra la figura 3.

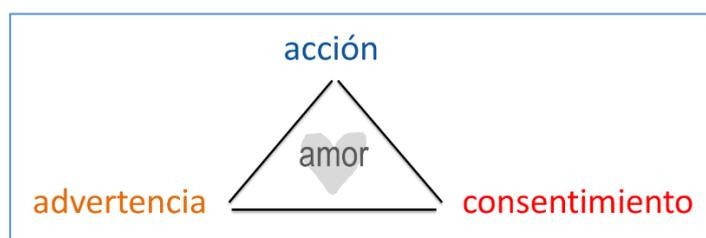


Fig. 3. Características del acto libre. Elaboración propia

En el centro de la figura 3 se encuentra el amor como resultado del acto libre: la armonía lograda por los hábitos positivos se encamina a una gobernanza personal que capacita para poder amar, salir de sí mismo hacia los demás; esa trascendencia, ir más allá de sí, también facilita descubrir y acrisolar la propia identidad y el sentido de la vida (Bruzzone, 2011).

El tercer fundamento que refleja a figura 5 deriva del paradigma bio-psico-social, propio de las ciencias humanas, que contempla la unidad de la persona desde un enfoque sistémico. Polaino (2006) explica que en **psicopedagogía** incidir con en cualquiera las dimensiones educativas de la

persona: sentimientos, inteligencia o voluntad, implica dinamizar las otras dos. No se puede perder de vista al observar una actuación -dimensión conativa dependiente de la voluntad- que lo decisivo es entender las motivaciones –dimensiones intelectual y afectiva- tal como muestra la figura 5. Serán las circunstancias concretas de la persona las que ayuden a decidir por qué área empezar: cognitiva, explorando los esquemas mentales; emocional, atendiendo al tono afectivo, etc.

El **Know How de DHi** integra los fundamentos recién expuestos de los modelos antropológico, ético y psicológico en su fórmula (figuras 1, 2 y 3); es decir, las dimensiones educables de la persona y su tendencia óptima, los principios operativos internos del actuar Humano y las características del acto libre. Añade además que, para desarrollar hábitos saludables, además de atender a la inteligencia, los afectos y la voluntad, conviene cuidar el ambiente relacional por perfil sistémico del ser humano. El contexto destaca entonces como componente activo del proceso educativo. Afirmar esto no significa entender a la persona sea un sistema cerrado en equilibrio homeostático, sino abierto; y precisamente es esa apertura la que le permite descubrir su identidad y sentido (Frankl, 2009).

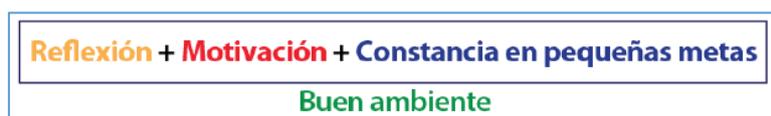


Figura 4. *Know How* de DHi

La fórmula sintetizada de DHi (figura 4) se puede resumir en: Reflexión, motivación y constancia en pequeñas metas, todo ello en un ambiente positivo. Propone *pequeñas metas* asequibles a la voluntad, que mediante actos repetidos consoliden un modo de ser personal, un estilo de vida. Este será saludable si encamina las dimensiones educables hacia la verdad, el bien y la belleza, la plenitud personal; o bien será tóxico si no lo hace, reduciendo entonces la capacidad de actuar libremente, de ser feliz.

Por ejemplo una persona presta un favor: *hace* un bien; pero además no lo hace por engreimiento sino *por un sentimiento* de amistad, con la intención de atender la necesidad del otro como propia *porque reconoce* su dignidad. Y además no le avergüenza actuar así porque en *su ambiente* este tipo de actuaciones son bien aceptadas. Este sencillo ejemplo ilustra los componentes de la fórmula de DHi: constancia en pequeñas metas: prestar servicios a sus amigos; motivación recta: fortalecer el sentimiento de amistad; reflexión sobre lo que está haciendo: reconocer al otro en su dignidad. El ambiente en el que se desenvuelve (familia, trabajo, sociedad) le ayuda a fortalecer esos hábitos fomentando relaciones personales. Esto último, el apoyo del ambiente, cobra especial relevancia en las primeras etapas de la vida, en las que la personalidad todavía requiere del refuerzo de los otros significativos, del contexto cercano. El ámbito relacional donde acontecen los

aprendizajes que dejan una huella más profunda es la familia; con el tiempo interviene también la escuela y finalmente el trabajo, el descanso y el ocio. El “buen ambiente” es el ejemplo de las personas cercanas y queridas: padres y hermanos, maestros y amigos, que forman parte del proceso educativo. Estos ámbitos contribuyen a que cada persona pueda llegar a ser y dar lo mejor de sí manifestando la verdadera equidad social.

La figura 5 refleja el método integrado que DHi ha implementado para ayudar a crecer en hábitos saludables, con eficacia probada. En un estudio que financió Ford en el curso: 2005-2006, el total de las personas evaluadas fue de: 7.377 alumnos, 217 maestros y 23 directores de colegios. Entre otras conclusiones expone que después de hacer un análisis comparativo en tres pares de escuelas similares una llevando el Sistema de Valores y la otra no, se llegó a la siguiente conclusión: Podemos afirmar que en el primer año se aprecian cambios positivos marcadamente significativos y que estos cambios son consecuencia del Sistema DHI *Forjando Valores*.

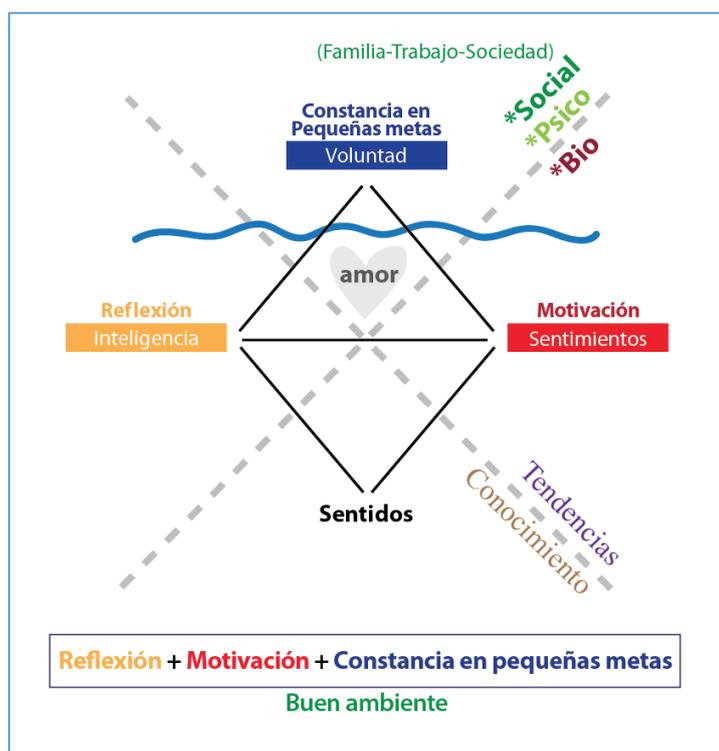


Fig. 5. Fundamentos del Know How DHi para el crecimiento personal en hábitos positivos.

En el *área educativa* son ya más de 300 colegios y 50.000 alumnos los que se han beneficiado de estos Programas. En *ámbitos de mejora social*, en las comunidades de Rosario, Sinaloa y Guadalajara-Jalisco se capacitó a monitores para que lo implementaran, empoderando a la gente joven con resultados muy esperanzadores, tal como consta en los informes mensuales de Desarrollo Humano Integral (DHi, 2017). También en el *mundo empresarial* se ha aplicado el programa *Hábitos Saludables* en la prevención de bajas laborales y el mejor desempeño de los colaboradores; los resultados

aventajan a otros programas similares en eficacia y sobre todo en permanencia, al estar enfocados en la mejora de los estilos de vida y no únicamente en objetivos externos y por tanto temporales.

### **Conclusiones**

Llegar a una sinergia entre el interior de la persona y su contexto es tarea de toda la vida y requiere un empeño real en acrisolar el carácter (Llano, 1999). Es esta la mejor inversión a la que cada uno se enfrenta de la que depende su felicidad, adquirir hábitos saludables -virtudes- constituye el verdadero bien de la persona. Queda claro que para que transforme y mejore a la persona deben darse en ella todos los elementos sincrónicamente de manera que quiera, sepa y pueda actuar positivamente.

Puesto que la educación integral es un gran recurso para promover la equidad, se requieren metodologías eficaces y motivadoras encaminadas a ello. En este estudio aportamos la fórmula de DHi como una alternativa posible, asequible y suficientemente probada.

## Bibliografía

- Álvarez, J. (2000). *La integralidad de la educación*. Tesis Doctoral.
- Areitio, J.R. (1983). El sentido y fin de la vida humana y el dinamismo de las virtudes. *Scripta Teleologica* 14, 889-900.
- Aristóteles (1998). *Metafísica II*. trad. de V. García Yebra. Gredos: Madrid (c. 1, 993b 30-31).
- Armenta, A. (1998). *Lección breve de antropología filosófica*. México: UP
- Arto, A. (1993). *Psicología Evolutiva, una propuesta educativa*. Madrid: CCS
- Barraca, J. (2000). *La clave de los valores*. Madrid: Unión Editorial
- Bauman, Z. (2005). *Amor líquido: acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. Madrid: Fondo de Cultura Económica de España.
- Bruzzone, D. (2011). *Afinar la conciencia*. Madrid: San Pablo.
- Castorina, J.A. (2014). La Epistemología Genética, ¿es una epistemología naturalizada? (6) 2. <http://200.145.171.5/revistas/index.php/scheme/article/viewFile/4650/3410>
- Donati, P. (2013). *La familia como raíz de la sociedad*. BAC: Madrid
- DHi (2017) <http://www.desarrollohumanointegral.org/informesanuales.php>
- Díaz, C. (2002). *Diez virtudes para vivir con humanidad*. Salamanca: KADMOS
- Frankl, V. (2009). *La psicoterapia al alcance de todos*. Barcelona: Herder.
- González, O. (2011). *Alianza Educativa*. Obtenido de El blog de Oscar González: <http://alianzaeducativafamiliaescuela.blogspot.com.es/>
- Lorda, J.L. (2011). *Fundamentos de Antropología*. Pamplona: Unav
- Melendo, T. (2002). Cultura y contracultura educativa. *Estudios sobre Educación*, 3, 35-47.
- Novo, M. (2006). *El desarrollo sostenible, su dimensión ambiental y educativa*. Madrid: Pearson
- Piaget, J., Inhelder, B. (1963). Les opérations intellectuelles et leur développement, en *Traité de Psychologie Expérimentale*, Tomo I. PUF: Paris.
- Polaino, A. (2006). Educación de los sentimientos y la sexualidad. *Revista española de pedagogía*, (235) 429-452.
- Polo, L. (2006). *Ayudar a crecer. Cuestiones de filosofía de la educación*. Pamplona: EUNSA [http://www.iterhominis.com/03\\_Polo/01\\_Livros/INDI\\_AYUDAR.htm](http://www.iterhominis.com/03_Polo/01_Livros/INDI_AYUDAR.htm)
- Rubio, T.A. (2009). Educación personalista. De las potencias a los hábitos. *PERSONA. Revista Iberoamericana de Personalismo Comunitario*, 11, 92-99.
- Salinas, P. (1999). *La voz a ti debida. Razón de amor. Largo lamento*. Madrid: Cátedra.
- Touriñán, J.R. (2006). Educación en valores y experiencia axiológica: el sentido patrimonial de la educación. *Revista Española de Pedagogía*. 234, 227-248.
- UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001215/121532mb.pdf>

UNESCO. (2012). *Los jóvenes y las competencias*.

UNESCO. (2014). Una Mirada Actual a la Educación Encierra un Tesoro: Evaluar la influencia del informe Delors de 1996, en: *Education, research and foresight: occasional papers* (Vol.4).

Urrego, G.A. y Castillo, H.C. (2015). Mindfulness y sus aplicaciones: las posibilidades en el contexto escolar. *Dialéctica liberadora*, Universidad Nacional de Colombia

## De lo recóndito a lo más reconocido: "Ecuador en el Arte de Arturo Guerrero".

Diego Alejandro Jaramillo. Ph.D \*

**Resumen:** Hablar sobre la obra pictórica de un artista se convierte un poco en una interpretación, lo cual siempre resulta presuntuoso y en ocasiones en algo que fastidia. Sin embargo, cuando hay un libro de por medio, donde se exhibe dicha colección, entonces la crítica se vuelve una guía para los menos avezados. En el caso de Arturo Guerrero, vale la pena la aproximación, pues es de alguna manera, una forma plástica de redescubrir el maravilloso y multifacético Ecuador.

**Palabras clave:** Arturo Guerrero, obra pictórica, Ecuador

**Abstract:** Talking about the pictoric work of an artist can become an interpretation, which sometimes sounds pretentious and somehow annoying. However, when there is a book that exhibits the art collection, the critique turns into a guide for the less expert. In the case of Arturo Guerrero, this approach is worthy because it is a concrete way of rediscovering the marvelous and multiphasetic Ecuador.

**Keywords:** Arturo Guerrero, pictoric work, Ecuador

---

\* [diegoj@uhemisferios.edu.ec](mailto:diegoj@uhemisferios.edu.ec)  
Universidad de Los Hemisferios

Un artista es ante todo un ser humano, lleno de facetas y "guiños secretos" que pierden fuerza cuando son explicados. Al fin de cuentas, dilucidar una obra es tratar de entender, desde la propia experiencia, qué sucede a través del color, la luz, el espacio, el equilibrio y tantas otras cosas. Pero cuando se explica, cuando alguien más nos cuenta lo que percibió, entonces se deja a un lado el asombro y se pasa a la vereda de los academicismos. Para vencer este problema he decidido entonces tratar de adivinar lo que hay detrás, hablar un poco a través de los vericuetos extraños y poco confiables de la crítica, con el riesgo de interferir en el sueño propio y autosuficiente que representa observar un cuadro. Por supuesto, los más prácticos pueden prescindir de mis explicaciones y solo disfrutar las bellas imágenes, pero parto del espectador comprometido, el que va más allá de la imagen y se adentra en los pequeños detalles, en la técnica, en los logros de la luz y el equilibrio de las imágenes.

Como dice William Ospina "los artistas son esa clase de gente de la que siempre decimos que nació aprendida". Sentimos que Mozart sabía música desde siempre, que Rimbaud era un maestro de la lengua desde el origen, que Rembrandt y Miguel Ángel debían saber dibujar antes de saber hablar, pero ello no significa que no tuvieran que aprender. Cuanto más dotado es un ser humano para un lenguaje y para un arte, más arduo le será dominar ese talento hasta convertirlo en algo verdaderamente fecundo. No olvidamos la ardua disciplina a que fue sometido Mozart desde niño; las desmesuradas dosis de lectura a que se sometió Rimbaud desde su infancia y a lo largo de su adolescencia, desde la gran literatura en francés hasta los clásicos latinos; el duro trabajo que debió ser el estudio de Miguel Ángel o de Rembrandt en el taller de sus maestros. Pero si conocemos los talentos que vienen escritos en un cuerpo, sabremos también a qué disciplinas estará dispuesto a someterse, porque hay una correspondencia milagrosa entre las habilidades y la dedicación: nadie se aplica de manera abnegada y obstinada sino a aquello que lo estremece profundamente. Y esto puede decirse de todas las disciplinas, porque, en realidad, no importa cuál sea la disciplina escogida, si corresponde a una vocación, la persona terminará haciendo de ella un verdadero arte. Todo profesional comprometido y apasionado es un artista; y arte no significa aquí sólo la búsqueda de armonía y de ritmo, de belleza y refinamiento, sino de sentido profundo, de fuerza creadora, de revelación y de fecundidad (Ospina, 2011).

Es el preámbulo para este hermoso libro que recopila parte de la Obra de Arturo Guerrero Pérez, en una edición de lujo que tan erróneamente los anglosajones llaman “*coffee table book*”, refiriéndose a los libros de adorno que suelen estar sobre las mesas de centro en muchas de nuestras casas. Debo felicitar el buen trabajo de Trama Ediciones y el diseño y la diagramación impecables de Santiago Viteri Jervis y Angélica González Dyer.

Arturo nació en Aguascalientes, México, pero reside en Ecuador desde 1975. Me atrevería a decir, después de ver su obra, que es el más ecuatoriano de todos los mexicanos, y esto es crucial, pues la mejor visión de un país la tiene un extranjero que ha dejado el corazón en esa tierra, porque jamás pierde la capacidad de asombro. A propósito de esta frase, la introducción tiene un texto de Mariano Fazio (el más ecuatoriano de los argentinos) que dice: “Ante paisajes y personas nuevas es fácil dar cabida a la admiración. Más difícil, pero absolutamente necesario es no perder la capacidad de asombro frente a la vida normal, ordinaria” (Fazio, 1989).

Pero se necesitan herramientas, además del talento, para desarrollar esta capacidad de asombrarse y luego reflejar ese mismo asombro en una pintura, una escultura, una composición musical, una obra literaria o cualquier otra faceta del arte. No en vano, la dedicatoria a la madre y la referencia a su padre, médico y pintor, nos hace pensar en un ambiente propicio para haber comenzado a pintar, a explorar esa capacidad que, aunque ya estaba inmersa en la genética, necesitó de alguna manera ser encaminada y educada. ¡Qué gran responsabilidad tenemos los padres cuando los hijos tienen esta clase de talentos! La presentación, ese pequeño prólogo que tiene el libro nos da una buena referencia: “Arturo Guerrero ha podido captar más allá de sus apariencias sensibles, de la inmensidad de su naturaleza, de la riqueza barroca de sus ciudades, de la introspectiva nostálgica de sus indígenas y del fragor de sus oleajes marinos que casi escuchamos en los cuadros, el alma de un pueblo y de una tierra (...)”.

El libro tiene pinturas entre el 80 y el 2011 y se divide en 4 partes: gente, arquitectura, paisajes, fauna y flora; dentro de cada faceta se encuentran cuadros con la técnica del óleo, la acuarela, el acrílico y la plumilla. Lo curioso es que además de las fotografías aparecen textos variados que sin buscar explicar la imagen crean un contexto agradable, diferente, porque entonces el libro se puede apreciar y leer, a pesar de que los textos no tengan un eje conductor u obedezcan a determinado patrón de época o estilo. Por ejemplo, en la introducción, que está encabezada por un paisaje marino, tiene un texto de la Enciclopedia del Ecuador (Enciclopedia

del Ecuador, 2000): "El Ecuador es un país de contrastes. Su ubicación ecuatorial y la presencia en su territorio de los Andes, la Amazonía y el océano Pacífico configuran una original trama física y climática, de la cual deriva una espectacular diversidad ecológica, pluriétnica y rica en tradiciones culturales de todo orden". Este texto demarca la estructura de recopilación, el orden lógico que se ha escogido para ubicar las obras y que tiene su origen en ese Ecuador fantástico y lleno de contrastes del que han hablado tantos autores.

Así que comencemos con la primera parte dedicada a la Gente, donde el fragmento de *Carta a Lizardo*<sup>1</sup> nos sugiere la naturaleza transitoria del ser humano: "Todo clama !Oh, Lizardo! Que quien nace una vez dos veces muera". ¿por qué el texto? ¿Quién queda plasmado en una pintura no muere jamás? ¿O al ser una forma tan vana de eternizarse, será morir dos veces? Este es el tipo de guiños que nos dan los fragmentos literarios, si es que quieren profundizar y adentrarse en este divertimento. Pero también están las imágenes. La sección es abierta por una acuarela llamada "Morenito", un niño afro ecuatoriano con una inocencia tan profunda en los ojos que contrasta durante con la madurez del gesto en los labios, no puedo evitar usar la frase del pasillo, "con el alma en los labios". Discrepo con quienes dicen que Arturo Guerrero es realista, al menos solamente. Su técnica muestra un deseo de experimentar, pues se recrea por diversos ismos de la vanguardia, con desparpajo y a gusto. La acuarela "Niña Cosiendo", me recuerda mucho a la búsqueda de transparencia y las sombras de Monet en incluso de Renoir, donde la figura humana es el único propósito y cualquier otro detalle se evita para que no les quite protagonismo a los personajes.

En cambio "Niña en la playa" y "Vendiendo papaya" también acuarelas, reflejan la técnica de la obra posmodernista "Niños en la playa" (Sorolla) cuando la ola que tan solo segundos antes se acaba de ir, deja sobre el espejo de la arena el reflejo tenue de las figuras que retozan alegres.

Sobresalen también una serie de retratos, y con esto me refiero a personas que miran de frente al espectador, sin realizar otra acción que la de posar para el artista. El tema de la maternidad es recurrente y hay una coincidencia curiosa que probablemente sea una casualidad o una de las búsquedas inconscientes que tenemos los artistas. Exceptuando una acuarela de

---

<sup>1</sup> Aguirre, Juan Bautista. "Carta a Lizardo".

1980 llamada “Maternidad”, los hijos interactúan con las madres. Miran algo que está fuera del marco, se dedican a un asunto particular que solo ellos conocen, o se percibe una especie de susurro cómplice como en el óleo “Maternidad” del 2004. Mi preferido es “Abuela y nieto”, una acuarela de 1989, donde un pequeño afro ecuatoriano mira con picardía a la abuela, que a su vez le devuelve la mirada con un gesto compinche, que le perdona alguna travesura. Esto es otra cualidad del artista Guerrero: una capacidad impresionante para dilucidar el momento en ese mágico misterio de los gestos imperceptibles.

Volvamos a la excepción de la serie Maternidad. No es una mujer que pertenezca a ninguna etnia, como los anteriores, se podría decir incluso que es atemporal y su belleza sobresale tanto como la distracción de la niña que tiene la mirada perdida, mientras se recuesta en un costado de la mujer. La madre amamanta al pequeño de brazos, en un gesto totalmente natural. Están sentadas en lo que parece una esquina o un portal y a pesar de que no hay fondo, la imagen está muy iluminada. Es obvio que se trata de luz natural.

Aparecen indígenas de diferentes etnias, algunos con los hijos en la espalda, otros trabajando; los mercados, tan nuestros, tan andinos, con una infinidad de granos de colores extendidos en el piso; las paredes desconchadas que dejan entrever el bahareque, dibujando la cotidianidad de los poblados de la Sierra, los contrastes propios de las ciudades de esta región ecuatoriana, como la “Recolectora de Ambato” (acuarela, 1999), que revela las dos pasiones de Arturo Guerrero: la pintura y la arquitectura.

También rompen la secuencia un par óleos con gente mayor en los parques, esos personajes que según la sal quiteña “se dedican a la banca y al comercio”: se sientan en una banca todo el día a leer El Comercio. Un hombre “Sin trabajo”, un “Mendigo” y un “Borrachín” complementan la serie de personajes desprevenidos que quedan inmortalizados por el pincel de Arturo. Cierran la colección un “Tsáchila”, un “Cofán” y una familia, probablemente de nacionalidad Shuar, que en medio de un río del Oriente reman en una panga típica.

En este capítulo sobresalen las “Vendedoras de sombreros” (óleo, 1980) –que adorna la sala principal del IDE de Quito– y los “Chagras bebiendo” (óleo, 1996). Son cuadros de gran tamaño, que tienen una particularidad: el fondo es cubismo puro y las cuadrículas pasan sobre los personajes, pero de manera sutil, otro atrevimiento del artista; además de este detalle que pasa sobre todo el cuadro, las figuras son totalmente realistas.

Por supuesto, podemos quedarnos en los cuadros y en los textos, en sus coincidencias, en detalles insignificantes o significativos, como letreros de la calle, provoca quedarse en ellos, quizás porque la figura humana me apasiona, pero debemos seguir.

La segunda colección es Arquitectura, y les explico por qué es la parte del análisis que más tiempo me ha tomado. No basta con pintar bien, no basta con tener habilidad; para pintar cuadros en un entorno ciudadano se necesita un inusual dominio de la técnica que no todos tienen, y se nota que esta mezcla entre arquitectura y pintura es uno de los aspectos que más le gusta a Arturo Guerrero, seguramente porque une sus dos pasiones.

El primer fragmento literario también es de Juan Bautista Aguirre, "Décimas a Guayaquil", que acompaña una postal del "Estero salado, Guayaquil (acuarela, 2010)", con un reflejo diáfano del cielo, un cuadro que se puede ver al derecho o al revés sin que haya gran diferencia.

Luego una serie de estampas del Centro Histórico de Quito, precedidos por un detallado cuadro del interior de la Compañía; tres visiones del Panecillo desde distintos ángulos, los dos primeros entre la bruma, esa imagen de las mañanas quiteñas cuando desde la altura se ven los picos de las montañas por encima de las nubes; y una acuarela que detalla el blanco de la ciudad, con una hermosa descripción de Joaquín Martínez Amador.

Me encanta el "Portón del Convento de las Conceptas de Cuenca" (óleo, 2000) y asombra el hiperrealismo de la catedral de la misma ciudad<sup>2</sup>. No solo es magistral, es impresionante. Hablando de hiperrealismo –corriente artística, especialmente pictórica, que surgió a finales de la década de 1960 y que se basa en la reproducción fiel, casi fotográfica, de la realidad–, aparece la acuarela "Plaza de la iglesia y convento de San Francisco, Quito" (acuarela, 2000), en un momento lleno de paisanos, transeúntes, animales y algunos ventorrillos, que hace pensar en un día domingo después de Misa. Debo decirles que la acuarela es una técnica difícil para el detalle y aun así aparecen más de un centenar de personas, además de la perfección de las líneas arquitectónicas de la catedral.

---

<sup>2</sup> Cfr. Catedral de Cuenca (Óleo, 2000)

El urbanismo también tiene cabida. Hay que tener claro que la arquitectura y el urbanismo son dos disciplinas apreciablemente diferentes. No es lo mismo proyectar una de las múltiples piezas que forman la ciudad, que pensar en la organización de la ciudad entera. En efecto, la primera enfoca el hecho urbano desde la visión parcial de las unidades arquitectónicas que, por millares, constituyen las grandes ciudades, una consideración que a veces no tiene en cuenta su relación con el contexto urbano. La arquitectura es una de las cinco bellas artes junto con la pintura, la escultura, la música y la literatura. Está compuesta de edificios (el material físico de la construcción) y personas (en el espacio interior). Sus límites son las fachadas (Casas, 2016). Dentro de este contexto sobresalen “Plaza San Marcos” un óleo del año 2000. El trazo rápido de los árboles y el fondo del callejón, contrasta con la pureza del caserón que ocupa el centro del cuadro y la iglesia que equilibra la imagen. Equilibrio, otra palabra que debo usar en la obra de este libro y que nos va dando respuestas para dilucidar al autor. Retomemos el inicio: está claro que su estilo no es totalmente realista, pero atando cabos, su formación es clásica.

Siguen una serie de portales y haciendas en medio del paisaje serrano, con ese cielo azul intenso que solo se puede encontrar a más de 2.800 metros de altura. Esta serie de portones, ventanas derruidas, escalinatas interminables y callejones estrechos, solo es interrumpida por dos cuadros que marcan una especie de antes y después de la arquitectura ecuatoriana. Un óleo de una indígena con el hijo en la espalda, caminando junto a una pared en Ingapirca<sup>3</sup>; la mujer va en movimiento, camina hacia el futuro, la arquitectura incaica no muestra rastros del paso del tiempo, las piedras incólumes, el medio del cuadro lo ocupa un portete de estilo cuzqueño, del tipo arquitectónico *Pirqa*, que traduce rústico, y obviamente pertenece a la Fase incaica Imperial o de la Expansión. El después es un detallado cuadro del “Quito moderno” (acuarela, 2000) con sus edificios blancos y rojos, y una avenida con las líneas discontinuas que revelan la existencia de vehículos. Un detalle de la modernidad que limita el vacío con los edificios de la González Suárez al fondo y un fragmento del Parque Metropolitano que ayuda a romper con la monotonía del color. ¿Acaso la avenida, ese después, no represente el chaquiñán que recorre la indígena en Ingapirca? Son solo elucubraciones.

Siguen una serie de plumillas, algunas con esencia de café –el café da un sepia único pues el color no es uniforme, sino que la esencia va desprendiendo tonalidades–; aparecen dibujos de la “Basílica del Voto Nacional” y otras estampas de Quito muy bien logradas y fáciles de

---

<sup>3</sup> Fortaleza incaica ubicada en Cañar, Ecuador.

identificar, para cerrar la serie de imágenes de la Sierra y comenzar con un impresionante óleo "Catedral de Guayaquil y monumento a Bolívar" (óleo, 2000), desde la óptica del Parque Seminario y con la estatua ecuestre del Libertador en primer plano.

Sigue un óleo con una vista aérea del Malecón –"Guayaquil y el río Guayas" (óleo, 2010) –, que da una sensación de futurismo, a pesar de que la ciudad es identificable por completo, con el Edificio de la Previsora en un costado, la Universidad y demás edificaciones tan comunes para el paso diario del guayaquileño. Estuve analizando el cuadro largo tiempo, solo para determinar por qué de golpe se me vino a la cabeza el término futurismo. El diseño del Malecón, claro, moderno, elegante, simplista; pero también fue el color, sin sombras, sin muchas variaciones, plano, además del río. Sin embargo, no es una árida combinación de practicidad y utilidad, sino que sigue siendo arte, es decir, síntesis y expresión; las líneas oblicuas y las líneas elípticas son dinámicas, por su propia naturaleza poseen un poder expresivo mil veces superior al de las líneas horizontales y perpendiculares (Rico, 2008).

La Torre del Reloj (óleo, 2000), su esbeltez morisca sobre un fondo rojo parece surrealista, pero quienes hemos tenido la fortuna de vivir en Guayaquil sabemos que esos atardeceres no solo son posibles, sino comunes en cierta época, cuando el sol da esos visos de terciopelo naranja que los antepasados llamaban "el sol de los venados".

Después de un par de semblanzas: "Puente del lago de Capeira" (acuarela, 2000), por el que muchos de los aquí presentes hemos cruzado innumerables veces y una vetusta casa de Las Peñas que deja entrever su esqueleto de caña carcomido por el paso del tiempo, cierran la sección una serie de plumillas dedicadas a la Costa; las primeras de monumentos: el Hemiciclo, una de las esculturas de la Plaza de la Independencia y la columna del mismo parque; para pasar a edificios emblemáticos como el Palacio Municipal y la Plaza de San Francisco, entre otros.

La tercera colección es dedicada a los paisajes. Esta vez comienza con un fragmento de "Viaje a las regiones equinocciales del Nuevo Continente" de Alejandro Humboldt y Aimé Bonpland. El primer óleo se llama "El corazón" (2000), al fondo aparece el pico que lleva este nombre y del que tantas veces leímos en los escritos de Monseñor Larrea. Podría afirmar que el cuadro pertenece al Fauvismo, estilo que buscaba colores que se destacaran por su vibrante tono y que contrastaran entre sí, además de representar formas que en ocasiones perdían su estilo

figurativo y que rara vez eran coloreadas con las tonalidades observadas en la naturaleza (Stangos, 2009). Sin embargo, las planicies de nuestros campos presentan esa infinidad cromática, en pequeñas cuadrículas que asemejan una colcha de retazos y cuyos paisajes parecen sacados de ilustraciones infantiles. Ya lo dijo Jorge Luis Borges: la fantasía jamás superará a la realidad.

Los paisajes varían en estilos, pero en la parte de la Sierra prevalece la vanguardia. De belleza indescriptible, como lo es el paisaje ecuatoriano, aparecen diferentes tendencias, como el “Volcán” (óleo, 1999), donde el humo y la lava se confunden en tonalidades de variedades muy tenues, muy similar a al cuadro de Turner “Lluvia, vapor y velocidad”, que tanta polémica desató en el siglo XIX; “Atardecer en el lago” (óleo, 2002), “Montañas y lago” (óleo, 2013) y “A las faldas del Cotopaxi” (acrílico, 2014) de un postimpresionismo puro y atrevido; fauvismo en “Camino al pueblo” y “Río Tomebamba” (óleo, 2000); y una acuarela en especial, “Junto al río” (acuarela, 2004) donde la textura del papel (pintado al reverso) da un increíble efecto.

“Atardecer costeño” (óleo, 2007) da comienzo a la Costa. Sobresalen las olas, el agua en movimiento, el poder del mar; mirando los cuadros de manera reposada se puede oír el fragor de la espuma, el crepitar de las rocas, o como dice el fragmento del poema de Rafael Carvajal que acompaña al cuadro “Lava, vapor y mar en Galápagos” (¿otro guiño a Turner?): “El horrible estampido que cruza el firmamento, cuando iracunda viene la negra tempestad, y el ronco bramido con que rasga el viento me anuncian con su estruendo tu regia majestad”. Me quedo con el óleo “Contraluz” (óleo, 2010), qué espectáculo, el río, la selva al fondo, y el reflejo del sol en el agua, en un alucinante atardecer hiperrealista, no me canso de verlo, me costó pasar la página. Luego cascadas, riachuelos empedrados, bosques tropicales húmedos y el verde, el siempre verde infinito de la selva americana.

Cierra el libro la colección “Flora y Fauna”, con otro Fragmento de Mariano Fazio y del mismo libro, “Recuerdos del reino de la luz”, donde describe su fascinación por este país y sus maravillas, y parece que estuviera siguiendo la pintura de Arturo Guerrero, que también se fascinó con los papagayos, las orquídeas, los jaguares y las demás especies que se negaron a ser expulsadas de este paraíso: “Todo es verde y humedad. A veces se descubre una orquídea seductora entre el tupido tapiz vegetal. A pocos kilómetros se abre la inmensa hoya amazónica. En las selvas habitan indios altivos, que conservan sus tradiciones y costumbres. Los tucanes de picos surrealistas, saltan de rama en rama. El tigrillo acecha en la oscuridad, y los monos se descuelgan de los árboles”.

También aquí hay diferentes técnicas, juegos pictóricos con la compinchería del pincel y la paleta, hasta que llegan los caballos, palabras mayores, anatomía pura, briosos, elegantes, libres, altivos como el fragmento del poema de Bodero "me dijo que escriba cual galope esquizofrénico, como si la muerte estuviera mordéndote los talones" así se debe sentir pintar caballos desbocados. Toros, piqueros, gansos, spondylus, por supuesto iguanas, y flores, en todo su esplendor.

Da tristeza terminar, queda un vacío, el último escenario es Galápagos, la lejanía del continente equivale a la última página, a un desencuentro con los auspiciantes, sin los que esto no hubiera sido posible: lugar común, pero real.

Un libro hermoso, un "coffee table book", de acuerdo, pero para mirar detenidamente, con un café en la mano, deteniéndose en los versos, adivinando los detalles, disfrutando la línea, el trazo, la delicia de la hábil pincelada.

#### Referencias

Casas, J. O. (28 de Abril de 2016). Arquitectura y Urbanismo. *La relación entre dos profesiones*, pág. 1.

*Enciclopedia del Ecuador*. (2000). Guayaquil: Editorial Océano.

Fazio, M. (1989). *Recuerdos del reino de la luz*. Guayaquil: Ecuatoriana Gráfica.

Ospina, W. (13 de Noviembre de 2011). Los artistas son esa clase de gente de la que siempre decimos que nació aprendida. *Educación*, pág. 7.

Rico, L. (25 de Julio de 2008). *Arquitectura Futurista*. Obtenido de <http://arquitecturafuturista.blogspot.com/>

Sorolla, J. (s.f.). *Niños en la playa*. Museo del Prado, Madrid.

Stangos, N. (2009). *Concepts of Modern Art, from Fauvism to Postmodernism*. London: Thames and Hudson.

## Gerard Grisey y la música espectral

Jorge Campos \*

**Resumen:** El presente artículo está dedicado a la obra del compositor francés Gerard Grisey padre fundador de la música espectral, sistema de pensamiento musical que revolucionó las concepciones tradicionales de la composición musical por su aproximación innovadora a los fenómenos sonoros. Dualidades como periodicidad-aperiodicidad, tensión-relajación, material-proceso, composición-percepción, macrofónico-microfónico son algunas de las nociones que coexisten en el universo espectral que integra todas las categorías de lo sonoro, en un movimiento de continua expansión hacia nuevos umbrales perceptivos.

La primera parte de este artículo, hace un recorrido que se inicia en una tentativa de definición de la música espectral, luego describe sus principales fundamentos antes de explorar algunas pistas que todavía resuenan en la historia de la música, con la finalidad de acercarse a sus orígenes. De esta manera, determinar las consecuencias y perspectivas de esta nueva estética.

Se estudia el contexto histórico, social y artístico de Europa y del mundo en los años setentas y ochentas, períodos vitales para la música espectral y, particularmente para la creación de Gerard Grisey.

Partiendo de una de las características fundamentales de la expresión musical de nuestro tiempo, la pruralidad de pensamiento, diferentes personalidades de la creación y de la investigación musical, manifiestan su punto de vista sobre la música espectral: Hugues Dufourt, filósofo y compositor, Tristan Murail, padre y fundador conjuntamente con Gérard Grisey de esa nueva estética musical, la filósofa y musicóloga Danielle Cohen-Levinas, Jean Baptiste Barrière, compositor e investigador francés, el compositor François-Bernard Mâche, Marc André Dalbavie, el musicólogo Laurent Fichet, entre los más importantes.

En la segunda parte del artículo se abordan algunas nociones fundamentales de acústica, como son el espectro sonoro, los sonidos armónicos e inarmónicos, los sonidos parciales, la frecuencia y la intensidad sonora, el teorema de Fourier y el cálculo de los armónicos, el sonógrafo y el sonograma, el análisis espectral de los sonidos y, finalmente el aporte de la informática en la exploración interna del fenómeno vibratorio.

De una manera detallada, se explora la trayectoria artística del compositor Gerard Grisey, sus años de formación y consolidación musical, así como también los rasgos estilísticos más característicos de la música 'liminal', como el compositor prefería llamar a su arte.

En la última parte del presente estudio, se aborda la importancia que tuvieron en la emergencia de la música espectral personalidades visioneras como André Jolivet, Charles Ives,

---

\* [jcampos@uhemisferios.edu.ec](mailto:jcampos@uhemisferios.edu.ec)  
Universidad de Los Hemisferios

Anton Webern, Edgar Varèse, Karlheinz Stockhausen, Giorgi Ligeti, Giacinto Scelsi, y el compositor franco-rumano Horatiu Radulescu entre los más destacados.

**Palabras clave** : acústica, espectro, Fourier, Grisey, música espectral.

Abstract: This article focuses on the work of French composer Gerard Grisey, founding father of spectral music, a system of musical thought that revolutionized traditional conceptions of musical composition due to its innovative approach regarding sound phenomena. Dualities such as periodicity-unperiodicity, tension-relaxation, material-process, composition-perception, macrophonic-microphonic, are some of the notions coexisting in the spectral universe that comprises all categories of sound, in a movement of continuous expansion towards new perceptual thresholds.

The first part of this article makes a journey that starts by intending to define spectral music and, further, by describing its main foundations before exploring some clues that still resonate in the history of music, in order to get closer to its origins, thus determining the consequences and perspectives of this new aesthetic. The article also studies the historical, social and artistic context in Europe and the World in the seventies and eighties, vital periods for spectral music and, particularly, for Gerard Grisey's creations.

Based on one of the main characteristics of musical expression in our time, plurality of thought, different celebrities in the field of musical creation and research state their points of view on spectral music: Hugues Dufourt, philosopher and composer, Tristan Murail, foundation father –together with Gérard Grisey- of this new musical aesthetic, Danielle Cohen-Levinas, philosopher and musicologist, Jean Baptiste Barrière, French composer and researcher, François-Bernard Mâche, composer, Marc André Dalbavie, Laurent Fichet, musicologist, among the most important.

The second part of the article comprises some fundamental notions of acoustics, such as sound spectrum, harmonic and inharmonic sounds, partial sounds, frequency and intensity of sound, the Fourier theorem and calculation of harmonics, the sonographer and the sonogram, spectral analysis of sounds and, finally, the contribution of informatics to the internal exploration of the vibratory phenomenon.

The artistic career of composer Gerard Grisey is studied in a detailed manner, as well as his formative and consolidation years in the field and the most prominent stylistic features of 'liminal' music, name given by the composer to his music.

The last part of this article focuses on the importance that certain visionary celebrities had on the emergence of spectral music, such as André Jolivet, Charles Ives, Anton Webern, Edgar Varèse, Karlheinz Stockhausen, Giorgi Ligeti, Giacinto Scelsi and the French-Romanian composer Horatiu Radulescu, among the most outstanding

**Keywords** : acoustics, spectrum, Fourier, Grisey, spectral music.

## INTRODUCCIÓN

La obra del compositor Gérard Grisey está íntimamente ligada a la música espectral, constituyéndose en el padre-fundador de este nuevo sistema de pensamiento musical que revolucionó las concepciones tradicionales de la composición musical, por una aproximación innovadora de los fenómenos sonoros. Las dualidades como periodicidad-aperiodicidad, tensión-relajación, material-proceso, composición-percepción, macrofónico-microfónico, son algunas de las nociones que coexisten en el universo espectral, el mismo que integra todas las categorías de lo sonoro, en un movimiento de continua expansión hacia nuevos umbrales perceptivos.

La primera parte de este artículo, hace un recorrido que se inicia en una tentativa de definición de la música espectral, luego describe sus principales fundamentos, antes de explorar algunas pistas, que todavía resuenan en la historia de la música, con la finalidad de acercarnos a sus orígenes. De esta manera, determinar las consecuencias y las perspectivas de esta nueva estética.

Antes de abordar con detalle el arte de Grisey, es indispensable reconstituir el contexto en el que aparece la música denominada espectral, descubrir simultáneamente las relaciones e interrelaciones existentes en todos los niveles, que de una u otra manera permitieron que la música 'liminal', como Grisey prefería llamar a su arte, pudiera hacerse realidad.

Los setentas y ochentas en Europa y en el mundo entero, fueron períodos vitales para la música espectral y, particularmente para la creación de Gerard Grisey, se trata sin duda de un período muy singular en cuanto tiene que ver con la intensidad de los acontecimientos: verdaderas revoluciones que se producen en todas las esferas del dominio humano; revoluciones guiadas por el afán de traspasar todas las fronteras y todas las limitaciones, en búsqueda de un nuevo sistema de pensamiento, de nuevas formas de expresión, de un arte nuevo.

En el contexto artístico, en esta época asistimos a transformaciones radicales: la reafirmación de dualidades como ciencia y arte, música y tecnología, con la finalidad obsesionada de romper los esquemas, de cambiar y de desestabilizar los códigos vigentes y de crear universos inéditos y personales, lo que lleva a la musicóloga búlgaro-francesa Ivanka Stoinova a escribir: “ el contexto artístico, y más precisamente el de la música de hoy, se define por la dispersión: por la apertura , no « en avance » según la concepción del filósofo de la utopía y de la esperanza E. Bloch, sino por la proliferación del saber y por su irrupción en el mundo de las artes”.<sup>1</sup>

En el caso concreto de la música, fue un período caracterizado por un interés concentrado en la materia sonora. El sonido se convirtió en el personaje principal de la creación sonora y en una de las producciones creativas más importantes de los últimos tiempos. A este respecto, Stoinova comenta:

Es en efecto, la transformación más profunda que podemos observar en la música desde hace unos treinta años; no concierne realmente a los tipos de escritura (serial, aleatoria, estocástica, múltiple, procesos evolutivos, etc.), sino al material sonoro, que puede ser elaborado íntegramente, sin tener en cuenta las restricciones impuestas por las limitaciones y las posibilidades de los instrumentos acústicos. Para la investigación musical actual, la composición del sonido, la exploración sonora en todas sus dimensiones, es el componente esencial del trabajo del compositor, lo que mejor corresponde al tiempo de las interfases. 2 (sic).

Sabemos que ese cambio de óptica de la noción misma del sonido musical, con todo el enriquecimiento que aportó al universo sonoro, no es fortuito ni producto del azar, sino una consecuencia real y lógica de una evolución continua de la expresión musical a través del siglo XX.

### **HACIA UNA DEFINICIÓN DE LA MÚSICA ESPECTRAL**

Para ensayar una definición de la música espectral, hay que partir de una característica central de la expresión musical de nuestro tiempo: la pluralidad de pensamiento.

A fin de situarse directamente en el territorio espectral, y establecer todas las proyecciones y delimitaciones que abarca esta nueva estética musical, conviene remitirse a las palabras del propio Gérard Grisey: “Nosotros somos músicos y nuestro modelo es el sonido y no la literatura, el sonido y no las matemáticas, el sonido y no el teatro, las artes plásticas, la física cuántica, la geología, la astrología o la acupuntura.” 3

Grisey no dudó en manifestar que la búsqueda, la investigación musical, la exploración creativa por parte del compositor, no debe situarse en esferas distantes del fenómeno esencial y vital sino que debe hacerlo en el sonido en tanto comienzo y fin de la aventura creativa, centro y núcleo gravitacional del sistema composicional. Grisey reveló de una manera radical la decisión que debe tomar todo compositor frente a una serie de fenómenos periféricos que pueden dispersar e inhibir la fuerza creativa de su única misión: la reivindicación definitiva del universo pitagórico y del dominio de las vibraciones sonoras olvidadas a causa de la proliferación de especulaciones de todo tipo que, a fin de cuentas, no son consecuentes con la realidad física ‘acústica’ del fenómeno sonoro.

A fines de los setenta, Hugues Dufourt, filósofo y compositor francés, partidario del movimiento espectral sobre todo en sus inicios, afirmó: “Para nosotros, en cambio, el camino está

claramente trazado: el de la disciplina compositiva, del coraje de la fabricación artística, de un racionalismo decidido. Es por esta vía, únicamente, que los sueños se transforman en impulsos creadores”. 4

En su artículo *Musique Spectrale*, Hugues Dufourt escribió lo siguiente a propósito de la especificidad de la composición musical espectral: “Este trabajo de la composición musical se ejerce directamente sobre las dimensiones internas de la sonoridad. Se apoya sobre el control global del espectro sonoro y consiste en extraer del material las estructuras que nacen de él”. 5

En el texto de presentación de su obra *Saturne*, que constituye una de las creaciones musicales más significativas de los últimos años, Hugues Dufourt revela simple y lacónicamente una de las estrategias compositivas de la música espectral: “En lugar de organizar los sonidos entre ellos, se extrae una organización de lo sonoro mismo”. 6

A propósito de la dualidad como uno de los principios de la música espectral, el compositor francés Tristan Murail, padre y fundador conjuntamente con Gérard Grisey de esa nueva estética musical, señaló, la interfase existente en el seno de esta música, que se apoya en el sonido y en el proceso: “Ella está basada a la vez en las cualidades de los sonidos y en el empleo del proceso, técnica de la composición de lo global hacia el detalle”. 7

Para Tristan Murail es evidente que la composición musical espectral concentra su atención en el sonido y sus diferentes características, atención que finalmente se cristaliza a través de la noción de proceso. Por otro lado Murail pone en evidencia la óptica totalmente diferente e innovadora de la composición musical espectral, al ir de lo global hacia el detalle, diferenciándose así de manera radical de las modalidades tradicionales existentes, las cuales proliferan gracias a un trabajo celular y secuencial en la estructuración del discurso musical.

Algunas tentativas de aproximación y definición de la música espectral incluyen:

- Guy Lelong en *Nouvelles inductions musicales*, refiriéndose a la técnica de la música espectral: “Esta técnica, en sí misma simple, consiste en componer en el interior del sonido”. 8
- La filósofa y musicóloga Danielle Cohen-Levinas, al referirse a la especificidad de la música del compositor Gérard Grisey: “La idea de una música que obtiene su especificidad del material sonoro, generando al mismo tiempo la escucha, la percepción y la trama musical, traduce en Grisey una actitud interpretativa de la historia del sonido propiamente dicho”. 9
- Jean Baptiste Barrière, compositor e investigador francés, enfatizando las fuentes y aportes que han hecho posible la concretización del pensamiento espectral, gracias al espectro sonoro como objeto y generador de la creación: “La música espectral produce una síntesis abierta de los aportes del serialismo, de la acústica, y de la electroacústica; esta música insiste

en la globalidad del fenómeno sonoro, la música espectral utiliza la mediación del espectro como soporte de las operaciones”.<sup>10</sup>

- El compositor francés François-Bernard Mâche, poniendo en evidencia el principio de la confrontación entre las notas y el sonido, confrontación vital que sitúa aparte la música espectral frente a otras estéticas musicales, esencialmente basadas en la variación y la combinación de los elementos, como base de la estructuración musical: “Componiendo con los sonidos y no con las notas, ellos están marcados por el prestigio intelectual de los sistemas, y tienden a veces a reconstituirlos en el mismo grado, con estos sonidos considerados de nuevo como materiales”.<sup>11</sup>
- El compositor Marc André Dalbavie, viendo en la música espectral una fusión entre el pos-serialismo y las conquistas obtenidas por la música electroacústica en los últimos años: “La música espectral constituye la síntesis entre las dos grandes tendencias de la música contemporánea: la tendencia pos-serial y la música electroacústica”.<sup>12</sup>
- Laurent Fichet, musicólogo francés, refiriéndose a la música espectral en su libro *Les théories Scientifiques de la Musique XIX et XX siècles*: “El término de música espectral como el de música serial o música tonal, puede ser aplicado a muchos estilos diferentes. Por lo tanto, el desarrollo de este tipo de música es relativamente reciente, lo que reduce mecánicamente las posibilidades de profusión y la mayor parte de los compositores que adhieren a esta estética parecen partir de algunos principios acústicos esenciales”.<sup>13</sup>  
Fichet posteriormente agrega: “La idea de música espectral parece que se nutre de la descomposición de dos ideas esenciales: la electroacústica y la serie generalizada”.<sup>13</sup>
- Jean-Philippe Najarro, definiendo de una manera muy original la música de Gérard Grisey : “Así, una vez más, el espectro sonoro vino a fecundar una manera de concebir la composición”.<sup>14</sup>
- El compositor y musicólogo francés Pierre-Albert Castanet, aportando una definición austera y no menos contundente: “Escritura musical a partir del análisis detallado de los fenómenos espectrales”.<sup>15</sup>
- Eric Humbert Claude, en uno de sus artículos dedicados a la música de Tristan Murail, remarcando la ruptura radical que representa el sistema de pensamiento espectral con relación a otros planteamientos estéticos: “La música espectral constituye una escritura musical que no emana de una simbolización de figuras instrumentales”.<sup>16</sup>
- Noël von der Weid, en su libro sobre la música del siglo XX, a propósito de la corriente espectral: “Es una música donde todo el material es derivado de las propiedades acústicas del sonido”.<sup>17</sup>

Finalmente, una definición vital para la comprensión de la estética espectral: “Más que una técnica de escritura, la denominación quería manifestar una actitud general frente a la composición en relación a ciertas propiedades del sonido”.<sup>18</sup>

Las definiciones citadas anteriormente, si bien cada una posee sus particularidades, convergen todas en un punto: conciben el sonido como personaje único y vital, con toda su vida interna y con todas sus propiedades físicas.

El momento en el que la música espectral irrumpe se caracteriza por el predominio casi absoluto del sistema de pensamiento pos-serialista, vigente todavía, aunque agonizante; la preeminencia de una técnica de la escritura musical basada en el principio combinatorio, que concibe la obra musical como el resultado de diversas manipulaciones y operaciones entre los sonidos o de un desarrollo de tipo celular, fragmentario, secuencial, en donde la superposición de diversos planos melódico-rítmicos con determinadas relaciones verticales garantiza la organicidad final del discurso musical.

Hugues Dufourt describe el contexto general que reinaba en la atmósfera musical de fines de los sesenta y comienzos de los setenta: “En 1970, la escisión de lo sonoro y de lo musical era total. Los músicos importaban consigo el formalismo, las reglas y la sintaxis, las leyes de la combinación. Por su lado, los electroacústicos liberaban los poderes del sonido, reabsorbiendo en largas tramas el ruido, las sonoridades complejas y las mareas de mixturas inarmónicas”.<sup>19</sup>

A tal punto el pensamiento totalitarista pos-serialista-combinatorio había invadido la conciencia musical de la época, que el mismo Gérard Grisey recuerda muy claramente aquella situación: “¿Por qué cuando escribo un do lo hago automáticamente seguir de un do sostenido? ¿Tiene esto un sentido musical? ¿Por qué apenas instalo un ritmo intento desarticularlo? ¿Quizás para ser moderno?”. Más tarde, Grisey agrega: “Era el tiempo de encontrar un lenguaje personal”.  
20

La historia de la música nos demuestra con claridad que ante situaciones sintomáticas de este género, las respuestas, las rupturas y los giros no se hacen esperar por parte de personalidades visionarias, premonitorias, fatales. Ligeti, Penderecki, Xenakis se cuentan entre aquellos visionarios que asestaron un golpe mortal a la estética serialista y pos-serialista, criticando de una manera tenaz la entropía serialista, resultado de la superposición isócrona de planos seriales, aunque el propio Xenakis más tarde se serviría de la lógica combinatoria pero tendiente a una exploración composicional totalmente diferente.

Es así que en el terreno de la composición musical, se implantan dos entidades totalmente antagónicas, contradictorias y definitivamente incompatibles: la nota y el sonido. Respecto de esto,

Jean-Noël von der Weid afirma que “por la comodidad de análisis, suponemos que la pluralidad de los conceptos estéticos se focalizan sobre dos vías reales, ricas en imperfecciones, que a veces se recortan, suscitan un nuevo ‘lenguaje ‘lenguaje de tensiones’ (H. Dufourt) y de distorsiones: la nota y el sonido”. 21

Tenemos así la presencia de, por un lado, una estética de la estabilidad, de la complejidad, de la manipulación, del contrapunto y del desarrollo temático-rítmico, en la que el sonido juega un rol completamente secundario, anodino y casi indiferente. Por otro lado, tenemos un arte dedicado exclusivamente al sonido, al color, un arte de la inestabilidad, que acoge con el mismo entusiasmo los sonidos y los ruidos y toda suerte de sonoridades híbridas, inesperadas, silvestres, como son los sonidos diferenciales, multifónicos y las hibridaciones sonoras resultantes. Se trata de un arte que actúa directamente sobre la percepción y los umbrales psico-acústicos, es una estética basada en el descubrimiento y revelación de fenómenos sonoros aparentemente ocultos: las transiciones de ataque y de extinción, las oscilaciones armónicas e inarmónicas.

Esa actitud frente a la composición musical, ese deseo de sumergirse en las profundidades del sonido, esa obsesión exploratoria en búsqueda de nuevos universos sonoros, no hubiese podido concretarse sin la consolidación de otras tendencias musicales precedentes. Así, no se puede concebir la música espectral sin la evolución de la dodecafonía hacia el serialismo integral; sin la evolución constante a través del siglo XX de la acústica y psicoacústica musical; sin el desarrollo de las tecnologías de estudio e investigación del sonido como son los análisis espectrales; sin la evolución de las técnicas de grabación y fijación del sonido; y sin el aporte de la electroacústica, las técnicas digitales de análisis y síntesis sonora y, posteriormente, la intervención de la informática. En conjunto, esos aspectos se tornan en los verdaderos reveladores de realidades ocultas al ojo desnudo y que finalmente constituyen los cristalizadores de esa nueva estética musical, una estética de la sonoridad.

Ivanka Stoianova destaca la importancia y el papel decisivo que tuvo la evolución y el enriquecimiento de la tecnología, haciendo real la aventura y travesía espectral:

La expansión de la noción de sonido musical y el enriquecimiento del mundo sonoro, abierto en consecuencia al compositor que dispone de la formación tecnológica necesaria, no son un descubrimiento repentino de la electrónica más reciente. La posibilidad de ‘viajar al interior del sonido, de esculpir realmente la materia sonora’ es el resultado de una evolución continua de la música del siglo XX. 22

Hugues Dufourt caracteriza de manera pertinente y precisa las diferencias entre el serialismo y la música objeto de nuestro estudio:

La música serial adopta un modo de composición regional y polinuclear, la música espectral adopta un punto de vista de la totalidad y de la continuidad operatoria. La primera oculta su lógica intrínseca y confiere a la trama de la obra una unidad latente; la segunda exterioriza su orden constitutivo y muestra su unidad manifiesta. La primera tiende a privilegiar la intuición del discontinuo y concibe la música como una imbricación de espacios estructurados; la segunda es sostenida por la intuición de una continuidad dinámica y concibe la música como una red de interacciones. La primera obtiene sus tensiones por contracción; la segunda, por diferenciación. La primera, resuelve sus conflictos por resoluciones parciales; la segunda, por regulación. [...] La música espectral se basa en una teoría de campos funcionales y en una estética de las formas inestables. Ella marca, sobre la vía trazada por el serialismo, un progreso hacia lo inmanente y hacia lo transparente. 23

Claudy Malherbe establece determinados paralelismos y particularidades al abordar una de las especificidades de la técnica de la escritura espectral, la síntesis instrumental en relación a la técnica de síntesis digital obtenida en estudio: “Si la música espectral recurre bastante a la música de síntesis, ella se separa radicalmente por los medios y los efectos de su realización. Ante todo porque ella se concibe gracias a una escritura, la cual es operativa dentro de un modo y una escala de discretización de signos y símbolos que son diferentes de los sistemas de medida o de simulación utilizados en la síntesis digital. Luego, también, porque ella es realizada esencialmente gracias a medios instrumentales, las partes confiadas a una cinta o a un computador poseen un rol complementario, y, además, porque el poder de resolución de estos instrumentos, demasiado grosero para seguir fielmente el plan y los cálculos iniciales, a la larga va a alterarlos, creando de cierta manera una confusión.”<sup>24</sup>

Malherbe prosigue: “Esta transformación que produce una dicotomía entre la escritura y lo instrumental, constituye un rasgo característico de la música espectral. La partitura constituye una transcripción de la naturaleza física y microscópica del sonido, construido a base de frecuencias puras, organizadas verticalmente en espectros, donde sus evoluciones iniciales, su cuerpo y fin, están condicionados por las transiciones.”<sup>24</sup>

Es al mismo Gérard Grisey a quien pertenece la definición más exacta y objetiva, incluso magistralmente didáctica, expuesta durante el verano de 1982 en la conferencia intitulada *La musique le devenir des sons* (La música el porvenir de los sonidos) en ese lugar ya mítico para la música contemporánea, Darmstadt:

A la espera que los musicólogos expertos nos coloquen una etiqueta reductora, simplificadora y aproximativa, yo propongo tres epítetos para esta música:

**DIFERENCIAL:** Porque trata de integrar todas las categorías de lo sonoro, revelando sus cualidades individuales pero evitando a la vez la jerarquización y la nivelación.

La diferencia aceptada como fundamento nos permite organizar las tensiones. La música se convierte de esta manera en el porvenir de los sonidos.

**LIMINAL:** Porque se aplica y se esfuerza a superar los umbrales donde se operan las interacciones psico-acústicas entre los parámetros y a jugar con sus ambigüedades.

**TRANSITORIA:** Porque radicaliza primero el dinamismo del sonido comprendido como un campo de fuerzas y no como un objeto inerte; y porque en segundo lugar intenta sublimizar el material en sí mismo, en provecho del puro porvenir sonoro. 25

Finalizamos con una declaración de Grisey que data de 1979, portadora indudablemente de un carácter premonitorio y terriblemente profético: “Ante todo, tomemos al sonido en serio, si no aprendemos a jugar con él, él jugará con nosotros”. 26

## EN TORNO AL ESPECTRO

Es una evidencia indiscutible que sólo a través de las conquistas de la acústica, sobre todo en la primera mitad del siglo XX, gracias al funcionamiento y perfeccionamiento de determinados dispositivos encargados de sistematizar la multiplicidad de los fenómenos vibratorios, pudo materializarse el proyecto de una aproximación microscópica del sonido por parte de Gérard Grisey. Es esencial tener una visión en detalle de las categorías y conceptos propios de la acústica musical para una óptima comprensión de esta nueva estética musical.

## UN POCO DE HISTORIA

Pitágoras, en el siglo VI antes de Cristo, descubrió las primeras leyes de la acústica musical. Sin conocer las frecuencias de las vibraciones, constató que los intervalos consonantes que actualmente llamamos la octava, la quinta y la cuarta son emitidos presionando en la mitad, en las dos terceras y en las tres cuartas partes de la longitud de una cuerda puesta en vibración bajo una tensión determinada. Para Pitágoras, estas características tenían más de numerología mística que de física. 2000 años después se descubrió que el número de ciclos en un tiempo determinado de las vibraciones correspondientes son inversamente proporcional a estas fracciones. Desde el alto medioevo, se atribuyó a la octava, a la quinta y a la cuarta la denominación de intervalos perfectos y justo hasta el fin del medioevo fueron los fundamentos teóricos de la música polifónica

occidental. Se deduce que la ciencia musical no pudo realmente progresar hasta el descubrimiento de la relación existente entre la frecuencia de la vibración y su intensidad.

Los progresos en acústica musical no siguen la evolución de la música, de los instrumentos y de las salas de conciertos. Por tanto, ciertos principios generales de la acústica fueron descubiertos progresivamente por Galileo (1564-1642), quien describió el fenómeno de las vibraciones ‘simpáticas’ o resonancias y las leyes del movimiento pendular; Marin Mersenne (1588-1648), sacerdote, matemático y filósofo francés a quien se debe los primeros cálculos correctos sobre las vibraciones de cuerdas y su frecuencia; Robert Hooke (1635-1703), científico inglés quien asoció la frecuencia de las vibraciones con el timbre; Joseph Saveur (1653-1716), profesor, matemático y físico francés, quien observó la existencia de los armónicos fundamentales y superiores, concepto que fue desarrollado algunas décadas más tarde por Fourier, (1768-1830), matemático y físico francés cuyo célebre teorema, basado en las superposiciones de oscilaciones, es conocido como el principio de la descomposición en armónicos; J-L. Lagrange, (1736-1813), físico, matemático y astrónomo italiano naturalizado francés, que resolvió analíticamente los problemas de la cuerda en vibración, cuyos trabajos sobre los tubos sonoros y los instrumentos de viento en general son igualmente conocidos; Ernest Chladni (1756-1824), físico alemán considerado el padre de la acústica gracias a sus trabajos sobre las vibraciones y el cálculo de las velocidades del sonido para los diferentes gases, estudió la vibración de láminas y llegó a localizar, con la ayuda de arena fina, los puntos nodales donde la forma exacta resiste el análisis durante muchos años; Denis Poisson físico y matemático francés (1781-1840), que en la misma época investigó el problema de la vibración de una membrana flexible, como una piel de tambor, por ejemplo.

Solamente a mediados del siglo XIX Hermann von Helmholtz (1821-1894), médico y físico alemán, Lord Rayleigh (John William Strutt, 1842-1919) físico y profesor universitario británico y otros científicos, establecieron los fundamentos teóricos de la acústica moderna. Las dos obras de base son ‘La teoría de los sonidos’ (1878) de Rayleigh y ‘Sobre la sensación de los sonidos como base fisiológica para la teoría de la música’ (1863), de Helmholtz.

A pesar de los aportes teóricos importantes, la acústica musical en el transcurso del siglo XIX no progresó en el plano experimental. El material utilizado para analizar las señales acústicas era rudimentario y a menudo menos sensible que los propios instrumentos de música. Hubo que esperar los inicios del siglo XX para que los investigadores en acústica musical realizaran nuevas experiencias. Si bien era limitado al comienzo, este movimiento se amplificó rápidamente posteriormente estimulado por la proliferación de dispositivos electrónicos, acústicos y ópticos suficientemente sensibles para medir las sutilidades físicas de los fenómenos vibratorios.

En el transcurso de los años cincuenta, esta tendencia se incrementó gracias a la emergencia de grabadoras magnéticas, analizadores de espectros, láser, computadoras y otros dispositivos más complejos.

El sonido, como entidad viviente, posee una estructura interna determinada. Si, por ejemplo, tomamos los sonidos emitidos por la voz o los sonidos producidos por la mayoría de los instrumentos de la orquesta, constataremos que una aproximación o una ‘auscultación’ minuciosa, nos revela un universo complejo; es decir, que estos sonidos son el resultado de la superposición de otros sonidos de diferente calidad, puros, denominados por los acústicos ‘sonidos sinusoidales’, cuya altura, o más exactamente la frecuencia o el número de ciclos o vibraciones por segundo, están en relación ‘armónica’. Esto quiere decir que ellos constituyen los múltiples enteros de una frecuencia central generadora, denominada fundamental.

No hace mucho, nuestro conocimiento del sonido y del timbre estaba reducido a la teoría de la resonancia natural, puesta en evidencia por Jean-Philippe Rameau. Un sonido está compuesto de una nota fundamental y de sus armónicos. Según el oído de cada persona, se puede percibir la octava, la quinta, la tercera, la séptima, la novena. El compositor Olivier Messiaen por ejemplo, percibía igualmente la onceava y la treceava. Si tomamos como ejemplo un do como sonido fundamental, las notas do, sol, mi, si bemol, re, fa sostenido, y la bemol.

Messiaen explica que posteriormente “vienen una multitud de armónicos, inaudibles para el oído desnudo, pero podemos hacernos una idea al escuchar la resonancia compleja de un tam-tam o de una gran campana de una catedral”. 27

En conclusión, el espectro de un sonido no es otra cosa que el resultado de la interrelación entre la amplitud de las vibraciones que conforman un sonido y su frecuencia.

## **EL ESPECTRO**

El espectro constituye la distribución de las amplitudes de las vibraciones que forman un sonido en relación con su frecuencia. El espectro de un sonido periódico está constituido de frecuencias discretas que se hallan en relación armónica. Los sonidos utilizados en música son generalmente periódicos, es decir, constituidos de parciales donde la frecuencia se aproxima a los verdaderos armónicos. Estos parciales son, a menudo, descritos como inarmónicos.

El espectro puede visualizarse como una sucesión de raíces que corresponden a las frecuencias de los parciales.

“El sonido sinusoidal es un sonido que se podría calificar de ‘puro’ (sin armónicos) si se le compara con cualquier sonido instrumental, que comprende una cantidad y un número de armónicos en relación con el sonido fundamental”.<sup>28</sup>

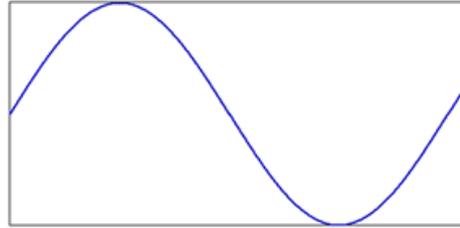


Gráfico de una forma de onda sinusoidal

## **PARCIAL**

Los parciales constituyen componentes elementales (sinusoidales) de un sonido complejo. El concepto de sonido parcial está ligado al poder que tiene el oído de analizar (descomponer) un sonido complejo en componentes sinusoidales y constituye un caso particular de la aplicación del análisis de Fourier, que nos permite descomponer toda función en una superposición de formas sinusoidales.

Un sonido parcial es armónico cuando su frecuencia es múltiplo de la frecuencia fundamental. La mayor parte de los instrumentos de la orquesta, a excepción de las percusiones, poseen un espectro de este tipo.

Un sonido parcial es inarmónico cuando su frecuencia no está en relación armónica con la de los otros parciales.

La inarmonicidad mide el grado de desviación con relación a un armónico verdadero. El parcial inarmónico es, entonces, un elemento del espectro de un sonido aperiódico. Las campanas, los instrumentos de percusión o el piano poseen un espectro de esa naturaleza. <sup>29</sup>

## **LA LEY DE FOURIER**

Con la ayuda de las matemáticas, Fourier demostró que cualquier fenómeno periódico podía siempre descomponerse en una serie de sinusoides elementales (armónicos), cuyas frecuencias son los múltiplos enteros de la componente más grave, denominada fundamental.

Por ejemplo, si suponemos una fundamental de 100 Hertz, un sonido periódico con esta frecuencia de base tendrá necesariamente como componentes, o bien la serie completa de múltiplos (100, 200, 300, 400, 500 Hertz, etc.) o un cierto número de frecuencias de esta serie, pero con excepción de

otra frecuencia, por ejemplo, 126 Hertz. Los componentes que no forman parte de la serie armónica se denominan parciales. Si se agrega un parcial a la serie, el fenómeno no puede ser periódico, por definición.

“El descubrimiento de Fourier fue de gran importancia, pues permitió comprender la estructura física de los sonidos periódicos complejos y considerar la síntesis”.<sup>30</sup>

Se distinguen dos tipos de espectros:

- Los espectros armónicos (compuestos de armónicos), es el caso de la mayor parte de los instrumentos de la orquesta.
- Los espectros inarmónicos (compuestos de parciales), es el caso de las campanas, de las percusiones, del piano, y de sonidos complejos.

Los armónicos se calculan según una fórmula matemática simple:

$$A = F \times R$$

F es la frecuencia fundamental multiplicada por el rango armónico, R.

Los armónicos y los parciales de un sonido fundamental son medidos en Hertz y transcritos en notas en la partitura con una aproximación que va del semitono al octavo de tono. De ahí resulta una gran utilización de los micro-intervalos.

### CALCULO DE LOS ARMÓNICOS

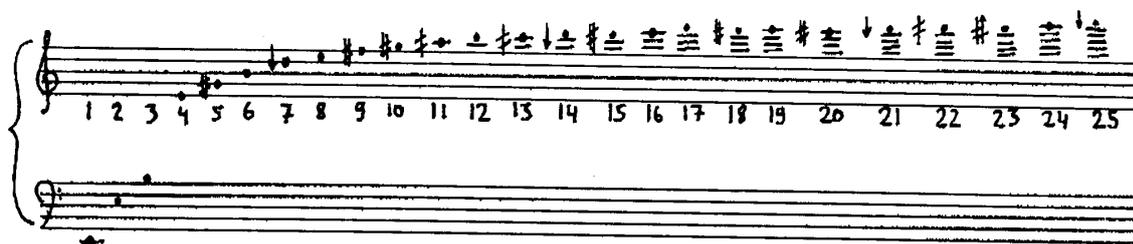
Tomamos como material de base, el espectro de la nota mi 1, generador de una de las obras más representativas y un ‘quasi-manifiesto’ de la tendencia espectral: *Partiels* para 16 ó 18 instrumentos, obra de Gerard Grisey escrita en 1975.

Suponemos la nota fundamental mi 1 = 82,4 Hertz (trombón) :

Armónicos	Frecuencia (Hz)	Nota musical	Instrumento- Dinámica
A1 = 82.4 × 2	164.8	mi2 (8ava)	Contrabajo-ff
A2 = 82.4 × 3	247.2	si2 (5ta)	Clarinete1-f

A3 = 82.4 × 4	329.6	mi3	
A4 = 82.4 × 5	412	sol#3 (3era)	Violoncelo-f
A5 = 82.4 × 6	494.4	si3	
A6 = 82.4 × 7	576.8	ré bas4 (7ma)	Viola1-mp
A7 = 82.4 × 8	659.2	mi4	
A8 = 82.4 × 9	741.6	fa#4 (9na)	Viola1-mp
A9 = 82.4 × 10	824	sol#4	
A10 = 82.4 × 11	906.4	la≠ (11ava)	Piccolo-mf
A11 = 82.4 × 12	988.8	si4	
A12 = 82.4 × 13	1071.2	do≠5 (13ava)	Violín3-pp
A13 = 82.4 × 14	1153.6	ré bas5	
A14 = 82.4 × 15	1236	ré#5 (15ava)	Violín2-p
A15 = 82.4 × 16	1347.2	mi5	
A16 = 82.4 × 17	1400.8	fa5 (17ava)	Violín3-pp
A17 = 82.4 × 18	1483.2	fa#5	
A18 = 82.4 × 19	1565.6	sol5 (19ava)	Violín2-p
A19 = 82.4 × 20	1648	sol#5	
A20 = 82.4 × 21	1730.4	la5 (21ava)	Violín1-pp

Cuadro extraído de « Análisis de PARTIELS » 31



Espectro generador de la obra « PARTIELS » de Gérard Grisey.<sup>32</sup>

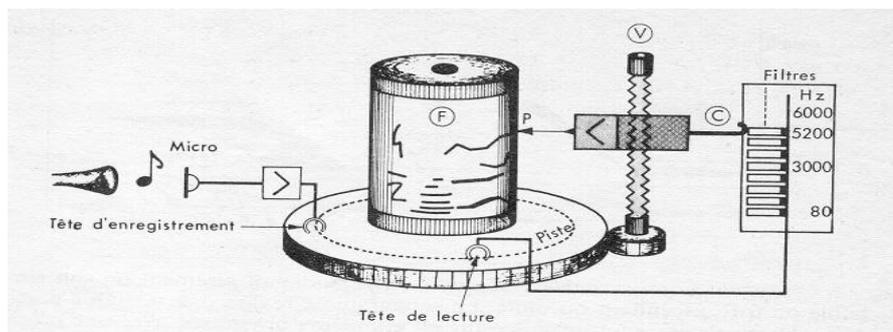
## EL SONÓGRAFO Y EL SONOGRAMA

Laurent Fichet afirma que “La acústica existe desde hace mucho tiempo, aunque su denominación no date de más de tres siglos, pero ella nunca fue más clara para los músicos que solo después del descubrimiento de aparatos como el sonógrafo, que permite obtener una representación convincente del fenómeno sonoro y, sobre todo después del desarrollo de la informática que, proyectando sobre los monitores la evolución en el tiempo de todos los parámetros del sonido, pareció revelar todos los secretos.”<sup>33</sup>

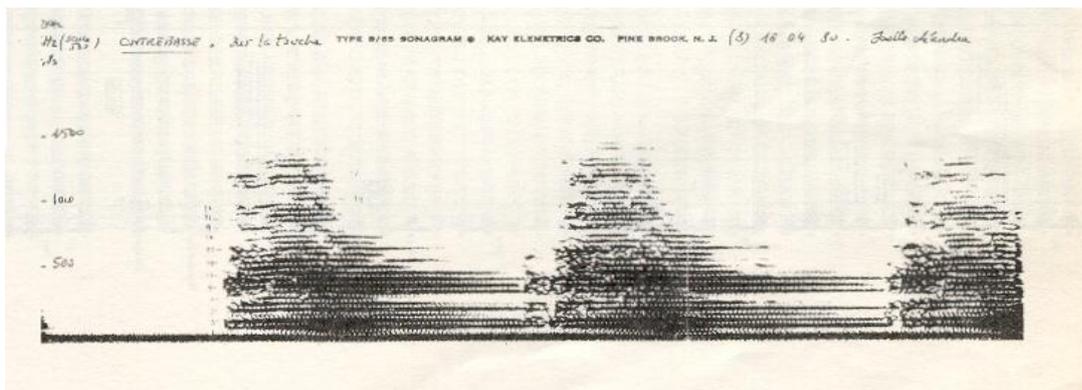
Emile Leipp en su libro *Acoustique et Musique*, verdadero ‘cuaderno de bitácora’ para toda la generación de compositores espectrales, a propósito del sonograma, nos dice: “¡Y bien!, el método para fotografiar, para filmar los seres sonoros que son los sonidos musicales, ya lo poseemos: es el método del sonógrafo”.<sup>34</sup>

Leipp concluye más tarde:

“sabemos actualmente que el sonograma constituye el documento ideal para la acústica musical, porque esta imagen corresponde completamente a la imagen mental que nos sugiere un sonido, y todo lo que se escucha se ve en el documento. Gracias a este soporte, todo sonido, sea simple o complejo, puede ser descrito en el lenguaje de los físicos como en el de los músicos”.<sup>34</sup>



Sonógrafo extraído del libro de Emile Leipp: *Acoustique et Musique*, Editions Masson.



Sonograma de un sonido de contrabajo extraído del libro de Emile Leipp: *Acoustique et Musique*, Editions Masson.

Posteriormente, con la incorporación de los medios informáticos al dominio de la determinación y análisis de los fenómenos sonoros, la información obtenida es mucho más detallada y precisa, gracias a aplicaciones informáticas especializadas en el análisis y síntesis sonora, desarrollados, primeramente, por el ingeniero en sistemas americano, considerado el padre de la informática musical, Max Mathews, quien a fines de los años sesenta, en los laboratorios de la compañía de teléfonos Bell, concibió el programa Music V. Este permite que la computadora construya sonidos a partir de determinados parámetros denominados algoritmos. Las investigaciones de Mathews fueron seguidas, inmediatamente, por las experimentaciones sobre la síntesis a través de la descomposición armónica, del compositor francés, Jean-Claude Risset, uno de los pioneros europeos de la aplicación de la informática en la música.

Por su parte, Dufourt escribe:

“La captura de los componentes minúsculos del sonido genera nuevas ópticas en el mundo de los sonidos. Cambiando de orden la observación, se cambia el nivel de objetividad de los fenómenos observados. La afinación y la acumulación de técnicas de examen y de estudio han favorecido la aparición de una acústica totalmente diferente. Dufourt continúa: «A la acústica tradicional le sustituye una micro-acústica que integra la síntesis del timbre a la producción de sonidos fijos y de duración determinada”. 35

Por su lado, Gérard Grisey, en su artículo *Structuration des timbres dans la musique instrumentale*, afirma:

“Desde hace algunos años, la electrónica nos permite una escucha microfónica del sonido. El interior mismo del sonido, lo que se encontraba oculto por muchos siglos de prácticas musicales, esencialmente macrofónicas, es al fin revelado a nuestro asombro. Por otra parte, la computadora nos permite acceder a los campos de timbres inéditos hasta ahora, analizar de una manera más fina la composición[...] Se hizo al fin posible explorar el interior

de un sonido, al expandir su duración y viajar de lo macroscópico hacia lo microscópico a velocidades variables”.36

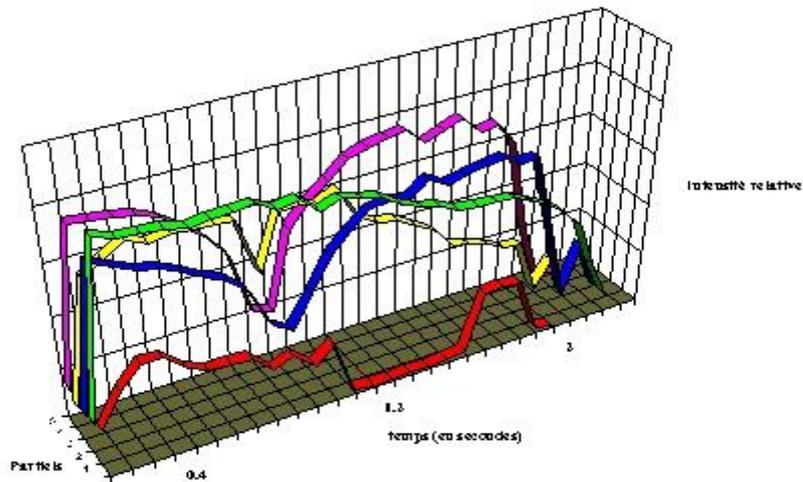
Laurent Fichet, musicólogo francés, a propósito del incremento del campo de acción de la acústica moderna, gracias al empleo de nuevas tecnologías, afirma: “La utilización de filtros de banda muy recta, ligada a la velocidad de funcionamiento interno de las computadoras ha permitido fijar todos los datos de un sonido: su espectro preciso a cada instante (por ejemplo 40000 veces por segundo)”.

37

A continuación el análisis de un instante determinado de la resonancia de un Do grave de piano:

<b>RANGO</b>	<b>INTENSID AD</b>	<b>RANGO</b>	<b>INTENSID AD</b>	<b>RANGO</b>	<b>INTENSID AD</b>
2	1,000000	21	0,690779	40	0,013191
3	0,263176	22	0,187619	41	0,031904
4	0,501411	23	0,314130	42	0,119517
5	0,544941	24	0,016412	43	0,120805
6	0,543653	25	0,048377	44	0,026597
7	0,964906	26	0,053838	45	0,050187
8	0,004356	27	0,345389	46	0,0198848
9	0,234125	28	0,340021	47	0,029756
10	0,410792	29	0,483649	48	0,006626
11	0,869808	30	0,285539	49	0,010768
12	0,702620	31	0,052427	50	0,024480
13	0,703479	32	0,006994	51	0,075465
14	0,030799	33	0,056200	52	0,031321
15	0,275385	34	0,081938	53	0,035861
16	0,009540	35	0,168016	54	0,035861
17	0,239186	36	0,112062		
18	0,194920	37	0,196270		
19	0,394687	38	0,100190		
20	0,260476	39	0,043469		

Las representaciones en tres dimensiones permiten incluir la dimensión temporal. El gráfico siguiente reproduce la evolución en el tiempo de los primeros 5 parciales de un Do grave de un piano:

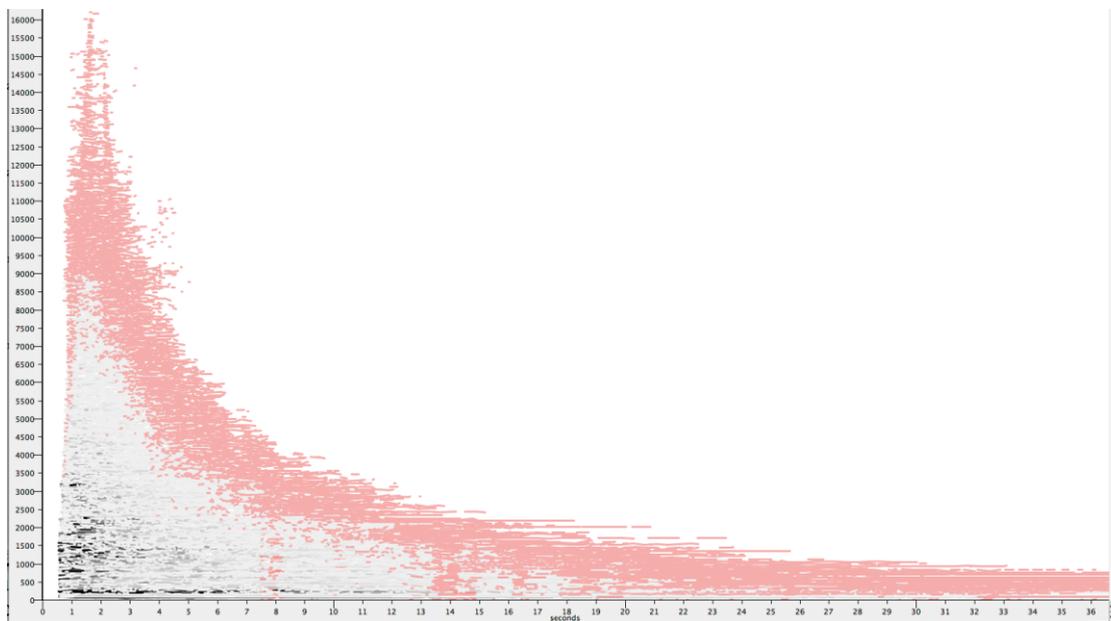


Evolución temporal de los 5 primeros parciales de un Do grave de piano. 38

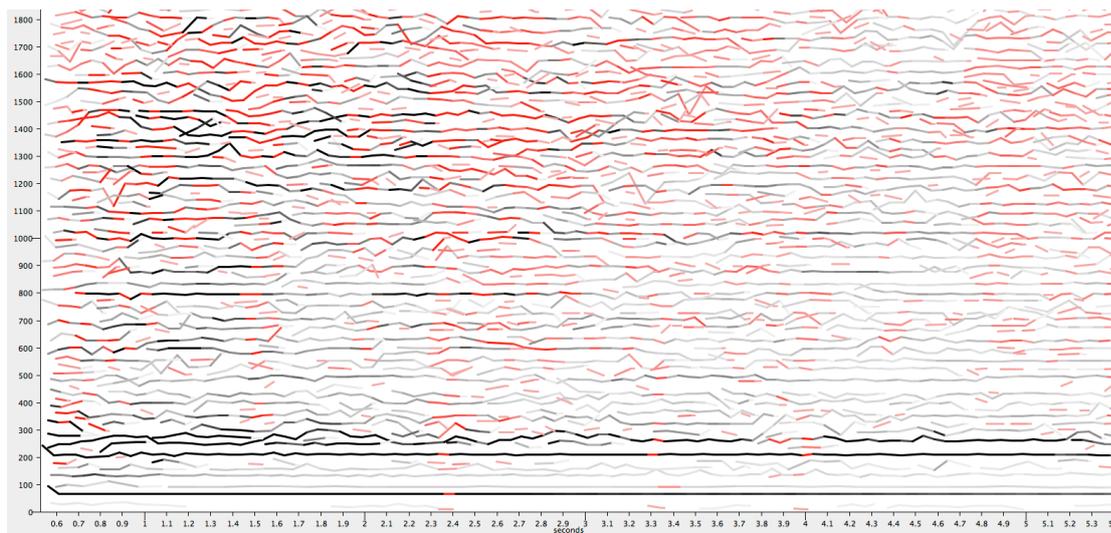
Con los avances de las tecnologías digitales que nos permiten cálculos complejos en un tiempo reducido, es posible actualmente agregar la noción de tiempo real a este tipo de aproximación, lo que dinamiza la aproximación analítica de la realidad acústica, aventurándonos en terrenos microtonales.



Espectro en 1/4 y en 1/8 de tono, de un Mi (41,2 Hz) obtenido gracias al programa Patch Work. 39



Análisis espectral de un sonido de gong obtenido con el programa Spear.



Análisis espectral de un sonido de gong obtenido con el programa Spear. (zoom in)

## ITINERARIO DE LA MÚSICA ESPECTRAL

Si bien es cierto que la música espectral se impone por su originalidad conceptual y por su actitud frente a la composición definitivamente innovadora, también es un hecho que Gérard Grisey no fue el primer compositor en centrar su atención en el fenómeno sonoro y, más concretamente en el espectro; una mirada retrospectiva a través de la historia de la literatura musical del siglo XX evidencia varias tentativas del uso del espectro sonoro para la elaboración de un lenguaje musical.

Los ‘principios del doble bajo’, de la ‘resonancia inferior’ y de la ‘transmutación de la materia sonora’ estaban dentro de las preocupaciones de André Jolivet. Mediante estos principios, Jolivet obtiene determinadas combinaciones sonoras al sobreponer dos sonidos fundamentales diferentes, evidentemente, cada uno con su respectiva serie de armónicos; el interés o la particularidad sonora de estas mixturas, únicamente dependían del grado de parentesco establecido entre los dos sonidos fundamentales. Jolivet nos hace testigos de la resonancia inferior, resultado de una operación de predeterminación de ciertos armónicos inferiores de un acorde, basada, primero, en una presentación de los armónicos superiores, destacando de esta manera la llegada final de la fundamental, que cierra el proceso. La transmutación de la materia sonora no es otra cosa que los cambios bruscos en el ámbito de ciertos parámetros del sonido, como la intensidad y el timbre, obtenidos mediante la adición de elementos armónicos a una línea melódica determinada. Esta tipología jerárquica de las frecuencias, con repercusiones en el dominio tímbrico, son una

consecuencia de ciertas técnicas provenientes del órgano, que opera con el principio de las fundamentales denominadas ocultas o virtuales, y que, posteriormente, se verán reflejadas en ciertas realizaciones espectrales, como en la obra *Desintegraciones* (1983), del compositor Tristan Murail.

Charles Ives, en su obra *Psam 90*, que data de 1923, utiliza el principio de la resonancia natural, cuando implanta un Do grave en el órgano que se mantiene activo generando el contenido armónico.

Para Anton Webern, el sonido constituía una entidad compleja, formada por un núcleo central fundamental y sus armónicos, entidad que ha ido desdoblándose progresivamente a través de toda la historia de la música, explotando uno tras otro sus componentes. Para Webern, en otros términos, la trayectoria de la creación musical es el resultado de una progresiva conquista auditiva.

Las exploraciones visionarias de Edgar Varèse no fueron indiferentes a los miembros del grupo *L'Itinéraire*. Sus ideas obsesivas sobre la consecución fecunda de alianzas, en tanto interfases entre ciencia y arte, la necesidad de expandir el *ambitus*, es decir, el arsenal instrumental en busca de nuevos medios de expresión más perfectos para la cristalización creadora, son una realidad en la música de nuestros días. Alejo Carpentier, amigo y confidente de Varèse, nos comparte una de sus confidencias: “No me vean como un compositor, yo soy un artesano que especula con las frecuencias”.<sup>40</sup>

Edgar Varèse veía en el sonido, sobre todo, su naturaleza física. Su deseo era encontrarse en el interior, en la profundidad misma de la materia sonora, para ser parte integrante de su vibración. Se refería constantemente a los espectros armónicos, movimientos, potencias sonoras, densidades, pulsaciones, continuos sonoros, ‘entrechocamientos’ e irradiaciones de masas sonoras; concebía el universo sonoro como una globalidad en constante expansión, y tenía por misión llegar a lo que denominó la liberación del sonido. Para él, la música constituía “la concreción de la inteligencia que está en el sonido”.<sup>40</sup>

A Varèse le perseguía la obsesión de traspasar las fronteras del sistema temperado, en búsqueda de nuevas realidades acústicas, sirviéndose de nuevos instrumentos; de ahí la necesidad de encontrar partidarios que pudieran saciar sus exigencias: Berthand, el inventor de uno de los primeros instrumentos electrónicos, el *dynamophone*; Lev Theremin, el genial físico y músico ruso que fabricó para su obra *Ecuatorial* (1932-1934) dos *theremins* especiales; *Le Courbusier*, conjuntamente con Iannis Xenakis, se encargaron de la creación del espacio, que sería la caja de resonancia para su poema electrónico : el Pabellón Phillips, composición arquitectónica conformada por nueve paraboloides hiperbólicos, relizada para la Exposición Universal de Bruselas, en 1958.

Su preocupación por los ritmos interiores, así como por las relaciones métricas, y su deseo por expandir el universo instrumental, dan nacimiento a obras mayores como *Ionisation*, para percusiones solas. Un faro espiritual para las generaciones futuras como son las obras *Erenmbon*, de Hugues Dufour, y *Tempus ex machina*, de Gérard Grisey.

Varèse diría:

Quiero devolver la potencia de choque de nuestra época, despojada de todos sus manierismos y de todos sus esnobismos. Propongo utilizar trozos de frases tomadas a las revoluciones (...), estrellas fugaces y también palabras que caigan como martillazos. Quisiera un tono exaltado, profético, que hechice la escritura hasta dejarla completamente seca y despojada; quisiera abrazar todo lo humano, desde lo más primitivo hasta las más lejanas fronteras de la ciencia.<sup>40</sup>

Gérard Grisey nació el 17 de junio de 1946, en Belfort, Francia. Durante sus años de juventud, realizó sus estudios musicales en el Conservatorio de Trossingen, en Alemania (1963-1965), y el Conservatorio Nacional Superior de Música de París (1965-1972). Posteriormente, Grisey evoca el ambiente de esa época estudiantil, expresando que todo joven compositor que empieza a dar sus primeros pasos en la composición musical, siente la necesidad de ser guiado por “un gurú”, refiriéndose a un maestro, un padre. Olivier Messiaen fue su elegido; con él estudió la composición musical durante cuatro años, entre 1968 y 1972. Más tarde, al evocar a los maestros de formación musical de su época, Grisey destila cierto humor recordando la trilogía decisiva: el Padre, en la persona de Olivier Messiaen, por haberle transmitido ante todo el amor por la música, su color, su concepción acerca del ritmo, las trasposiciones limitadas, a más de ciertas concepciones mesiánicas que posteriormente serían decisivas para Grisey, como la relatividad del tiempo, por ejemplo. El hijo, en la persona de Stockhausen, por su concepción de la íntima relación entre forma y material, así como del grado de previsibilidad. Y su Espíritu Santo, fue Ligeti, aquel de *Atmósferas*, de Lontano, de *Clocks and Clouds*, con su poder de abolir las nociones de discurso, y por la direccionalidad de un continuo sonoro.

En 1969, Grisey se inicia en la música electroacústica con Jean-Etienne y, en 1974, abordará el estudio de la acústica con Emile Leipp, en la Facultad de Ciencias de París.

Para Gerard Grisey, 1972 será un año de eventos y de toma de decisiones. Primero, terminó brillantemente sus estudios en el Conservatorio de París, convirtiéndose en un compositor laureado con sus premios en armonía, fuga, historia de la música y acompañamiento al piano. Ese mismo año lograría una beca en la villa Médicis, en Roma, para estudiar entre 1972 hasta 1974. Finalmente,

durante aquel verano de 1972, Gérard Grisey asiste a los seminarios de Darmstadt, donde participaban, en calidad de conferenciantes, Karlheinz Stockhausen y Giorgi Ligeti.

Obviamente, Grisey tenía conocimiento de las obras de Stockhausen, quien, en el transcurso de estos seminarios, hizo el análisis de su obra *Stimmung*, compuesta en 1968. *Stimmung* es una pieza para 6 cantantes, y constituye una profunda exploración de los componentes del espectro armónico del Si bemol: 75 minutos de meditación e hipnosis, basadas en una revelación espectral.

La forma general de *Stimmung* es, como siempre lo hace Stockhausen, el despliegue de la célula original, en este caso, el espectro armónico fundamental. Se trata, efectivamente, de un espectro definido por Stockhausen como la relación de frecuencias (57 Hertz, 114 Hertz, etc.), que se puede representar como un espectro de formantes constituido por los armónicos 1,2,3,4,6 y 8 del Si bemol fundamental. Estos parciales corresponden respectivamente a la división de la fase fundamental en 2, 3, 4, 5, 7 y 9. Se constata que las medidas de los modelos se realizan siempre a 2, 3, 4, 5, 6, 7 y 9 tiempos, y que los *tempi* son, a menudo, múltiplos de estas cifras<sup>41</sup>. Podemos imaginar el entusiasmo y la fascinación de Grisey ante *Stimmung*, de Stockhausen, que lo estimularon a continuar la búsqueda hacia una consolidación y depuración de su estilo.

5  
Allegretto  
♩ = 135

hu: o D OD hu o D a D houD → l jDU:

à la place de ce  $\frac{3}{4}$

on peut parfois lancer  $\left[ \text{Kant}$  ] en voix de tête, mais pas plus d'une fois pour chaque chanteur.

Une voix de femme doit, une fois que cet appel est intervenu... plusieurs fois, répondre plusieurs fois l'une après l'autre par 2 (1<sup>re</sup> syllabe haute, 2<sup>e</sup> syllabe parlée dans le grave) chaque fois un peu plus haut, jusqu'à ce qu'elle ne puisse plus monter. Alors - si possible sans arrêt - la voix revient à la période.

parfois individuellement da capo

en même temps que l'entrée du modèle suivant

Modelo de *Stimmung* de Karlheniz Stockhausen. 42

Grisey igualmente, heredó de la estética stockhausiana el principio denominado 'grado de previsibilidad', es decir, el nivel de cambio que existe entre un instante y el siguiente. El mismo Stockhausen nos cuenta sus experiencias que datan de la época en la que escribía la partitura de 'Carré', para cuatro orquestas y cuatro coros, al afirmar que al escribir un acorde se preguntaba qué e había cambiado con relación al acorde anterior. Grisey denominará más tarde a este principio

como el Grado de pre-audibilidad, el cual jugará un rol capital en la nueva estética espectral y consiste en

“Definir para cada instante determinado lo que cambia en relación con lo que le precede, estructurar la cantidad de cambio, la diferencia entre cada evento y el siguiente. Esta noción extraída de la teoría de la información fue retomada notablemente por Stockhausen (Veränderungsgrad), en su obra Carré, escrita para cuatro orquestas y cuatro coros. Al incluir no solamente el sonido, sino las diferencias percibidas entre los sonidos, el verdadero material del compositor constituye el grado de previsibilidad, o mejor dicho de pre-audibilidad”<sup>43</sup>.

Durante su estancia en el Colegio de Francia, en Roma, Grisey experimentará, una vez, más momentos de intensa revelación y, sobre todo, de afirmación de sus anhelos compositivos. Un encuentro crucial marca definitivamente la trayectoria creativa de este joven compositor: Grisey, en la villa Médicis, encuentra a Giacinto Scelsi, compositor italiano, quien detrás de un personaje excéntrico y secreto, que rehusaba todo tipo de contacto mediático, que sentía horror por la cronología y la fijación, ocultaba a un gran innovador y por qué no decirlo, a un profeta.

Gérard Grisey dirá a propósito de aquel encuentro:

“Todos quienes tuvieron la suerte de penetrar en el departamento de Scelsi, en la vía San Teodoro, en Roma, no podrán olvidar la vista panorámica sobre el Palatino que Scelsi les hizo descubrir, con la cortesía exquisita de un gran señor haciendo admirar sus naranjales. Yo estuve la primera vez con Tristan Murail un poco después de la creación de *Périodes*, en 1974. Recuerdo haber escuchado su primer cuarteto como también *Anahit*, para violín y orquesta de cámara, que reproducía un viejo magnetófono *Grundig*. . . Me gustó, de entrada, aquella música en la que hallé una confirmación de mis propios descubrimientos, en lo que tiene que ver con las tensiones internas del sonido y el extremo dinamismo que de todo esto resultaba. La diferencia radical y la frescura esencial de esta música me confirmaban en un camino que no estaba libre de peligros.”<sup>44</sup>

Para Scelsi, la fuerza cósmica del sonido es el fundamento de todo, mientras que la creación constituye la encarnación material de un proceso cognitivo único de las fuerzas creativas cósmicas.

Scelsi estudió la composición musical en Viena, desde 1935, con Walter Klein. Continuó en Ginebra, con un discípulo de Scriabine, donde adquirió una fuerte influencia oriental. Su trayectoria compositiva partió de experiencias dodecafónicas que las abordó con mayor anterioridad que Dallapiccola (1936), pero pronto sería abandonada al dejarse conducir hacia la conquista del fenómeno sonoro.

La trayectoria scelsiniana puede dividirse en dos etapas separadas por un período de cuatro años de silencio, de gestación y de reflexión, entre 1948 y 1952. La primera etapa es muy fecunda en cuanto a producción, donde destacan sus sonatas y suites para piano, el primero de sus cinco cuartetos de cuerda y su cantata *La nascita del verbo* (El nacimiento del verbo), que data de 1948.

El año de 1959 es testigo de la aparición de las *Quattro Pezzi*. Se trata de una composición de cuatro piezas sobre una sola nota, para orquesta de cámara, donde Scelsi hace una exploración total de los parámetros del sonido: diversos tipos de articulaciones, utilización de micro-intervalos, *scordaturas*, sordinas.

Jean-Noël von der Weid, compara *Quattro Pezzi*, de Scelsi, con *4'33"*, de John Cage, que data de la misma época, a la que cataloga como “páginas de sonido único y de ausencia de sonido”. Weid agrega: “contemporáneas de los monócronos azules, de Ives Klein (1928-1962), o de los cuadros bicromáticos de Marc Rothko (1903-1970)”<sup>45</sup>.

Entre otras obras posteriores podemos mencionar *Anabit* (poema lírico dedicado a Venus), partitura escrita para violón solo; es su quinto cuarteto de cuerdas que constituye, a la vez, su última composición. Entre sus obras mayores podemos citar la exótica y multicolor *Uaxunctun*, que data de 1966, para orquesta y coros; *Konx-om-pax* (La paz), de 1968-69, para gran orquesta con cuerdas y órgano; *Hurqualia* (Un reino diferente), escrito para cuatro percussionistas, timbalero y orquesta con instrumentos amplificados.

En todas las partituras de su madurez encontramos exploraciones constantes en el dominio del timbre. Lo hizo actuando directamente sobre los instrumentos o mediante: diferentes posiciones del arco, la determinación de zonas de ataque y acción, con continuas transiciones entre ellas, la descripción precisa de las texturas y de las granulaciones, la utilización de varios tipos de sordinas y, sobre todo, con una tendencia hacia la fusión, hacia una síntesis instrumental, una especie de “síntesis aditiva”, como la llamaría Tristán Murail.

Otra faceta del universo Scelsiniano es su apego a lo mágico, que lo encontramos en su obra *Okanagon*, de 1968, escrita para una formación única: arpa, tam-tam y contrabajo. Scelsi comenta esta partitura: *Okanagon* no debe ser vista mientras se ejecuta, sino solo escuchada “como un rito que sale de una pagoda”<sup>46</sup>.

Horatiu Radulescu, compositor franco-rumano, nacido en Bucarest, en 1942, desde sus primeras obras revela su gran fuerza innovadora. En su *Credo op. 10*, partitura escrita en 1969 para 9 violoncellos, Radulescu, apoyándose en lo que denomina “la emanación de la emanación”, crea toda una técnica de composición espectral, un universo complejo, que respira bajo sus propias leyes internas.

Por esta ‘emanación de la emanación’, Radulescu entiende una suerte de micro-espacialidad como cualidad intrínseca del sonido, en resultado de una interacción tímbrica.

Al igual que Varèse, Radulescu revitaliza la dualidad arte-ciencia, a través de la cual puede sumergirse en la interioridad sonora para “encontrar las vibraciones que Pitágoras había auscultado hace ya dos mil años” 46.

Creador de la “escordatura espectral”, Radulescu impulsa un fenómeno globalizante que funciona con base en la utilización de intervalos situados a distancias no equidistantes y proyectados hacia los registros agudos, organismo que expulsa latidos, a los que denomina “pulsaciones espectrales”, esas “distribuciones variables de la energía espectral”, todo esto, gracias a tratamientos específicos de determinadas fuentes sonoras.

En su artículo *La música de mis universos*, que constituye un verdadero manifiesto de la estética del compositor, Radulescu formaliza toda una tipología espectral, con determinadas jerarquías funcionales, acorde a disposiciones espaciales:

- Espectros explícitos: son espectros con funciones primarias en el registro grave y con funciones secundarias en el agudo.
- Espectros con modulación en anillo: son aquellos que disponen de funciones auto generadoras por adiciones y sustracciones de números de orden. Este tipo de espectro encontramos, por ejemplo, en su obra *Doruind op. 27* para 48 voces.
- Espectros invertidos: con funciones terciarias en el registro grave, secundarias en el registro medio y con primarias en el agudo.

Radulescu nos describe también la presencia de ciertos fenómenos espectrales de carácter teórico, de fundamentales virtuales diferentes, que nacen de un solo espectro-matriz común infrasónico, presentes en partituras como *Iubiri op. 43* y *Awakening op. 53*, ambas para grandes formatos instrumentales.

Al explicar el porqué de la utilización de la escordatura espectral, Radulescu afirma que es para crear ritmos intrínsecos a la materia del sonido, y para enriquecer la fuente sonora que, así, gana las características de otras fuentes globales del sonido ausente en el caso preciso de una composición musical.

Pero Radulescu no se limita a plasmar su técnica espectral utilizando el arsenal instrumental tradicional, sino que va más lejos, introduciéndose en el dominio de la construcción y fabricación de instrumentos. Es así como no deja de sorprendernos la fuerza inventiva del compositor, con su instrumento-instalación: *sound icon* (ícono de sonido), que desarrolla desde 1966. Es un piano de cola de concierto dispuesto verticalmente, estableciendo la comunicación a través de diferentes arcos y con la ayuda de hilos de nylon, los mismos que están colocados alrededor de las cuerdas.

El instrumento acoge en su interior una escordatura espectral de frecuencias fijas, con relaciones interválicas no-equidistantes. Obras como *A Doîni op. 24*, *Alt Donuind op.27*. (1976), y *Frenetico il longing di amare op. 56* (1984-87) cuentan con la presencia del *sound icon*.

La música de Radulescu respira bajo atmósferas de misticismo y de consagración, proyectándose hacia dimensiones lejanas y contemplativas, lo que convierte al acto musical en un rito trascendente, vital. Radulescu remarca:

“Todo es el resultado de una necesidad de ritual, necesidad experimentada cada vez más por el compositor y el público, pues según nuestra convicción profunda, existen puentes de nostalgia concéntricos entre los milenarios, y mientras más nos dirigimos hacia el futuro, más nos acercamos a lo sagrado y ancestral.” 47

## NOTAS

1. Stoinova Ivanka, “ Les années 80: sans utopie”, in “Musiques Contemporaines”, Silences, Différence, París, 1985, p.23.
2. Stoinova Ivanka, “ Les années 80: sans utopie”, in “Musiques Contemporaines”, Silences, Différence, París, 1985, p.23.
3. Grisey, Gérard, “La musique, le devenir des sons”, in “Vingt-cinq ans de création musicale contemporaine”, L’Itinéraire en temps réel”, Textes réunis et présentés par Danielle Cohen-Levinas, París, L’Itinéraire, L’Harmattan, 1988.
4. Dufourt Hugues, texte du disque de Tristan Murail : mémoire/érosion
5. Dufourt Hugues, “Musique Spectrale”, París, Conséquences, 1986.
6. Dufourt Hugues, Saturne, texte du disque.
7. Murail, Tristan “Questions de cible”, in Entretemps n 8, París, 1989.
8. Lelong, Guy “Nouvelles inductions musicales” in Art Press n 145, París, 1990.
9. Cohen-Levinas, Danielle “Gérard Grisey, Du spectralisme formalisé au spectralisme historicité” in “Vingt-cinq ans de création musicale contemporaine, L’itinéraire en ,temps réel”, Textes réunis et présentés par Danielle Cohen-Levinas, París, L’Itinéraire, L’Harmattan, 1988.
10. Barrière Jean Baptiste, “Ecriture et modèles, remarques croisées sur séries et spectres”, París, Entretemps n 8, (p 27,37 y 40).
11. Mâche, François-Bernard, “La Revue musicale”, Paris 1991 quadruple numéro (421-424), Repris par Jean-Noël von der Weid, Paris, La musique du Xxème siècle, 1992, p 144.
12. Dalbavie Marc-André, “Notes sur Gondwana”, París, Entretemps n 8, p 144.

13. Fichet, Laurent, "Théories scientifiques de la musique, XIX et XX siècles", Paris, 1995.
14. Najarro Jean-Philippe, "A propos de "Talea" et "Jour contre jour" de Gérard Grisey", Paris, L'Itinéraire 1991.
15. Castanet Pierre-Albert, "Thèse de Doctorat: Hugues Dufourt, son oeuvre et ses préalables", 1992; p 625.
16. Humbertclaude Eric, "Les modèles perceptuels par simulation instrumentale dans les oeuvres de Tristan Murail", Zürich, Dissonanz n 13, 1987, p.8.
17. Von der Weid, Jean-Noël, "La musique du Xxème siècle", Paris, Hachette, 1997, p. 333.
18. Baillet Jérôme, "Gérard Grisey Fondements d'une écriture", Paris, L'itineraire, L'Harmattan, 2000; p.1.
19. Dufourt, Hugues, "Musique, Pouvoir, Ecriture", Paris, Bourgois, 1991, p. 302
20. Mérigaud, Bernard, "Pour l'amour du spectre", Télérama, n 2526, Paris, juin 1998, p.68.
21. Von der Weid, Jean-Noël, La musique du Xxème siècle, Paris, Hachette, 1992.
22. Stoinova Ivanka, " Les années 80: sans utopie", in "Musiques Contemporaines", Silences, Différence, Paris, 1985, p.23.
23. Dufourt, Hugues "Musique, pouvoir, écriture", Paris, Christian Bourgois, 1991. ( ver el artículo de Danielle Cohen-Levinas," Création musicale et analyse aujourd'hui", Paris, éd.Eska, 1996.
24. Malherbe, Claudy, "Le enjeu spectral", in Entretemps, n 8, Paris, 1989.
25. Grisey, Gérard, "La muisque, le devenir des sons", in "Vingt-cinq ans de création musicale contemporaine, L'itinéraire en temps réel", Textes réunis et présentés par Danielle Cohen-Levinas, Paris, L'itinéraire, L'Harmattan, 1988.
26. D'après Danielle Cohen-Levinas, "Gérard Grisey: Du spectralisme formalisé au spectralisme historicisé", in: Vingt cinq ans de création musicale comtemporaine, L'itinéraire, L'Harmattan, 1998.
27. Messiaen, Olivier, Conférence de Notre Dame, Paris, Leduc, 1978, p.15.
28. Von der Weid, Jean-Noël,"La musique du Xxème siècle", Paris Hachette, 1997.
29. Von der Weid, Jean-Noël,"La musique du Xxème siècle", Paris Hachette, 1997.
30. Leipp, Emile,"Acoustique et Musique", Paris, Masson, 1980.
31. Alla Thierry, "Analyse de Partiels (1975) de Gérard Grisey", disponible sur internet.
32. Wilson Peter Niklas, "Vers une "écologie des sons", Partiels de Gérard Grisey et l'esthétique du groupe de L'itinéraire", in Entretemps, n 8, Paris, 1989.
33. Fichet, Laurent, "Théories scientifiques de la musique, XIX et XX siècles", Paris, 1995.
34. Leipp, Emile, « Acoustique et Musique », Paris, Masson, 1980, p.86/87.

35. Dufourt, Hugues, « Les principes de la musique. Musique Contemporaine, perspectives théoriques et philosophiques » sous la direction de Irène Deliège et Max Paoldison, Bruxelles, Mardaga, 2000, p. 60.
36. Grisey, Gérard, « Structuration des timbres de la musique instrumentale » in « Le timbre, métaphore pour la composition », Paris, Ircam, Christian Bourgois, 1991, p.352.
37. Fichet, Laurent, «Théories scientifiques de la musique, XIX et XX siècles», Paris,J. Vrin, 1996.
38. D'après E. Blackham, 1985. In Fichet, Laurent, « Les théories scientifiques de la musique, IXème et XXème siècles », Paris, J. Vrin, 1996.
39. De la Cruz Padron Lopez-Le Dilly, Maria, « Aspects de la musique spectrale : Modulations de Gérard Grisey, Mémoire de D.E.A. (EHESS/IRCAM)(dir. Hugues Dufourt) 1993.
40. Varèse Edgar, « Ecrits », Christian Bourgois, « Musique/Passé/Présent », Paris, 1967.
41. Rigoni, Michel, Stockhausen...un vaisseau lancé vers le ciel, Millénaire éditions, 1998.
42. Rigoni, Michel, Stockhausen...un vaisseau lancé vers le ciel, Millénaire éditions, 1998.
43. Grisey, Gérard, « Estructuration des timbres dasn la musique instrumentale », Le timbre, métaphore pour la composition », Paris, Ircam, Christian Bourgois, 1991,p.377.
44. Grisey, Gérard, »Autoportrait avec L'itinéraire »in « Vingt-cinq ans de création musicale contemporaine, L'itinéraire en temps réel », Paris, L'Harmattan, 2<sup>ème</sup> edition, 1998, p.42.
45. Von der Weid, Jean-Noël, « La musique du XX ème siècle », Paris, Hachette 1997, p.338.
46. Radulescu, Horatiu, « La musique de mes univers », in « Musiques contemporaines », Silences, Paris, Différences, 1985.
47. Radulescu, Horatiu, « La musique de mes univers », in « Musiques contemporaines », Silences, Paris, Différences, 1985.

### **BIBLIOGRAFIA GENERAL**

- ASIMOV, Isaac, Pulsars,quasars et trous noirs, Paris, Flammarion, 1989.
- BONNY,D'Anne, Les annees 70, Paris, Ed. du Regard, 1993.
- BOSSEUR, Dominique et Jean-Ives, Révolutions Musicales, La musique contemporaine depuis 1945, Paris, Minerve, 1999.
- BOSSEUR, Jean-Ives, Vocabulaire de la musique contemporaine, Paris,Minerve, 1992.
- BROESCH, James, Comprendre le traitement numérique de signal, Paris, Publitrionic/Elektor, 1999.

COHEN-LEVINAS, Danielle, *La création après la musique contemporaine*, textes réunis et présentés par, Paris, L'Itinéraire, L'Harmattan, 1999.

COHEN-LEVINAS, Danielle, *Le présent de l'opéra au XXème siècle*, Chemin vers les nouvelles utopies, pour une esthétique du palimpseste, Villeurbanne, Art Edition, 1994.

CHOUVEL, Jean-Marc, et SOLOMOS, Makis, *L'Espace: Musique/ Philosophie*, Textes réunis et présentés par, Paris, L'Harmattan, 1998.

COTT, Jonathan, *Stockhausen, conversations with the composer*, Picador, Pan Books Limited, 1974.

DELIEGE, Irène, et PADDISON, Max, *Musique contemporaine, Perspectives théoriques et philosophiques*, sous la direction de, Bruxelles, Mardaga, 2000.

*Dictionnaire de l'Astronomie*, Paris, Encyclopaedia Universalis, 1999.

FATUS, Claude, *Vocabulaire des nouvelles technologies musicales*, Minerve, 1994.

FICHET, Laurent, *Les théories Scientifiques de la Musique XIX et XXème siècles*, Paris, J. Vrin, 1996.

GENEVOIS, H, et ORLAREY, Y, *Musique et Mathématiques*, Lyon, Grame Aléas, 1997.

GINER, Bruno, *Aide-mémoire de la musique contemporaine*, Paris, Durant, 1995.

JOUHANEAU, Jacques, *Notions élémentaires d'acoustique*, Paris, Lavoisier, 1994.

MESSIAEN, Olivier, *Conférence de Notre Dame*, Paris, Leduc, 1978.

MICHEL, Pierre, *György Ligeti*, Paris, Minerve, 1995.

*Musiques contemporaines*, Paris, Difference, 1985.

LEIPP, Emile, *Acoustique et Musique*, Paris, Masson, 1980.

LUMINET, Jean-Pierre, *Les trous noirs*, Paris, Belfond, 1987.

RIGONI, Michel, *Stockhausen, ... un vaisseau lancé vers le ciel*, Paris, Millénaire, 1998.

VINET, Hugues, et Delalande, François, *Interfaces homme-machine et création musicale*, Paris, Hemes, 1999.

SAGAN, Carl, *Cosmic Connection ou l'appel des étoiles*, Paris, Seuil, 1975.

SCHAEFFER, Pierre, *Traité des objets musicaux*, Paris, Seuil, 1966.

SCELSI, Giacinto, *Viaggio al centro del suono*, La Spezia, Luna Editore, 1993.

PIERCE, John, *Le son musical, musique, acoustique, et informatique*, Paris, Science-Belin, 1984.

VILLELA, Michel, *Processus et Invention dans continuo(ns) de Phillippe Leroux*, L'Hamattan, 1999.

ZWICKER, E, FELDTKELLER, R, *Psychoacoustique, L'oreille récepteur d'information*, Paris, Masson, 1981.

## BIBLIOGRAFIA SOBRE LA MUSICA ESPECTRAL

- ALLA, Thierry, Tristan Murail, du matériau à l'œuvre, Mémoire de D.E.A., Université de Paris, Sorbonne, oct. 1996.
- CASTANET, Pierre-Albert, "Musiques spectrales: nature organique et matériaux sonores au Xxème siècle" in: *Dissonanz* n° 20, ( la nouvelle revue musicale, Suisse, Zurich), mai 1989.
- COHEN-LEVINAS, Danielle, "Entretien avec Tristan Murail", *Les cahiers de l'IRCAM*, n°1, Paris, Ed. Ircam-Centre Georges Pompidou, 1992.
- COHEN-LEVINAS, Danielle, "Combinatoire sérielle, maïeutique spectrale: une généalogie du matériau", *Musurgia*, vol.3, n°3, "Création musicale et analyse aujourd'hui", Paris, Ed.Eska, 1996.
- COHEN-LEVINAS, Danielle, "Entretien avec Tristan Murail, in: *Causeries sur la musique. Entretiens avec des compositeurs*, Paris, L'itinéraire, L'Harmattan, 1999.
- DALBAVIE, Marc-André, " Pour sortir de l'avant-garde" in: *Le timbre métaphore pour la composition IRCAM/Christian Bourgois*, 1991.
- DUFOURT, Hugues, *Musique, pouvoir, écriture*, Paris, Christian Bourgois, 1991
- DUFOURT, Hugues, " Hauteur et Timbre", in: *Irharmoniques*, n°3, Paris, Christian Bourgois, IRCAM, mars 1988.
- DUFOURT, Hugues, "Les principes de la musique", in: *Musique contemporaine, perspectives théoriques et philosophiques*, dir. Irène Deliège et Max Paddison, Bruxelles, Mardaga, 2000.
- HUMBERTCLAUDE, Eric, "Le reflet d'une oreille" in: *Xxème siècle. Images de la musique française*, Paris, Sacem/Papiers, 1986.
- HUMBERTCLAUDE, Eric, "Les modèles perceptuels par simulation instrumentale dans les œuvres de Tristan Murail" in: *Dissonanz*, n° 13, aout 1987.
- HUMBERTCLAUDE, Eric, "La transcription dans Boulez et Murail, de l'oreille à l'éveil, Paris, L'Harmattan, 1999.
- LELONG, Guy, "Nouvelles inductions musicales" in *Art Press* n° 145, mars 1990.
- MOSCOVITCH, Viviana, *L'esthétique de la musique spectrale est-elle impressionniste?*, Mémoire de D.E.A. (EHESS/IRCAM) (dir. Hugues Dufourt) 1994.
- MURAIL, Tristan, "La révolution des sons complexes" in *Darmstädter Beiträge zur Neuen Musik XVIII*, 1980.
- MURAIL, Tristan, "Spectres et lutins" in: *Darmstädter Beiträge zur Neuen Musik XIX*, 1982, et in: *La Revue Musicale* n° 421-424.
- MURAIL, Tristan, "Questions de cible", in: *Entretiens*, n° 8, 1989.

NICEPHOR, Sylvie, “L’Itinéraire de 1973 à 1983: le renouvellement du matériau sonore” in: Revue Internationale de Musique Française n° 30, nov. 1989.

ORCALLI, Angelo, “Fenomenologia della musica sperimentale” in: Sonus n° 11, déc. 1993.

SMALLEY, Denis, “La spectromorphologie, une explication des formes du son, in: Ars Sonora, Publication Électronique, Revue n° 8, fev. 1999.

STRANO, Carmelo, Dall’opera aperte all’opera ellitica Ed. Mursia, 1989.

STROPPA, Marco, “L’explorazione e la manipolazione del timbro” in: Limb n° 5, 1985.

PERRAUD, Edward, Approche de la personnalité musicale de Tristan Murail, et analyse de la modélisation fractale de sa pièce Serendib, mémoire de D.E.A. (IRCAM/EHESS), dir. Hugues Dufourt, 1995.

VON DER WEID, Jean-Noël, Lamusique du Xxème siècle, Paris, Hachette, 1997.

UHRING, Jérôme, Mémoire/Erosion de Tristan Murail. Aperçu des nouveaux modèles compositionnels : l’esthétique de l’Itinéraire et de Tristan Murail, maîtrise de musicologie, Université Lumière Lyon 2, dir. Daniel Kawka, 1992.

Entretemps n° 8, septembre 1989. Consacré à Gérard Grisey et Tristan Murail. Ecrits de Guy Lelong, Julian Anderson, Jean-Batiste Barrière, Claudy Malherbe, Peter Niklas Wilson, Gérard Grisey, Marc-André Dalbavie, Tristan Murail.

La Revue Musicale, n° 421-424, “L’Itinéraire”.

Vingt-cinq ans de création musicale contemporaine. L’Itinéraire en temps réel, dir. Danielle Cohen-Levinas, Paris, L’Itinéraire, L’Harmattan, 1998.

## **ARTICULOS Y ESTUDIOS SOBRE GERARD GRISEY**

ALLA, Thierry, Analyse de Partiels de Gérard Grisey. ( document disponible sur internet)

BAILLET, Jérôme, Aspects formels de la musique de Gérard Grisey, Mémoire de D.E.A.(EHESS/IRCAM), (dir.Hugues Dufourt) 1995.

BAILLET, Jérôme, “Du son au sens, l’ultime dérive de Gérard Grisey” in: Accents, n° 9, sep-déc, 1999.

BAILLET, Jérôme, Gérard Grisey. Fondements d’une écriture, Paris, L’Itinéraire, L’Harmattan, 2000

COHEN-LEVINAS, Danielle, “Gérard Grisey, un itinéraire exemplaire” in: Europe des arts, mars 1990.

COHEN-LEVINAS, Danielle, “Gérard Grisey: du spectralisme formalisé au spectralisme historicisé”, in Revue musicale n° 421-424, “L’Itinéraire”, et in: Vingt-cinq ans de création

musicale contemporaine. L'itinéraire en temps réel, dir. Danielle Cohen-Levinas, Paris, L'itinéraire, L'Harmattan, 1998.

COHEN-LEVINAS, Danielle, "L'intériorité des sons". Hommage à Gérard Grisey, in: *Musica falsa*, n° 7, février-mars 1999.

COHEN-LEVINAS, Danielle, Hommage à Gérard Grisey, pour une esthétique de la création musicale, dir, actes de colloque (Sorbonne, juin 1999), Paris, L'itinéraire, L'Harmattan,

CONDE, Gérard, « Retour à l'évidence musicale. Une rencontre avec Gérard Grisey », *Le Monde*, 7 mars 1978.

DE LA CRUZ PADRON LOPEZ-LE DILLY, Maria, Aspects de la musique spectrale: Modulations de Gérard Grisey, Memoire de D.E.A. (EHESS/IRCAM) (dir. Hugues Dufourt) 1993.

GRISEY, Gérard, BARRIERE, Jean-Baptiste, BAISNEE, Pierre-François, "Les Chants de l'Amour, a piece for computer, generated tape and mixed choir", in: *Proceedings of the International Computer Music Conference*, San Francisco, The Computer Music Association, 1985.

HERVE, Jean-Luc, "Vortex Temporum von Gérard Grisey", in: *Musik und Asthetik*, Stuttgart, Ed. Klett-Cotta, octobre 1997.

HUREL, Philippe, "Le phénomène sonore, un modèle pour la composition", in: *Le timbre: métaphore pour la composition*, Paris, IRCAM/Christian Bourgois, 1991.

JUGY, Pascal, « Le Noir de l'Etoile » de Gérard Grisey pour les Percussions de Strasbourg, rapport de stage, diplôme d'Université « Directeur du son », centre PRIMUS, Université des sciences humaines de Strasbourg, 1992.

LE BARON, Anne, et BOULIANE, Denys, "Darmstadt 1980" in: *Perspectives of New Music*, 1980-81.

LELONG, Guy, "Gérard Grisey, les Espaces Acoustiques" in: *Ars musica 93*, Bruxelles, février 1993.

LUMINET, Jean-Pierre, "Musique avec pulsar obligé. A propos du Noir de l'Etoile de Gérard Grisey", in: *Les cahiers de l'IRCAM*, n°4, 1993.

MATHEY, Marc, "A propos de Partiels de Gérard Grisey, (document disponible sur internet)

MERIGAUD, Bernard, Gérard Grisey, compositeur, Pour l'amour du spectre, in: *Télérama*, n° 2526, Paris, Juin 1998.

NAJARRO, Jean-Philippe, A propos de "Talea" et "Jour, contre-jour", de Gérard Grisey, L'itinéraire, 1991.

ORCALLI, Angelo, Gérard Grisey in the aesthetics of the Itinéraire, Padoue, 1990.

ORCALLI, Angelo, “Durée Réelle and expansion of tempo in music: the experience of Gérard Grisey”, in: *Sonus Special issue* 1993.

PUSTIJANAC, Ingrid, “Le forme del tempo nelle musica di Gérard Grisey, Mémoire de Laurea in Musicologia, Università degli studi di Pavia, 2000.

SANDRED, Örjan, Temporal structures and time perception in the music of Gérard Grisey, McGill University, Faculty of Music, Montreal.

SOLOMOS, Makis, “L’identité du son, Notes croisées sur Jonathan Harvey et Gérard Grisey, Paris, Résonance n° 13, Paris, IRCAM/Centre Georges Pompidou, mars 1998

WILSON, Peter-Niklas, “Unterwegs zu einer “Okologie des Klänge”, in: *Melos*, 1998.

WILSON, Peter-Niklas, “Vers une écologie des sons: Partiels de Gérard Grisey et l’esthétique du groupe de l’Itinéraire, in: *Entretiens* n° 8, 1989.

WINTLE, Christopher, « Gérard Grisey :New Sources of invention », IAMS newsletter (Institute of Advanced Musical Studies), n°6, january 1996.

#### **ARTICULOS DE GERARD GRISEY**

“Zu Entstehung des Klanges”, in: *Darmstädter Beiträge zur Neuen Musik XVII*, 1978.

“La musique, le devenir des sons”, in: *Darmstädter Beiträge zur Neuen Musik XIX*, 1982, et in: *Conséquences* n°7-8, 1985-86, *La Revue Musicale*, n° 421-424, 1991, “L’Itinéraire”, *Vingt-cinq ans de création musicale contemporaine. L’Itinéraire en temps réel*, dir. Danielle Cohen-Levinas, Paris, L’Itinéraire, L’Harmattan, 1998.

“Tempus ex Machina”, in: *Neuland Jahrbuch* n°3, 1982-83, et in: *Contemporary Music Review* 1987, “Music and Psychology: a mutual regard”, vol.2, part I, et in: *Entretiens* n°8, sept. 1989.

“Paris, Berlin, Berkeley”, in: *Xxème siècle. Images de la musique française*, dir. J.P.Derrien, Paris, Sacem/Papiers, 1986.

“Structuration des timbres dans la musique instrumentale”, in: *Le timbre: métaphore pour la composition*, Paris, IRCAM/Christian Bourgois, 1991.

“Le Temps de le prendre”, in: *Cahiers du renard*, n° 15, dec 1993.

“Autoportrait avec l’Itinéraire”, in: *La Revue Musicale*, n° 421-424, 1991, “L’Itinéraire”, et in: *Vingt-cinq ans de création musicale contemporaine. L’Itinéraire en temps réel*, dir. Danielle Cohen-Levinas, Paris, L’Itinéraire, L’Harmattan, 1998.

Vous avez dit spectral?, in: *Contemporary music review*, janvier 2001.

## ENTREVISTAS CON GERARD GRISEY

COHEN-LEVINAS, Danielle, "Revenir à l'école du presque rien". Entretien avec Gérard Grisey, in: *Causeries sur la musique. Entretiens avec des compositeurs*, Paris, L'Itinéraire, L'Harmattan, 1999.

DUNKELMAN, Stephen, Entretien avec Gérard Grisey, sur *Le Noir de l'Etoile*, in: *Les cahiers de l'Acme* n° 118, 1991.

EDITIONS RICORDI, Interview, Paris, date non déterminé.

LELONG, Guy, "Les dérives sonores de Gérard Grisey", in: *Art Press*, n° 123, 1988.

STOÏANOVA, Ivanka, plaquette éditions Ricordi, Paris, 199

## Juan Larrea Holguín y su relación con la Academia Nacional de Historia del Ecuador

Alvaro R. Mejía Salazar\*

**Resumen:** Monseñor Juan Larrea Holguín constituye una figura icónica de Derecho ecuatoriano. Auténtico tratadista jurídico, en ocasiones sus aportes a otras ramas del conocimiento, como por ejemplo, a la teología, suelen ser un tanto desconocidas para el gran público. De igual manera, de limitada difusión resulta su faceta de pintor y aún más oculta se encuentra la actividad de desarrollo en el campo de la historia. En este artículo se expondrá la relación de Larrea Holguín con la historia, desde la influencia familiar, sus primeros contactos con la labor histórica, su relación con la Academia Nacional de Historia del Ecuador, hasta su incorporación como miembro de dicha institución. De esta manera, pretendemos dar a conocer esta interesante faceta del intelectual Juan Larrea Holguín.

**Palabras claves:** Carlos Manuel Larrea, trayectoria académica, miembro correspondiente.

**Abstract:** Monsignor Juan Larrea Holguin is an iconic figure of Ecuadorian law. An authentic legal author, sometimes his contributions to other branches of knowledge, as for example, theology, are usually somewhat unknown to the public. Likewise, his facet as a painter has limited diffusion; even more hidden is his activity in the development in the field of history. In this article, Larrea Holguin's relationship with history will be discussed, from family's influence, his first contacts with the historical work, his relationship with the National Academy of History of Ecuador, to his incorporation as a member of the aforementioned institution. This way, we intend to present this interesting facet of the intellectual Juan Larrea Holguin.

**Key words:** Carlos Manuel Larrea, academic trajectory, corresponding member.

---

\* [armejiasalazar@gmail.com](mailto:armejiasalazar@gmail.com)

Pontificia Universidad Católica del Ecuador

## I. ENTORNO FAMILIAR

Juan Larrea Holguín nació en un entorno familiar caracterizado por la erudición y la cultura. Su padre, don Carlos Manuel Larrea Ribadeneira, fue un distinguido hombre público, diplomático e historiador. En 1909, Carlos Manuel figuró entre los fundadores de la Sociedad Ecuatoriana de Estudios Históricos Americanos; esta sociedad se trataba de grupo de jóvenes intelectuales entusiastas de la investigación histórica, dirigidos por el eximio arzobispo de Quito, monseñor Federico González Suárez. Junto con Larrea, los socios fundadores fueron Luis F. Borja (hijo), Alfredo Flores Caamaño, Cristóbal Gangotena Jijón, Jacinto Jijón y Caamaño, Aníbal Viteri Lafronte, José Gabriel Navarro y Juan León Mera Iturralde.<sup>1</sup> Tal era el círculo de amigos y hábitos del padre de Juan Larrea Holguín.

En 1920, la Sociedad Ecuatoriana de Estudios Históricos Americanos alcanzó tal prestigio que el Estado ecuatoriano decidió convertirla en la Academia Nacional de Historia, mediante Decreto Legislativo publicado en el Registro Oficial N. 23, de 28 de septiembre. A la par de la institución, Carlos Manuel continuaba la consolidación de su figura como historiador y hombre público. En 1923 casó con Dolores Holguín Iturralde, ambateña, hermana de Antonio José Holguín, dueño de la hacienda Nagsiche, la cual era administrada por Larrea desde 1922. Con Dolores procreó a Juan Ignacio que nació en 1927. Para aquel entonces, Carlos Manuel había realizado investigaciones en los archivos y bibliotecas de Londres, Oxford, París, Madrid, Sevilla, Simancas, entre otros; así mismo había publicado “Un Cementerio incásico en Quito y notas acerca de los Incas en el Ecuador” –en coautoría con Jijón–, “Introducción y Notas a la Relación inédita de Miguel de Estete”, “Un Cuadro de Goya y breves noticias sobre un Obispo de Quito”, la Introducción al “Estudio histórico sobre los Cañaris” de González Suárez, “Origen de los estudios arqueológicos en el Ecuador”,<sup>2</sup> entre otras varias aportaciones en el boletín de la Academia.

La vida de Carlos Manuel continuó en la diplomacia como Ministro Plenipotenciario ante la Argentina, en 1926; Director de Límites de la Cancillería, en 1931; Canciller de la República, 1931; Ministro Plenipotenciario en Colombia, en 1933; Director de Límites, en 1936; Ministro de Relaciones Exteriores, en 1936, calidad en la cual se logró la suscripción del Modus Vivendi con la Santa Sede, restableciéndose las relaciones rotas por los liberales en 1895; Asesor general de Cancillería, en 1938; Ministro Plenipotenciario ante Panamá, en 1940; Ministro Plenipotenciario ante el Perú, en 1941;

---

<sup>1</sup> Cfr. Barriga, Franklin, *Historia de la Academia Nacional de Historia*, Quito, Editorial El Conejo, 2009, pág. 45 y ss.

<sup>2</sup> Cfr. Pérez, Rodolfo, *Diccionario biográfico del Ecuador II*, Guayaquil, Universidad de Guayaquil, 2001, pág. 142 y ss.

Ministro Plenipotenciario ante la Argentina, en 1942; miembro de la Junta Consultiva del Ministerio de Relaciones Exteriores, en 1948; Embajador ante el Vaticano, en 1948; Embajador ante Gran Bretaña, en 1951; Embajador ante Colombia, en 1952.<sup>3</sup>

Fue prolífico en sus publicaciones, entre las cuales se encuentran “El estudio sobre los Cañaris”, “Las Negociaciones Ecuatoriano- peruanas en Washington”, “Bibliografía Científica del Ecuador”, “El Ecuador país amazónico”, “Notas Bibliográficas”, “Bibliografía de Cristóbal de Gangotena y Jijón”, “Bibliografía Histórica Ecuatoriana”, “Primeras Noticias del archipiélago de Galápagos”, “El Archipiélago de Colón”, “Homenaje al sabio americanista Max Uhle”, “Documentos acerca del camino a Esmeraldas”, “Introducción al estudio de la arqueología ecuatoriana”, “Manuel Villavicencio y la Geografía del Ecuador”, “Posibles influencias asiáticas en las culturas prehistóricas ecuatorianas”, “Crónica de la conquista del Reino de Quito”, “El Museo San Galo de arqueología ecuatoriana”, “Datos acerca de la antigüedad del hombre en el Ecuador”, “Estado actual de la prehistoria ecuatoriana”, “Disertación acerca de las culturas prehistóricas del Ecuador”, “El Presidente Dionisio de Alcedo y Herrera”, “La Real Audiencia de Quito y su territorio”, “La Cultura Incásica” en el Ecuador”, “Notas sobre la antigüedad del hombre en el Ecuador”, “Investigaciones arqueológicas en el sitio del Inca”, “La zona Ilumbisi- Cumbayá”, “Barón de Carondelet”, “Biografías de Santa Mariana de Jesús” “Prehistoria de la región andina del Ecuador”, “El arzobispo mártir Ignacio Checa y Barba”, “Antonio Flores Jijón”, “Fundación del Primer Monasterio del Carmelo”, “Historia de la Catedral de Quito”, “Principales publicaciones de Jacinto Jijón y Caamaño”, “Cartografía Ecuatoriana”, entre tantos otros títulos.<sup>4</sup>

La madre de Juan Larrea Holguín procedía de viejas familias ambateñas y estaba directamente emparentada con figuras como Juan León Mera Martínez y Luis A. Martínez Holguín. Juan León Mera Iturralde, hijo del primero y sobrino segundo del segundo, íntimo amigo de Carlos Manuel Larrea y cofundador de la Academia, era también primo hermano de Dolores Holguín Iturralde, madre de Juan. De esta forma, también en su ambiente materno Larrea Holguín gozó de importantes influencias culturales relacionadas con la literatura y con la pintura. De hecho resulta interesante comprobar la influencia de la técnica pictórica y propuesta plástica de Juan Leon Mera Iturralde y, a través de él, de Luis A. Martínez, en varios de los oleos de Larrea Holguín –el impresionismo también tuvo una clara influencia en su pintura–.<sup>5</sup>

---

<sup>3</sup> Ídem.

<sup>4</sup> Cfr. Academia Nacional de Historia del Ecuador, *Boletines digitalizados*, discos 1 al 3.

<sup>5</sup> Cfr. Estupiñán Freile, Tamara, *Una familia republicana, los Martínez Holguín*, Quito, Banco Central del Ecuador, 1988, pág. 253 y ss. Jurado, Fernando, *Juan León Mera Iturralde*, Quito, Banco Central del Ecuador, 2008, pág. 20 y ss. Mejía Salazar,

De esta manera, es claro que las jornadas de investigación documental y de campo, las tertulias históricas y culturales, los congresos y conferencias, la dedicación al estudio, la apreciación de las artes plásticas y de la literatura, hayan sido prácticas más que cotidianas en la casa de los Larrea Holguín. Definitivamente Juan, el abogado, el escritor, el pintor, el sacerdote, no es sino el resultado de sus genes y del ambiente en el cual se desarrolló; su carácter académico, investigador y científico le provenía de su padre, mientras que su visión estética y sensible le provenía de su madre.

## II. RELACIÓN CON LA ACADEMIA NACIONAL DE HISTORIA

En lo que se refiere a la historia, según hemos apreciado, la relación de Juan Larrea Holguín con esta rama del conocimiento le vino desde la cuna. Su relación con Academia de su padre y con los académicos –varios de ellos sus familiares– le era connatural. No obstante, su vinculación directa con la institución empezó el 31 de mayo de 1975, fecha en la cual Juan fue formalmente propuesto como candidato a académico correspondiente, por Luis Alfonso Ortiz Bilbao, Hugo Moncayo y Jorge Salvador Lara. Compañeros de esta candidatura fueron destacadas figuras como Plutarco Naranjo Vargas, Manuel de Guzmán y Enrique Villacís Terán.<sup>6</sup> Para aquel entonces, Juan se desempeñaba como director del Instituto de Historia Eclesiástica y había escrito varios estudios sobre historia del Derecho, particularmente sobre las relaciones entre la iglesia y el Estado. Resulta importante destacar sus obras “La Iglesia y el Estado en el Ecuador” (1954), “La justicia en el pensamiento de Juan Leon Mera” (1968) y “145 años de legislación ecuatoriana 1830-1975” (1977)

La incorporación de Juan a la Academia tardaría, pues sus obligaciones episcopales como obispo coadjutor en Ibarra (1980), obispo castrense de Ecuador (1983) y finalmente Arzobispo de Guayaquil (1989),<sup>7</sup> lo mantuvieron lejos de la sede académica. Considero también que la característica prudencia e introversión de monseñor provocó la tardanza de su incorporación.

De hecho, el 30 de junio de 1989, Jorge Salvador Lara, quien para ese entonces ejercía la dirección de la Academia, remitió una carta formal recordándole su designación como miembro correspondiente de la Academia e invitándolo a incorporarse a la institución. Esta carta recibió la siguiente respuesta por parte de monseñor:

---

Alvaro, “Luis A. Martínez, un pintor de pactos”, en *Luis A. Martínez*, Quito, Banco Central del Ecuador, 2010, pág. 33 y ss.

<sup>6</sup> Cfr. Academia Nacional de Historia del Ecuador, *Boletín Vol. 58, No. 125*, Quito, Editorial Ecuatoriana, 1975, pág. 251.

<sup>7</sup> Cfr. Pérez, Rodolfo, *Diccionario biográfico del Ecuador XIII*, Guayaquil, Universidad de Guayaquil, 2006, pág. 217 y ss.

Guayaquil, 28 de julio de 1989

Señor Doctor

Don Jorge Salvador Lara

Director de la Academia Nacional de Historia

Quito.

Señor Director y querido amigo:

Acabo de recibir, con un retardo muy grande, su estimada carta del 30 de junio, en la cual me comunica que ha sido designado Miembro Correspondiente de la Academia Nacional de Historia. Recibo este nombramiento como una altísima distinción que me honra sobremanera y me estimula a trabajar más en el campo de la investigación histórica. Aunque, sin ningún mérito de mi parte la designación de la Academia renueva la vinculación espiritual que ya la tenía con ella, por la querida memoria de mi padre, quien fue uno de los cofundadores.

Agradezco de todo corazón esta honrosísima elección y ofrezco cumplir los requisitos para la incorporación. Próximamente espero conversar con Ud. Para precisar el tema del trabajo que debo preparar.

Con esta oportunidad presento a Ud., y a los señores Miembros de la Academia, junto con mi agradecimiento, el testimonio de mi más alta consideración y aprecio.

Muy atentamente,

f.) Juan Larrea Holguín.<sup>8</sup>

Aún y todo así, solo el martes 22 de noviembre de 1996, es decir, veintiún años luego de su elección y siete años después del recordatorio formal, Juan Larrea Holguín se incorporó a la Academia. El

---

<sup>8</sup> Academia Nacional de Historia del Ecuador, *Boletín Vol. 78, No. 166*, Quito, Producción Gráfica, 1996, pág. 384.

discurso de ingreso sustentado por Juan tituló “Reflexiones sobre la historia del derecho en el Ecuador”.<sup>9</sup> En este documento, curiosamente Juan parte del 10 de agosto como punto referencial para discursar sobre la historia del derecho ecuatoriano. Luego regresa en el tiempo para reconocer nuestra condición de tributarios del derecho español y a su vez, del derecho canónico y del derecho romano. Continúa con un interesante estudio sobre las leyes especiales que para Indias emitieron los monarcas españoles. La independencia definitiva y la Constitución riobambeña de 1830 le sirven de marco para iniciar un análisis de la evolución constitucional en el Ecuador, que para la 1996, contaba con 18 cartas magnas a su haber. Sustentó también monseñor, en su discurso de ingreso, acerca de la historia de las administraciones públicas en cuanto al tamaño del Estado y, siendo consecuente con su condición clerical, relevó el rol que ha tenido la Iglesia en la cooperación con muchos programas estatales, como por ejemplo, en la educación y en la misiones. Su discurso concluye con una importante remembranza de la historia del derecho civil, del derecho internacional público, del derecho militar y otras disciplinas jurídicas. Este discurso de ingreso fue contestado por Jorge Salvador Lara. La ceremonia se llevó a cabo en la residencia universitaria Ilinizas.

### III. OBRAS DEDICADAS A LA HISTORIA

El quehacer histórico de Larrea Holguín continuó. En 1980, colaboró con la edición de “Historia del Ecuador”, importante emprendimiento de Salvat, que marcó uno de los hitos de la historiografía patria.<sup>10</sup> Sus aportes en esta magnífica obra grupal fueron los capítulos “El espíritu jurídico de la República (1830-1895)” en el tomo 6, y “El espíritu jurídico de la República (desde 1895 hasta nuestros días)” en el tomo 7. También resulta destacable en el campo histórico su obra “Historia del derecho ecuatoriano: época republicana” aparecida en 1996,<sup>11</sup> así como su “Manual de historia del derecho en el Ecuador” en coautoría con José Reig Satorres, publicada en el año 2000.<sup>12</sup>

Para el boletín de la Academia, los aportes de Larrea Holguín fueron nulos. Además de su discurso de incorporación, únicamente se publicó el discurso que Juan pronunció el 22 de junio de

---

<sup>9</sup> *Ibidem*, pág. 298 y ss.

<sup>10</sup> Salvador Lara, Jorge (Dir.), *Historia del Ecuador*, Barcelona, Salvat Editores, 1981.

<sup>11</sup> Larrea Holguín, Juan, *Historia del Derecho ecuatoriano: época republicana*, Guayaquil, Ediciones Universidad Católica de Santiago de Guayaquil, 1996.

<sup>12</sup> Reig, José y Larrea Holguín, Juan, *Manual de historia del Derecho en el Ecuador*, Quito, Corporación de Estudios y Publicaciones, 2000.

1978, en el homenaje que el Instituto Ecuatoriano de Cultura Hispana<sup>13</sup> rindió al Dr. Julio Tobar Donoso.<sup>14</sup> En este discurso –editado en el boletín a instancias de sus colegas, pues el acto no fue organizado por la Academia– Larrea realizó una merecida exaltación a la figura académica de Julio Tobar, relevando su participación en la creación de la Universidad Católica de Quito y su prolífica labor editorial. De igual manera, reivindicó su participación en el infausto acuerdo con el Perú de 1941. Al respecto, Juan reflexionó:

La actitud del Dr. Tobar Donoso en ese momento histórico ha sido muy diversamente apreciada. Algunos, con superficialidad y patriotismo han condenado descargando sobre él presuntas culpas que corresponden más bien a muchos otros, olvidando los hechos concretos y la situación real del mundo y de los Estados en ese preciso tiempo. Se pierden en lucubraciones de lo que pudo haberse hecho y de lo que habría sido preferible que sucediera, según sus gustos y fantasía.

Julio Tobar Donoso, también miembro de la Academia, contestó el discurso de Larrea Holguín con recuerdos de su padre, don Carlos Manuel Larrea y, luego, con temas hispánicos; esto, pues como anoté, el homenaje había sido organizado por el Instituto Ecuatoriano de Cultura Hispánica.

Como vemos y el propio Larrea Holguín reconoció, su relación con la Academia Nacional de Historia y con la historia en general, tuvo una naturaleza más espiritual que real, más afectiva que científica. Siendo hijo de uno de los historiadores cofundadores de la institución, el interés de Larrea Holguín respecto a la historia yacía en el afecto y remembranza del padre, más no comportaba una de las vocaciones propias del intelectual, como sí lo fueron el Derecho y los temas eclesiásticos, en los cuales ciertamente descolló. En consecuencia, más allá de la faceta de intelectual, el quehacer histórico de Juan Larrea Holguín lo demuestra desde una perspectiva humana, lo demuestra como el hijo afectuoso para con la memoria de su padre.

## REFERENCIAS

Academia Nacional de Historia del Ecuador, *Boletín Vol. 58, No. 125*, Quito, Editorial Ecuatoriana, 1975.

---

<sup>13</sup> Instituto que a la presente fecha atraviesa una terrible crisis, luego de haber sido tomado por sujetos que legamente no poseen la calidad de miembros y mucho menos de autoridades del mismo.

<sup>14</sup> Academia Nacional de Historia del Ecuador, *Boletín Vol. 62, No. 133*, Quito, Editorial Ecuatoriana, 1979, pág. 235.

Academia Nacional de Historia del Ecuador, *Boletín Vol. 62, No. 133*, Quito, Editorial Ecuatoriana, 1979.

Academia Nacional de Historia del Ecuador, *Boletín Vol. 78, No. 166*, Quito, Producción Gráfica, 1996.

Academia Nacional de Historia del Ecuador, *Boletines digitalizados*, Quito, 2013, discos 1 al 3.

Barriga, Franklin, *Historia de la Academia Nacional de Historia*, Quito, Editorial El Conejo, 2009

Estupiñán Freile, Tamara, *Una familia republicana, los Martínez Holguín*, Quito, Banco Central del Ecuador, 1988.

Jurado, Fernando, *Juan León Mera Iturralde*, Quito, Banco Central del Ecuador, 2008.

Larrea Holguín, Juan, *Historia del Derecho ecuatoriano: época republicana*, Guayaquil, Ediciones Universidad Católica de Santiago de Guayaquil, 1996.

Mejía Salazar, Alvaro, “Luis A. Martínez, un pintor de pactos”, en *Luis A. Martínez*, Quito, Banco Central del Ecuador, 2010.

Pérez, Rodolfo, *Diccionario biográfico del Ecuador II*, Guayaquil, Universidad de Guayaquil, 2001.

Pérez, Rodolfo, *Diccionario biográfico del Ecuador XIII*, Guayaquil, Universidad de Guayaquil.

Reig, José y Larrea Holguín, Juan, *Manual de historia del Derecho en el Ecuador*, Quito, Corporación de Estudios y Publicaciones, 2000.

Salvador Lara, Jorge (Dir.), *Historia del Ecuador*, Barcelona, Salvat Editores, 1981.

## Quito en el entramado imperial de la Monarquía Hispánica durante el siglo XVI

Daniel Crespo Cuesta \*

**Resumen:** Desde su fundación española en 1534, Quito va a tener un papel destacado dentro del entramado imperial de la Monarquía Hispánica. El objetivo de la presente ponencia es demostrar cómo a lo largo del siglo XVI la posición de la ciudad y del espacio quiteño va a ser de importancia fundamental en la estructuración política y simbólica del imperio español en América. A partir de este punto, a continuación se busca reflexionar sobre las distinciones fundamentales entre la realidad política y jurídica de los Reinos de Indias y el errado concepto meramente extractivista detrás de la calificación de colonias y sus implicaciones historiográficas.

**Palabras clave:** Quito, Monarquía Hispánica, Imperio Español, Reinos de las Indias, extractivismo.

**Abstract:** Since its Spanish foundation in 1534, Quito has played a prominent role within the imperial framework of the Hispanic Monarchy. The purpose of this paper is to demonstrate how, throughout the 16th Century, the City of Quito's position and space became of vital importance to the political and symbolic structuring of the Spanish Empire in America. From this point onwards, we seek to reflect on the fundamental distinctions between the political and legal reality of the Kingdoms of the Indies and the erroneous merely extractivist concept behind the classification of colonies and their historiographic implications.

**Keywords:** Quito, Hispanic Monarchy, Spanish Empire, Kingdoms of the Indies, extractivism.

---

\* [danielc@uhemisferios.edu.ec](mailto:danielc@uhemisferios.edu.ec)

Universidad de Los Hemisferios

La historia hispanoamericana se encuentra marcada por dos hitos fundacionales, la conquista española del siglo XVI y las independencias del siglo XIX. Ambos procesos han sido objeto de polémicos debates historiográficos, que desde diferentes posturas han tratado de buscar las claves de la identidad hispanoamericana. Desde las corrientes indigenistas más radicales hasta el hispanismo más conservador, pocos asuntos han sido más tratados a ambos lados del Atlántico al momento de estudiar el origen, desarrollo y actualidad de las construcciones políticas hispanoamericanas. La necesidad inicial de legitimar los procesos independentistas del siglo XIX hará inevitable la politización de un asunto tan delicado como la interpretación y asunción del pasado colonial y sus efectos en las diferentes identidades nacionales. Las repercusiones de tal vicio metodológico saltan a la vista para el investigador de buena fe, que se ve forzado a navegar entre documentos que no pocas veces presentan una visión maniquea del pasado colonial hispanoamericano.

Esta observación general, más fácil de asumir por parte de investigadores extra regionales (vale la pena señalar los estudios de americanistas e hispanistas anglosajones tales como David A. Brading, John H. Elliott, Hugh Thomas o John Lynch), es aun considerada con reticencia por la mayoría de historiadores hispanoamericanos. Sin embargo, trabajos como los del cubano Rafael Rojas Gutiérrez o el ecuatoriano Jaime Rodríguez Ordóñez, por citar apenas dos ejemplos, ponen ya de manifiesto la necesidad de una revisión crítica al discurso historiográfico hegemónico por más de dos siglos en nuestra región, sin caer en el revisionismo a ultranza de autores como el colombiano Luis Corsi Otálora, cuyos valiosos aportes se ven ensombrecidos por su postura apologética del periodo colonial.

A partir de estas acotaciones iniciales, el presente trabajo pretende demostrar cómo a lo largo del siglo XVI la posición de la ciudad de Quito y del espacio quitense va a ser de importancia fundamental en la estructuración política y simbólica del imperio español en América. A continuación, se busca reflexionar sobre las distinciones fundamentales entre la realidad política y jurídica de los *Reinos de Indias* y el errado concepto meramente extractivista detrás de la calificación de *colonias* y sus implicaciones historiográficas.

En su trabajo *Orbe indiano. De la monarquía católica a la república criolla, 1492-1867*, David A. Brading señala:

En un documento de Estado que defendía la preeminencia del Consejo de Indias sobre el recién establecido Consejo de Flandes, escrito en 1629, Juan de Solórzano Pereira declaró que las Indias eran “un imperio, que abraza en sí tantos reinos y tan ricas y poderosas provincias. O, por mejor decir, de una Monarquía la más

extendida y dilatada que se ha conocido en el mundo”. [...] La posesión del Nuevo Mundo, afirmaba Solórzano, había elevado a España muy por encima de Francia en poder y prestigio. Por esta razón, el monarca católico se llamaba a sí mismo *Dei gratia, Hispaniarum e Indiarum Rex*. (Brading, 1998, pág. 239).

Desde su fundación española en 1534, y a lo largo del siglo XVI, Quito alcanzará una posición destacada dentro del marco universal del Imperio español, propiamente, la llamada Monarquía Hispánica. Fue fundada como villa, mediante acta, el 28 de agosto de 1534 por el Adelantado Diego de Almagro y su primer Cabildo se instaló el 6 de diciembre del mismo año, en su lugar de asentamiento definitivo, por parte del Capitán Sebastián de Belalcázar.

204 españoles fueron sus primeros vecinos, y con el Cabildo se instaura la primera institución de origen occidental hispano en estas tierras. La villa creció con rapidez, y para 1541 el rey Carlos I de España, a su vez emperador Carlos V del Sacro Imperio Romano Germánico, el monarca más poderoso del siglo XVI, le concedió el título de ciudad y los privilegios propios a dicho rango, mediante Real Cédula. De igual manera, se concedió en la misma fecha Escudo de Armas a la ciudad, a petición de su procurador, Pedro de Valverde, blasón que luce como símbolo identitario hasta el día de hoy.

La floreciente ciudad se vio envuelta, poco tiempo después de su fundación, en los terribles enfrentamientos provocados por la rebelión de Gonzalo Pizarro, quien de esta manera rechazó la aplicación de las *Leyes Nuevas* de 1542, que en su espíritu de protección a los indígenas (inspirado en el pensamiento del dominico fray Bartolomé de las Casas), limitaban severamente el poder de los encomenderos. La llamada *Guerra de Quito* marcó un punto de no retorno para los rebeldes pizarristas: en las afueras de la ciudad, al norte de la misma, se enfrentaron en la batalla de Iñaquito o Añaquito, el 18 de enero de 1546, las fuerzas rebeldes de Gonzalo Pizarro con las del virrey Blasco Núñez Vela. Los leales al rey sufrieron terribles bajas, muriendo alrededor de 300 hombres de un total de 400; el Capitán Belalcázar también se contó entre los heridos del bando real. El virrey, herido de muerte, fue decapitado en el mismo campo de batalla, y su cabeza, clavada en una pica, fue expuesta en la plaza mayor de la ciudad. Tal acción fue rechazada de manera general por los quiteños, y los restos del desgraciado virrey, cabeza y cuerpo, fueron reunidos y se les dio sepultura en la iglesia mayor, antecesora de la actual catedral, para ser posteriormente trasladados a Ávila, España, su lugar de nacimiento. Así terminó la vida del primer virrey del Perú, en cruenta batalla peleada en estas tierras, conflagración hoy prácticamente olvidada de nuestra historia.

Gonzalo Pizarro fue finalmente derrotado en la batalla de Jaquijahuana, dos años después, por el *Pacificador* Pedro de la Gasca. Muerto el rebelde, hubo tiempo para honrar y agradecer a quienes supieron mantener la lealtad al rey. Así, mediante Real Cédula del 14 de febrero de 1556, en uno de sus últimos actos como gobernante, *Su Cesárea y Católica Majestad*, el emperador Carlos

V, a petición de Francisco Bernaldo de Quirós, concedió a la ciudad de San Francisco de Quito el título de *Muy Noble y Muy Leal*, reconociendo así los esfuerzos y lealtad de los quiteños durante las *Guerras Civiles* que asolaron al Virreinato del Perú.

Dice la Real Cédula:

Por cuanto, Francisco Bernaldo de Quiros, en nombre de la Ciudad de San Francisco del Quito de las provincias del Perú nos ha hecho relación que bien sabemos [sic] y nos eran notorios los muchos y grandes y leales servicios que dicha ciudad nos había siempre hecho y hacia, [sic] á cuya causa los vecinos y moradores de ella están muy necesitados por nos haber servido en todas las alteraciones que en las dichas provincias había habido más aventajosamente que ninguna de las Ciudades de las dichas provincias, y me suplicó en el dicho nombre que porque de los servicios de la dicha Ciudad quedase perpetua memoria, pues que nos teníamos por servidos de su lealtad y limpieza dieseamos [sic] á la dicha Ciudad título y nombre de Muy Noble y Muy Leal. (Traversari, 2007).

Menciona al respecto Federico González Suárez, en su *Historia General de la República del Ecuador*:

En 1556, después de pacificado el Perú por La Gasca, el mismo Emperador honró á la ciudad de Quito, condecorándola con los títulos de *muy noble y muy leal*: concedióle además estandarte real, con autorización para que lo sacase en público cualquiera de los miembros del Cabildo, el día que el mismo Cabildo eligiese. El Cabildo eligió el día de la Pascua del Espíritu Santo, en memoria de ser ése el día del aniversario del pronunciamiento que hizo Quito, alzando bandera por el Rey contra Gonzalo Pizarro. (González Suárez, 1969, pág. 1261).

En un tono más festivo, y también nostálgico, Pedro Pablo Traversari indica que:

El pueblo de Quito, en gran regocijo y estimulado por el reconocimiento que se hacía a sus virtudes, celebraron [sic] entonces tan fausto acontecimiento paseando por toda la Ciudad las Insignias Reales con el estandarte donde se ostentaba el Escudo de Armas y el Emblema concedido.

De la fiesta que tuvo lugar con este motivo, ha quedado sólo un tradicional recuerdo. (Traversari, 2007).

La fecha elegida por el Cabildo, Pascua del Espíritu Santo, o Pentecostés, es una fecha móvil del calendario litúrgico, celebrada entre mayo y junio. ¿Qué ha quedado de tal concesión y la celebración popular consiguiente? ¿Qué ha pasado con el tradicional recuerdo mencionado por Traversari, hoy relegado en el olvido? Más allá del reconocimiento, y su posterior relegación de la memoria histórica de la ciudad (que dicho sea de paso, fue tibiamente recuperado en la administración de Paco Moncayo), esto permite reflexionar sobre el papel que tempranamente iba a tener la ciudad de Quito en el contexto del naciente Imperio español, y su grado de integración y consolidación dentro de la estructura política, social y cultural del mismo.

En función de lo anterior, es menester recordar que en 1545 se creó la diócesis de Quito, aunque su primer obispo, el bachiller García Díaz Arias, tomó posesión de su cargo unos años

después; y que para 1563 se creó la Real Audiencia, haciendo de la joven ciudad, con menos de 30 años de fundación, la cabeza de la misma. De villa a ciudad, ennoblecida con blasón y lema, capital de Real Audiencia. ¿Qué se puede colegir de todo esto? El cronista de Indias Pedro Cieza de León, que recorrió gran parte de la Sudamérica española a mediados del siglo XVI y dejó una extensa obra, prolija en detalles, la enorme y vital *Crónica del Perú*, indica al finalizar su descripción de la ciudad de Quito que

Detenido me he en contar las particularidades de Quito más de lo que suelo en las ciudades de que tengo escrito en lo de atrás, y esto ha sido porque (como algunas veces he dicho) esta ciudad es la primera población del Perú por aquella parte, y por ser siempre muy estimada, y ahora en este tiempo todavía es de lo bueno del Perú. (Cieza de León, 1988, pág. 111).

Esta rápida consolidación política, jurídica y religiosa se verá reflejada y fortalecida por el ascenso cultural de la ciudad: a la celebrada presencia de la llamada *Escuela Quiteña*, una de las más importantes exponentes del barroco hispanoamericano, se debe agregar el surgimiento del espíritu universitario ya para fines del siglo XVI: en 1586 fue fundada la Universidad de San Fulgencio, de la orden agustina, una de las primeras de todo el continente. A la misma le siguieron, ya en el siglo XVII, la Universidad de San Gregorio Magno (1621), y de Santo Tomás (1681), fundaciones jesuítica y dominica, respectivamente. Para investigadores como Emiliano Gil Blanco, la presencia de tres instituciones universitarias en una misma ciudad, dentro del contexto americano de la época y no precisamente en una capital virreinal, no deja de ser un fenómeno llamativo y que requiere de un mayor estudio.

Títulos y concesiones, más su capitalidad jurídica y eclesial en el norte del virreinato del Perú, evidencian la importancia que adquirió la ciudad en el marco administrativo imperial español y la relación fundamental entre poblar y conquistar que será característica de la expansión española en América. Para 1580, se habían fundado 225 villas y ciudades, que albergaban una población española de 150.000 personas<sup>i</sup>, según señala Nicolás Sánchez-Albornoz.

Como menciono en mi trabajo *Continuidades medievales en la conquista de América*,

La explosión urbanística va de la mano con el descubrimiento y la conquista, en perfecta concordancia con la mentalidad medieval española de la época: los conquistadores son pobladores, y si previamente Reconquista y repoblación habían sido dos caras de un mismo proceso, ahora las Indias ofrecían un nuevo escenario para la continuidad de este modelo de asentamiento. Como expresó el cronista López de Gómara, «quien no poblar, no hará buena conquista, y no conquistando la tierra, no se convertirá la gente: así que la máxima del conquistador ha de ser poblar».<sup>ii</sup>

[...]

La fundación de ciudades es, en este contexto, esencial para la recreación de la sociedad de origen en los territorios recién conquistados, y garantía de su ocupación permanente.

[...]

La relación entre conquistar y poblar es esencial para comprender un aspecto más de la mentalidad propia de los conquistadores: según ésta, ellos no crean colonias en el sentido que se suele dar al término actualmente, sino que intentan ampliar la realidad peninsular más allá de sus límites europeos, reflejándola en la medida de lo posible. Que su esfuerzo haya sido transformado por la geografía y los pueblos que fueron encontrados, y de manera particular según las circunstancias, es un hecho innegable, pero también lo es que los conquistadores y primeros pobladores se negaron a perder su condición jurídica en las nuevas tierras, a la vez que exigieron para sus construcciones territoriales la misma categoría que las peninsulares. Los conquistadores son pobladores, al igual que sus antecesores durante la Reconquista. (Crespo, 2010, págs. 128-130).

Poblar es, por lo tanto, fundamental para la consolidación de la conquista territorial y la consecuente evangelización de los indígenas; práctica sobre la que se sustentó la construcción del Imperio español en las Indias y que, como se ve, hunde sus raíces en exitosas concepciones medievales propias de la Reconquista española.

Pero poblar no puede limitarse a la fundación de villas y ciudades. Todas ellas son parte de un todo, del que se espera su funcionamiento conjunto y armonioso, mucho más significativo y profundo que la mera relación colonias – metrópoli: estas villas y ciudades son los centros de nuevos reinos, los reinos de Indias, sobre cuya base se crearán audiencias y gobernaciones, tal como lo señala la *Recopilación de leyes de los reynos de las Indias* de 1680, en su Libro Quinto, Título Primero.<sup>iii</sup> En este mismo sentido, menciona Miguel Alonso Baquer, los conquistadores son, en esencia, fundadores de nuevos reinos;<sup>iv</sup> y esta diversidad de reinos y señoríos, presente tanto en América como en Europa, es la esencia del carácter universal de la Monarquía Hispánica, que la distingue radicalmente del resto de imperios europeos creados durante la Edad Moderna.

Qué mejor ejemplo de este singular espíritu que el mismo Escudo de Armas del emperador Carlos V, que conjuga bellamente, en su multiplicidad de cuarteles, este afán unificador, mas no uniformador, del ideal monárquico iniciado por sus abuelos, los Reyes Católicos.

Muchas páginas se han dedicado a este particular ser de la Monarquía Hispánica, a su intrínseca diversidad y anhelo universal, como atestiguan los trabajos de prestigiosos hispanistas o americanistas como los antes mencionados David A. Brading, John H. Elliott, John Lynch o Hugh Thomas. Para efectos del presente estudio, basta con decir que el ascenso y preeminencia de ciertas ciudades sobre otras, no solamente indica su importancia dentro del entramado imperial en todos los niveles. Son centros en torno a los cuales se constituyen los mencionados reinos de Indias, raíz de las entidades administrativas españolas y germen de los futuros Estados hispanoamericanos,

cuyo origen, pues, antes que deberse al pasado prehispánico, se deriva del mencionado proceso de conquistar y poblar, proceso fundacional por excelencia.

Por todo lo anterior, el ascenso de la ciudad como la cabeza norte del virreinato del Perú, capital audiencial, obispal y foco artístico e intelectual, es un aspecto que debe ser más profundamente analizado, desde parámetros sistémicos dentro del entramado imperial español. Es, en otras palabras, nuestro lejano inicio en el proceso globalizador iniciado con los viajes colombinos a fines del siglo XV. Es así como desde sus primeras décadas de existencia, en San Francisco de Quito se fue configurando con fuerza no solo la identidad y sentir de sus vecinos, sino de todos los quitenses, peninsulares, criollos, mestizos e indígenas, antecesores de los ecuatorianos de hoy. Es menester reconocer en esta serie de concesiones, títulos y nombramientos un aspecto más de nuestra identidad histórica.

Es pertinente concluir con la apreciación final que hace Brading de la visión de la Monarquía Hispánica que tenía el ya mencionado Juan de Solórzano Pereira (autor junto con Antonio de León Pinelo de la monumental *Recopilación de leyes de los reynos de las Indias*, publicada en 1681 aunque concluida décadas atrás), y que sintetiza esa visión sistémica antedicha, necesaria para reinterpretar el papel de la ciudad de Quito en el contexto imperial español, a la vez que introduce el debate sobre los derechos políticos de los criollos:

Éste era el lado positivo de su perspectiva imperial: si las Indias formaban verdaderos reinos, entonces nobles criollos, juristas y clérigos debían gobernar sus respectivos países como leales súbditos de la Corona. No había conflicto entre el patriotismo local y la lealtad a la monarquía católica. Aunque suele considerarse a Solórzano como heredero de Acosta, Herrera y Toledo, sin embargo llegó a figurar dentro de la tradición del patriotismo criollo como gran defensor de los derechos políticos de los españoles de América. (Brading, 1998, pág. 254).

## Bibliografía

- Alonso Baquer, M. (1992). *Generación de la conquista*. Madrid: Mapfre.
- Brading, D. A. (1998). *Orbe indiano. De la monarquía católica a la república criolla, 1492-1867*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Cieza de León, P. (1988). *La crónica del Perú*. Lima: Peisa.
- Crespo, E. D. (2010). *Continuidades medievales en la conquista de América*. Barañáin: Eunsa.
- Elliott, J. H. (2006). *Imperios del mundo atlántico. España y Gran Bretaña en América, 1492-1830*. Madrid: Taurus.
- González Suárez, F. (1969). *Historia General de la República del Ecuador*. Quito: Casa de la Cultura Ecuatoriana.
- León Pinelo, A. d., & Solórzano Pereira, J. d. (1681). *Recopilación de leyes de los reynos de las Indias*. (J. d. Paredes, Ed.) Recuperado el 6 de Enero de 2013, de <http://www.congreso.gob.pe/ntley/LeyIndiaP.htm>
- López de Gómara, F. (1852). *Primera parte de la historia general de las Indias* (Vol. XXII). Madrid: Biblioteca de autores españoles.
- Sánchez-Albornoz, N. (1984-1995). The population of colonial Spanish America. En Varios, & L. Bethell (Ed.), *The Cambridge History of Latin America* (Vol. II, pág. 18). Cambridge: Cambridge University Press.
- Traversari, P. P. (2007). *El Escudo de Armas y los Títulos de la ciudad de San Francisco del Quito. Estudio histórico (edición facsimiliar)*. Quito: Municipio del Distrito Metropolitano de Quito.

---

<sup>i</sup> Ver (Sánchez-Albornoz, 1984-1995, pág. 18). Citado por (Elliott, 2006, pág. 80).

<sup>ii</sup> Ver (López de Gómara, 1852, pág. 181). Citado por (Elliott, 2006, pág. 52).

<sup>iii</sup> El texto reza: "Para Mejor, y mas facil gobierno de las Indias Occidentales están divididos aquellos Reynos, y Señoríos en Provincias mayores, y menores, señalando las mayores, que incluyen otras muchas, por distritos á nuestras Audiencias Reales: proveyendo en las menores Gobernadores particulares, que por estar mas distantes de las Audiencias, las rijan, y gobiernen en paz, y justicia. (León Pinelo & Solórzano Pereira, 1681).

<sup>iv</sup> Ver (Alonso Baquer, 1992, págs. 11-14).

## **El derecho a la identidad del niño concebido mediante reproducción asistida: análisis de los discursos de la ciencia, la empresa y los derechos humanos.**

David Castillo Aguirre.\*

**Resumen:** En la actualidad, el ejercicio del derecho humano a la identidad del niño concebido mediante reproducción asistida constituye en sí mismo un desafío que se libra en el campo del discurso de los derechos humanos desde diferentes perspectivas. En este contexto, la bioética global emerge como una alternativa viable para cuestionar la relación que existe entre la ciencia, la empresa y los derechos humanos.

**Palabras clave:** Bioética, derechos humanos, discurso, identidad del niño, reproducción asistida, empresa.

**Abstract:** Nowadays the human right to identity of the child conceived through assisted reproduction and its exercise are challenges in the field of Human Rights discourse, from different perspectives. In this context, global bioethics emerge as a viable alternative to question the relationship that exists among science, business, and Human Rights.

**Keywords:** Bioethics, human rights, child identity, assisted reproduction, business.

---

\* [davidcastilloaguirre@gmail.com](mailto:davidcastilloaguirre@gmail.com)  
Universidad Andina Simón Bolívar

El vertiginoso desarrollo de la ciencia y la tecnología trae consigo un conflicto de carácter moral y jurídico que ha suscitado un nuevo debate sobre la relación que existe entre la ciencia y los derechos humanos. En palabras del autor De Freitas Drumond, la humanidad se encuentra inmersa en una perplejidad que exige una reflexión ética.<sup>1</sup> Es precisamente en base a dicha reflexión que surge la necesidad de cuestionarse sobre los límites de la relación ciencia-persona propuestos por la bioética global, que a entender de Cely Galindo, busca conciliar los dos más importantes componentes para lograr la nueva sabiduría que tan desesperadamente necesitan las personas: conocimiento lógico y valores humanos.<sup>2</sup>

En la actualidad, los avances y descubrimientos científicos han permitido que se desarrollen varias técnicas de fecundación a través de la denominada reproducción asistida. La técnica de reproducción asistida *per se* reviste un dilema ético-jurídico que ha sido abordado en distintas jurisprudencias a nivel internacional y en particular en el Sistema Interamericano de Derechos Humanos, con el Caso Artavia Murillo y otros (Fecundación In Vitro) vs. Costa Rica, de 28 de noviembre de 2012<sup>3</sup>; sin embargo, más allá de su evidente relevancia, el dilema sobre la reproducción asistida no será abordado en el presente documento pues no se relaciona, al menos de forma directa e inmediata, con el tema de investigación. Por tal motivo, nos enfocaremos directamente en un desafío de los derechos humanos que entra en debate después de efectuarse satisfactoriamente la reproducción asistida: el derecho a la identidad del niño concebido mediante reproducción asistida.

Los artículos 7 y 8 de la Convención sobre los Derechos del Niño se refieren al derecho de los niños, niñas y adolescentes a conocer a sus padres y preservar su identidad, respectivamente.<sup>4</sup> Por su parte, el artículo 45 de la Constitución de la República del Ecuador hace referencia al derecho de los niños, niñas y adolescentes a su identidad.<sup>5</sup> Asimismo, el Código de la Niñez y la Adolescencia determina que “[l]as personas adoptadas tienen derecho a conocer su condición de tal, su origen, su historia personal y a su familia consanguínea, salvo que exista prohibición expresa

---

<sup>1</sup> De Freitas Drumond, José. “Ética, bioética y los desafíos del siglo XXI”. Revista de la Facultad de Derecho PUCP. Nro. 69, 2012. 65.

<sup>2</sup> Cely Galindo, Gilberto. “Bioética Global”. Pontificia Universidad Javeriana. Segunda Edición. 2009. 76.

<sup>3</sup> Corte Interamericana de Derechos Humanos. “Caso Artavia Murillo y otros [“Fecundación *In Vitro*] vs. Costa Rica: Sentencia de 28 de noviembre de 2012 (Excepciones preliminares, fondo, reparaciones y costas)”. Corte Interamericana de Derechos Humanos. 2012. <[http://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec\\_257\\_esp.pdf](http://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec_257_esp.pdf)>.

<sup>4</sup> Organización de las Naciones Unidas, Asamblea General. *Convención Sobre los Derechos del Niño*. 1990. Arts. 7 y 8.

<sup>5</sup> *Constitución de la República del Ecuador* [2008]. [Quito]: Asamblea Nacional, Comisión Legislativa y de Fiscalización, s.f. Art. 45: Las niñas, niños y adolescentes gozarán de los derechos comunes del ser humano, además de los específicos de su edad. El Estado reconocerá y garantizará la vida, incluido el cuidado y protección desde la concepción. Las niñas, niños y adolescentes tienen derecho a la integridad física y psíquica; **a su identidad**, nombre y ciudadanía [...].” (énfasis añadido).

de esta última.”<sup>6</sup> Es decir, la normativa nacional e internacional contiene el derecho a la identidad de los niños, niñas y adolescentes de manera formal; sin embargo, la problemática sobre el derecho a la identidad del niño concebido mediante métodos de reproducción asistida, como sucede con muchas otras problemáticas de derechos humanos, se encuentra lejos de ser resuelta mediante la norma escrita, que según Jaime Baquero De La Calle Rivadeneira, constituye únicamente la punta del iceberg del derecho.<sup>7</sup>

En este mismo sentido, Cárdenas Krenz señala que han transcurrido pocas décadas desde que naciera el primer “bebé probeta”<sup>8</sup>; por tanto, la gran mayoría de personas nacidas producto de fecundación *in vitro* son gente muy joven como para sospechar o interesarse sobre sus orígenes. Empero, el autor recalca que con el paso de los años, estas personas están comenzando a preguntarse de forma legítima sobre sus orígenes y exigen su derecho humano a conocer su identidad.<sup>9</sup> Resulta evidente entonces que se trata de un auténtico desafío en materia de derechos humanos que no ha sido contemplado por los instrumentos internacionales de derechos humanos y que al contrario, cuenta con legislaciones internas orientadas a mantener el anonimato de los donantes y progenitores naturales.

Cárdenas Krenz considera que establecer el principio del anonimato dentro de las legislaciones niega el derecho de una persona nacida mediante métodos de reproducción asistida de conocer quién es su padre biológico, para proteger al donador y evitarle problemas futuros de reclamos de paternidad que en absoluto le interesa asumir.<sup>10</sup> En esta misma línea de argumentación, Moro Almaraz agrega que la importancia del anonimato se fundamenta también en la seguridad de las parejas receptoras de que su vida no se verá afectada por remordimientos futuros del

---

<sup>6</sup> Ecuador. “Código de la Niñez y la Adolescencia”. En Registro Oficial No. 737. 03 de enero de 2003. Art. 153.6.

<sup>7</sup> Baquero De La Calle Rivadeneira, Jaime. “Ética para políticos y juristas.” Quito: Corporación de Estudios y Publicaciones. 2009. “[l]a norma escrita no será más que la punta del iceberg: un estudio verdaderamente humano requerirá adentrarse, con mayor profundidad, en la auténtica realidad humana, fuente de inspiración y criterio de interpretación universalmente válido.”

<sup>8</sup> Cárdenas Krenz, Arturo. “El derecho de las personas concebidas mediante técnicas de reproducción asistida a conocer su identidad biológica, desde una perspectiva biojurídica”. Tesis de Maestría. Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo. 2014. 22. El primer niño de probeta Louise Brown nació en Inglaterra en el año 1978.

<sup>9</sup> *Ibíd.* En Buenos Aires, Argentina, el 10 de noviembre del 2003, por ejemplo, se creó la asociación Raíz Natal —Por el derecho a la identidad biológica, con el propósito expreso de —Búsqueda de Origen Biológico, lazos paternos filiales; orientación y asistencia profesional; concientización social; y promoción de leyes afines a la causal. Sobre el tema, el 18 de mayo del 2014, el diario argentino La Nación, bajo el título —Identidad desconocida: el lado no previsto de la fertilización asistida, decía lo siguiente: “A medida que los tratamientos se hacen más accesibles y se difunden entre distintos tipos de destinatarios, un fenómeno inesperado empieza a hacerse visible: las personas que, enteradas de que fueron concebidas por donación de óvulos y espermatozoides -unas 1000 cada año en el país-, quieren conocer a sus padres genéticos. En un terreno que cruza la biología, los afectos y el dinero, y mientras crece el reclamo por un registro único de donantes en el país, al choque entre el derecho a la privacidad y a la identidad aún se responde con un vacío legal.”

<sup>10</sup> *Ibíd.* 27.

donante<sup>11</sup>. En otras palabras, nos encontramos ante la disputa de tres derechos: el anonimato del donador, la seguridad de las parejas receptoras y la identidad del niño.

Desde un enfoque de derechos humanos, el derecho a la identidad del niño debería imponerse por sobre el derecho al anonimato y la seguridad de las parejas receptoras; sin embargo, es importante recordar que una de las principales causas de que los derechos humanos no se hayan materializado aún en todas sus formas, es pretender que bastaría con su reconocimiento formal positivado en la normativa nacional y/o internacional. Si bien, su reconocimiento legal se considera un importante acontecimiento, se debe recordar que el estudio de los derechos humanos, requiere, volver una y otra vez sobre el objeto y destinatario último de la norma: la persona. De esta manera, es posible visibilizar a los sujetos de derecho, lo que Ramiro Ávila Santamaría define como el paso de sujetos invisibles a sujetos de derechos.<sup>12</sup>

En este punto del análisis, conviene cuestionar el derecho al anonimato de los donantes. Cárdenas Krenz indica que existe una dimensión que podría considerarse fundamental al momento de explicar su prevalencia por sobre el derecho humano a la identidad del niño: la dimensión económica. Según el autor, en los Estados Unidos de Norteamérica, cada año nacen entre 30.000 y 60.000 niños por reproducción asistida y esta industria genera ganancias por alrededor de 3.300 millones de dólares anuales.<sup>13</sup> Es decir, lo que en principio podría ser considerado como un loable avance de la ciencia destinado en favor de la humanidad, es un rentable negocio para la empresa privada, lo cual nos invita a cuestionar el papel de la empresa y sus intereses privados en relación al ejercicio del derechos humano a la identidad del niño.

El derecho a la identidad de los niños concebidos mediante métodos de reproducción asistida se contrapone a los intereses económicos empresariales: si se elimina el anonimato de los donantes, el negocio perdería rentabilidad. Es por esta razón que se considera fundamental posicionar a la bioética global como argumento central de discusión con el fin de resolver este conflicto de derechos humanos. Norberto Bobbio afirma que el problema de los derechos humanos no consiste en su fundamentación o justificación, sino en su comprensión y efectiva protección<sup>14</sup>. En el caso concreto, el derecho humano del niño a su identidad necesita gozar de

---

<sup>11</sup> María Jesús, Moro Almaraz. *“Aspectos civiles de la inseminación artificial y la fecundación —in vitro”*. Barcelona 1988. 108.

<sup>12</sup> Ávila, Ramiro. *“De invisibles a sujetos de derechos: una interpretación desde el principio.”* En Ramiro Ávila y María Belén Corredores (Editores), *Derechos y garantías de la niñez y adolescencia: hacia la consolidación de la doctrina de protección integral*. Quito: Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. 179-213.

<sup>13</sup> Cárdenas Krenz, Arturo. *“El derecho de las personas concebidas mediante técnicas de reproducción asistida a conocer su identidad biológica, desde una perspectiva biojurídica”*. Tesis de Maestría. Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo. 2014. 22. El primer niño de probeta Louise Brown nació en Inglaterra en el año 1978. 28.

<sup>14</sup>Norberto, Bobbio. *“El problema de la guerra y las vías de la paz”*. (Barcelona, 2000). 128.

una efectiva comprensión que vaya más allá de los fines capitalistas que utilizan el discurso de los derechos humanos como una herramienta en favor de sus intereses.

Finalmente, a propósito de la problemática sobre el discurso de los derechos humanos, conviene citar la obra literaria “*La Inmortalidad*” del autor checoslovaco Milan Kundera. En un pasaje de su obra, Kundera describe la siguiente situación: Brigitte cogió su coche y fue a comprar una botella de vino. Quiso aparcar pero no encontró un lugar para hacerlo, así que optó por dejar su vehículo sobre la acera. Bajó y se dirigió hacia la tienda. Desde lejos notó que algo sucedía: alrededor de la tienda se amontonaba un centenar de personas mal vestidas, de parados; era una curiosa manifestación, pues los parados no estaban ahí para romper ni amenazar, ni corear consignas; sólo querían inquietar a los ricos. Brigitte pagó la botella y regresó a su coche, donde la esperaban dos policías para multarla por aparcar sobre la acera. Brigitte alegó que no estaba disponible un lugar donde aparcar y que si está permitido comprar coches, lo lógico sería garantizar a la gente un lugar donde dejarlos. Mientras Brigitte les gritaba a los policías, recordó a los manifestantes de la tienda: se sentía unida a ellos por una lucha común, la lucha por los derechos fundamentales.<sup>15</sup>

En estas breves líneas, Kundera explica a la perfección la problemática del discurso de los derechos humanos: Brigitte se apega al discurso de los derechos humanos cuando siente que le conviene. En un inicio, ella ingresa a la tienda sin fijarse en la precaria situación de los manifestantes y sus protestas contra los ricos; sin embargo, cuando está a punto de ser multada, cuando sus intereses personales, por más banales que fuesen, se encuentran en peligro de ser afectados, ella se identifica inmediatamente con el discurso de los derechos humanos. Brigitte representa a las empresas que negocian con la reproducción asistida y que elevan la bandera de los derechos al secreto y la confidencialidad, por sobre el derecho humano a la identidad del niño. Posteriormente, Kundera señala:

No conozco un solo político que no hable diez veces al día de la lucha por los derechos humanos o de la falta de respeto por los derechos humanos. Pero como la gente de occidente no tiene la amenaza de los campos de concentración y puede decir y escribir lo que quiera, la lucha por los derechos humanos, cuanto más ganaba en popularidad, más perdía en contenido concreto y se convertía en una especie de postura genérica de todos hacia todos, en una especie de energía que convierte todos los deseos humanos en derechos: El mundo se convirtió en un derechos del hombre y todo se convirtió en derecho: el ansia de amor en derecho al amor, el ansia de descanso

---

<sup>15</sup> Kundera, Milan. “*La Inmortalidad*”. Traducción de Fernando de Valenzuela. Tusquets Editores, S.A. España. 1989. 160-161.

en derecho al descanso, el ansia de amistad en derecho a la amistad, el ansia de circular a velocidad prohibida en derecho a circular en velocidad prohibida. [...] Los parados tienen derecho a ocupar una tienda cara, las señoras con abrigos de piel tienen derecho a comprar caviar, Brigitte tiene derecho a aparcar el coche en la acera y todos, los parados, las señoras de abrigos de piel y Brigitte, forman parte de un mismo ejército de luchadores por los derechos humanos.<sup>16</sup>

En suma, el efectivo ejercicio del derecho humano a la identidad del niño concebido mediante reproducción asistida, constituye un desafío y una lucha que se libra en el campo del discurso de los derechos humanos, donde cada día el contenido es más vacío y nadie se considera violador de los mismos. Todos buscan justificación para sus intereses en algún derecho humano, a pesar de que esto conlleve la violación del derecho humano ajeno. En este caso, la bioética global podría ser el punto de partida de una postura más firme que devuelva la ciencia al servicio de la persona, en lugar del capital. Quizás de esta manera, Brigitte pueda comprender que los derechos humanos no son un discurso de conveniencia sino de convivencia.

### **Bibliografía:**

- Ávila, Ramiro. *"De invisibles a sujetos de derechos: una interpretación desde el principio."* En Ramiro Ávila y María Belén Corredores (Editores), *Derechos y garantías de la niñez y adolescencia: hacia la consolidación de la doctrina de protección integral*. Quito: Ministerio de Justicia y Derechos Humanos.
- Baquero De La Calle Rivadeneira, Jaime. *"Ética para políticos y juristas."* Quito: Corporación de Estudios y Publicaciones. 2009.
- Bobbio, Norberto. *El problema de la guerra y las vías de paz*. Barcelona. Gedisa, 2000.
- De Freitas Drumond, José. *"Ética, bioética y los desafíos del siglo XXI"*. Revista de la Facultad de Derecho PUCP. Nro. 69, 2012.
- Cárdenas Krenz, Arturo. *"El derecho de las personas concebidas mediante técnicas de reproducción asistida a conocer su identidad biológica, desde una perspectiva biojurídica"*. Tesis de Maestría. Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo. 2014.
- Cely Galindo, Gilberto. *"Bioética Global"*. Pontificia Universidad Javeriana. Segunda Edición. 2009.
- Corte Interamericana de Derechos Humanos. "Caso Artavia Murillo y otros [“Fecundación *In Vitro*] vs. Costa Rica: Sentencia de 28 de noviembre de 2012 (Excepciones preliminares, fondo, reparaciones y costas)". Corte Interamericana de Derechos Humanos. 2012. <[http://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec\\_257\\_esp.pdf](http://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec_257_esp.pdf)>.

---

<sup>16</sup> *Ibíd.* 162.

*Constitución de la República del Ecuador* [2008]. [Quito]: Asamblea Nacional, Comisión Legislativa y de Fiscalización, s.f.

Ecuador. “*Código de la Niñez y la Adolescencia*”. En Registro Oficial No. 737. 03 de enero de 2003.

Kundera, Milan. “*La Inmortalidad*”. Traducción de Fernando de Valenzuela. Tusquets Editores, S.A. España. 1989.

Moro Almaraz, María Jesús. “*Aspectos civiles de la inseminación artificial y la fecundación —in vitro*”. Barcelona. 1988.

Organización de las Naciones Unidas, Asamblea General. *Convención Sobre los Derechos del Niño*. 1990.

## Propuesta de un programa de musicoterapia para personas con fibromialgia para trabajar los valores vivenciales, creativos y de actitud que propone la logoterapia

Ana María Castellón Chiriboga \*

**Resumen:** El presente trabajo tiene como objetivo diseñar una Propuesta de Programa de intervención en Musicoterapia orientada a potenciar valores y generar una modulación de actitud, desde una perspectiva logoterapéutica, para personas que han sido diagnosticadas con fibromialgia.

La primera parte propone una aproximación hacia los rasgos principales de una enfermedad compleja como la fibromialgia, junto a la descripción de la Musicoterapia y la Logoterapia como disciplinas que pueden trabajar en conjunto. El marco teórico será la base para establecer un programa concreto en el cual se trabajen los tres tipos de valores planteados por la Logoterapia mediante un abordaje musicoterapéutico.

La propuesta de programa se asentará en una visión humanística-existencial que reconoce a la persona como ser libre e incondicionado, cuya característica propia es aquella dimensión en la que se encuentra siempre sano: la dimensión espiritual. Ésta puede ser abordada desde la Musicoterapia, para lo cual, la propuesta de programa detallará los principales fundamentos, objetivos, actividades y modos de evaluar, que sirvan como orientación para trabajar de manera grupal la vivencia de valores en personas con fibromialgia. Asimismo se presentará un encuadre terapéutico que sirva de guía para los musicoterapeutas que quieran trabajar y aportar en este campo.

Mediante un trabajo conjunto entre la Logoterapia y la Musicoterapia, se pretende mejorarla calidad de vida en la convivencia con el dolor crónico, para que quienes lo padecen descubran que, a pesar de los condicionamientos de su enfermedad, no se encuentran determinados por ella y pueden llevar una vida plena aún en medio del dolor.

**Palabras clave:** fibromialgia, Musicoterapia, Logoterapia, valores de creación, valores de vivencia, valores de actitud, modulación de actitud, derreflexión

**Abstract:** The purpose of this work is to design a music therapy program proposal for patients who have been diagnosed with fibromyalgia, targeted to maximize categorical values and temper their attitude from a logo therapeutic perspective.

---

\* [anamacastellon@gmail.com](mailto:anamacastellon@gmail.com)

Universidad Católica de Valencia "San Vicente Mártir"

The first part aims to get closer to the main characteristics of such a complex disease as fibromyalgia. It also intends to describe Musical Therapy and Logotherapy, as two disciplines that can be used together for the purpose of treating fibromyalgia.

The theoretical framework will be the base to establish a concrete program in which all three categorical values put forward by Logotherapy will be worked with a musical therapy approach.

The proposal of the program will be based on a humanistic existential vision that recognizes the person as a free and unconditioned being. Their own inalienable characteristic is that dimension in which they are always healthy, that is, the spiritual dimension. This dimension can be approached from Musical Therapy. For this, the proposal of the program will detail the fundamentals, main objectives, activities and evaluation methods. All these will serve as an orientation to live and work jointly these values in patients with fibromyalgia. In the same way, a therapeutic frame will be presented, and it will serve as a guide for other music therapists who wish to work and to contribute to this field.

Through this work that joins together Logotherapy and Musical Therapy, this work aim to improve the quality of life of those who coexist with chronic pain. It also pretends that the patients discover that in spite of the conditionings of their disease, they are not determined by it and can live a full life even in the middle of chronic pain.

**Keywords:** fibromyalgia, music therapy, logotherapy, attitudinal value, creative value, experiential value, attitude modulation, derreflection

## 1 INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

Los estudios que existen acerca de los beneficios de la Musicoterapia en personas con fibromialgia (Vannay, 2014; Torres, 2015; Alparslan et al., 2015; Linnemann, et al., 2015) apuntan a mejorar la calidad de vida de los pacientes, reduciendo la percepción del dolor, fomentando el bienestar psicológico y trabajando el impacto de la enfermedad en la capacidad funcional de quienes la padecen. Sin embargo, hasta el momento, no se ha encontrado ningún estudio en Musicoterapia que se oriente directamente a potenciar, valores que permitan una modulación de actitud positiva, desde la cual, el resto de objetivos quedarían cubiertos. Ante esta realidad, la Logoterapia se presenta como una alternativa para darle al trabajo musicoterapéutico el enfoque adecuado para conseguirlo.

La motivación principal del trabajo surge de la vivencia de su autora, quien ha sido diagnosticada de fibromialgia hace cinco años. Licenciada en Música y certificada en Logoterapia, encontró en los escritos de Frankl de manera teórica, aquello que la música venía revelando en la práctica: a pesar del dolor, el arte brota de forma natural, auténtica e irrefrenable, testimoniando que hay algo en el hombre orientado al sentido a pesar de la adversidad.

El análisis realizado en las siguientes páginas pretende encontrar una relación directa entre la Logoterapia y la Musicoterapia, ya que, esta última, puede potenciar valores por medio de la belleza y su significado en la vida; mediante el proceso creativo que permite descubrir posibilidades, proyectar esfuerzos y ofrecer un producto único al mundo; y, sobre todo, servirse del sentido y plenitud del que la experiencia musical puede dotar a la vida de cada paciente. (Bruscia, 2007)

A continuación, partiendo de una revisión bibliográfica que aclare las implicaciones de una enfermedad tan compleja, se indagará en los conceptos principales propuestos por la Logoterapia y se definirá la Musicoterapia, para plantear lo que podría ser el primer eslabón de una teoría que enmarque los beneficios que se pueden desprender del trabajo interdisciplinar para ayudar a las personas con fibromialgia.

## **2 MARCO TEÓRICO**

### **2.1 INTRODUCCIÓN AL CONTENIDO**

Los tres ejes centrales sobre los que se asentará el trabajo son: fibromialgia, Logoterapia y Musicoterapia. Conocer sus conceptos básicos permitirá comprender cómo se relacionan para desarrollar los valores de la Logoterapia en beneficio de las personas diagnosticadas con fibromialgia.

### **2.2 FIBROMIALGIA**

#### **2.2.1 DEFINICIÓN Y CARACTERÍSTICAS**

La fibromialgia es un síndrome de causa desconocida, caracterizado por la presencia de dolor crónico generalizado en el aparato locomotor. Quienes la padecen manifiestan hipersensibilidad al dolor, además de diversos síntomas como fatiga constante, trastornos de sueño, parestesias, alodinia, rigidez articular, ansiedad, depresión, etc. (Rivera et al., 2006). Su curso es crónico y la intensidad de los síntomas fluctuante, percutiendo en la calidad de vida de quien la padece (Vannay, 2014).

Diversos estudios epidemiológicos recogen que, la población que sufre de fibromialgia se sitúa entre el 2% y 3% a nivel mundial (Collado et al., 2002), siendo más común en mujeres entre los 40 y 60 años (Martínez, 2012).

La etiología o mecanismos que causan la enfermedad siguen siendo desconocidos. El Colegio Americano de Reumatología considera que es multicausal, descarta que se trate de una enfermedad autoinmune o genética (Suleman, 2017). Mientras no se conozca la etiología de este síndrome el tratamiento seguirá siendo sintomático combinando fármacos con tratamientos no farmacológicos.

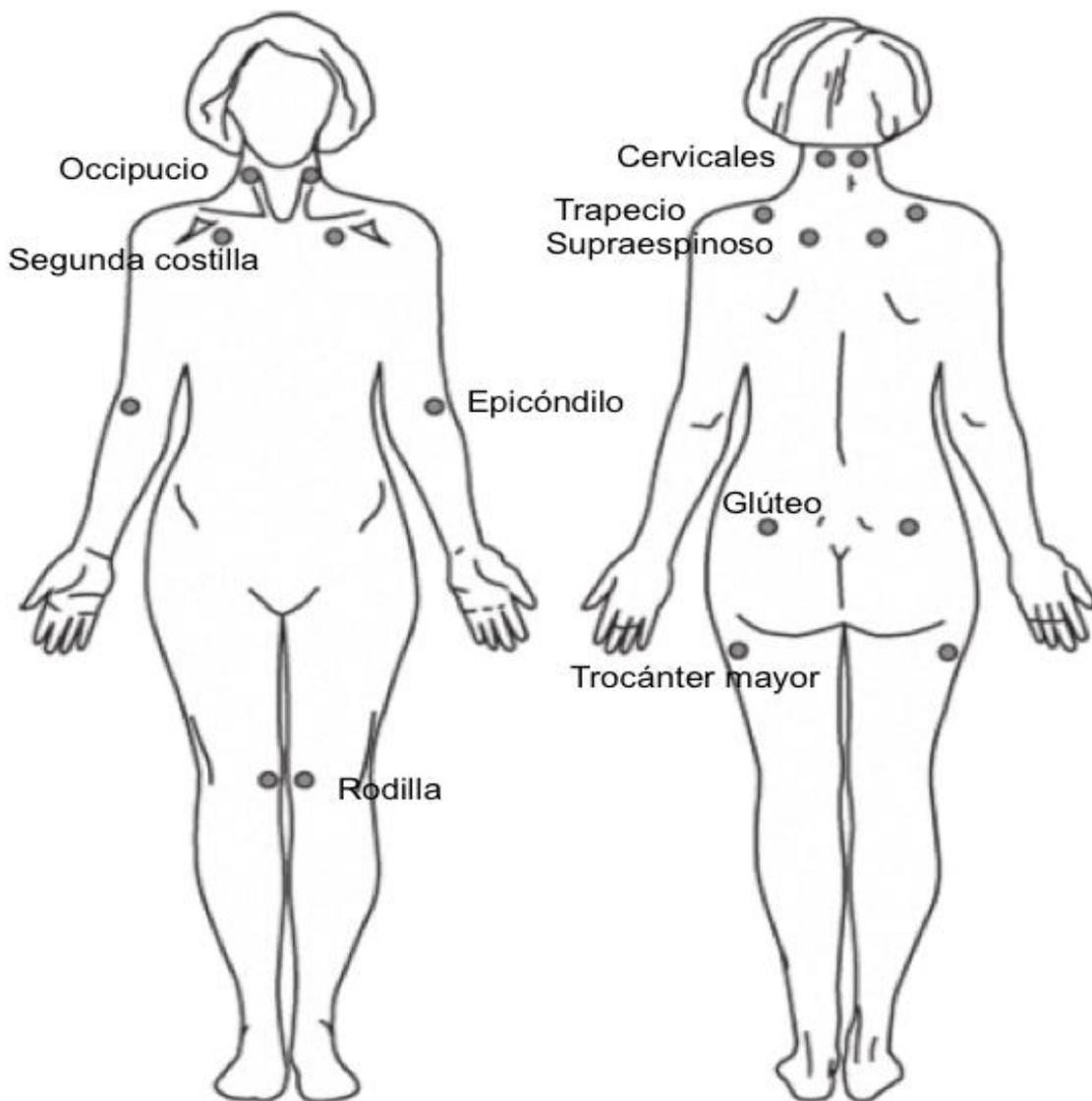
#### **2.2.2 DIAGNÓSTICO, SÍNTOMAS E IMPACTO EN LA CALIDAD DE VIDA**

Actualmente no existe ninguna prueba de laboratorio que sirva para diagnosticar la fibromialgia. Los resultados radiografías, biopsias musculares y exámenes de sangre son normales (Ayán, 2011). Además, no tiene manifestaciones físicas visibles.

Se han establecido tres criterios para su diagnóstico:

1. Dolor musculoesquelético crónico y difuso durante más de 3 meses.
2. Ausencia de otras enfermedades que podrían ser causa del dolor subyacente.
3. Dolor ante la palpación en al menos 11 de los 18 puntos sensibles determinados.

Estos puntos están localizados en 18 lugares del cuerpo (Task Force on Taxonomy of the International Association for the Study of Pain, 2002).



*Figura 1.* Distribución de los 18 puntos gatillos en el cuerpo de una persona con fibromialgia. Adaptado de “Clinical Management of Fibromyalgia”, por Goldenberg, 2009, EEUU: Professional communications, inc, p. 20.

Entre los síntomas principales se encuentran: dolor generalizado, rigidez, fatiga, disfunción del sistema nervioso vegetativo, trastornos cognoscitivos, consecuencias psicológicas (Ayán, 2011).

Todos estos síntomas influyen en la vida de quienes los padecen y en su entorno, por lo que se afirma que es una de las enfermedades que mayor impacto presentan en la calidad de vida de las personas con dolor crónico. (Bernard, Prince, & Edsall, 2000). Además, las personas con fibromialgia, tropiezan con falta de apoyo social, dificultades laborales y problemas sociales (Moioli, 2013). No falta

tampoco el que muchas veces haya quienes consideren la enfermedad como falta de voluntad o como un problema poco importante de índole psicológico (Ministerio de Sanidad, Política social e Igualdad, 2011). Con lo cual los sentimientos de frustración afloran, bajan las expectativas y se puede llegar a un vacío existencial.

### 2.2.3 TRATAMIENTO

Aunque la fibromialgia no amenaza la vida de quien la padece, puede causar una discapacidad grave, influyendo en el día a día de la persona y comprometiendo su bienestar físico, afectivo y psíquico.

El tratamiento es sintomático y va encaminado a disminuir el dolor y la fatiga, mejorar el sueño y los niveles de actividad mediante medios no farmacológicos y químicos, aunque de momento, no existe ningún fármaco aprobado que tenga una indicación específica para la fibromialgia (Ministerio de Sanidad, Política social e Igualdad, 2011).

Es así como la propuesta del trabajo conjunto entre Logoterapia y Musicoterapia, puede resultar adecuado como complemento al tratamiento clínico, y que una modulación de actitud puede influir de manera directa en la mejora de la calidad de vida del paciente, permitiendo integrar el dolor y convivir con él evitando el sufrimiento innecesario y afortando con optimismo la cotidianidad.

Mediante su aplicación y evaluación, se podrán observar los cambios que una actitud positiva, libre y responsable aporten a la persona con fibromialgia en sus distintas dimensiones: su percepción de dolor, fatiga e insomnio podrían disminuir al bajar el grado de hiperreflexión y angustia; las relaciones y vínculos sociales se podrían fortalecer y enriquecer; las emociones podrían conducirse de manera adecuada y contenida; el despertar de la conciencia a la trascendencia generaría nuevos modos de desplegar las potencialidades inherentes a la dimensión sana de la persona para vivir con mayor plenitud.

## 2.3 LOGOTERAPIA

### 2.3.1 DEFINICIÓN E HISTORIA

Considerando el Psicoanálisis de Freud la primera y la Psicología Individual de Adler como la segunda, Soucek describe a la Logoterapia como la tercera escuela vienesa de psicoterapia, (Soueck, s.f., citado

en Lukas, 2003). Ésta nace de la visión del neurólogo y psiquiatra Viktor Frankl quien, en base a sus estudios médicos, conocimientos filosóficos y, tras su propia experiencia como prisionero en cuatro campos de concentración durante la segunda guerra mundial, plantea que el hombre busca, ante todo, el sentido, que sólo se puede encontrar desde la dimensión que él denomina *espiritual* (Längle, 2000).

La Logoterapia nace a principios del siglo XX, cuando la psicología llegaba a su auge y la humanidad se encontraba en un periodo histórico crítico. Tras un primer conflicto bélico mundial y ante la amenaza de un segundo que se vislumbraba peor, encontramos al ser humano como una criatura llena de cuestionamientos, insatisfecho con las respuestas simplistas y reduccionistas que la ciencia, la técnica y el psicologismo intentaban imponer. Las ideas conductistas y psicoanalistas amenazaban al hombre con someterlo a un determinismo ciego, que lo reducían a lo bio-psico-social. Frankl siguió muy de cerca las ideas de Freud y trabajó junto a Adler durante algún tiempo, sin embargo, su espíritu indagador ante los vacíos que encontraba en estas psicoterapias, lo llevó a profundizar más en campos antropológicos que irían forjando su propia teoría (Längle, 2000).

La idea de que hay algo en el hombre que lo mueve más allá del placer o del poder, se vio probada, por su propia experiencia como “un preso ordinario” (Frankl, 2016a, p. 37), cuando, estando en circunstancias límites de supervivencia, pudo hacer vida lo que venía predicando: la existencia del hombre está centrada en la lucha por encontrar un sentido a su vida. (Frankl, 2016a).

Para sostener estos principios, la Logoterapia se sostiene en una antropología concreta: el «Análisis Existencial» y parte del concepto de unidad ontológica en el hombre, lo cual se describirá a continuación.

### 2.3.2 ANÁLISIS EXISTENCIAL Y ONTOLOGÍA DIMENSIONAL

El esqueleto de la Logoterapia como disciplina terapéutica es el llamado «Análisis Existencial», el cual es el fundamento filosófico que enmarca la visión sobre el hombre y la orientación que debe tener la investigación logoterapéutica. Éste, junto a la visión del ser humano como individuo indivisible, sostienen las ideas de voluntad de sentido, libertad de la voluntad y sentido de vida.

En palabras de Frankl (2011) “La Logoterapia y el Análisis Existencial son las dos caras de una misma teoría” (p.61). Esto explica que no se pueda hablar de Logoterapia sin su fundamento en la antropología filosófica que lo sostiene. El Análisis Existencial en la Logoterapia es el fundamento que explica la existencia desde los planos óntico y ontológico, constituyendo un intento de antropología

psicoterapéutica en la cual la persona se despliega y desarrolla en las situaciones concretas de su vida (Frankl, 2011).

Este fundamento filosófico, sostiene que el hombre es indivisible y sólo en su dimensión espiritual se integra su unidad. Aunque no es la única dimensión humana, es el puente donde todo se integra y desde donde se da la verdadera dimensión del existir, elevando los planos somático-psíquicos hacia lo más esencial y constitutivo del ser humano. (Freire, 2002). Por eso el actuar humano sólo puede ser visto de forma completa y acabada desde la unidad, de modo que las dimensiones física y psíquica forman una totalidad en conjunto con lo espiritual: “Lo humano jamás es divisible” (Freire, 2002, p. 77).

Es importante entender este concepto, pues de lo contrario se puede caer en reduccionismos el momento de tratar con la persona. Es esencial considerar a cada paciente como un ser único, irrepetible e indivisible, por lo que no puede ser etiquetado o reducido a sus síntomas. El terapeuta no debe enfrentarse a las manifestaciones biológicas o psíquicas de la enfermedad, sino que ha de dirigir su actuación a la dimensión más alta del paciente, en la que estas otras están incluidas: la dimensión espiritual que nunca enferma (Acevedo, 1985).

### 2.3.3 LO NOÉTICO/ESPIRITUAL

Una vez entendido el concepto de unidad, se puede profundizar en un tema que ya ha sido mencionado el momento de describirla: lo espiritual.

La dimensión noética o espiritual del hombre es “aquella en la que se dan los fenómenos específicamente humanos” (Frankl, 2011, p. 74). Se puede afirmar que es su dimensión constitutiva, aquello que se puede confrontar en el hombre en cualquier momento.

En Logoterapia se habla de lo “noético” para definir esta dimensión espiritual, ya que no se entiende la espiritualidad reducida al campo de lo religioso, sino que se concibe desde el «*noos*» (término griego que significa mente/espíritu/sentido), desde donde el hombre despierta y toma conciencia. Ésta es la dimensión donde se puede hablar propiamente de persona, ya que es desde donde se vive el amor y la libertad (Etchebehere, 2014).

Lo espiritual constituye la dimensión más “íntima específica, genuina, constitutiva y distintiva del ser humano; hasta el punto de que el Análisis Existencial define al hombre como un ser en esencia espiritual, aunque no exclusivamente espiritual” (Frankl, 2011, citado en Freire, 2002, pp. 61-62).

La manifestación concreta de la dimensión espiritual se da en el campo de lo fáctico, del obrar y de las respuestas que cada hombre va dando a las situaciones que la vida le plantea, de modo que lo espiritual se va actualizando por medio de la decisión. El hombre se ve continuamente en situaciones de tensión y distensión ante las cuales hace uso de su libertad para actuar de forma responsable (Etchebehere, 2014). Este dinamismo constante le permite ir auto-configurándose y elevándose sobre sí mismo, de modo que esta libertad-responsabilidad posibilita el autodistanciamiento y autotranscendencia para dirigirse a algo distinto de uno mismo (Noblejas, 2000).

La importancia en comprender la dimensión noética en el hombre es clave para el abordaje que se propone desde la Logoterapia y la Musicoterapia, ya que, se apelará a lo espiritual de la persona para entender desde ahí la enfermedad como generadora de oportunidades y la música como herramienta para desempeñar los distintos tipos de valores que serán, en palabras de Frankl “las rutas o vías hacia el sentido”. (Frankl, 2003, p. 34). En este sentido considerar al hombre desde una dimensión en la que siempre es sano, plantea un nuevo paradigma ante el dolor y el sufrimiento. La Logoterapia, al ver al hombre desde su dimensión más alta propone una opción ante el fracaso del reduccionismo y parcialismo. Lo que Frankl presenta es la posibilidad de dar un paso más, no quedarse en la enfermedad sino ver a la persona desde su indigencia espiritual y no desde lo psicógeno (Acevedo, 1985).

Por lo tanto, la unidad que se desprende de lo espiritual no permite aplicar las categorías de “sano” o de “enfermo” a la persona, ya que éstas pertenecen al campo de lo biológico y de lo psicológico. Es verdad que en un plano más bajo el hombre puede “sanar” o “enfermar”, pero la espiritualidad, al no ser somática ni psicológica se manifiesta siempre en estado de bienestar, de potencialidad y apertura irrestricta que aspira siempre a aquello que es más y mejor (Acevedo et al., 2015).

Es así que los terapeutas, no se encuentran con enfermos sino con personas que en su dimensión psico-biológica padecen una enfermedad pero que espiritualmente son sanos. Como afirma Piulachs (1961), “lo que nosotros llamamos enfermedad es lo que hace al hombre enfermo” (p.14), es por ello que el presente trabajo no hará nunca referencia al «enfermo» o «fibromiálgico», pues se considera que la enfermedad es sólo un accidente, una alteración en el proceso psico-físico de la persona.

Por último y tomando el principio de la Logoterapia de que “el espíritu no enferma”, se hará siempre referencia a la persona que sufre; a quien padece una enfermedad; o al paciente (como quien vive en carne propia la virtud de la paciencia ante el padecer). La visión se dirigirá entonces, a lo largo de todo el trabajo, hacia la esencia del ser humano, a la persona, como fundamento para la referencia de sí mismo y de sus circunstancias externas (Längle, 2007).

#### 2.3.4 MIRADA EXISTENCIAL, SENTIDO Y RESPUESTA ANTE LA ENFERMEDAD

Se ha presentado la dimensión en la que el hombre permanece siempre sano, sin embargo, esto no niega el hecho de que a nivel biológico o psicológico existan enfermedades que causan sufrimiento. La dimensión noética es la que permite que, incluso ante estas situaciones de dolor, se puedan tomar decisiones libres.

De cara al dolor crónico como tema sobre el cual gira el eje del trabajo, se ha considerado importante hacer una aclaración sobre la visión presentada por la Logoterapia con respecto al criterio de clasificación del dolor según su duración:

La visión de la medicina, divide al dolor según su duración en agudo y crónico (Puebla, 2005). Sin embargo, una visión existencial acerca de este asunto se limita a hablar de “enfermedad corta” o “enfermedad larga”, dependiendo de su permanencia y, reservando el término de “enfermedad crónica” para un proceso lesional al que se suma una limitación en el desempeño de las capacidades de las funciones sanas que las configura (Acevedo, 1985). Esto quiere decir que una persona sólo será considerada “enfermo crónico” cuando él mismo se ha incapacitado ante la circunstancia de enfermedad que sufre.

Es verdad que la Logoterapia parte de las potencialidades y aquello positivo que el hombre puede realizar en su vida, pero de ningún modo se debe pensar que ésta implica una postura de extremo optimismo, ciego al sufrimiento real de quienes padecen dolor. La Logoterapia nace ante la exigencia de las situaciones extremas de sufrimiento, ante las cuales Frankl (2010a) no duda en catalogar al hombre como “*homo patiens*” (hombre doliente). El médico que sufrió en su propia carne grandes padecimientos físicos y morales, afirma que el sufrimiento no tiene que ser un obstáculo para el hombre, sino que puede hacerlo obrar, crecer, madurar, elevarse sobre sí y trascender las circunstancias ante las cuales parece que no se puede hacer nada (Frankl, 2010a).

Es claro que las situaciones de dolor generan frustración en quienes las padecen. Y es normal que, cuando su forma es reiterativa o su intensidad muy fuerte, desemboquen en una pérdida de sentido (Velásquez, 2009). De aquí cuanto concierne al presente trabajo, los pacientes de fibromialgia muchas veces manifiestan neurosis noógenas que causan más sufrimiento que la misma enfermedad, ante lo cual pueden encarnar la propuesta de Frankl de dar sentido al sufrimiento: “La respuesta que el hombre doliente da mediante el cómo del sufrimiento a la pregunta sobre el porqué del sufrimiento es siempre una respuesta muda; pero es la única respuesta que tiene sentido” (Frankl, 2010a, p.299).

El camino para alcanzar este sentido, se sostiene en la libertad interior, pero ésta no puede ser nunca desligada de la responsabilidad que conlleva. Frankl solía decir de manera gráfica que la Estatua de la Libertad necesitaba como complemento una «Estatua de la Responsabilidad» en la costa oeste de los Estados Unidos (de los Ríos, 2002).

La actuación libre y responsable, propia de la persona es la que permite recrear la realidad entregándose a ella por medio del don y la aceptación (Manglano, 2014). Nadie está condicionado por reflejos, instintos o sentimientos de inferioridad (Frankl, 2010a), sino que cada hombre va forjando su propia vida a través de acciones concretas que son realizadas con una intencionalidad que surge de sí mismo.

Entonces, se puede decir que la intencionalidad en el actuar del hombre manifiesta su capacidad de trascendencia, apertura, dirección hacia algo distinto de sí mismo (Etchebehere, 2014). Frankl considera que “el primordial hecho antropológico humano es estar siempre dirigido o apuntando hacia algo o alguien distinto de uno mismo” (1982, p. 36, citado en Etchebehere, 2014, p.116). La manera en que esta apertura, intencionalidad o trascendencia se manifiesta es doble: dirigida hacia algo o hacia alguien, de modo que el hombre cumple su sentido por medio del hacer algo para el mundo y para el otro, así como recibiendo lo que el mundo y el otro puede darle.

Queda claro que la enfermedad crónica se presenta como una oportunidad para buscar el sentido y orientarse a él. Al enfocarnos siempre en la existencia y en el ser en la realidad, esto no queda como un asunto idealista o utópico, sino que se vuelve real mediante la respuesta responsable del hombre

que va concretando las vías para alcanzar el sentido mediante la realización de valores (Noblejas , 2000).

### 2.3.5 VALORES, LA VÍA HACIA EL SENTIDO

La definición frankleana de «valor» encuentra su fundamento en el pensamiento de Scheler (Cevallos, 2016). Generalmente, al referirse a los «valores», la mayoría de autores hacen referencia a los aspectos de realidad que más satisfacen a cada persona (Etchebehere, 2014), sin embargo, en la Logoterapia, estos son mucho más: son la oportunidad fáctica de responder intencionalmente a las situaciones concretas que la vida plantea; son la vía, el modo concreto, “los que generan las posibilidades generales para encontrar el sentido” (Frankl, 1977, p.104).

La Logoterapia contempla tres tipos de valores, por medio de los cuales se manifiesta la dimensión noológica del hombre y se llega al sentido.

1. Valores creativos: Son aquellos que parten de la capacidad del hombre de dar al mundo su modo de ser peculiar en una respuesta concreta. Un ejemplo de ello es el trabajo o la expresión artística (Guberman y Pérez, 2005). Están en el todo lo que el hombre puede dar al mundo y a los demás.
2. Valores vivenciales/experienciales: Son aquellos valores que el ser humano está capacitado para recibir del mundo por su contacto con la naturaleza, a través de sus sentidos, y por su contacto con sus semejantes, a través del amor (Guberman y Pérez, 2005). Tienen sentido al recibir y contienen todo lo que implica la gratuidad. Algunos ejemplos pueden ser el encuentro con otras personas, la contemplación de la belleza y el arte, el conocimiento de la verdad, la vivencia del bien, etc. (Noblejas, 2000).
3. Valores de actitud: Son aquellos que se encarnan a partir de la capacidad del hombre de encontrar un sentido a su sufrimiento, logrando transformar una tragedia personal en un triunfo, siendo, por lo tanto, la facultad más humana del hombre (Guberman y Pérez , 2005). Estos valores son los que permiten decir “ sí a la vida a pesar de todo” convirtiendo el sufrimiento en realización y logro humano, en oportunidad de ejercer la libertad interior que nadie puede arrebatarse (Frankl, 2016a).

## 2.4 MUSICOTERAPIA

### 2.4.1 DEFINICIÓN, NATURALEZA Y ELEMENTOS

Se ha dejado hasta el final la descripción de la Musicoterapia, no por restarle importancia, sino para abordarla una vez que se tenga claro el campo en el que se la va a utilizar (personas con fibromialgia) y la filosofía de fondo que la sostendrá (Análisis Existencial).

La WFMT, en su octavo congreso, en 2011, definió la Musicoterapia como (Romero, 2016a):

La musicoterapia es el uso profesional de la música y sus elementos como una intervención en entornos médicos, educacionales y cotidianos con individuos, grupos, familias o comunidades que buscan optimizar su calidad de vida y mejorar su salud y bienestar físico, social, comunicativo, emocional, intelectual y espiritual. (p. 6).

Poch (2011), aclara que la palabra «Musicoterapia» es una mala traducción del inglés (*Music Therapy*), explicando que la traducción más apropiada sería “terapia a través de la música” (pp. 45- 46). Esta aclaración es importante pues es la que marca la diferencia entre la música utilizada en contextos educativos o recreativos y aquella que tiene como fin la prevención, restauración, mantenimiento y mejora de la salud. El que la palabra “música” preceda a la palabra terapia muchas veces lleva a pensar que el fin de la Musicoterapia es el de potenciar la musicalidad del cliente, cuando en realidad, Stiege (2002, citado en Aigen, 2014) aclara que la palabra “música” se refiere más al modo de la práctica que al fin que quiere adquirir. Es decir que la finalidad nunca está en el desarrollo de la musicalidad del cliente sino en la promoción de su salud, por lo cual, resulta independiente el que el usuario de esta disciplina tenga habilidades o conocimientos musicales.

Cabe recalcar que, en el proceso musicoterapéutico, las necesidades del paciente pueden ser abordadas directamente con la música, pero pueden afrontarse también a través de otros elementos presentes en las sesiones como las relaciones interpersonales entre el paciente, el grupo y el terapeuta (Bruscia,1999).

Bruscia (1997) indica que lo más importante al definir la Musicoterapia es explicar su naturaleza transdisciplinaria, según la cual es una disciplina que no puede darse de forma aislada, sino que debe incluir todos los campos que tienen relación tanto con la música como con la terapia. Esta

particularidad de la Musicoterapia ayuda a establecer sus límites, así como sus ventajas y a plantear objetivos en común con otras disciplinas del ámbito sanitario. El musicoterapeuta debe actuar, para beneficio del paciente, en colaboración con otros profesionales como médicos, enfermeras, psicoterapeutas, educadores, terapeutas físicos, logopedas, etc., con quienes debe establecer el contexto y el plan de acción para el tratamiento (Wigram, Nygaard & Bonde, 2002).

Algunos elementos clave en la Musicoterapia son los siguientes:

#### 1. La música:

La música es un fenómeno simple y complejo a la vez, es expresión, emoción, plenitud, equilibrio, encuentro (Del Campo, 2013). En Musicoterapia, “la música es el corazón de la terapia” (Wheeler, Polen, y Shultis, 2005, p. 147). Se ha discutido mucho acerca del rol de la música en terapia. Su énfasis no está en el “poder curativo” que pueda tener, sino en los efectos que son resultado de su aplicación profesional y metodológica a lo largo de un proceso terapéutico (Del Campo, 2013).

Bruscia, por su parte, diferencia entre el uso de la música *en* terapia, en que sirve como medio al terapeuta y modalidades utilizadas y *como* terapia, donde es el principal agente terapéutico, el medio primario para la intervención, cambio e interacción (Bruscia, 2007). Ambos usos son adecuados en la Musicoterapia y se aplican según las necesidades del cliente.

Lo importante es tener en cuenta que la música juega un rol fundamental en la experiencia y el proceso, es ella la que provee un elemento enriquecedor que toca la profundidad del ser humano y hace que esta terapia sea diferente de cualquier otra (Aigen, 2014). La clave se encuentra en la capacidad que tiene para producir experiencias, difíciles de poner en palabras, capaces de causar un impacto profundo en la persona, además de comunicar, transformar y explorar mediante experiencias estéticas que producen seguridad y confianza (Wheeler, et al., 2005).

#### 2. El terapeuta:

El terapeuta es la persona preparada, que tiene conocimiento específico y habilidades para ofrecer su servicio para ayudar al paciente (Bruscia, 1997). En el caso de la Musicoterapia, el profesional que ha recibido la preparación y capacitación para trabajar en el ámbito sanitario, siendo un buen psicoterapeuta, además de un músico hábil, sensible y empático (Poch, 2011).

Aigen (2014) distingue dos tipos de tendencia en los profesionales de la Musicoterapia: “el terapeuta que hace música” y “el músico que hace terapia”. Explica que depende el modo de aplicar

los conocimientos depende de la visión que el profesional tenga de sí mismo. En todo caso, lo importante es reconocer que la Musicoterapia es una disciplina con carácter propio y que no es posible ser un buen musicoterapeuta sin una preparación profesional adecuada, años de entrenamiento, estudio teórico de la materia, investigación y aplicación clínica de esta disciplina (Wigram et al., 2002). En este caso, lo más importante para el terapeuta es poder atender las necesidades del usuario, ayudarlo a alcanzar las metas propuestas y usar la música para ello, para lo cual, es indispensable que haya una planificación previa de las sesiones, conocimiento del problema a tratar, contacto y vínculo con el paciente y evaluación del desarrollo de la terapia (Wigram et al., 2002).

El trabajo interdisciplinar entre Musicoterapia y Logoterapia está dando sus primeros pasos, por lo que no hay todavía directrices acerca de la especialización que debe tener el terapeuta. Un logoterapeuta con conocimientos musicales puede hacer uso de la música *en* terapia pero no *como* terapia, con lo cual se trataría de un abordaje de Logoterapia con elementos musicales, pero ya no sería una propuesta musicoterapéutica. Por otra parte, un musicoterapeuta que conozca en profundidad el pensamiento frankleano y domine la filosofía existencialista, podría trabajar con ambas disciplinas sin necesidad de una certificación internacionalmente reconocida en Logoterapia. De todos modos, lo más aconsejable sería realizar los estudios y prácticas en ambos campos con un reconocimiento por organismos acreditados en cada disciplina.

### 3. El proceso:

La importancia del proceso radica en la comprensión de que la música en sí no cura, sino el vínculo que se va generando a lo largo del tiempo (Vannay, 2014), es decir que para ver alguna mejoría se requiere un proceso que involucre tanto al terapeuta, como al paciente y al entorno sonoro.

Al definir Musicoterapia, Bruscia (1997) dice que ésta es un proceso sistemático, es decir que no se trata de experiencias musicales aisladas sino de una secuencia de sucesos que tienen una intencionalidad, organización y regularidad. La Musicoterapia es un suceso de experiencias que se dan a lo largo del tiempo de manera evolutiva (Bruscia, 2007), por lo que no puede trabajarse con una mentalidad de «acción-reacción». Una visión humanista nos ayuda a enfocar la terapia partiendo desde la persona y sus necesidades, y no desde la búsqueda de resultados como efectos de causas provocadas. La vivencia del proceso es la que permitirá las modulaciones de actitud adecuadas para encontrar el sentido. De este modo, el proceso es el que permitirá observar la consecución de valores actitudinales,

los cuales no se pueden alcanzar por una técnica específica, sino por la evolución del paciente a lo largo del tiempo.

Este proceso se desarrolla gracias a la aplicación de técnicas y modelos concretos que han sido creados por profesionales en el campo, es importante conocerlos para poder relacionarlos con el planteamiento del trabajo.

#### 2.4.2 TÉCNICAS MÉTODOS Y MODELOS

La Musicoterapia es una disciplina formal que tiene sus propios modelos, métodos y técnicas de trabajo. A continuación, se presentan la diferencia entre técnicas activas y técnicas pasivas, para luego exponer una síntesis de los modelos y métodos de Musicoterapia internacionalmente reconocidos, su posible relación con la Logoterapia y el modelo humanista existencial, que servirá de guía para el diseño de Programa planteado.

De manera general, y según lo recoge Poch (2011), las técnicas en Musicoterapia se clasifican en:

1. Activas: aquellas en las que el paciente participa activamente en la música al tocar un instrumento, componer, cantar o bailar.
2. Receptivas: aquellas en las que el paciente es receptor de una audición musical que puede ser con música en vivo o música grabada. (pp. 141-207)

Estas técnicas son trabajadas de distintas maneras según las disposiciones de los modelos de Musicoterapia. Aunque existen muchos métodos específicos en esta disciplina, el noveno congreso internacional de Musicoterapia presenta los cinco principales en función a su historia, teoría, práctica clínica, investigación y entrenamiento (Wigram, et al., 2002): Método GIM, Método Nordoff-Robbins, Modelo Analítico de Mary Priestley, Modelo Benenzon y Modelo conductista.

#### 2.4.3 MUSICOTERAPIA HUMANISTA-EXISTENCIAL

A pesar de que sólo los cinco modelos expuestos fueron oficialmente reconocidos en el Congreso de Washington de 1999 (Wigram, et al., 1999), existen otros que han sido desarrollados también por

musicoterapeutas importantes y se recogen como propios en el actuar musicoterapéutico (Wigram, et al. 1999; Ruud, 2000; Bruscia, 1999; Aigen, et al. 2014). Entre ellos se ha escogido el modelo de Musicoterapia humanista-existencial, puesto que es la filosofía existencialista el punto central que se ha encontrado como fundamento filosófico sobre el cual se puede construir una teoría que trabaje la Musicoterapia y la Logoterapia de manera conjunta.

Al hablar de Musicoterapia de corte existencialista no se hace referencia a un modelo exclusivo, sino, más bien a la visión de varios modelos que tienen que ver con una forma de entender al paciente y a la música en relación a su estar en el mundo, considerando todos los elementos de tiempo, espacio y causalidad (Bruscia, 1999).

Es así que, Aigen (2014) explica que la Musicoterapia considerada de forma existencial tiene cualidades abiertas que estimulan el descubrimiento de nuevas posibilidades y que puede desarrollarse a través de distintos modelos, con diferentes colectivos y ser aplicada en distintos tratamientos. De este modo, se constata la amplitud del panorama que la Musicoterapia existencial presenta, mostrando cómo esta tendencia está orientada hacia la totalidad de la persona, más que hacia un área o escuela psicológica específica. La mirada existencial tiene sus principales valores en el respeto a la persona y a los distintos enfoques, a la amplitud de miras, al amor, la creatividad, la espontaneidad, el juego, el humor, la autonomía, responsabilidad, trascendencia y otros conceptos que amplían la mira científica hacia un mayor respeto por el valor de la persona (Ruud, 2000). Todo esto apunta a que los objetivos típicos de la psicoterapia trabajada desde esta perspectiva sean identificar alternativas y opciones disponibles antes los problemas, actualizar las potencialidades de los pacientes, ejercitar el deseo y la libertad de la toma de decisiones, despertar la conciencia acerca de la responsabilidad que deriva de las mismas y generar apertura hacia el cambio y las nuevas experiencias de crecimiento (Bruscia, 1999).

Un modelo que resulta interesante a partir de esta orientación filosófica es el de la musicoterapeuta Carolyn Kenny, quien ha llamado a su propuesta “The field of play”, lo que puede traducirse como “el campo del tocar/el campo en el que se toca”.

En él, Kenny (2014) habla de la estética, del espacio musical y del lugar de hacer música como campos principales en la experiencia musicoterapéutica, donde el elemento esencial es la existencia, el *estar*. La experiencia musicoterapéutica no se reduce a una teoría de “cómo hacer” sino que trasciende al “cómo ser”, donde entran en juego los sistemas y prácticas propios de la disciplina, las teorías, el bagaje cultural y la historia personal tanto del paciente como del terapeuta, en la situación musicoterapéutica de cada sesión.

Los elementos principales del modelo de Kenny (2014) tienen mucha relación con las distintas propuestas logoterapéuticas, entre ellas destacan: la respuesta de los profesionales sanitarios ante el sufrimiento humano a través del hacer concreto, es decir, la búsqueda de soluciones que puedan ir más allá de la teoría y estandarizarse en la práctica; la especial atención que se debe poner en los espacios que la Musicoterapia puede crear en relación a la presencia y el estar con el paciente durante toda la experiencia musical; la incapacidad de reducir el encuentro entre el paciente y el terapeuta a descripciones escritas y estandarizadas que detallen el trabajo técnico con el paciente dejando de lado aquello inexpresable que ha creado el vínculo; la estética, no sólo como producto musical sino como elemento propio del hombre; la apertura hacia el paciente, la música y todo lo que está presente durante el proceso; el mismo proceso como producto; y, sobre todo, el hincapié que se hace en el *cómo ser* más que *cómo hacer*.

Se destaca también como un elemento importante lo que en esta teoría se explica como una tendencia constante a crear música que enfatice momentos de tensión y resolución. Ésta podría ser reflejo del concepto de «noodinámica» trabajado por Frankl, según el cual existe una tensión sana a nivel espiritual que el hombre requiere para actuar, ejerciendo así su libertad para escoger entre el rechazo o cumplimiento del sentido que indaga (Frankl, 1978).

Tomando como referencia a Kenny, desde su visión existencialista de la Musicoterapia, en que el elemento principal es *estar*, el Programa de Musicoterapia planteado, apunta a generar cambios de actitud a través del vínculo que se vaya generando en el proceso, en que el musicoterapeuta acompañará al paciente en la búsqueda de sentido y la forma de asentarlo en la realización de valores concretos en su vida cotidiana.

### 3 PROPUESTA DE PROGRAMA

Del mismo modo en que la Musicoterapia es un tratamiento capaz de crear cambios de actitud, no es una novedad para la Logoterapia el asegurar que tanto el arte como la terapia pueden ser medios para buscar el sentido último e ir concretando los pequeños sentidos de cada día (Noblejas, 2000). De modo que queda claro que son muchos los elementos común es que se pueden analizar en ambas disciplinas, sin embargo, para delimitar el campo de investigación del trabajo, éste se centrará

específicamente en los valores (creatividad, vivencia y actitud) que se pueden alcanzar por medio de la Musicoterapia, para alcanzar el sentido, según la propuesta de la Logoterapia.

### 3.1 FUNDAMENTACIÓN

La fundamentación en la que se basa el trabajo conjunto con Musicoterapia y Logoterapia es la visión antropológica que permite combinar ambas disciplinas. Esta visión se apoya en el existencialismo, el cuál se abordará desde el modelo humanista-existencial en el caso de la Musicoterapia (Ruud, 1990) y desde el Análisis Existencial en la Logoterapia (Frankl, 2011).

El hecho de que la orientación antropológica de la propuesta de Frankl sea abierta y esté dispuesta tanto a la cooperación con otras orientaciones, así como a su propia evolución (Frankl, 2011), da cabida al trabajo conjunto con otros tipos de psicoterapia, entre los cuales cabe el modelo musicoterapéutico humanista-existencial, el cual considera que el hombre se sitúa en relación al mundo donde la vivencia se hace posible, es decir a la potencialidad de la existencia (Ruud, 2000).

Se ha considerado que el abordaje existencial es el punto de partida para fundamentar el trabajo que incorpore la Logoterapia y la Musicoterapia, pues desde esta visión, ambas disciplinas evidencian la posibilidad de ser que tiene una persona a partir de todos los elementos concretos que establecen su existencia, su ser personal en relación con el entorno sonoro, el mundo, el ser y el sentido (Kenny, 2014). Este programa se basa en los fundamentos del Análisis Existencial para dar a la Musicoterapia un argumento adicional que manifieste la capacidad que tiene esta disciplina para conseguir la vivencia de valores que den sentido a la enfermedad.

Los valores de vivencia y de creación que se encontrarán por medio de las distintas técnicas musicoterapéuticas podrían favorecer un cambio de actitud que permita a los pacientes situarse frente a su enfermedad y afrontarla de manera digna, llegando incluso a elevar ese sufrimiento y orientarlo hacia el amor.

La aplicación de la «derreflexión» como capacidad de autodistanciamiento será la clave para que los pacientes que padecen fibromialgia puedan ser conscientes de su capacidad de apertura y de este modo sus valores vayan modulando su actitud, dejando la autocompasión y el sufrimiento innecesario. De este modo los pacientes cambiarán su perspectiva y llegarán a entender lo que manifiesta Vannay (2014) “Tú tienes ese dolor, pero tú no eres ese dolor. Tú eres mucho más que ese dolor” (p.192), más aún, se afirmará en la vida de cada uno de ellos que, “la vida tiene sentido,

potencialmente, bajo todas las condiciones y en todas las circunstancias, aun las más adversas” (Frankl, 2010a, p. 67).

Si, como se ha visto hasta aquí, la música por sí misma no puede curar y, además, la fibromialgia (por el momento), no tiene remedio, la pregunta sería ¿por qué utilizar la Musicoterapia con las personas que la padecen?

Es una interesante pregunta para responder, ya que el abordaje musicoterapéutico, es un modo no farmacológico por el cual el paciente puede mejorar su calidad de vida. Entre los beneficios registrados en el uso de la Musicoterapia con personas que padecen dolor crónico se pueden resaltar: la oportunidad de expresar y elaborar los conflictos que supone la enfermedad; facilitar la vivencia del duelo ante las pérdidas que acarrea la enfermedad (autonomía, imagen corporal, trabajo, proyectos, aficiones, etc.); la movilización de recursos y creación de mecanismos para enfrentar la situación; la creación de vínculos que favorezcan las relaciones sociales y familiares; el abordaje directo de la dimensión emocional y su conducción adecuada; el enfrentar el dolor (en todas sus dimensiones) de manera contenida y segura (Tosto y Santesteban, 2011). La Musicoterapia permite sonorizar las sensaciones y volver sobre ellas para poder trabajarlas y tiene el poder de acceder a material inconsciente para inducir al conocimiento personal, las circunstancias actuales, las limitaciones y las potencialidades de cada uno. Además, ofrece una estrategia segura para pedir ayuda, dar a conocer el padecimiento de manera asertiva, tomar conciencia sobre lo que se siente y permite abrir un camino hacia la mejoría y el descubrimiento de la dimensión sana de la persona (Vannay, 2014).

Con una fundamentación adecuada y adquiriendo los conocimientos necesarios en la filosofía de base se puede plantear los objetivos principales y modo de aplicar el Programa.

### **3.2 ACTIVIDADES<sup>1</sup>**

Los objetivos propuestos se alcanzarán mediante las actividades musicales usadas en un contexto terapéutico, por lo tanto, serán un punto clave en esta propuesta.

Por tratarse de una propuesta abierta que puede ser adaptada al modo de trabajar de cualquier musicoterapeuta que quiera aplicarla, no se especificará ninguna dinámica específica. Éstas quedarán a criterio del profesional dependiendo de las necesidades del grupo en cada sesión. Lo importante a la

---

<sup>1</sup> Para una guía detallada acerca de actividades que se pueden realizar se puede contactar con la autora del trabajo

hora de elegir las actividades es no perder de vista que el fin de cada una de ellas es propiciar el despliegue de un tipo de valor que lleve hacia el sentido y que concuerden con los objetivos específicos diseñados para cada persona. Considerando que los valores de actitud no dependen de lo que uno haga sino de la apertura y trascendencia que se vaya adquiriendo a lo largo del proceso (por tanto, de los dos otros tipos de valores), las actividades se dirigirán a alcanzar valores de creación o vivencia, para lo cual se propone atender al tipo de técnica que cada una de ellas implique.

Se ha explicado ya los valores de creación en relación a lo que la persona puede dar. La experiencia grupal musical se compone de los distintos elementos que cada miembro del grupo aporta. Todo lo que se comparte con los demás, desde la música hasta las aportaciones verbales son parte de aquello que se ofrece al mundo y a los otros. Sin lugar a dudas todas las actividades relacionadas con técnicas activas forman parte de estos valores. En las improvisaciones, canciones, songwriting, psicodrama musical, diálogos musicales, sonorización de imágenes, etc. se despliega la capacidad de crear, de sacar algo nuevo de uno mismo y ofrecerlo a los demás. En el conjunto de estas actividades de tipo expresivas se puede observar el tema de la libertad, que en palabras de Bruscia (1999) es “un problema de creatividad” (p.301). El tocar/cantar u ofrecer los propios sonidos, emociones, razonamientos, etc. muestran la cantidad de alternativas que cada paciente tiene y la forma en las que las lleva a cabo, de modo que, como afirma este mismo autor, la libertad se manifiesta en la creatividad con la que el paciente integra, fusiona o diferencia los elementos musicales, implicando también un sentido de poder y responsabilidad por parte del paciente.

En cuanto a los valores de vivencia, según se ha visto, el hombre puede recibir lo que el mundo y los demás tienen para ofrecer. Esto se manifiesta de forma patente por medio de las técnicas receptoras. El mismo término «receptivo» hace alusión a la capacidad de recibir, de captar lo que viene de fuera, que no se limita a una escucha simple. Entre las actividades que permiten disfrutar de estas vivencias o experiencias se incluyen los distintos tipos de relajación; las visualizaciones (dirigidas o no); la discusión, reminiscencia y discusión de letras de canciones; la escucha perceptual y apreciación musical; la terapia vibroacústica; y lo que se refiere a música y movimiento (Grocke & Wigram, 2007).

Los valores trabajados por medio de las actividades musicales deberán ser discutidos después de cada actividad para buscar el modo de trasponerlos a las vivencias diarias. Cabe recalcar que el modo especial en el que se manifiestan los valores de creación y experiencia y lo que finalmente permitirá alcanzar los valores de actitud es el amor, la vivencia del otro por medio del don y la aceptación (Frankl, 2003). Para experimentar el amor como aquello que puede llenar de sentido la vida es necesario salir

de uno mismo y vivir con un sentido de trascendencia, para lo cual se pueden trabajar actividades musicales que ayuden a distanciarse de uno mismo, lo que la Logoterapia llama «derreflexión». De este modo, cada actividad realizada será un motivo de encuentro, de dejar de ver los propios problemas y abrirse al resto para empezar a descubrir aquellos aspectos en común que se pueden compartir con los demás desde una dimensión sana y libre.

### 3.3 EVALUACIÓN

La evaluación en Musicoterapia es imprescindible en el desarrollo de la terapia. Ésta se realizará basada en la fenomenología, en una mirada abierta, intuitiva y reveladora, libre de prejuicios e interpretaciones y basada en los fenómenos concretos y cognoscibles. El análisis fenomenológico es un método valioso al momento de evaluar la experiencia musicoterapéutica con profundidad desde las perspectivas del paciente y el terapeuta (Wosh & Wigram, 2007).

Por lo tanto, la evaluación no está enfocada sólo en los resultados obtenidos sino en todo lo que implica el proceso. Una mirada abierta permite reconocer que “el proceso es el producto” (Kenny, 2014). De este modo se rechaza un modo de evaluar de corte más conductista que busque la relación «causa-efecto». Esta es la clave para alcanzar los objetivos propuestos, pues los valores de actitud no se adquieren como resultado de una acción específica, no se alcanzan como quien gana un premio tras determinado esfuerzo, sino que se van modelando en la vida a lo largo del tiempo. De algún modo son consecuencia de la vivencia de los valores creativos y vivenciales, por lo que no se debe perseguirlos sino más bien permitir que lleguen y saber que nunca son una meta a la cual se ha llegado, sino un camino constante que se sigue recorriendo a lo largo de la vida.

El análisis fenomenológico tiene siempre como punto de partida la persona, pues, aunque se quiera observar los fenómenos musicales, “la música está siempre impregnada por la presencia humana” (Ferrara, 1984, p. 357) tanto del que la ejecuta como del que la escucha. Aplicado al campo de la Musicoterapia se podría decir que el proceso musical de cada sesión implica tanto al paciente como al terapeuta, por lo que la observación debe ser lo más objetiva posible y, a la vez, absolutamente abierta a la biografía y vivencias de ambos.

Un ejemplo de evaluación fenomenológica aplicada a la Musicoterapia puede ser el propuesto por Forinash y David González (1989), el cual podría adaptarse a las necesidades o percepciones de cada terapeuta

## 4. CONCLUSIONES

### 3.4 POSIBILIDADES DE INTERVENCIÓN

En líneas generales, se podría decir que esta propuesta puede aplicarse a cualquier caso de neurosis noógena o de vacío existencial, causado por distintas situaciones. Así mismo, se cree que sería un tipo de terapia conveniente para tratar la ansiedad y todos los problemas que surgen a causa de la hiperreflexión e hiperintención en personas que tienen dolor crónico o enfermedades de larga duración, así como de personas que se han visto sometidas a largos periodos de tratamientos médicos o psicológicos.

Además de la práctica en el ámbito sanitario, el uso conjunto de la Logoterapia-Musicoterapia puede ser llevado a otros ámbitos como: ámbito socio-comunitario, donde se podría aplicar con personas en exclusión social, víctimas de abusos, geriatría, personas que atraviesan duelos, etc.; ámbito educativo, en el cual se puede aplicar como “pedagogía de la conciencia”, “pedagogía del sentido” o “pedagogía de los valores” (Ascencio, 2009), donde el terapeuta además de ejercer su rol como terapeuta en el ámbito educativo (Bruscia, 2007) se convertiría, en palabras de Bruzzone (2008), en un “Logo-educador”; o incluso, al ámbito preventivo y de difusión, con personas que quieran participar de la experiencia musicoterapéutica para vivenciar, concienciar y potenciar sus valores hacia el sentido, dado que estos son comunes a todas las personas, independientemente de si padecen una patología o se encuentran en una situación límite.

### 3.5 LIMITACIONES ENCONTRADAS

La nula investigación que combine las dos disciplinas expuestas, ha sido una limitación a la hora de establecer las bases del trabajo. La Logoterapia habla del arte como un modo de alcanzar valores, sin embargo, no se pronuncia acerca de las terapias artísticas como posibles medios que lleven a este fin. Por otro lado, la Musicoterapia establece la tendencia humanista-existencial como un modelo de abordaje posible (Ruud, 1990), pero no profundiza en la Logoterapia como “escuela” específica desde la cual se pueda trabajar.

Otra limitación encontrada fue la excesiva especialización en el área de la salud y la cantidad de artículos que tratan de analgesia, en contraposición a la escasez en trabajos que aborden el dolor y

su sentido desde una visión más holística, antropológica y existencial. De manera general se puede decir que, específicamente en el colectivo de personas con fibromialgia, los trabajos de investigación musicoterapéutica van dirigidos hacia la disminución del dolor y la relajación, no así a la actitud y formas positivas de aceptar y trascender que el dolor crónico permite. Además, como se ha referenciado, la mayoría de investigaciones de Musicoterapia aplicada a fibromialgia se dirigen a investigación en el uso de técnicas receptivas, dejando así un vacío en lo que se refiere a técnicas activas.

Habría que profundizar también en métodos concretos de evaluación fenomenológica que sirvan para determinar si ha habido o no un cambio de actitud que pueda ser atribuido a la intervención musicoterapéutica.

El hecho de que no existan actualmente muchos profesionales cualificados que se dediquen a la par a la Logoterapia y a la Musicoterapia es otro limitante, ya que, para una correcta adaptación de la propuesta, el terapeuta debe estar formado en las dos, siendo requisito indispensable una certificación oficial en Musicoterapia. Al momento de realizar el trabajo, no se ha podido determinar el número de logoterapeutas que sean a la par musicoterapeutas o de musicoterapeutas que dominen la Logoterapia. Aunque se sabe que hay profesionales que se han certificado en ambas disciplinas, no se ha encontrado un trabajo que confirme su aplicación de modo conjunto, con lo cual esta limitación esa la vez una invitación a los musicoterapeutas a acercarse a la propuesta frankleana, así como a los logoterapeutas (que se vean en condiciones y tengan interés) a realizar estudios oficiales en Musicoterapia. Asimismo, es un llamado a los profesionales que dominan las dos disciplinas, a trabajarlas de manera conjunta y desarrollar proyectos de investigación y aplicación conjunta.

### **3.6 LÍNEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN**

El Programa de Musicoterapia para alcanzar valores, pretende ser sólo un primer escalón para futuras investigaciones que ahonden en los contenidos que la Logoterapia y la Musicoterapia pueden trabajar de manera conjunta y para mutuo beneficio.

Su aplicación en un futuro próximo irá marcando el camino para futuras investigaciones en el campo que, además de un mayor conocimiento a nivel científico y filosófico, puedan asentarse en la práctica, obteniendo así resultados concretos para ser sometidos a evaluación.

Apuntando hacia el campo de la investigación, esta propuesta busca plantear la posibilidad de ahondar en aquello que las disciplinas planteadas tienen en común, para, en un futuro, poder cimentar una teoría concreta en lo que podría considerarse «Musico-Logo-terapia».

## REFERENCIAS

- Acevedo, G. (1985). *El modo humano de enfermar*. Buenos Aires: Asociación Argentina de Logoterapia.
- Acevedo, G., Etchebehere, P., y Saint-Girons, C. (2015). *Ser siendo. Tres miradas desde la Logoterapia*. Rosario: Fundación argentina de Logoterapia.
- Aigen, K. (2014). *The study of Music Therapy. Current Issues and Concepts*. (T. a. Francis, Ed.) New York: Routledge.
- Almada, R. (2015). *Fundamentos filosóficos de la Logoterapia*. Recuperado de: <http://bit.ly/2eFldjD>
- Alparslan, G., Babadag, B., Özkaraman, A., Yiliz, P., Musmul, A., Korkmaz, C. (2015). Effects of music on pain in patients with fibromyalgia. *Clinical Rheumatology* , 35 (5), 1317-1321. Recuperado de: <https://www.researchgate.net/home>
- American College of Rheumatology. (s.f.). *Fibromyalgia*. Recuperado de American College of Rheumatology: <http://www.rheumatology.org/I-Am-A/Patient-Caregiver/Diseases-Conditions/Fibromyalgia>
- Ascencio, L. (2009). *La Logoterapia, más que una terapia: hacia la propuesta educativa*, Recuperado de Logoforo: <http://logoforo.com/la-logoterapia-mas-que-una-terapia-hacia-una-propuesta-educativa/>
- Ayán, C. (2011). *Fibromialgia. Diagnóstico y estrategias para su rehabilitación*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Benenzon, R. (1971). *Musicoterapia y educación*. Buenos Aires: Paidós
- Benenzon, R. (2017). Dossier asignatura Aplicaciones clínicas del Modelo Benenzon, del Master de Musicoterapia de la Universidad Católica de Valencia 11va edición. Material no publicado. Recuperado de: <http://www.campusvirtual.ucv.es>.
- Berenguer, A. (2016). Dossier asignatura Método Nordoff-Robbins del Máster de Musicoterapia 11ª edición. Material no publicado. Recuperado de: <http://www.campusvirtual.ucv.es>.
- Bernard, A., Prince, A., & Edsall, P. (2000). Quality of life issues for fibromyalgia patients. *Arthritis Care Res.*, 13 (1), 42-50. Doi: 10.1002/1529-0131(200002)13:1<42::AID-ART7>3.0.CO;2-R
- Bonny, H. Y Savary, L.M. (1994). *La música y su mente*. Madrid: Editorial EDAF S.A.
- Bruscia, K. (1997). *Definiendo Musicoterapia*. Salamanca: Amarú

- Bruscia, K. (1999). *Modelos de improvisación en Musicoterapia*. Salamanca: Agruparte
- Bruscia, K. (2007). *Musicoterapia, métodos y prácticas*. México D.F: Editorial Pax.
- Bruzzone, D. (2006). El método dialógico: de Sócrates a Frankl. *Revista mexicana de Logoterapia*, 16, 5-34.  
Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10807/23308>
- Bruzzone, D. (2008). *Pedagogía de las alturas*. México D.F.: Ediciones Lag
- Caraveo, L. (2010). *La fibromialgia: ayer una enfermedad, hoy mi compañera de camino en la búsqueda de sentido*. (Tesis de especialidad en Logoterapia). Material no publicado. Sociedad Mexicana de Análisis Existencial y Logoterapia (SMAEL).
- Castro, A., Matarán, G., Onieva, M., & Moreno, C. (2013). Effect of Music as Nursing Intervention for People Diagnosed with Fibromyalgia. *Pain Management Nursing*, 14 (2), e39–e46. Recuperado de: <https://doi.org/10.1016/j.pmn.2010.09.004>
- Cevallos, E. (2016). *La didáctica del amor en pareja*. Alicante: Acacia.
- Del Campo, P. (2013). La música en musicoterapia. *Brocar. Cuadernos de investigación histórica* 37, 145-154.  
Recuperado de: <http://bit.ly/2eFldjD>
- De los Ríos, R. (2002). *Cuando el mundo gira enamorado*. Madrid: Rialp.
- De Barbieri, A. (2005). lo que cura es el vínculo. *Miscelánea Comillas: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 497-509. Recuperado de: <http://revistas.upcomillas.es/index.php/miscelaneacomillas/article/view/6547>
- Díaz, V. (2009). *Metodología de la investigación científica y bioestadística para profesionales y estudiantes de las ciencias de la salud*. Santiago: Ril Editores.
- Erdonmez, D. (1999). *A Phenomenological Study of Pivotal Moments in Guided Imagery and Music (GIM) Therapy*. (Tesis doctoral). Melbourn: Faculty of Music The University of Melbourn. Recuperado de: <https://pdfs.semanticscholar.org/2c01/c350654fe3bda45f019c708bc89dc2ced8a9.pdf>
- Eschen, J. (2002). *Analytical Music Therapy*. Londres: Jessica Kingsley Publishers London and Philadelphia.
- Espriu, M. C. (s.f). Los valores de actitud de la logoterapia ante una enfermedad como la fibromialgia, México: *Sociedad Mexicana de Análisis Existencial y Logoterapia S.C. (SMAEL)*. Recuperado de: <http://www.logoterapia.com.mx/publicaciones/revista-mexicana-logoterapia/valores-actitud-logoterapia-ante-enfermedad-fibromialgia>
- Etchebehere, P. (2014). *El espíritu desde Viktor Frankl*. Buenos Aires: Agape.

- Ferrara, L. (1984). Phenomenology as a Tool for Musical Analysis. *The Musical Quarterly*, 70 (3), 355-373. Recuperado de: <http://www.jstor.org/stable/742043>
- Forinash, M., & Gonzalez, D. (1989). A Phenomenological Perspective of Music Therapy. *Music Therapy*, 8 (1), 35-46 . doi: <https://doi.org/10.1093/mt/8.1.35>
- Fors, E. A., Sexton, H., & Götestam, K. G. (2002). The effect of guided imagery and amitriptyline on daily fibromyalgia pain: a prospective, randomized, controlled trial. *Journal of psychiatric research*, 36 (3), 179-187. doi: [https://doi.org/10.1016/S0022-3956\(02\)00003-1](https://doi.org/10.1016/S0022-3956(02)00003-1)
- Frankl, V. (1977). *La presencia ignorada de Dios*. Barcelona: Herder.
- Frankl, V. (1978). *Psicoanálisis y existencialismo. De la psicoterapia a la Logoterapia*. México D.F: Fondo de cultura económica de México.
- Frankl, V. (1982). *Psicoterapia y humanismo*. México D.F: Fondo de cultura económica de México.
- Frankl, V. (1988). *La voluntad de sentido*. Barcelona: Herder.
- Frankl, V. (1995) *Psicoterapia al alcance de todos*. Barcelona: Herder
- Frankl, V. (2001). *Psicoterapia y existencialismo. Escritos selectos sobre Logoterapia*. Barcelona: Herder
- Frankl, V. (2003). *La idea psicológica del hombre*. Madrid: Rialp.
- Frankl, V. (2005). *Fundamentos y aplicaciones de la logoterapia*. Buenos Aires: San Pablo.
- Frankl, V. (2010)a. *El hombre doliente*, libro digital: Herder.
- Frankl, V. (2010)b. *El hombre en busca del sentido último*, libro digital: Paidós.
- Frankl, V. (2011). *Logoterapia y Análisis Existencial*. Barcelona: Herder.
- Frankl, V. (2016). *El hombre en busca de sentido*. Barcelona: Herder.
- Frankl, V. (2016). *A pesar de todo decir sí a la vida*. Barcelona: Plataforma editorial
- Freire, J. (2002). *Acerca del hombre en Viktor Frankl*. Barcelona: Herder.
- García-Alandete, J., y Gallego, F. (2009). *Adversidad, sentido y resiliencia. Logoterapia y afrontamiento en situaciones límite*. Valencia: EDICEP.
- García, L. (2010). *El canto de la musa. Revista digital de humanidades*. Aplicación de la Musicoterapia con pacientes de Fibromialgia. Recuperado de: [http://www.elcantodelamusa.com/docs/2010/agosto/doc2\\_aplicaci%F3n.pdf](http://www.elcantodelamusa.com/docs/2010/agosto/doc2_aplicaci%F3n.pdf)
- Garza- Villareal, E., Wilson, A., Vase, L. Brattico, E., Barrios, F...Vuust, P. (2014). Music reduces pain and increases functional mobility in fibromyalgia. *Frontiers in psychology*, 5. doi: [10.3389/fpsyg.2014.00090](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00090)

- Garza-Villarreal, E. A. (2016). Music-Induced Analgesia: The Neurobiology of the Analgesic Effects of Music in Acute and Chronic Pain. In *Music Therapy in the Management of Medical Conditions*, 9-24. Nova Science Publishers. doi: <https://doi.org/10.1101/105148>
- Goldenberg, D. (2009). *Clinical Management of Fibromyalgia*. EEUU: Professional communications, inc.
- Goldenberg, D. (2011). *Pain as a global public health priority*. Recuperado de IASP, International Association for the Study of Pain: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3201926/>
- Goldman, L., & Schafer, A. (2013). *Cecil y Goldman. Tratado de medicina interna*. Barcelona, España: ELSEVIER.
- Grocke, D. & Wigram, T. (2007). *Receptive Methods in Music Therapy*. Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers London and Philadelphia
- Guberman, M., & Pérez, E. (2005). *Diccionario de logoterapia*. Buenos Aires: Lumen.
- Hemsey, V. (1997). *Sonido comunicación y terapia*. Salamanca: Amarú.
- ICD-11, A. c. (2015). *NCBI*. Recuperado de PMC, PubMed Central U.S. National Institutes of Health's National Library of Medicine: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4450869/>
- IASP. (2008). Update on Fibromyalgia Syndrome. *Pain. Clinical Updates.*, 16 (4), 1630-1635
- Kenny, C. (2014). The field of Play: Ecology of being un Music Therapy. *Research Voices: Theoretical Studies*, 14 (1). Recuperado de: <https://www.iasp-pain.org/PublicationsNews/NewsletterIssue.aspx?ItemNumber=2102>
- Kenny, C. (2014). The Field of Play: Ecology of Being in Music Therapy. *Research Voices: Theoretical Studies*, 14 (1). Recuperado de: <https://voices.no/index.php/voices/article/view/737/626>
- Koenig, J., Bardenheuer, H., Warth, M., R., Resch, F., Thayer, J. (2013). I Need to Hear Some Sounds That Recognize the Pain in Me: An Integrative Review of a Decade of Research in the Development of Active Music Therapy Outpatient Treatment in Patients With Recurrent or Chronic Pain. Recuperado de: <http://bit.ly/2vxUEB4>
- Kurdi, M. y Gasti, V. (2017). Music and Health. *Journal of Applied and Advanced Research*, 2 (2), 95-102. doi.: 10.21839/jaar.2017.v2i2.62
- Längle, A. (2000). *Viktor Frankl. Una biografía*. Barcelona: Herder.
- Längle, A. (2007). Intuir lo que mueve Fenomenología en la práctica (analítico-existencial) . *Vortag*, 2 (24), 17-29. Recuperado de: <http://www.laengle.info/?tag=español>

- Linnemann, A., et al., e. (2015). The effects of music listening on pain and stress in the daily life of patients with fibromyalgia syndrome. *Frontiers in Human Neuroscience*, 9 (434), <https://doi.org/10.3389/fnhum.2015.00434>.
- López, F. (2017). Definición y clasificación del dolor. *Clínicas Urológicas de la Complutense*, 4, 49-55. Recuperado de: <http://revistas.ucm.es/index.php/CLUR/article/view/1481>
- Lukas, E. (2006). *También tu vida tiene sentido*. México D.F.: Ediciones LAG.
- Lukas, E. (2003). *Logoterapia*. Barcelona: Paidós.
- Manglano, J. (2014). *Apertura. EL arte de la infiltración*. España: Freshbook.
- March, A. (2016). Dossier asignatura Método GIM del Master de Musicoterapia de la Universidad Católica de Valencia 11va edición. Material no publicado. Recuperado de: <http://www.campusvirtual.ucv.es>.
- Martínez, M. (2012). *La ciencia y la clínica de la fibromialgia*. México D.F.: Editorial Médica panamericana.
- McKinney, C. H., Antoni, M. H., Kumar, M., Tims, F. C., & McCabe, P. M. (1997). Effects of guided imagery and music (GIM) therapy on mood and cortisol in healthy adults. *Health psychology*, 16 (4), 390. Recuperado de: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/9237092>
- Ministerio de sanidad, política social e igualdad. (2011). *Fibromialgia*. Madrid: DIN IMPRESORES, S.L.
- Moioli, B. (2013). *Fibromialgia. El reto se supera*. Bilbao: Desclee de Brower.
- Müller-Busch , H., & Hoffmann , P. (1997). Active music therapy for chronic pain: a prospective study. *Europe PMC*, 11 (2), 91-100. doi: [10.1007/s004820050069](https://doi.org/10.1007/s004820050069)
- Muriel, C. (2007). *Dolor crónico. Diagnóstico, clínica y tratamiento*. Madrid: ARÁN.
- Nazemi, M. *Soundscapes as therapy: An innovative approach to chronic pain and anxiety management*. (Tesis doctoral). Simon Fraser University. Recuperado de: [https://theses.lib.sfu.ca/sites/all/files/public\\_copies/etd10132--marknazemidissertation.pdf](https://theses.lib.sfu.ca/sites/all/files/public_copies/etd10132--marknazemidissertation.pdf)
- Noblejas , M. (2000). *Palabras para una vida con sentido*. Bilbao: Descleé de Brower.
- Onieva, M. (2010). *Musicoterapia y técnicas de relajación en el Síndrome fibromiálgico*. (Tesis doctoral). Universidad de Granada.
- Piulachs , P. (1961). *La enfermedad y el enfermo*. Barcelona: Tip. Cat. Casals.
- Poch , S. (2011). *Compendio de musicoterapia* (Vol. 1). España: Herder.
- Puebla, F. (2005). Tipos de dolor y escala terapéutica de la O.M.S. Dolor iatrogénico. (A. E. S.A., Ed.) *Oncología Barcelona*, 28 (3), 33-37.
- Rilova, F. (2009). *El conocimiento del dolor humano. Dolor, medicina, resiliencia*. Recuperado, de Logoforo: <http://logoforo.com/el-conocimiento-del-dolor-humano/>

- Rivera, J., Alegre, C., Ballina, F., Carbonell, J., Carmona, L., Castel, B...., Vidal, J. *Documento de consenso de la Sociedad española de Reumatología sobre fibromialgia*. Recuperado de Doyma: [http://www.institutferran.org/documentos/consenso\\_fm\\_2006.pdf](http://www.institutferran.org/documentos/consenso_fm_2006.pdf)
- Romero, M. (2016). Dossier asignatura Teoría y fundamentos de la musicoterapia del Master de Musicoterapia de la Universidad Católica de Valencia 11va edición. Material no publicado. Recuperado de: <http://www.campusvirtual.ucv.es>.
- Romero, M. (2016). Dossier asignatura Modelo Benenzon de Musicoterapia del Master de Musicoterapia de la Universidad Católica de Valencia 11va edición. Material no publicado. Recuperado de: <http://www.campusvirtual.ucv.es>.
- Ruud, E. (2000). *Los caminos de la musicoterapia*. Buenos Aires: Bonum.
- Sánchez, S., y Granados, M. (2014). *Fenomenología*. Obtenido de Philosophica. Enciclopedia filosófica online.: <http://www.philosophica.info/voces/fenomenologia/Fenomenologia.html>
- Sanguineti, J. (2017). *Dolor*. (F. Fernández Labastida, & J. Mercado, Editores) Recuperado de Philosophica: Enciclopedia filosófica online: <http://www.philosophica.info/archivo/2017/voces/dolor/Dolor.html>
- Sassenfeld , A., y Moncada , L. (2006). Fenomenología y psicoterapia humanista-existencial . *Revista de Psicología de la Universidad de Chile* , 15 (1), 91-106. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/publication/216069861\\_Fenomenologia\\_y\\_psicoterapia\\_humanista-existencial](https://www.researchgate.net/publication/216069861_Fenomenologia_y_psicoterapia_humanista-existencial)
- Selvendran, S., Vassiliou, V., Ntatsaki, E. (2015). Pirouetting Away the Pain With Music. *Clinical Rheumatology* , 21 (5), 263-266. Recuperado de: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/labs/articles/26203831/>
- Suleman , B. (2017). *Fibromyalgia*. Recuperado de American College of Rheumatology: <http://www.rheumatology.org/I-Am-A/Patient-Caregiver/Diseases-Conditions/Fibromyalgia>
- Task Force on Taxonomy of the International Association for the Study of Pain. *Classification of chronic pain*. (H. Merskey , & N. Bogduk , Edits.) Seattle: IASP Press. Recuperado de: <http://bit.ly/2s1r0l3>
- Torres, E. (2015). *Effectiveness of Group Music and Imagery (GrpMI) with Fibromyalgia Patients*. (Tesis doctoral). Denmark: Aalborg University.

- Tosto, V., y Santesteban, S. (2011). *Musicoterapia con personas viviendo con enfermedad crónica*. En Libro de actas: Congreso Argentino de Musicoterapia. Prácticas, realidades ecos y resonancias. Buenos Aires: ASAM, 123-129.
- Traue, H., Jerg-Bretzke, L., Pfingsten, M., y Hrabal, V. (2010). *Guía para el manejo del Dolor en condiciones de bajos recurso*. Washington: IASP.
- Vannay, V. (2014). *Musicoterapia en personas con fibromialgia*. Zamora: La casita de la paz.
- Velásquez, L. (2009). Logoterapia con personas que experimentan dolor, sufrimiento y pérdida del sentido de la vida. *CES, psicología*, 2 (2), 95-105. Recuperado de: <http://revistas.ces.edu.co/index.php/psicologia/article/view/898>
- Wheeler, B., Polen, D., & Shultis, C. (2005). *Clinical training guide for the student music therapist*. Gilsum: Barcelona Publishers.
- Wigram, T., Nygaard Persen, I., & Ole Bonde, L. (2002). *A comprehensive Guide to Music Therapy. Theory, clinical practice, research training*. Philadelphia, EEUU: Jessica Kingsley Publishers.
- Wolfe, F., Smythe, H., Yunus, M., Bennett, R., Bombardier, C., Goldenberg, D... y Fam, A. G. (1990). The American College of Rheumatology 1990 Criteria for the Classification of Fybromialgia. *Arthritis and Rheumatism*, 33 (2), 160-172. Recuperado de: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/2306288>
- Wosh, T., & Wigram Tony. (2007). *Microanalysis en Music Therapy. Methods, techniques an applications for clinical researches, educators and students*. Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Yunus, M., & Aldag, J. (1996). Restlesslegs syndrome and leg cramps in fibromyalgia syndrome: a controlled study. *BMJ*, 312 (7042), 1339. Recuperado de: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2351040/>

## A study of the way five teachers make decisions in the “EFL Classroom”

María Carolina Escobar \*, Stanislav Nachev \*\*

**Abstract:** This project is about how teachers make decisions in the classroom in order to handle the academic and behavioral issues that tend to arise. Our project is divided in two parts. In the first part, we have presented detailed research on the different learning approaches, methodologies, types of motivation and different factors, which all influence directly or indirectly the decisions teachers make in their classrooms. The second part consists of a series of interviews that were carried out with 5 English teachers that are currently studying at the English teacher degree program from a university in Quito. During the interviews, the teachers had to play a game, which is a simulation of a classroom setting, representing one lesson. While playing the game, our interviewees faced various situations, related to academic and behavioral problems which we consider common in the classroom. In order to deal with all the presented issues, the teachers had to make different types of decisions, based on their previous experience and methodologies.

The results obtained from this project showed that there are tensions between the educational system and the reality in the classrooms. On the one hand, teachers are part of a very standardized and generalized educational system, while on the other, they have to deal with completely heterogeneous and individual learners. Therefore, it is the teachers' responsibility to find a balance between these in order to carry out the teaching-learning process the best way possible as educators..

**Keywords:** English as a foreign language (EFL); Behavior; Motivation; Decision-making

**Resumen:** Este proyecto trata sobre cómo los profesores toman decisiones en el aula a fin de manejar los problemas académicos y de comportamiento que tienden a presentarse. Nuestro proyecto se divide en dos partes. En la primera, hemos presentado una investigación detallada sobre los diferentes enfoques del aprendizaje, tipos de motivación y diversos factores que influyen, directa

---

\* [mariacarolinae@uhemisferios.edu.ec](mailto:mariacarolinae@uhemisferios.edu.ec)

Universidad de Los Hemisferios

\*\* [stanko\\_sn@yahoo.com](mailto:stanko_sn@yahoo.com)

Universidad de Los Hemisferios

o indirectamente, en las decisiones que los profesores toman en sus aulas. La segunda parte consiste en una serie de entrevistas que se llevaron a cabo con 5 profesores que estudian, al momento, para obtener un diploma de profesores de inglés en una universidad de Quito. Durante las entrevistas, los profesores tuvieron que participar en un juego que consiste en una simulación de la disposición de un aula, simulando dar una clase. Mientras jugaban el juego, nuestros entrevistados enfrentaron varias situaciones relacionadas con problemas académicos y conductuales que consideramos comunes en el aula. A fin de enfrentar todos los temas presentados, los profesores tuvieron que tomar diferentes tipos de decisiones basadas en su experiencia y en sus metodologías previas. Los resultados obtenidos a partir de este proyecto demostraron la existencia de tensiones entre el sistema educativo y la realidad en las aulas. Por un lado, los profesores forman parte de un sistema educativo muy estandarizado y generalizado, mientras que, por el otro, tienen que lidiar con estudiantes completamente heterogéneos e individuales. Por lo tanto, es responsabilidad de los profesores el encontrar un equilibrio entre ambos aspectos a fin de llevar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la mejor manera posible como educadores.

**Palabras clave:** Inglés como lengua extranjera (EFL), comportamiento, motivación, toma de decisiones

## **Statement of the problem**

### **Problem Statement.**

Since schools were invented, teachers have had to make decisions based on academic and behavioral situations. In order to deal with the issues that arise in the classroom, teachers need to take into consideration many factors which will directly or indirectly affect the decisions they make. Some of these factors are the time teachers have to make a specific decision, the importance of the issue they have to deal with in a given situation and their students’ academic level and their age. We need to be aware that these decisions might affect the student’s and the whole class’s learning; in addition it might affect our image as teachers and our relationship with the student(s).

### **Formulation of the problem.**

1. What are the tensions teachers must deal with between school requirements and educational expectations, on the one hand, and student needs and behavior on the other?
2. What issues do teachers prioritize and why?

## **Objectives**

### **General Objective**

To help teachers consider issues that arise in the classroom and the way they prioritize these issues when dealing with them.

### **Specific objective.**

1. To analyze the different factors that directly and indirectly affect the decisions made by teachers.
2. To identify and analyze classroom management issues that teachers consider important.
3. To analyze the decision-making process by teachers.

## **Justification and limitations**

### **Justification**

As teachers we are constantly making decisions in our classroom. Therefore, we have to be aware that the decisions we make can directly or indirectly affect our students’ learning and

development. There are many variables that will affect and determine our decisions. Some of these variables might be our students' age, the amount of time to make the decision or the type of the problem we need to deal with. We decided to do this project in order to find out how teachers take into account all of the issues they may face in their classroom and the way the teachers deal with these issues.

### **Limitations**

Our project will consist of an exploratory series of interviews with various teachers in order to analyze the decisions they make in their classrooms. The teachers we chose are currently studying a degree in English Teaching in a university in Quito, and they are all currently working as English teachers. All of the information that we obtain about the decisions the teachers make will be completely from their point of view, and our aim is to interpret their answers in light of our research questions.

## **Literature review**

### **Definition of a Teacher**

We will first start off by defining the word *teacher*. According to the Oxford dictionary a teacher is “a person who teaches, especially in a school”. If we analyze the definition, it is pretty straightforward. A teacher is someone who teaches Mathematics, Science, History, English etc. But is this really all a teacher does, just teach? Is the teacher somebody who just gives information to the students in a certain area? Socrates once said: “Education is not the filling of a vessel but the kindling of a flame”.

What Socrates meant is that a teacher is not just someone who stands in front of the class and teaches something; he or she is the one who makes students question, analyze, and criticize. A teacher pushes students to go beyond their limits to help them become what they want to be by providing them all the right tools, in order to be competent and prepared for tomorrow's world. They need to be aware of all of the factors, techniques and methodologies, their students' personalities and the approaches they need to use in order to achieve these goals mentioned.

What is important in the teaching-learning process is how teachers motivate their students to learn. When students are effectively motivated, they enjoy the class, behavioral problems in the classroom decrease, and that is when learning takes place: “Engagement is associated with positive

academic outcomes, including achievement and persistence in school; and it is higher in classrooms with supportive teachers and peers, challenging and authentic tasks, opportunities for choice, and sufficient structure” (Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004, p. 87).

As the three professors and psychologists state, it is important to take into consideration that everything teachers say or do will have a positive or negative impact on the students learning. All of this is influenced by the decisions and vice versa. “...teachers make somewhere between 800 to 1,500 decisions per day”. (Kauchak & Eggen, 2005, p. 57). According to what the educators and authors Kauchak and Eggen state, the process of decision making in the classroom, becomes very often unconscious. The fact that the time within the lesson is limited obliges teachers to make split second decisions based on their previous experience or training. What we consider conscious are the decisions themselves, the materials and in what ways teachers use these to expand and improve their curricula. Teachers also need to be aware of the role they play in the classroom as teachers and most importantly, the learning approach they are using in order to make the teaching-learning process efficient. In the first part of our literature review, we are going to talk about the learning theories and the roles teachers take in the classroom, which directly or indirectly are influenced by these theories.

### **Learning Approaches**

From the second half of the 19<sup>th</sup> century, psychologists begin to talk about two types of learning approaches: The behaviorist approach and the constructivist approach. These two theories are the leading educational methods and have been used, consciously or not, by many teachers as a basis of the teaching-learning process in the classroom. The well-known psychologist John B. Watson, who established the psychological school of behaviorism, states that: “Behaviorism is a psychological perspective whose explanations about learning are based on the relationship between observable behaviors and environmental events rather than on internal processes” (State, s.f.).

As Watson mentioned in his work, the behavior is only observable. In other words, we do not know what is going on in our students’ minds. Student’s behavior, according to this theory, can be modified and controlled by using positive or negative reinforcement. Positive reinforcement consists of presenting a positive or pleasant stimulus for the learner. Negative reinforcement, on the other hand, consists of removing a negative or an unpleasant stimulus which will increase positive behavior in the future.

Another important experiment and theory which shows how behaviorism works is psychologist Edward Thorndike's "Law of Effect". He did his experiments with cats, and he states that if there is a pleasant outcome of a specific behavior, this behavior is very likely to be repeated. Yet if the outcome of a behavior is unpleasant, this behavior is likely to stop. Behaviorists suggest that the same applies to humans.

The second approach is the constructivist theory. Constructivism is a learning approach which is based on the theory that students should use their prior knowledge to construct new knowledge. Jean Piaget, a distinguished cognitive and educational psychologist, claims that: "Knowledge proceeds neither solely from the experience of objects nor from an innate programming performed in the subject but from successive constructions..." (Miller, Linker, & Azar, 1977, p. 377).

In other words, constructivism is considered an active learning process in which students assimilate new information by making connections with prior knowledge and experiences. Using these previous experiences, as well as reflecting on them, helps students build up their own knowledge and understanding of the surrounding world.

### **Teacher's Role**

In order for teachers to do their job, they need to take on many roles during the teaching process. These roles will depend mostly on the teachers themselves and in some cases on the students. According to the writer, teacher and linguist J. Harmer (2001) in his book *The Practice of English Language Teaching*, "Within the classroom our role may change from one activity to another, or from one stage of an activity to another. If we are fluent at making these changes, our effectiveness as teachers is greatly enhanced." (Harmer, 2001, p. 57, 58)

As mentioned above, the teachers don't have one specific role in the classroom. All of the roles we play will be influenced by our goals, methodology, activities or our students. This is why, in order to be effective in our classroom, we as teachers need to find a balance among all of these roles, where our teaching methods and activities used within the classroom flow smoothly according to our students' necessities, their level of comprehension and pace of learning.

Our objective is to focus on two main roles teachers assume in the classroom - the controller and the guide. According to Harmer,

When teachers act as controllers, they are in charge of the class and of the activity taking place in a way that is substantially different from a situation where students are working on their

own in groups. Controllers take the roll, tell students things, organize drills, read aloud, and in various other ways exemplify the qualities of a teacher-fronted classroom. (Harmer, 2001, p.57, 58)

It is clear that “controllers” expect students to behave in a certain way - they are expected to follow instructions, pay attention to warnings or note something important the teacher has to say. When acting as a “controller”, teachers need to make sure that students get information or instructions properly and correctly. They stand in front and assure that all the students are focused and alert. It is important to differentiate between having the control of the classroom versus acting as a controller. For the effectiveness of the learning process, it is vital to have control in the classroom. In other words, students need to be aware of the fact that there is someone who is in charge of the teaching-learning process and the way this process is carried out.

The other role teachers assume in the classroom, which we want to emphasize, is that of guide. According to the Cambridge Dictionary, a person who guides is one who *“leads, directs or shows the way”*. In other words, teachers must be the ones who instruct and lead students through the learning process in order to achieve the aims, and the learners are the ones who interact, construct knowledge, collaborate and contribute to each other’s learning. The teacher is there to supervise, facilitate and make sure students are correctly guided throughout the learning process.

It is important to take into account that even though we speak about these two roles separately, teachers are constantly alternating between them in the classroom. In order to manage their classroom appropriately, in certain situations teachers need to be “controllers”; for example, when giving instructions or teaching a new language point. In other situations, on the contrary, when students need to work and build up knowledge on their own or work in groups, the teacher is there to help and lead - he or she is there as a “guide”.

## **Motivation**

Most teachers in their classrooms, use some type of motivation; this might be for students to get an activity done, to not speak Spanish in English class or to improve their behavior. There are different types of motivation that teachers use, each with their drawbacks and their advantages. We will go over intrinsic and extrinsic motivation, positive and negative reinforcement also known as

operant conditioning, and logical consequences. It is important to emphasize that operant conditioning and logical consequences are considered a subclass of extrinsic motivation.

### **Extrinsic and Intrinsic motivation.**

The first aspect teachers should consider is related to two main types of motivation - extrinsic and intrinsic motivation. There have been many studies regarding these and how they affect students' behavior. Extrinsic motivation is defined as an external stimulus which in the classroom can be represented by grades, extra points or golden stars. After offered and given to students, these outside tools provide pleasure or satisfaction for the students which the task itself probably will not. Very often teachers use this kind of motivation so that students behave in class, complete a task or turn in homework for example. "Extrinsic motivation is a construct that pertains whenever an activity is done in order to attain some separable outcome" (Ryan & Deci, 2000, p. 54).

Here, we need to underscore the expression "separable outcome". According to the two professors and psychologists Edward Deci and Richard Ryan, it is important to take into account that an extrinsically motivated learner does an activity, for example, because there is an outside reward or consequence if the task is completed or in case that it is not. He or she completes the task because of the good grade or because of the punishment which will be received as a consequence of not doing it.

On the other hand, we have intrinsic motivation, which is the opposite of extrinsic motivation. "Intrinsic motivation is defined as the doing of an activity for its inherent satisfactions rather than for some separable consequence. When intrinsically motivated, a person is moved to act for the fun or challenge entailed rather than because of external prods, pressures, or rewards" (Ryan & Deci, 2000).

In other words, it is an internal motivation which makes students accomplish a task, an activity, etc., because they are genuinely motivated or interested. Teachers usually use extrinsic motivation in their classes because it's the fastest way to get students to work or behave. And although this approach works nicely and effectively, it has some serious drawbacks. First, we cannot maintain the motivation once the reward or punishment is withdrawn. Second, during the course of time if the punishment or reward remains at the same levels, the interest of the students decreases. This means that if we want to have the same effect of the motivation again, the punishment or reward must be greater. And last but not least, using extrinsic motivation repeatedly cancels out the intrinsic motivation of the students.

An experiment carried out in 1976 by the psychologists Lepper, Greene and Nisbett (Lepper, Greene, & Nisbett, 2012), concluded that children who knew that they would get some type of external

reward for their performance on an activity had decreased intrinsic motivation during a free-play period. On the other hand, students that did not know they were going to be rewarded or students that did not receive any type of reward but positive verbal reinforcement, had a significant increase in their satisfaction and desire to continue the task and hence, in their intrinsic motivation.

Although intrinsic motivation comes from within the students, teachers can help stimulate students' desire to learn and find the subject more interesting. In order to do that, lessons should be relevant to the students' interests and should be dynamic, interactive and engaging, as well. This, of course, would be ideal if teachers were able to do whatever they pleased. However, they must stick to a curriculum which often is standardized, and which is being used without giving importance to the needs or interests of the students. The different teaching methods must be used according to the established curriculum which inevitably ties teachers' hands and makes the teaching-learning process very monotonous, tedious and uninteresting for students. This is when extrinsic motivation is used. Students are rewarded and expected to learn even though the curriculum has not been adapted to what their needs are or to what they are eager to learn.

### **Positive and negative reinforcement.**

The psychologist, behaviorist and social philosopher B. F. Skinner in his theory of Operant Conditioning used these types of reinforcement to increase specific behavior in animals. Although Skinner used and proved this theory on animals, this method is very often used with human beings as well. The first type is positive reinforcement. Here, he uses a positive or pleasant stimulus such as a praise or reward in order to increment previously presented good behavior, making it more likely to happen again. Here, it is necessary to clarify that the teacher is the person who decides what “good behavior” or an “excellent project” is. Unfortunately, students are not the ones who determine this. Therefore, in the end they end up behaving according to the teacher's expectations. For instance, a student, after presenting an excellent project, given by the teacher, receives a gold star. The reward will motivate the student to make an effort and continue presenting excellent projects. It is important to emphasize that the stimulus does not always have to be a reward. It can also be a praise, a positive feedback or just a simple smile. Eventually the student will not be interested in receiving a golden star, but something else. Hence, the reward must be related to the student's expectations and preferences of rewarding.

The second type Skinner uses is called negative reinforcement. Here, in order to increase positive behavior, a negative or unpleasant stimulus is taken away. For example, if a student turns in homework on time, he or she is released from doing an extra assignment which would be the case if they do not hand in the homework. Thus, taking away the extra assignment is considered as negative reinforcement. The student is motivated to be punctual with the homework next time.

It is very important to clarify that the negative reinforcement is very likely to be confused with the punishment. As we mentioned above, the negative reinforcement is used to increase positive behavior. Punishments, on the other hand, are used in cases when a negative behavior is presented, and they are used as tool in order to decrease or stop an undesired or inappropriate behavior. However, there are many proofs that using punishments is not as effective as most parents and teachers think, just because of the undesirable consequence it has on children. According to Alfie Kohn in his book (Kohn, *Unconditional parenting: Moving from rewards and punishments to love and reason*, 2005), when we punish, we do something unpleasant to children. We make them suffer and experience some kind of negative result of their behavior, with the purpose of teaching them a lesson which will not necessarily motivate them to change the behavior.

### **Logical consequences.**

As we mentioned above, in order to deal with student behavior within the classroom, teachers also use logical consequences. According to the psychiatrist and educator Dreikurs, “Logical consequences are reasonable results that follow behavior either desirable or non-desirable” (Encyclopedia, 2015).

Dreikurs also states that the idea behind logical consequences is not to punish students for their misbehavior but instead have students take responsibility for their actions. For example, if a student does not complete all the work in class, it will be sent as homework. If this were to be seen as a punishment, instead of sending the work as homework, the student might have to stay in at recess completing the work. Dreikurs does not believe in punishments, praises or reinforcement towards students. He views punishments as “humiliating and offensive to students”. On the other hand, according to writer and the speaker on education, parenting and human behavior, Alfie Kohn, using logical consequences in the classroom manipulates the student’ behavior. “Logical consequences” is an example of what I call “punishment lite,” a kinder, gentler way of doing things to children instead of working with them” (Kohn, 1995).

The idea behind this is that instead of implementing different consequences in order to control and correct student's behavior or misbehavior, teachers must modify their curriculum, so that students become intrinsically motivated. In other words, the aim of the teacher is to prepare a curriculum that is interesting and engaging enough, concerning students' needs, preferences and real life interests, so that they become motivated with the subject itself instead of using rewards and punishments. On the other hand, due to lack of time, teachers sometimes cannot always modify their curriculum. Therefore, an easy way of dealing with the issue is by using consequences which somehow gives teachers a useful tool in order to deal with their students' behavior.

### **Factors which influence teachers' decision making**

If as teachers we want to make the most appropriate and effective decision, we need to take into consideration several factors which will directly or indirectly influence first, our decision and secondly, our students behavior, learning process and development. Some of these factors that will influence our decisions are time for decision-making, importance of the issue, age and their abilities and knowledge.

### **Time**

The first factor we think is important to take into consideration in our decision-making concerning academic and behavioral issues is time. As teachers we need to be aware that in most cases we will only have a small amount of time to make a decision, act efficiently, and respond to the issue in the most appropriate way. In fact, we will need to make this decision in a split second, taking into account that the class and the whole learning process itself might be interrupted. Another very important issue we must consider is the time teachers are principally provided by the established curriculum of the educational institutions or the ministry itself. In general, teachers have forty minutes to teach, practice, reinforce or evaluate, and to this we need to add all of the issues which might be raised throughout the teaching-learning process. Eventually, some of these issues will need more time to solve, or some might need to be dealt with later. Therefore, teachers need to make a very wise use of their time and precisely decide which issues within the classroom must be taken into consideration and which ones not.

We have a limited amount of time to make our decisions. Thus, we face issues of deciding if a decision is worth making time for, scheduling time for decision-making, and how much time we should devote to a decision. (Nordin, 2012)

### **Importance of the issue**

Because of and in addition to time, the importance of the issue must be taken into consideration. As the online instructor and lead developer at “Center for Innovation and Research in Teaching”, Erik Nordin states that the teacher will have to analyze the situation, its importance and how to act in order to see if he or she decides to handle the issue that very moment or buy some time to deal with it later on. The fact that there is a limited amount of time, leads to teachers not making the most appropriate decision. Therefore, teachers must be aware and anticipate the issues that may arise during the lesson in order to make the best decision. Our split second decision-making will also be influenced by the age of our students.

### **Age**

The second factor teachers need to take into consideration is their students’ age. The attitude, behavior and all the academic requirements of the teachers towards their young learners will be completely different than the ones towards adult learners. Piaget suggests that there are four stages of cognitive development. These four stages are: Sensorimotor stage, pre-operational stage, concrete operational stage and formal operational stage.

In the first stage - the sensorimotor stage, which is from zero to two years of age, babies learn through physical interaction and through experiences. Their cognitive development is shown through their motor activity. Around the age of seven months, babies acquire so called “object permanence”, which means that they have developed their memory and understand that objects still exist, even though they cannot see them.

The second stage, known as pre-operational stage appears between the ages of two to seven. In this stage children begin to acquire symbols, their language starts to increase and they start to develop their memory and imagination. They still do not see things logically and do not understand complex concepts. Children’s thinking in this stage is very egocentric.

The third stage known as the concrete operational stage, which between the ages of seven to eleven, is when children start to think logically and understand reasoning. Children’s egocentric thinking decreases, but they still cannot think abstractly.

The last stage known as the formal operational stage starts from the age of eleven and onwards. This is the last stage of our cognitive development. In this stage children have fully acquired abstract concepts, they can create hypothesis and consider possibilities.

Every person goes through these four stages in order but at different ages, and no stage can be missed out. As teachers, we must be aware of the stage our students in general are going through or the stage they are expected to be according to their age. For example, it has been proven that five year-old children still do not have the ability to conserve numbers or liquids. This will determine what to expect from our students and how to deal during the teaching-learning process. Then, it is responsibility of the teachers and the educational system itself to take into consideration the students’ needs and intervene according to the developmental stage they are going through.

### **Differentiation**

The last factor we consider important to be taken into consideration deals with students’ academic level and their capacity of completing what has been given as activities in the classroom. The term used is “differentiation” in the classroom. Each one of our students has their own pace and way of learning. Carol Ann Tomlinson, educator, author, speaker and best known for her techniques in differentiation in education, in her book “The differentiated classroom”, talks about how each student is an individual, and teachers need to provide specific methods of learning according to each students’ needs without comparing one student to another. The author states that teachers who are aware of the differentiation in their classroom,

...believe that students should be held to high standards. They work diligently to ensure that struggling, advanced, and in-between students think and work harder than they meant to; achieve more than they thought they could; and come to believe that learning involves effort, risk, and personal triumph. (Tomlinson, 1999, p. 2)

It is important to mention that all of our interviewees are aware and accept the fact that they need to have differentiated classrooms. They also agree that their students have different English levels, and they all take measures in order to make sure that their students are always doing something

during class. What we observed from the interviews is that the teachers would either give their fast finishers extra worksheets, such as puzzles, crosswords, etc., or use the fast finishers to help out the students that were a little behind. Another observation was that the interviewees, when grouping their students, would usually pair up a strong with a weak student.

### **Educational system of Ecuador**

The ministry of education of Ecuador in its law of education establishes the main rules and regulations related to students' infractions. These rules determine students' "appropriate" behavior within the educational institutions. Each educational institution must have its own code of coexistence policy, which must be guided by the law of education. The fact that these rules are general implies that each educational institution in its code of coexistence must describe all the infractions students cannot commit within the institution. Even though these codes of coexistence are based on the law of education, they are also based on the ideologies of each institution. This means that although most of the internal regulations of different institutions are going to be similar; there are also going to be some differences. In fact, there are many cases where teachers do not follow many of these rules and have their own classroom regulations.

For example, the law of education says that students are not allowed to use cellphones in the classroom. However, according to our interviewees, cellphones are accepted in the classroom if they are used for educational purposes. And one interviewee did not mind if her students used their cellphones even if it was not for educational purposes. Her idea behind this is that her students are responsible for their own learning, and if they do not want to learn and spend their time on their cellphones, it is their decision. In many other cases, teachers act or make a decision according to their personal experience or the fact that they know their students well enough to decide how to deal with the problem.

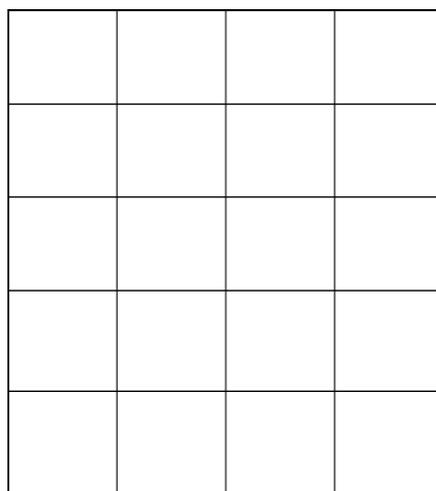
## Methodology

### Interviewees

In order to carry out the project, we decided to do an exploratory series of interviews in the form of a game with five students from the English teacher degree program from one university in Quito. We chose these students because, first, they are all currently studying in this university, and they are all being trained in the same way. Secondly, they all work at schools that are considered “good”, for which they must have a high level of English. The relationship that we had with the interviewees was as classmates. We have known them for the past two years, and we have had the opportunity to work with them on many assignments during our period of study. This, in our opinion, makes the results from the interviews reliable and authentic.

### Game description

In order to execute the project, the interviewees will play a game. The game will be a simulation of a classroom setting where the classroom is represented by a board divided into squares (Figure 1).



*Figure 1.* Board.

The students and the teacher will be represented by tokens, which in the beginning of the game, will be placed on one half of the board (Figure 2). The aim of the game is for the teacher to

move all of the students (tokens) forward to the other half of the board. The game will include twelve cards with different issues, both academic and behavioral that arise in the classroom. (Figure 3)

Figure 2. Tokens.

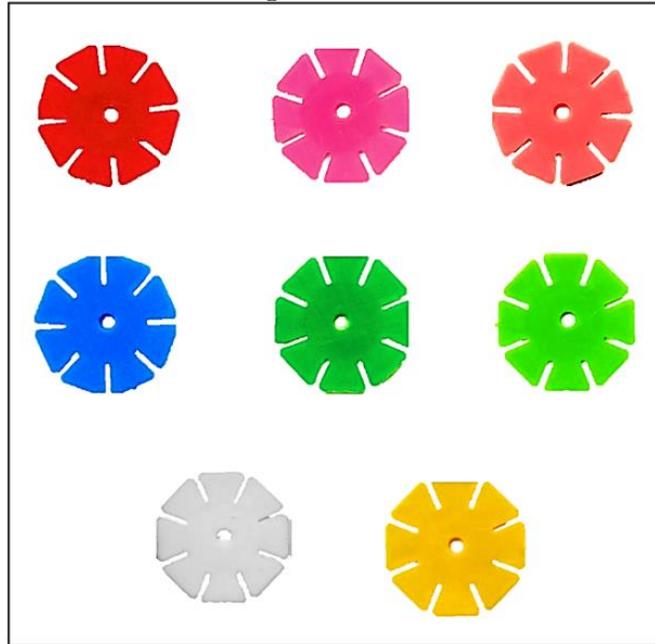


Figure 3. Cards with problems.

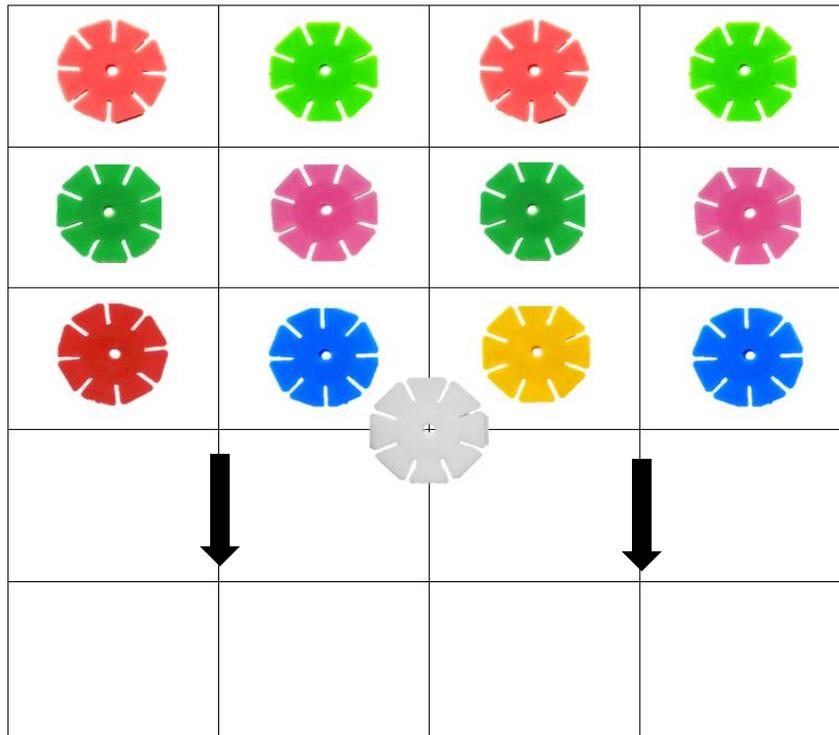
Student does not turn in homework on time.	Student is playing with a cell phone	Student is late for class	Student is distracting other classmates
Student does not bring the books for class	Student commits Academic Fraud	Student speaks Spanish in class	Student is doing something else instead of working on what they are supposed to be doing
Student does not understand the instructions	Student does not pay attention in class at all	Student does not know what a word means	Students that is speaking while the teacher is giving instructions or explaining something to the class

### **Phase one**

The interview game consists of four phases. In the first phase, the teacher has to move all of the tokens forward until they feel satisfied with the lesson (Figure 4). The way the tokens end up on the other side of the board by the end of the lesson depends on the teacher.

#### **Instructions given to the teachers:**

*“What you have in front of you is a board. This represents one lesson. The students are represented by tokens. The darker colors right here are advanced students with a higher knowledge, here are your intermediate students, and your lighter tokens are your weaker students. The blue and the green are males and the red while the pink are females. This white token is the teacher. You can move all the tokens including the teacher. This game is divided into four rounds. The first round is very simple. You just have to move the tokens forward till you feel that you have achieved your lesson, till your lesson is done when you feel satisfied with your lesson. I am going to be giving you a sign with my finger so when you hear this “sound with the finger” you make a move until you say stop. At the moment you are satisfied you say stop.”*



### Phase two

In the second phase, the teacher has to do exactly the same thing as the first phase, but with one difference - a problem is introduced (Figure 5). The teacher has to pick randomly one card out of twelve that consist of academic or behavioral issue. They must replace a token from the board with a yellow token which represents the problem.

#### Instructions given to the teachers:

*“Second round is the same as the first round the only difference here is that a problem is introduced. Here you have twelve cards; they are behavioral and academic problems. You are going to pick one card, read it and keep it to yourself. This yellow token represents the student with the problem so what you are going to do is just substitute one of these tokens with the yellow token. And then you do exactly the same. You are going to move the students forward until you are satisfied with your lesson”*

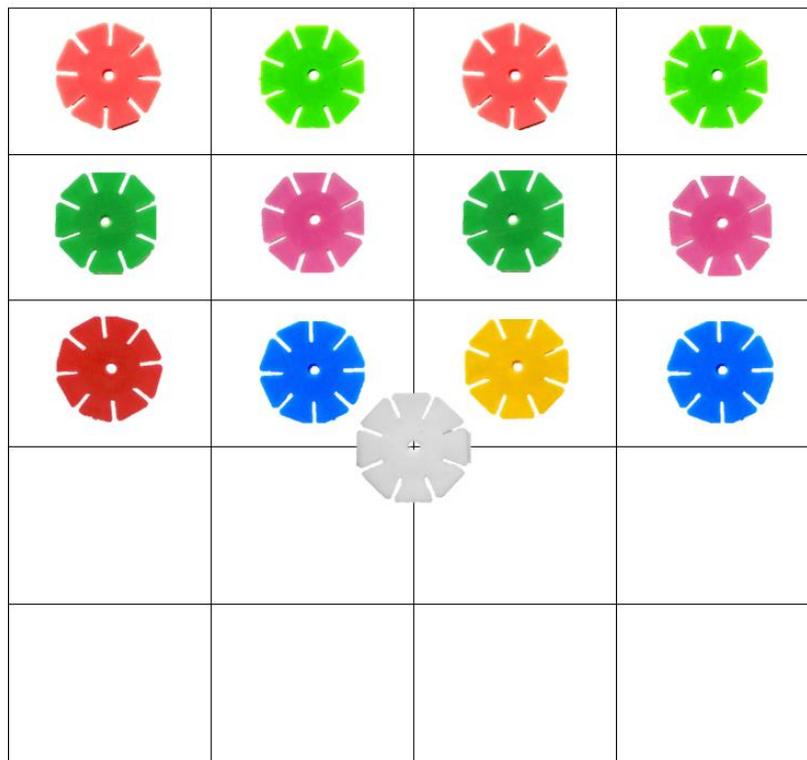


Figure 5. Board with tokens and 1 problem introduced.

### Phase three

In the third phase, the same thing is done as the other phases but the number of the problems increases to three (Figure 6). Everything else remains the same. Once this phase is completed, the teacher has to read all twelve cards and discard the ones that don't apply to their class. They must replace the cards with issues that are relevant to them.

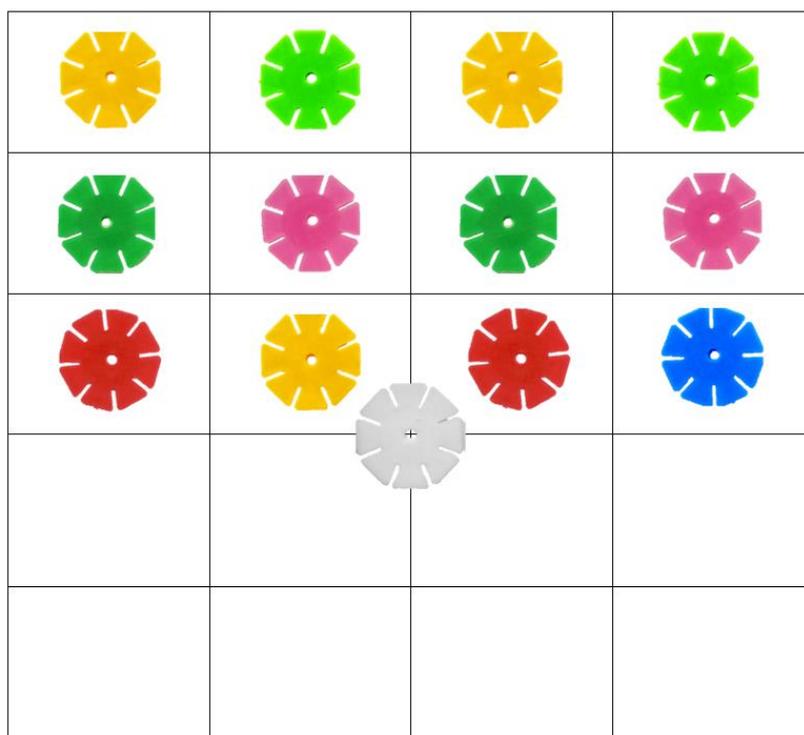


Figure 6. Board with tokens and 3 problems introduced.

#### Phase four

The fourth phase is executed as the same as the others, but here five problems are introduced (Figure 7). Throughout the whole game, at the end of each phase we ask a number of questions. For example:

*“What was the problem?”*

*“Did you substitute the yellow token with a specific kind of a student on purpose?”*

*“Why did you put the student, represented by the yellow token, next to the teacher?”*

*“What do you usually do when a student does not turn in homework?”*

The teachers have to answer them, analyzing, justifying and prioritizing all of the decisions they have made.

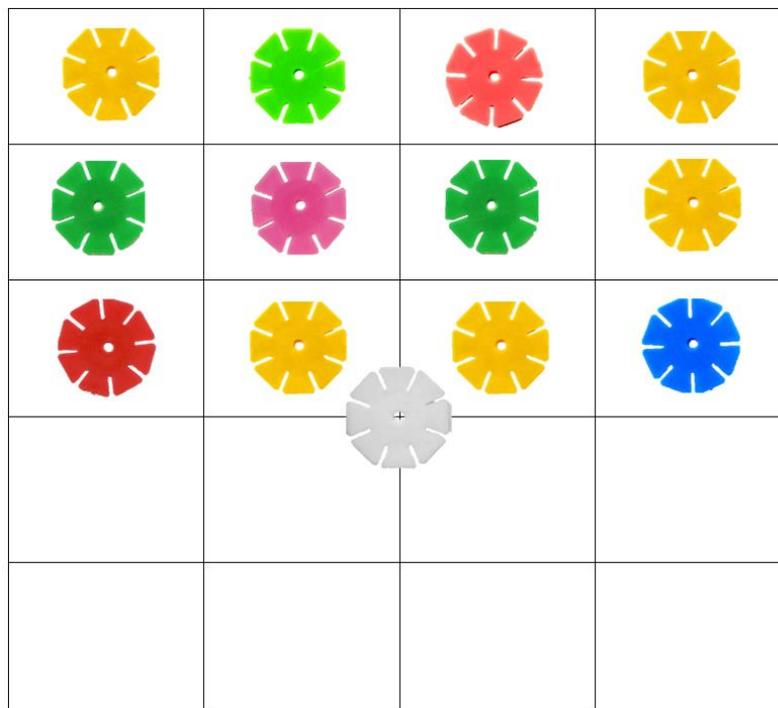


Figure 7. Board with tokens and 5 problems introduced.

At the end of the game, once all of the four phases are completed, the teachers have to look at all of the cards and select the ones which contain problems, which call for the lesson to be interrupted. Teachers are asked to justify their answer.

### Analysis of results

#### Description of the interviewees

All of our interviewees work in upper-middle class schools, situated in the north part of Quito. Sandra teaches second and fifth graders. Renata teaches third graders. Karolina teaches 4th and 5th graders. Veronica teaches 8th and 9th graders, and Geovanna teaches high school students. Veronica is the only teacher who works in an all-girls school, and all the rest work in mixed schools.

## **Results, related to the literature review**

After all of the interviews with the teachers, we analyzed the results, and went through most of the issues the teachers face in the classroom. Throughout the experiment, various results came up. These results were related to many of the factors mentioned in our literature review and showed us the way teachers deal with the problems that arise in the classroom.

### **Result one - Board interpretation.**

The first result that was analyzed was that every teacher we interviewed saw the board spatially instead of temporally. The original idea was that the board itself represented one lesson and the tokens represented the knowledge of the students within a classroom. The end of the board represented the knowledge students acquired by the end of the lesson. Interestingly, all of the teachers either misunderstood or perceived the board as the classroom itself. They all started by placing the tokens according to their classroom setting and their students' abilities and personalities. This inevitably influenced the decisions that were made by the teachers. Basically, what we saw was that the teachers, perhaps by force of habit or the way teachers usually think, perceived the board spatially as if it was their own classroom. It was difficult for them to portray the board temporally as a lesson and not take into account the margins of the physical space.

### **Result two – Differentiation.**

The second result we obtained was how teachers dealt with differentiation in their classroom. As the board was seen spatially, the teachers rearranged their classrooms so that the weaker students sit in the front. The idea behind this was that the teachers could help their students whenever they were needed. By the end of the lesson, the teachers would make sure that the weaker students are either placed close to the teacher or sat next to a fast finisher so that they are always provided help when needed. Another interesting observation was that not one teacher out of all tried to push their fast finishers beyond their limits once they completed their assignments. For example, Karolina, Veronica, Renata and Sandra tend to give crosswords and other puzzles to their students in order to reinforce what has already been seen. The idea behind this is that the weaker students will not be left behind. Geovanna is the only teacher that does not give extra work to the fast finishers, but she uses them to help the weaker students with the assignments. We also observed that the interviewees when grouping their students, tend to always pair up fast finishers with weaker students so that the stronger students could help the weaker ones.

### **Result three - Rewards and punishments.**

The third finding that came up was the issue related to rewards and punishments. All of the interviewees tend to use rewards and punishments to control students' behavior in their classrooms. For all of them, except Geovanna, this is the best approach for controlling and maintaining the classroom discipline and students' academic performance. Because of the fact that Geovanna's students are older, she doesn't punish them as the other teachers would. Due to the fact that it's the students' responsibility how they manage their studies, she is more easygoing in terms of controlling the discipline in the classroom and the learning process.

### **Analysis of the decision making, regarding behavior and academic issues**

As mentioned above, the interviewees were given cards which included academic or behavioral issues that teachers face in the classroom. Our interviewees had to explain the way they handled the problem they picked from the cards. In this part, we will present all of the problems our interviewees had to deal with throughout the game and the actions they took in order to deal with them. In order to structure our analysis, we have divided the problems in two branches - behavior and academic problems. Taking into account that all the interviewees teach students from different grades, we have decided to present our interviewees' answers starting with the teacher who teaches the lowest grade.

#### **Behavior problems.**

##### ***Student is distracting another classmate.***

The first problem that came up with four interviewees was about a student distracting another classmate. Vero said that the students who usually distract are her advanced students. When that happens, she taps the students on the shoulder or tries to distract them from what they are doing so that the students are aware that the teacher knows what is going on. Karolina handles this problem by going up to the student that is being distracted and tells him or her that if they speak to the student that distracts them, they will get a point less from their final mark of class work. Renata, on the other hand, attracts the student's attention first. If they continue, she writes their name on a chart which means that they cannot play on fun Friday. Renata did not specify what the students do if they do not play on fun Friday. In Geovanna's class they are usually girls or weaker students that distract. She usually handles the issue by calling their attention. Geovanna did not really specify how she gets her students' attention.

***Student is doing something else instead of working on what they are supposed to be doing.***

The second problem that came up was related to students doing something else instead of working. When this occurs in Renata's class, she calls on the student in front of everybody. Karolina takes the object away and notes the issues on the student's agenda which needs to be presented to the parents so that they can be aware of what happened. In Veronica's class it is usually a weaker student, and what she does is take away the object that distracts the student and doesn't give it back until the student's parents go and pick it up from her. She doesn't warn the students before taking the object away because on the first day of class she goes over all of the rules. If Geovanna sees a student doing something off-task with an object while she walks around, she asks him or her to put the object away.

***Student is using his or her cell phone.***

The third problem that we encountered was about students using their cell phones during class. Sandra's students are too young to have cell phones, but they bring in toys instead. Sandra uses the "one, two, three system" when her students bring in toys. One is a warning, two is a red light and on three, she takes the toy away. When she takes the toy away, she just puts it aside and gives it back once the lesson is over. If the student keeps on playing with the toy in class, she will talk to them personally or calls or send a note to the child's parents. Veronica allows her students to use a cell phone during class only if the device is used for educational purposes. If one of her students uses the phone for a different reason, the teacher takes away the cell phone and leaves it in her locker at school and gives it back once the student has told her parents about the issue. Once she takes the cellphone away, Veronica calls the parents and has a meeting with them. They all make a pact in which the parents agree to talk to their daughter to have an interest in the subject of English and to not use the cell phone in class unless it is for educational purposes. Veronica also states that apart from having this conversation with her students' parents that she also talks to the student beforehand in order to change her attitude towards English. The last teacher that faces this kind of problem in her classroom is Geovanna. She does not mind if her students use their cell phones during class if it is for educational purposes. When students are using their cell phone for off-task purposes, she tells her students to put their cellphone on the table in front, so that they do not feel tempted to use it again.

***Student that is speaking while the teacher is giving instructions or explaining something to the class.***

The fourth problem discussed was about students who are speaking while the teacher is speaking. Renata tells the students to stop talking and pay more attention to her. If the problem persists, she separates the students' desks. In Karolina's class, it is a weaker student who usually does this. After the class she has a talk with the students about what happened.

***Student does not pay attention in class.***

The fifth problem is related to students who do not pay attention in class. Sandra first talks to the student and if the behavior persists, she goes over the student's file to see whether the student has an emotional or learning problem. If she finds out that one has already been detected, she takes action for dealing with the situation. If the file does not say anything, she talks to the psychologist and mentions that she thinks that there is a problem with the student, so that further actions by the psychological department can be taken. Karolina moves this student to the front row and gives them chores such as helping her with wiping the board, or making photocopies, etc. Geovanna goes up to the student and asks him or her if everything is OK and to please focus.

***Student is late for class.***

The sixth problem is related to students who are late for class. Sandra mentions that her advanced students are the ones who are usually late for class. They have to stay for five minutes in class during the recess, and they cannot move or speak. If they do, they have to stay for one more minute. Karolina's students who are late for class are usually the boys. They have to stay in five minutes after the class finishes. Geovanna's late students are usually girls, and in order to get in they need a pass from the inspector at her school.

**Academic problems.**

***Student commits academic fraud.***

The first problem is related to students who commit academic fraud. The issue arose only during two of the interviews. Veronica stated that her students that usually commit academic fraud are the weaker students. Her advanced students would never do that. When a student is caught copying, she is assigned a presentation about honesty, and the presentation is graded. When one of Geovanna's students copies, she usually asks them why they did it, and if it is a weaker student, it is

usually because he or she did not understand or know how to do it. The teacher gives the students a second chance. She does not punish them because there is not any regulation about the issue at her school, but she makes students do the copied assignment again.

***Student does not know what a word means.***

The second problem that came up was about students who do not know what a word means. Sandra uses different techniques when her students do not know what a word means. First, she gives an example of the word or makes students remember the word from the lesson before. The second technique she uses is giving the word in English or writing the word on the board. If it is more than one student, Renata explains the word to the whole class by miming or drawing the word, but if it is only one student that does not understand, she explains the word or simply translates it. If the word is difficult, she translates it. Karolina first has her students look up the word in a dictionary, and if they get it right, they get a star so that more students get motivated to do the same next time. Veronica has all of her students buy an all English dictionary. She first has them look up the word and try to understand it by themselves. If they still do not understand the word, she will then explain it. Geovanna faces a different issue. Her students, instead of asking what a word means, want to know how to say a specific word in English. She, like the other teachers in our study is a non-native speaker. If she knows how to say the word, she writes it on the board. Otherwise, she has her students look up the word in a dictionary.

***Student does not understand instructions.***

The third problem is about students who do not understand instructions for an assignment. In Sandra's class, when a student does not understand instructions, it is usually a weaker student. This student is placed in the middle so that the teacher is closer and can help whenever is necessary. Veronica uses instruction checking before students begin the activity so that she can be sure that all of the students have understood. After Geovanna gives instructions, she does instruction checking by asking her students short questions related to what they have to do, and if a student still does not understand, she has another student rephrase the instruction.

***Student speaks Spanish in class.***

The fourth problem deals with students who speak in Spanish during the class. Sandra does not do much in her second grade class, because her students are very young. However, she tries to make them express themselves in English. Her fifth grade students have to bring candies or gum to

share with the classmates whenever they speak in Spanish. Renata asks her students to repeat what they want to say in English. If they do not say it in English, she doesn't pay attention to them. Karolina motivates her students to speak English by giving them stars each time a student does not speak in Spanish. Geovanna uses a card system for students who speak Spanish. When a student speaks in Spanish, she hands him or her a card. Whenever this student hears another student speak Spanish, he or she hands the card to the other student and so on until the lesson is over. Students who have not received the card during the whole lesson get a point.

***Student does not turn in homework on time.***

The fifth problem is related to students who do not turn in homework. If one of Renata's students does not turn in homework, she puts the student next to her so that at the end of the lesson she can remember to write to the students' parents about the issue. Geovanna allows her students to hand in the homework on the next day, but she does not really make a big deal out of it. According to what she said, we assume that she is the only one who does not really mind when the homework is handed in.

***Student does not bring the books for class.***

The sixth problem is about students who do not bring their books for class. Sandra allows her students to work together if it's a reading task. Otherwise she gives her students a blank piece of paper for the activity and then, students have to glue the paper in their notebook. Karolina allows this to happen just once. The next time she speaks to the student's parents. Geovanna allows her student to work on a paper sheet as well and then paste it in their workbook.

**Problems, given by the interviewees**

Apart from these twelve problems, the interviewees were asked to write their own problems which they face in their classrooms. Veronica and Sandra said that they have issues regarding students that have home problems. For them this is very important because it affects the student both behaviorally and academically. Veronica tries to talk to the students first because she sees her students as her own daughters, and then she talks to the class so that her classmates are aware that this particular student is going through a difficult problem at home. Sandra does the same, but she asks student's parents for help as well. A problem that Karolina faces is that her students get bored very easily. Therefore, she tries to give them additional activities or make them help the weaker students. Renata

is the only teacher that has a student with attention deficit disorder (ADD). First, she keeps an eye on the student all the time. Second, she needs to give this student shorter activities and modify the whole curriculum for that particular student.

### **Problems considered important enough to stop a lesson**

From all of the issues we have seen so far, we are going to go through the ones our interviewees consider important enough to stop a lesson. With the term “stop the lesson” what we refer to is to have all of the students pause what they are doing so that the teacher can get their complete attention because the issue needs to be dealt with immediately. Veronica is the only teacher out of the five we have interviewed who would stop her lesson because a student is having home problems. She would not do this with the student present in the classroom. Veronica says that she would ask the student to do something for her outside the classroom and she would use that moment to talk to the rest of the students about the rough time their classmate is going through.

The rest of the teachers consider stopping the class when a behavioral or an academic issue is presented. Karolina would stop her lesson if one of her students is distracting a classmate, a student is late for class, student is speaking while the teacher is speaking and when more than one student do not know what a word mean. Sandra would stop her lesson when a student is speaking while she is giving instructions. Renata will do this if more than one student does not understand instructions, if students are distracting their classmates or in case that students are speaking while she is giving instructions. Geovanna would pause her lesson if one of her students does not know how to say a word.

### **Conclusions**

The fundamental objective of this work has been to find out how teachers find the balance between teaching a group of students and addressing each child’s individual needs while respecting the schools laws and the Ecuadorian educational system.

Nowadays, many teachers might not be completely aware of many aspects which in one way or another have an influence in the teaching-learning process. People who work as educators must take into consideration what it really means to be an educator. As we mentioned above, the teacher is not just someone who stands in front of the class and has as an objective to pass on knowledge to the students. He or she needs to consider that there have been studies about the learning approaches, the types of motivation and the factors which will determine their methodologies, teaching and learning

strategies and their decisions as well. What is important to underline is that teachers have always put all of these aspects into practice, without being aware of doing so. Many well-known psychologists and educators have carried out studies and experiments regarding these aspects. If teachers were to be acquainted with them, they can make the most of their advantages and disadvantages, which will improve the teaching-learning process.

This study has highlighted various tensions between the educational system and the reality the teachers face every day in their classrooms. From what we have seen, it is obvious that the educational system generalizes and standardizes regulations, methodologies, grades, etc. without taking into consideration students' interests, individuality, their cognitive development or their needs. This inevitably creates different obstacles, issues and difficulties for the teachers; on one hand, teachers have to obey and complete everything institutions ask for, and on the other hand, if they want to carry out the purpose of their job, they need to avoid all of these requirements and do what needs to be done.

After mentioning all of the above, we want to emphasize that teachers are required to follow the educational system. Here is where the educational system and the aspects mentioned above collide. Although teachers want to adapt and apply all of the theories in their classroom, they are limited and obliged to follow certain regulations and norms by the educational system, thus, making it not possible to standardize education and treat students as individuals as well. As a result, the teachers' job will be to try to work along with the system and apply the theories at the same time. What needs to be done is to find the perfect balance between these and do the best in order to do our job as educators.

## Bibliography

- Encyclopedia, N. W. (20 de January de 2015). *www.newworldencyclopedia.org/entry/Rudolf\_Dreikurs*.  
Obtenido de newworldencyclopedia.org:  
[http://www.newworldencyclopedia.org/entry/Rudolf\\_Dreikurs](http://www.newworldencyclopedia.org/entry/Rudolf_Dreikurs)
- Fredricks, J., Blumenfeld, P., & Paris, A. (2004). Use of Multiple Methods . En J. Fredricks, P. Blumenfeld, & A. Paris, *School Engagement: Potential of the Concept*, (page. 87). American Educational Research Association.
- Harmer, J. (2001). Describing teachers. En J. Harmer, *The practice of English practice teaching* (pages. 57, 58). Addison Wesley Publishing Company.
- Kauchak, D., & Eggen, P. (2005). Introduction to teaching: Becoming a professional. En D. Kauchak, & P. Eggen, *Introduction to teaching: Becoming a professional* (page. 57). Prentice Hall.
- Kohn, A. (27 de March de 1995). Punished by rewards? (R. Brandt, Entrevistador)
- Kohn, A. (2005). *Unconditional parenting: Moving from rewards and punishments to love and reason*. New York: Atria books.
- Lepper, M., Greene, D., & Nisbett, R. (2012). *www.psycnet.apa.org/psycinfo/1977-09554-001*. Obtenido de psycnet.apa.org: <http://psycnet.apa.org/psycinfo/1977-09554-001>
- McLeod, S. (2007). *www.simplypsychology.org/edward-thorndike.html*. Obtenido de [www.simplypsychology.org](http://www.simplypsychology.org/edward-thorndike.html): <http://www.simplypsychology.org/edward-thorndike.html>
- McLeod, S. (2012). *www.simplypsychology.org/piaget.html*. Obtenido de [www.simplypsychology.org](http://www.simplypsychology.org/piaget.html): <http://www.simplypsychology.org/piaget.html>
- McLeod, S. (2014). *www.simplypsychology.org/operant-conditioning.html*. Obtenido de [www.simplypsychology.org](http://www.simplypsychology.org/operant-conditioning.html): <http://www.simplypsychology.org/operant-conditioning.html>
- Miller, M., Linker, S., & Azar, G. (1977). The Equilibration of Neural Propositions. En J. Piaget, *The Equilibration of Cognitive Structures* (page. 377). Elsevier.
- Nordin, E. (3 de August de 2012). *www.cirt.gcu.edu/blogs/thoughts-on-teaching/decisionmakingintheclassroom?author=enordin2*. Obtenido de [cirt.gcu.edu](http://cirt.gcu.edu/blogs/thoughts-on-teaching/decisionmakingintheclassroom?author=enordin2): <https://cirt.gcu.edu/blogs/thoughts-on-teaching/decisionmakingintheclassroom?author=enordin2>
- Ryan, R., & Deci, E. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. En R. Ryan, & E. Deci, *Contemporary educational psychology* (page. 54). Elsevier.

State, P. (s.f.). *www.personal.psu.edu/wxb139/bahavior.htm*. Obtenido de [www.personal.psu.edu](http://www.personal.psu.edu/wxb139/bahavior.htm):  
<http://www.personal.psu.edu/wxb139/bahavior.htm>

The secret teacher. (27 de October de 2012). *www.theguardian.com/teacher-network/teacher-blog/2012/oct/27/teacher-pupil-under-pressure-secret-teacher*. Obtenido de [www.theguardian.com](http://www.theguardian.com/teacher-network/teacher-blog/2012/oct/27/teacher-pupil-under-pressure-secret-teacher):  
<http://www.theguardian.com/teacher-network/teacher-blog/2012/oct/27/teacher-pupil-under-pressure-secret-teacher>

Tomlinson, C. A. (1999). The differentiated classroom. En C. A. Tomlinson, *The differentiated classroom* (page. 2). Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.