

**Manuel de Falla en el aula de Educación Secundaria:
deconstruyendo las clasificaciones culto, folclórico y popular**

**Manuel de Falla in the Secondary Education classroom: deconstructing
the labels classical, folk and popular music**

Enrique Encabo

Universidad de Murcia
enrique.encabo@um.es

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-1984-2251>

Inés González González

Universidad de Murcia
inesgpiano@gmail.com

RESUMEN

La habitual tripartición música culta, folclórica y popular genera una serie de comportamientos hacia cada una de estas expresiones sonoras que influyen en el rechazo que los estudiantes sienten hacia la denominada música “clásica”. En este texto proponemos la disolución de estas etiquetas a partir de la figura de Manuel de Falla, con especial atención a la obra escénica *El amor brujo* (1915). Invitamos así a reflexionar acerca de cómo, mediante la comprensión de esta obra en el contexto de su creación y recepción, y atendiendo a los agentes implicados en su génesis (cuestión en la que también planteamos estudios de género), los estudiantes pueden superar los clichés y estereotipos asociados a estas músicas, adquiriendo así significado para ellos.

Palabras clave: Educación musical, música culta, popular y folclórica, Educación Secundaria, Manuel de Falla, *El amor brujo*.



ABSTRACT

The labels classical, folk and popular music generates a series of behaviours towards each of these sonorous expressions that influence the rejection that students feel towards so-called “classical” music. In this text we propose the dissolution of these labels through the figure of Manuel de Falla, with special attention to the stage work *El amor brujo* (1915). By understanding this work in the context of its creation and reception and paying attention to the agents involved in its genesis (a question in which we also raise gender issues), students will be able to overcome the clichés and stereotypes associated with these music, thus acquiring meaning for them.

Key Words: music education, classical, folk and popular music, Secondary Education, Manuel de Falla, *El amor brujo*.

Encabo, E. & González González, I. (2023). Manuel de Falla en el aula de Educación Secundaria: deconstruyendo las clasificaciones culto, folclórico y popular. *Cuadernos de Investigación Musical*, (18), pp. 165-181.

1. INTRODUCCIÓN: ADOLESCENTES Y MÚSICA “CLÁSICA”

La cuestión de los repertorios musicales que deben estar presentes en las aulas –de Educación Primaria, pero especialmente de Educación Secundaria– ocupa los debates y reflexiones pedagógicas desde hace décadas. Christopher Small (1989) ya detectó a finales de los años ochenta el escaso atractivo que la asignatura de música presentaba para los adolescentes británicos. Igualmente, Nicholas Cook (2005) o Lawrence Kramer (2009), quienes señalaban algunas de las razones por las cuales los jóvenes sienten lejanas y carentes de significación las obras de la tradición culta occidental que tienen que –en un imperativo que dista bastante de una acción voluntaria– estudiar.

Más recientemente, David J. Hargreaves (2011) establecía una tripartición de las músicas según el protagonismo del receptor en las mismas, distinguiendo entre las músicas de la escuela, las músicas de casa y las músicas del tercer entorno. Superando las tradicionales etiquetas, esta aproximación permitía a Hargreaves comprender cómo los adolescentes sienten preferencias por aquellas músicas en las que ellos toman las decisiones (ya sea en cuanto a interpretación o audición), esto es, aquellas que se llevan a cabo en el tercer entorno sin la supervisión de los adultos.

A los debates teóricos hay que añadir la experiencia práctica que cualquier docente observa en un aula de Educación Secundaria cuando propone a los alumnos el conocimiento de las músicas de nuestra tradición culta: escasa motivación derivada de una serie de clichés y prejuicios (música “aburrida”, “difícil”, música que “se estudia” pero no “se disfruta”,...)

que nada tienen que ver con el origen y significados de estas expresiones sonoras en el momento de su creación y recepción.

Ante esta situación algunos investigadores plantearon hace tiempo soluciones no exentas de polémica. Así, Philip Tagg (1966) proponía en la década de los sesenta del pasado siglo la inclusión de la *popular music* en las aulas de Educación Secundaria británicas, y Swanwick (1991) iba más allá declarando que la cultura musical común de nuestro tiempo debía ser aquella sustentada literal y metafóricamente por los medios de la radio y la televisión (a los que hoy en día habría que sumar la difusión por medio de internet) dado que la misma continuaba (fundamentalmente desde el punto de vista armónico) la tradición clásica europea. No obstante, al respecto de este tipo de planteamientos, Jaume Ayats (2000) advierte del peligro que conlleva, en aras de una pretendida modernización de la pedagogía musical, “sustituir” unos objetos musicales (más “modernos” o cercanos en el tiempo) por otros sin que este cambio de repertorio suponga ninguna mejora sustancial en los procesos de enseñanza-aprendizaje musical.

Parece evidente por tanto que la cuestión sigue palpitante, y que aún hoy nos preguntamos qué músicas escuchar, y cómo escucharlas, en colegios e institutos. Bien es cierto que las músicas nunca son una finalidad en sí mismas –tampoco en un contexto educativo–, pero también lo es que tanto la legislación como las inquietudes pedagógicas indican la necesidad de ampliar los horizontes musicales de los alumnos, partiendo de sus intereses para conseguir llegar a aquellas músicas que no les resultan atractivas por desconocimiento, entre las cuales se encuentran aquellas de épocas pretéritas. En este sentido, en este texto invitamos a reflexionar sobre las posibilidades que la obra de Manuel de Falla ofrece al respecto.

2. EL PROBLEMA DE LAS ETIQUETAS

Aunque la disciplina musicológica hace tiempo que desdibujó las fronteras entre la habitual tripartición música “clásica”, “folclórica” y “popular”, estas categorías siguen funcionando en la sociedad y, que es lo que nos ocupa, en los ambientes educativos (también en lo que conocemos como currículum oculto). La problemática de estas categorías comienza desde su misma denominación: así, la etiqueta “clásica”, excesivamente simplista, se ha tratado de superar sustituyéndola por las adjetivaciones “cultura”¹, “docta”, “académica” o “erudita”, igualmente poco útiles. Más dificultoso si cabe resulta denominar todas esas otras músicas que comúnmente quedan agrupadas bajo la etiqueta “popular”², cuya complejidad ya fue analizada por Franco Fabbri (2016). Juan Pablo González, por su parte, trató de

¹ Adjetivo que frecuentemente se enuncia como “cultura de tradición occidental” pues en este corpus (que habitualmente comprende las obras europeas desde el barroco hasta el último romanticismo) rara vez se incluyen las músicas “cultas” procedentes de América o Asia. En cuanto a la etiqueta “clásica”, parece que la discusión en torno a su utilidad y sus limitaciones comienza a finales de la década de los sesenta del pasado siglo.

² La etiqueta popular es aún más problemática en el idioma español, pues “popular” en español admite una polisemia que no ocurre en los estudios anglosajones dedicados a la *popular music*. Josep Martí ha estudiado detenidamente esta cuestión (Martí, 2000, pp. 236-240).

apuntar algunas características de las mismas, señalando que se trata de músicas mediatizadas, masivas y modernizantes, aunque al mismo tiempo advirtiendo la presencia de estas características en otras músicas: “se tratará de una música de moda, aunque las modas también lleguen a otras expresiones artísticas; de una música mediatizada, aunque la música folclórica esté llegando a serlo; de una música masiva, aunque Chopin llegue a millones de auditores; o de una música urbana, al igual que cualquier sinfonía” (González R., 2001). Hasta tal punto llega la problemática al hablar de músicas “modernas”, “urbanas”, “comerciales”, etc. que el etnomusicólogo argentino Carlos Vega (1997) aportó en 1966 un nuevo término para englobar estas y otras músicas: mesomúsica. Recientemente Ugo Fellone (2022) ha señalado una aún mayor complicación en la era de internet, de los metadatos y del funcionamiento de los algoritmos a la hora de adscribir a uno u otro género (o estilo, términos que llegan a confundirse) determinadas músicas en las plataformas de consumo digital. Por último, también la etiqueta “folclórica” (habitualmente relacionada con la transmisión oral y con los valores, actitudes y cultura de un pueblo) ha sido discutida por investigadores como Luis Costa Vázquez (1997), Rafael Martín Castilla (2010) o, desde los procesos de comunicación transcultural, por Enrique Cámara (1999). También por Josep Martí (1996) a partir de la noción de folclorismo.

Cuestionar estas etiquetas es más necesario de lo que a priori pueda parecer pues, partiendo de los postulados de Merriam (1966)³, el conceptualizar unas músicas como cultas, folclóricas o populares puede llevar a asumir unos determinados comportamientos hacia las mismas, algo también apuntado por la teoría marxista a propósito de los mecanismos de control cultural⁴. Aunque por las dimensiones de este texto no podemos profundizar en la cuestión, merece la pena subrayar cómo la adscripción de las músicas a una categoría u otra está directamente ligada con el modo de transmisión (institucional, académico o controlado versus comunicación informal) y con la escritura (o no) de las mismas, esto último muy relevante dado el protagonismo que aún hoy tiene la lecto-escritura musical en las aulas de música de colegios e institutos.

Como observamos, estas etiquetas no serían negativas si no fuese por las connotaciones que su uso conlleva. En ellas va implícita la idea de mayor/menor calidad (en nuestra cultura, fuertemente vinculada a la complejidad armónica) en una suerte de jerarquía en la que la música culta se situaría en el primer escalafón y la popular o urbana (recordemos, aquella que tiene especial significado para los niños y adolescentes) como una suerte de pecado venial vinculado a una etapa de inmadurez cognitiva –durante un tiempo también se la conoció como música “ligera”, en directa relación con la idea de *easy listening*– y escaso gusto cultural. A pesar de que una disolución radical de estas categorizaciones parece poco probable, sí merece la pena insistir, en los contextos educativos, en las ideas apuntadas a propósito de los géneros por (a partir de la concepción de *Familienähnlichkeit* o *Family*

³ Aunque desde su temprana aparición el conocido como triángulo de Merriam (sonido-concepto-comportamiento) ha sido discutido y enriquecido (Roquer, Rey y Sola, 2019), en este texto, en aras de una mejor comprensión, seguimos empleando su propuesta.

⁴ Estas distinciones están directamente relacionadas con los conceptos alta/baja cultura (Storey, 2001) y con los procesos de negociación en los que las instituciones se disputan capitales culturales, económicos y sociales.

MANUEL DE FALLA EN EL AULA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA:
DECONSTRUYENDO LAS CLASIFICACIONES CULTO, FOLCLÓRICO Y POPULAR

Resemblance de Wittgenstein) Alastair Fowler (1982) y Jacques Derrida (1980), considerándolos de una manera abierta que permita identificar y no clasificar.

Aunque la tripartición culto-folclórico-popular sea un constructo social, no se debe despreciar su importancia a la hora de atribuir significados; cuando nos referimos a estas tres etiquetas no hablamos tan sólo de las producciones musicales, sino también de la praxis musical que las envuelve y que, de hecho, es la que les da sentido: quién las realiza, dónde y cuándo se ejecutan, para quién y para qué se interpretan, etc. A cada uno de estos (pretendidos) tipos de música, le corresponden unos elementos formales, unas significaciones, unos actores, unas funciones sociales y unos valores determinados. Aún así, esta subdivisión de las músicas no se fundamenta en criterios estrictamente musicales referentes a la materia sonora, sino en criterios contextuales de tipo sociocultural.

Por otra parte, en nuestra contemporaneidad diversos artefactos culturales demuestran las difusas fronteras entre géneros atendiendo a los medios y canales de recepción. Autores como Philip Tagg (1982) o Simon Frith (1987) señalaron el papel determinante que la tecnología juega en los procesos de creación/recepción musical, no de modo exclusivo en el terreno de la comúnmente conocida como música popular. Así, el cine puede resultar un claro ejemplo: hace unos años adquirió inusitada popularidad “La Musica Notturna di Madrid Op.30 n° 6” de Luigi Boccherini por su inserción en el film *Master and Commander: The Far Side of the World* (Peter Weir, 2003); de igual modo, anteriormente las piezas barrocas de Lully o Couperin a partir de su presencia (con arreglos de Jordi Savall y comercializadas por el sello Alia Vox) en la película *Tous les matins du monde* (Alain Corneau, 1991); incluso una corriente estilística aparentemente alejada del gran público como el minimalismo tuvo su éxito comercial con la partitura de Michael Nyman para *The Piano* (Jane Campion, 1993). En el ámbito de la publicidad también han sido popularizadas obras pertenecientes a esta tradición culta occidental, como la “Sarabande” de Haendel para el anuncio de *Levi’s* (2002), el aria “Casta Diva” (de la ópera de Romani y Bellini *Norma*) para las fragancias de Gaultier o la habanera de *Carmen* –¿es *Carmen*, obra comercial estrenada en la Opéra-Comique en 1875, una pieza culta o popular? ¿Es su habanera, basada en “El arreglito” de Iradier y ampliamente consumida, una pieza culta o popular?– para promocionar los perfumes de Paco Rabanne. Más recientemente, un caso curioso es el que se produce a partir de la emisión de la docuserie *Rocío: contar la verdad para seguir viva* (2021), tras cuyo éxito de audiencia se produce *El último viaje de Rocío* (2021), un producto televisivo de entretenimiento que se promociona empleando la “Canción del fuego fatuo” (*El amor brujo*) en la interpretación de Rocío Jurado. Un caso que conduce directamente a nuestro planteamiento.

3. MANUEL DE FALLA Y LA DISOLUCIÓN DE LAS ETIQUETAS

Con la propuesta de diversas y variadas músicas en el aula pretendemos fomentar el hábito de escucha activa, sensorial y afectiva por parte de los alumnos, despertar las emociones y el sentido estético en los mismos, profundizar en el conocimiento de los elementos constitutivos de la música y educar la capacidad de escucha. Sin embargo, el logro de todos estos objetivos puede peligrar si nuestros estudiantes no son capaces de dotar de

significado aquello que escuchan, especialmente cuando estas expresiones sonoras no forman parte de su universo inmediato.

Existen diversas experiencias educativas que tratan, de diferente modo, de aumentar la motivación por parte de los alumnos hacia las músicas de la tradición culta occidental. Por ejemplo, Miriam Perandones (2015) desarrolló una propuesta didáctica con el alumnado del Grado en Educación Primaria en la que trataba de hibridar una obra clásica (el “Air” de la *Suite orquestal en Re M* de J. S. Bach) y otra popular (*We will rock you* de la banda británica Queen) mediante un acompañamiento rítmico con instrumental Orff. De igual modo en el trabajo desarrollado por la Escolanía del Sagrado Corazón de Rosales, donde se conjuga la interpretación de obras corales de Händel, Gounod o Saint-Saëns, con otras folclóricas (de España y otros países) sin olvidar la música cinematográfica (Sirera Serradilla, 2016). No obstante, en esta ocasión invitamos a la comprensión no desde la interpretación (vocal o instrumental) sino desde el conocimiento de la génesis de las obras, aproximándonos a las realidades de una época pretérita que, sin embargo, guarda relación con los procesos de creación y recepción actuales. De este modo, no consideramos una historia de la música basada en biografías o anécdotas en torno al compositor, sino en los públicos, los escenarios, las estéticas y el éxito (o no) de las obras estudiadas. Este tipo de aproximación permite deconstruir las fronteras entre etiquetas (y los falsos clichés asociados a las mismas) para comprender verdaderamente las obras en su contexto y su trascendencia posterior. En este texto ofrecemos como ejemplo al compositor español Manuel de Falla⁵.

Manuel de Falla (1876-1946) es uno de los autores asimilado a la tradición culta occidental. Representante (quizá el más genuino) del denominado nacionalismo musical español⁶, el estudio de su vida y su obra ha revelado numerosos matices en torno a la misma (Torres Clemente, 2007), tanto en lo que concierne a los procesos compositivos como a los contextos de recepción. Por la riqueza y complejidad de su legado consideramos que el estudio de la obra de Manuel de Falla puede ser enormemente estimulante para los alumnos, fundamentalmente (aunque no de manera exclusiva) de Educación Secundaria.

¿Por qué las músicas de Falla se consideran música culta? Algunas respuestas son inmediatas: su sólida formación musical, el magisterio de Pedrell (De Persia, 2012, pp. 36-37), sus inquietudes estéticas y su búsqueda de un lenguaje compositivo propio incardinado en la tradición heredada. Precisamente en este último punto comienzan las fracturas en torno a la figura, pues siendo considerado compositor clave del nacionalismo musical español, su obra acusa clara influencia francesa, especialmente de sus maestros (así considerados por él

⁵ Aunque nos centramos en Manuel de Falla, este mismo planteamiento sería aplicable a otros creadores como Enric Granados, Federico Moreno Torroba o Joaquín Rodrigo, entre otros. Igualmente, más allá de España, a numerosos compositores de América, caso de Heitor Villa-Lobos; para Kiefer (1990, p. 33) la mayoría de los compositores “eruditos” del modernismo americano no podían dejar de prestar atención a los géneros populares en su búsqueda de un lenguaje musical nacionalizado.

⁶ Empleamos la etiqueta siendo conscientes del reduccionismo que supone englobar a autores muy diversos (Albéniz, Tárrega, Granados, o el propio Falla) que, no obstante, tienen en común la influencia del pensamiento de Felipe Pedrell y la búsqueda de la renovación del lenguaje musical español. Dentro de este denominado nacionalismo musical se encuentran diferentes corrientes en contacto con la tradición así como con los movimientos y vanguardias que se desarrollan en el continente europeo. Ya en su época el concepto “nacionalismo” fue discutido, entre otros, por Salazar, quien distinguía entre un “nacionalismo de las esencias” frente a un “nacionalismo de las apariencias” (Torres Clemente, 2012).

mismo) Ravel (Nommick, 2003) y Debussy⁷. Nos encontramos por tanto ante un lenguaje internacional, conectado con las vanguardias y, al mismo tiempo, en sintonía con el gusto por el exotismo español que, a principios del siglo XX, triunfa en Francia y Estados Unidos.

Volviendo a la tripartita categorización, Falla representa un desafío por cuanto rompe (siquiera inconscientemente) los límites entre las etiquetas. ¿Pertencen sus obras a la música culta de tradición occidental? Sin duda, y ahí están piezas que lo sitúan en la órbita del neoclasicismo a partir de sus miradas a la tradición como, por ejemplo, *El retablo de Maese Pedro* (1923) o el *Concierto para clave, flauta, oboe, clarinete, violín y violonchelo* (1926). Pero Falla cultiva igualmente el material folclórico. Sirva como ejemplo las *Siete canciones populares españolas* (1914); si bien es cierto que estas obras pueden considerarse cultas por la estilización de los materiales originales que el compositor lleva a cabo, no lo es menos que el disfrute por parte de las audiencias viene por el reconocimiento del elemento popular en las mismas, algo ya presente en la “Jota” compuesta por Tomás Bretón en *La Dolores* (1895), en la “Canción de la zagalica” de Granados (de la ópera *María del Carmen*, 1898) o en los aires regionales que suenan en la suite *¡A mi tierra!* de Bartolomé Pérez Casas (1905). De este modo cabe preguntarse: “El paño moruno”, la “Nana”, la “Seguidilla murciana” o el “Polo” en la reelaboración de Falla ¿dejan de ser músicas folclóricas? ¿Son cultas? ¿O acaso el público receptor las sitúa en un terreno intermedio mediante el reconocimiento de lo regional?

Debemos tener en cuenta que, además, estas canciones fueron pensadas para ser estrenadas en un contexto urbano (en el Odeón de París en primera instancia) lo que nos lleva directamente al terreno de las músicas urbanas, populares o comerciales. En este sentido, las *Siete canciones populares españolas* conectan con la tradición de la canción de salón en España (Alonso, 1999) pero, sobre todo, con las canciones que los compositores cultos escriben para las estrellas del cuplé⁸: a modo de ejemplo, las *Canciones epigramáticas* de Amadeo Vives, interpretadas en 1915 por Amalia Isaura, a quien estaban dedicadas; los ciclos de canciones de Julio Gómez: *Tres melodías*, *Tres canciones* o *Seis poemas líricos de Juana de Ibarbouron*, entre otros; las ya citadas *Siete canciones populares españolas* de Manuel de Falla, estrenadas por Luisa Vela en 1915 y grabadas por María Barrientos en 1928⁹; las *Tonadillas en estilo antiguo* de Granados, estrenadas por Lola Membrives en 1913 e incorporadas por Raquel Meller a su repertorio a partir de 1914 (Encabo, 2019, pp. 20-21) e incluso, unos años después, la colaboración entre Federico García Lorca y Encarnación López Júlvez “la Argentinita” en la grabación e interpretación de la *Colección de canciones populares antiguas* (1931). Esta mixtura de repertorios y contextos de representación nos traslada directamente a una de las obras más populares de nuestro autor: *El amor brujo*.

⁷ El propio Falla remarcó en varias ocasiones la importancia de Francia en su trayectoria profesional: “Sin París yo hubiera quedado enterrado en Madrid, hundido y olvidado, arrastrando una vida oscura, viviendo miserablemente de unas lecciones y guardando, como recuerdo de familia, en un marco, el premio, y en un armario, la partitura de mi ópera” (Campoamor González, 1976, p. 51).

⁸ María Dolores Cisneros en su tesis doctoral indica que estas canciones fueron pensadas para la artista Encarnación Hurtado “la Malagueña” (Cisneros, 2018, pp. 211-213).

⁹ Para una profundización sobre esta grabación de Barrientos, con el propio Falla como pianista acompañante, véase Sánchez Rodríguez (2021).

4. *EL AMOR BRUJO*: ENTRE LO FLAMENCO, LO CULTO Y LO POPULAR

El 15 de abril de 1915 se produjo en el Teatro Lara de Madrid el estreno de la gitanería en un acto y dos cuadros *El amor brujo*¹⁰. Más de un siglo después consideramos que esta obra, que disuelve las fronteras entre música culta, folclórica y popular, puede resultar enormemente atractiva para los estudiantes por diversas razones, de entre las que subrayaremos, para nuestros propósitos, el concepto, el escenario y la artista que la estrenó y para la que fue ideada.

La “gitanería en un acto y dos cuadros” *El amor brujo* nace como resultado de diversas circunstancias. El matrimonio Martínez Sierra tenía alquilado el Teatro Lara durante la temporada 1914-1915, en el que, junto a las comedias, contrataban artistas de la esfera del cuplé (probablemente buscando la satisfacción del público, pero especialmente la salvación de la taquilla), y en esta temporada en particular a la célebre Pastora Imperio. Para la artista compone Falla *El amor brujo* (obra pensada y dedicada a la bailaora) y es ella la encargada de estrenarla con su troupe familiar (Perlita Negra, Rosa Canto, María Imperio y, naturalmente, su hermano Víctor Rojas).

A propósito de los protagonistas de la obra, si bien conocemos a ciencia cierta el nombre de la intérprete y del compositor, hasta hace bien poco no sabíamos que, tras la firma de Gregorio Martínez Sierra, se ocultaba la autora real del libreto, su esposa María de la O Lejárraga (Rodrigo, 2005), también conocida como María Martínez Sierra. Compositor y libretista¹¹ confeccionaron la historia de la desdichada Candelas a partir de las leyendas que Rosario Monje “la Mejorana” –y también su hija, la propia Pastora Imperio– les narraron¹², cuentos de hechicerías y conjuros pertenecientes a la mitología calé. En palabras de Manuel de Falla:

¹⁰ En este texto nos centramos en la primera versión, la estrenada en 1915 por Pastora Imperio, obra que fue acogida con notable escepticismo por parte de la crítica, en buena medida por lo original y arriesgado de su planteamiento. Posteriormente Falla realizó diversas versiones para sexteto (1915), para concierto (1916) o para Suite (1919-1922). En 1925 rehízo la obra que se convirtió en un ballet estrenado en París por Antonia Mercé “la Argentina”. “La Argentinita” posteriormente realizó una nueva coreografía (1933). *El amor brujo* ha sido ampliamente estudiado en el volumen coordinado por Elena Torres Clemente, Francisco J. Giménez Rodríguez, Cristina Aguilar Hernández y Dácil González Mesa (2017).

¹¹ Elena Torres subraya el trabajo “en auténtica comunión” de la escritora y el músico, tanto en *El amor brujo* como en otras creaciones posteriores: “La escritora ejerció un influjo muy positivo sobre el compositor, impulsándolo e incluso ‘forzándolo’ a escribir música, hasta hacer de esta su etapa más productiva. Fueron muchas las ocasiones en que María cogió la pluma para apremiar a Falla en su trabajo, bajo amenaza de ‘una riña de muy poquísimas palabras’” (Torres Clemente, 2014, p. 179).

¹² “Juntos [Falla y Lejárraga] se dedicaron a escuchar cantar a Pastora y a su madre, mientras que, al mismo tiempo, recogían las antiguas historias de la tradición gitana, llenas de amor, desamor, desencuentros y traición transmitidas oralmente de generación en generación. De esas reuniones nació el libreto y la música de *El amor brujo*” (Dufour, 2016, p. 156). Serrera Contreras coincide en esta idea: “Manuel Falla escribió *El Amor Brujo* a petición de la gran Pastora Imperio, la gitana guapa emperatriz del baile que encabezaba la nómina de las mejores bailaoras de su época. La madre de Pastora, Rosario ‘La Mejorana’, que también había sido artista, le brindó a María Lejárraga, mujer de Gregorio Martínez Sierra (que figuró en su día oficialmente como autor) la base del argumento, recogido de una vieja leyenda gitana; y de la boca de la propia Mejorana, como refiere Jaime Pahissa, Falla escuchó soleares, seguiriyas, polos y martinetes” (2010, pp. 398-399).

MANUEL DE FALLA EN EL AULA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA:
DECONSTRUYENDO LAS CLASIFICACIONES CULTO, FOLCLÓRICO Y POPULAR

La obra es eminentemente gitana. Para hacerla empleé ideas siempre de carácter popular, algunas de ellas tomadas de la propia Pastora Imperio, que las cantaba por tradición, y a la que no podrá negársele autenticidad. En los cuarenta minutos que aproximadamente dura la obra, he procurado vivirla en gitano, sentirla hondamente, y no he empleado otros elementos que aquellos que he creído expresan el alma de la raza (Serrera Contreras, 2010, p. 402).

Desde un punto de vista educativo esta coautoría femenina es extremadamente interesante dado el silenciamiento de las voces creadoras femeninas (en el ámbito de la literatura y, especialmente, en el musical) en las historias tradicionales que se atienen al canon. Podemos afirmar que, más allá de la genial partitura de Falla, *El amor brujo* no habría sido posible sin María Lejárraga, Rosario Monje y, evidentemente, Pastora Imperio. Y aún más: si contemplamos la reformulación de la gitanería en ballet (estrenado el 22 de mayo de 1925 en el Trianon-Lyrique de París, en un programa en el que también se ofrecía la *Historia del soldado* de Stravinsky), en 1925, debemos sumar otro nombre femenino a esta lista, el de Antonia Mercé “la Argentina”. Obra decisiva en el desarrollo de la danza española, la responsabilidad del éxito del ballet fue debida a la participación y creación de “la Argentina”, como el propio Manuel de Falla le escribiría: “[...] con qué emoción he leído cuanto me dice de la última de *El amor brujo* que tanto debe a su arte espléndido. ¡Yo no me lo imagino ya sin la colaboración de usted! ¡Se lo aseguro! Y así tendrá que ser” (Rodrigo, 1990, p. 19).

El segundo aspecto sobre el que podemos llamar la atención para el trabajo de esta obra en las aulas es el escenario. El Teatro Lara, construido en 1879, forma parte de la profusa actividad teatral (y por ende musical) del Madrid de finales de siglo XIX y principios del XX, una ciudad con una intensa vida nocturna en la que la premisa parece ser divertirse hasta morir. Junto a los recintos “serios” (el Real o la Zarzuela), en este Madrid nocturno y jaranero se pueden visitar otros eclécticos (el Apolo, el Eslava o el propio Lara) y, por supuesto, los escenarios sicalípticos (el Romea o los diversos salones que surgen a imitación de las modas parisinas). Como anteriormente indicamos a propósito de las etiquetas, también los teatros tienen sus conceptos y, por consiguiente, sus comportamientos; así, en ocasión de la presentación de Pastora Imperio en el Teatro Lara podemos leer en la prensa: “Las señoras se entusiasmaron ayer con el arte cañí de Pastora Imperio. Tantos y tantos elogios habían oído hacer de dicha artista, que anhelaban verla, porque, claro es, a Romea, cuartel general de la Imperio, la mayoría de las señoras no quieren ir ni aun por la tarde” (s.f., 1914, p. 4). En efecto, antes de pasar a Lara, Pastora Imperio actúa en Romea, y aunque su presentación escénica nada tiene que ver con lo erótico o sicalíptico, el escenario afecta al tipo de público que acude (o no) a dicho recinto. Además, el escenario no solo condiciona los públicos, sino también, en el caso de Lara, la composición y presentación (con decorados de Néstor Martín Fernández de la Torre) de *El amor brujo*, pues al no disponer de foso de orquesta, la plantilla orquestal hubo de reducirse en esta primera versión a catorce músicos.

El último aspecto que proponemos para trabajar en el aula de Educación Secundaria a propósito de *El amor brujo* es el de su protagonista, Pastora Imperio (1889?-1979)¹³. Nacida en el sevillano barrio de la Alfalfa, hija de Víctor Rojas y de la célebre bailaora Rosario Monje “la Mejorana”, debutó en 1900 en el madrileño Teatro Japonés, uno de los templos de la frivolidad, ocupando de manera temprana un lugar protagonista en la escena del cuplé (en la que sus danzas y canciones se presentaban junto a cuplés franceses y españoles y espectáculos de cinematógrafo). Pastora Imperio se convirtió en una auténtica celebridad, no solo por su actividad artística sino igualmente por su vida personal, marcada por la boda (y posterior separación) con el afamado torero Rafael Gómez “El Gallo” (1882-1960), unos amores que (al igual que sucede con las actuales estrellas de la industria musical) ocuparon portadas y ríos de tinta en los conocidos como “ecos de sociedad”. Junto a este interés por la aparición de Pastora en la esfera pública, destaca su relación con intelectuales y artistas del momento, aspecto que permite comprender de manera interdisciplinar la época: elogiada por el escritor Jacinto Benavente –quien la describió como “la escultura de una hoguera” (Benavente, 1912)–, esculpida por Benlliure, pintada por Joaquín Sorolla o Julio Romero de Torres y tomada como musa por Valle-Inclán, entre otros, estas conexiones e intercambios culturales suponen una aproximación mucho más real y comprensiva a la época, al tiempo que nos permiten desdibujar las artificiales fronteras entre alta y baja cultura.

También digna de analizar es la labor artística de la sevillana, en directa relación con la polifacética actividad de las denominadas cupletistas: bailaora, pero también cupletista, cancionista, cantaora, e incluso actriz (tanto en los teatros como en el contexto cinematográfico), Pastora Imperio se sitúa en la vertiente más andalucista dentro de la escena del cuplé (conviviendo con las representantes del cuplé erótico, sentimental o regional); como bailaora destacó notablemente su arte flamenco, creando escuela mediante su personal concepción del braceo, y siendo aplaudida especialmente en la interpretación de la farruca y el garrotín.

Al respecto de este universo flamenco al que pertenece Pastora Imperio podemos destacar las iniciativas pedagógicas en torno a estas músicas que han surgido en estos últimos años. Así, por ejemplo, la propuesta interdisciplinar de José Antonio Contreras Rosado, quien propone el conocimiento de aspectos relevantes de la vida de mujeres importantes en el flamenco (entre ellas, la Mejorana) como una herramienta útil y contextualizada para trabajar la igualdad en las áreas de Educación Artística (audiciones de grabaciones de cantaoras y tocaoras), Educación Física (expresión corporal relacionada con las bailaoras), Ciencias Sociales (el conocimiento del flamenco como un aspecto cultural) o Lengua Castellana y Literatura (tratamiento de textos flamencos referentes a los palos dominados por las cantaoras) (Contreras Rosado, 2018, p. 29). También parten del flamenco Benjamín Perea Díaz y Rosario Gutiérrez Cordero para su proyecto “Flamencópolis”, en el que trabajan la interculturalidad aprovechando las siguientes características de este arte: la conjunción de elementos musicales de las dos grandes culturas que dejaron su impronta en Andalucía, la grecobizantina propia del Mediterráneo y la árabe-andaluza; la presencia de elementos del folclore nacional y andaluz reflejados en fandangos, seguidillas y romances, el

¹³ Según las biografías consultadas, se indica como fecha de nacimiento de Pastora Imperio 1885, 1887 o 1889.

vito, tiranas, jotas aragonesas, polos y peteneras, bailes de candil y bailes boleros; la decisiva intervención del pueblo gitano-andaluz en la recreación e interpretación de estas formas preexistentes; y la destacada influencia del folclore y la música latinoamericana (Perea Díaz y Gutiérrez Cordero, 1999, p. 109).

No obstante, la actividad de Pastora Imperio no se limita a esta expresión flamenca, pues en su repertorio también encontramos pasodobles, tonadillas, canciones andaluzas (como “La pena, pena”, de José Cánovas Vallejo y Arturo Lapuerta, que de algún modo anticipa lo que será la canción española o copla a partir de la década de los treinta), guarachas (que aprende durante su paso por Cuba) e incluso de manera puntual jotas. Esta hibridación¹⁴ también está presente en la partitura de Falla para *El amor brujo*: ¿Es música culta? Obviamente, pues en la creación de Falla están presentes los aprendizajes derivados de su formación, tanto la inicial en España como la procedente de su estancia parisina. ¿Es música popular? También lo es, dado que es una obra pensada para ser estrenada en un teatro madrileño, un entorno urbano, con intereses comerciales, y destinada a un público determinado que acude en buena medida por el reclamo que supone la presencia en la misma de la célebre Pastora Imperio. ¿Es música folclórica? *El amor brujo* transita por sonoridades cercanas a lo flamenco, una música del agrado del compositor (recordemos que Falla fue uno de los impulsores, junto a García Lorca y otros intelectuales, del *Concurso de Cante Jondo* de Granada de 1922) y que reelabora al servicio de esta obra escénica: “*El amor brujo* es una serie de danzas y canciones en las cuales han procurado los autores de la obra conservar el carácter de la raza gitano-andaluza con todas sus extrañas sonoridades y sus ritmos peculiarísimos, y resulta una obra en extremo pintoresca y verdaderamente sugestionadora” (s.f., 1915, p. 294).

Dentro del catálogo de obras de Manuel de Falla, *El amor brujo* es quizá una de las más conocidas¹⁵ y, concretamente, alguno de sus números, como la “Danza Ritual del Fuego”. A ello ha contribuido la popularización de la misma por parte de diversos intérpretes, como las orquestas de Arthur Fiedler o Xavier Cugat, los pianistas Arthur Rubinstein, Alicia de Larrocha, José Iturbi o Chano Domínguez, el guitarrista Paco de Lucía, el bailarín y coreógrafo Antonio Gades, e incluso el percusionista Tito Puente y su orquesta. De igual modo es bastante frecuente su empleo en conservatorios y academias de baile, lo que aumenta las posibilidades de ser conocida (aunque sea desligada de la obra original) no solo por los alumnos que cursan dichos estudios sino por los asistentes a las audiciones y festivales que promueven estos centros de enseñanza. Carol Hess (2005) apunta incluso cómo la “Danza Ritual del Fuego” es interpretada por bandas escolares durante el intervalo de los partidos de

¹⁴ Pastora Imperio actúa junto a los Ballets Russes (con los que Manuel de Falla colaborará posteriormente) en Madrid en 1917. Aunque excede los límites de este texto, cabe preguntarse hasta qué punto los espectáculos de esta compañía orbitan entre la esfera de lo culto (como tradicionalmente se ha considerado al confluir en ellos diversos exponentes de las vanguardias) y de lo popular (pues el artífice, el empresario Diaghilev, pretendía principalmente el éxito comercial de la compañía).

¹⁵ A ello ha contribuido notablemente el cine, con la temprana adaptación de Antonio Román (1949) –con participación de la propia Pastora Imperio–, las creaciones para la pantalla de Francisco Rovira Beleta (1967) y Serge Minkoff (1992), y, por supuesto, la adaptación de Carlos Saura (1986) con Cristina Hoyos y Antonio Gades como protagonistas, cuya banda sonora fue grabada por Rocío Jurado y la Orquesta Nacional de España (dirigida por Jesús López Cobos), consiguiendo gran popularidad y el reconocimiento de la crítica.

fútbol americano en los Estados Unidos, configurando así un nuevo diálogo entre música culta y prácticas populares.

4. CONCLUSIONES

En este texto hemos tratado de ofrecer una serie de reflexiones a propósito de un problema detectado desde hace tiempo en la pedagogía musical: aproximar y hacer atractivas a los estudiantes aquellas músicas –en este caso las de la tradición culta occidental– que no forman parte de su universo inmediato. Para ello hemos indagado en la cuestión de las etiquetas musicales, constructos sociales que conllevan una serie de conceptos y comportamientos hacia las mismas. Deconstruir la clásica tripartición música clásica, folclórica y popular resulta una necesidad si aspiramos a una verdadera significación (comprensión) musical por parte de los alumnos.

Una música adquiere significado cuando se la asocia o se refiere a algo más allá de ella misma; cuando exponemos el posible significado que pueda tener una determinada música, estamos hablando de las asociaciones que se le otorgan socialmente (de manera superficial, el heavy suele asociarse con rebeldía, el flamenco con Andalucía, la ópera con la élite social...). Sin embargo, toda música es polisémica y el significado que se le otorga no es estable. Como hemos visto, la adscripción a una u otra categoría provoca actitudes y comportamientos hacia las músicas: junto a la supuesta superioridad de la música culta aparece sobrevenida la idea de que esta música es únicamente para las élites de conocedores y artistas, provocando la distancia y rechazo por parte del resto de audiencias. Por otra parte, cabe preguntarse si la música considerada popular es tan popular como invita a pensar esta adjetivación (pensemos, por ejemplo, en el jazz o en el choro, que claramente no son músicas “comerciales” ni “de masas”). A ello sumamos la complejidad que supone la irrupción de la tecnología, con sus modos de difusión en los que sus lógicas de adaptación propician resignificaciones sonoras.

Es un error pensar que el público preadolescente y adolescente no sabe nada de música, y que de esta circunstancia deriva su rechazo hacia las músicas denominadas cultas; saben, y mucho. Ante esta situación, es necesario replantearnos nuestra labor como docentes, con el fin de conectar de una manera más significativa con nuestro alumnado. Como señala Josep Martí, es necesario hacer un esfuerzo para llegar a entender musicalmente a los alumnos: “esto quiere decir intentar ponerse en su lugar, no tan solo interesarse por sus repertorios, sino también intentar entender las diferentes significaciones que otorgan al hecho musical, intentar entender su cuadro de valores, entender por qué, dónde, cuándo, y con quién escuchan música” (Martí, 2000, p. 281).

¿Es posible acercar la música culta a los jóvenes y que esta les resulte atractiva? La respuesta es sí, pues nada hay en ella que provoque un rechazo que no sea socialmente construido. Si la base de la distancia entre música “clásica” y juventud es socialmente construida, es necesario repensar las relaciones que establecemos con la música para llegar a comprender la causa de esta lejanía. Por ello en esta propuesta hemos planteado la aproximación a productos culturales del pasado promoviendo el conocimiento de la riqueza

MANUEL DE FALLA EN EL AULA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA:
DECONSTRUYENDO LAS CLASIFICACIONES CULTO, FOLCLÓRICO Y POPULAR

de la expresión social, cultural y musical de una sociedad en su tiempo y contexto, en este caso a partir de la obra de Manuel de Falla.

Falla, contemplado como autor perteneciente a la música culta, disuelve las fronteras entre las etiquetas tanto por su formación (a caballo entre la música española y francesa) como por trabajar indistintamente en piezas neoclásicas, impresionistas o inspiradas en el folclore. Un caso muy particular lo constituye *El amor brujo*, una obra que nos traslada directamente al terreno de la música popular o urbana. La gitanería de María Lejárraga, Manuel de Falla y Pastora Imperio fue creada en un contexto y con unos condicionantes que pueden resultar enormemente atractivos para los jóvenes. *El amor brujo* nace de las leyendas que la Mejorana y la propia Pastora cuentan y cantan a la escritora y al compositor, pudiendo así establecer un paralelismo con la creación del disco de la artista catalana Rosalía *El mal querer* (2018), ideado a partir de la novela occitana *Flamenca*. Además, se estrena en el Teatro Lara que, a inicios de siglo, no es un escenario prestigioso, sino un teatro comercial, y su protagonista es Pastora Imperio. Pastora Imperio era una artista de cuplé, y las cupletistas fueron “las bisabuelas” de las actuales *influencers*, puesto que además de ser admiradas en el terreno profesional, publicitaban artículos de belleza, vendían su imagen a través de la fotografía y sus vidas privadas eran seguidas con enorme interés por las mismas audiencias que acudían a aplaudirlas al teatro, características todas aplicables a las artistas del *mainstream* contemporáneo. Para Pastora Imperio, cantante, bailaora y actriz (aunque en este último terreno no alcanzó el favor de la crítica), una estrella de las músicas “urbanas”, se concibe *El amor brujo*, que ella interpreta magistralmente, especialmente en el terreno del baile. De este modo nos encontramos ante una pieza que toma elementos llámense folclóricos (una reelaboración estilizada de las músicas flamencas), para ser estrenada en un teatro comercial por una estrella de las músicas urbanas y que, atendiendo a procesos de negociación cultural, hoy en día asumimos como música de tradición culta occidental.

Además de la disolución de las etiquetas culto, folclórico y popular, la obra de Falla permite trabajar en el aula aspectos como las relaciones culturales entre artistas que cultivan diversas disciplinas en un universo compartido (muy lejos de artificiales distinciones entre alta/baja cultura), el rol de la mujer creadora (en el terreno literario o musical) y la deconstrucción de las etiquetas a partir del modo en que las músicas guardan estrecha relación con otros elementos visuales o coreográficos. El diálogo entre pasado y futuro, el reconocimiento de la experiencia musical (tanto de las audiencias pretéritas como a partir de lo que aún hoy significan estas músicas), la diversidad y la memoria permiten, más allá de fechas y datos inconexos, resignificar las músicas, comprendiendo la historia social, cultural y musical con sensibilidad para vincular el pasado con el presente que nos rodea y con la mirada hacia el futuro.

BIBLIOGRAFÍA

- Alonso, C. (1999). La canción española en el siglo XX. En E. Casares Rodicio (Dir.). *Diccionario de la música española e hispanoamericana*, vol. 3 (p. 12). Madrid: Sociedad General de Autores.
- Ayats, J. (2000). Enseñar la música o educar a través de las músicas. En *Actes de les III Jornades de Música: Barcelona 4-5 setembre de 2000* (pp. 9-16). Barcelona: Universitat de Barcelona, Institut de Ciències de l'Educació.
- Benavente, J. (1912). De sobremesa. *El Imparcial (Madrid)*, 12 de octubre, p. 3.
- Cámara de Landa, E. (1999). Folclore musical y música popular urbana. ¿Proyecciones?. En R. Torres (Ed.). *Música popular en América Latina. Actas del II Congreso Latinoamericano LASPM* (pp. 329-240). Rama Latinoamericana IASPM.
- Campoamor González, A. (1976). *Manuel de Falla*. Madrid: Sedmay.
- Cisneros Sola, M. D. (2018). *La obra para voz y piano de Manuel de Falla: contexto artístico-cultural, proceso creativo y primera recepción* (Tesis Doctoral). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Contreras Rosado, J. A. (2018). El flamenco en el currículo de la Educación Primaria en Andalucía y su utilidad en la Educación para la Igualdad. *Revista del Centro de Investigación Flamenco Telebusa*, 11(13), pp. 22-30.
- Cook, N. (2005). *De Madonna al canto gregoriano. Una muy breve introducción a la música*. Madrid: Alianza Editorial.
- Costa Vázquez, L. (1997). Práctica pedagógica y música tradicional. *Trans: Revista Transcultural de Música*, nº Extra (0). Recuperado de <https://www.sibetrans.com/trans/articulo/315/practica-pedagogica-y-musica-tradicional>
- De Persia, J. (2012). Del modernismo a la modernidad. En A. González Lapuente (Ed.). *Historia de la música en España e Hispanoamérica*, 7 (pp. 24-100). Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Derrida, J. (1980). The Law of Genre. *Critical Inquiry*, 7(1), pp. 55-81.
- Dufour, M. (2016). Cien años de *El amor brujo* (1915-2015). Manuel de Falla, entre lo culto y lo popular. *Methaodos. Revista de ciencias sociales*, 4(1), pp. 148-162.

MANUEL DE FALLA EN EL AULA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA:
DECONSTRUYENDO LAS CLASIFICACIONES CULTO, FOLCLÓRICO Y POPULAR

- Encabo, E. (Ed.) (2019). *Miradas sobre el cuplé en España: identidades, contextos, artistas y repertorios*. Madrid: ICCMU.
- Fabbri, F. (2016). How Genres are Born, Change, Die: Conventions, Communities and Diachronic Processes. En S. Hawkins (Ed.). *Critical Musicological Reflections: Essays in Honour of Derek B. Scott* (pp. 179-192). Londres: Routledge.
- Fellone, U. (2022). El género musical en la actualidad: reflexiones ante un contexto digital y globalizado. *El oído pensante*, 10(1), pp. 59-85.
- Fowler, A. (1982). *Kinds of literature. An introduction to the theory of Genres and Modes*. Harvard: Harvard University Press.
- Frith, S. (1987). Towards an Aesthetic of Popular Music. En R. Leppert & S. McClary (Eds.). *Music and Society. The Politics of Composition, Performance and Reception* (pp. 133-202). Cambridge: Cambridge University Press.
- González R., J. P. (2001). Musicología popular en América Latina: síntesis de sus logros, problemas y desafíos. *Revista Musical Chilena*, 55, pp. 38-64. <https://dx.doi.org/10.4067/S0716-27902001019500003>.
- Hargreaves, D. J. (2011). Intercultural perspectives on formal and informal Music learning. *Dedica: revista de educação e humanidades*, 1, pp. 53-66. <https://doi.org/10.30827/dreh.v0i1.7152>.
- Hess and Tetzlaff, C. A. (2005). La Danza ritual del fuego de Manuel de Falla y la comercialización de la música 'latina' en los Estados Unidos. En A. Mechthild (Ed.). *Vanguardia Española e Intermedialidad: Artes Escénicas, Cine y Radio* (pp. 215-227). Madrid: Iberoamericana-Vervuert. <https://doi.org/10.31819/9783954870301-012>.
- Kiefer, B. (1990). *Música e dança popular: sua influência na música erudita*. Porto Alegre: Movimento.
- Kramer, L. (2009). *Why classical music still matters*. Berkely: University of California Press.
- Martí, J. (2000). *Más allá del arte. La música como generadora de realidades sociales*. Barcelona: Deriva Editorial.
- Martí, J. (1996). *El folclorismo. Uso y abuso de la tradición*. Barcelona: Ronsel.
- Martín Castilla, R. (2010). El papel de la etnomusicología en la educación y en la gestión de políticas culturales. *Historia Actual Online*, 23, pp. 85-97.

- Merriam, A. (1966). *The Anthropology of Music*. Northwestern University Press.
- Nommick, Y. (2003). Le matériau et la forme chez Manuel de Falla et Maurice Ravel: éléments d'analyse comparative. En L. Jambou (Coord.). *La musique entre France et Espagne. Interactions stylistiques 1870-1939* (pp. 291-306). París: Presses de l'Université de Paris-Sorbonne.
- Perandones Lozano, M. (2015). Entre la música popular urbana y el patrimonio histórico musical: una propuesta didáctica de hibridación. *Dedica: revista de educação e humanidades*, 7, pp. 125-139. <https://doi.org/10.30827/dreh.v0i7.6943>.
- Perea Díaz, B. & Gutiérrez Cordero, R. (2010). “Flamenkópolis”. Interculturalidad y flamenco y en el aula. En M. A. Ortiz Molina (Coord.). *Arte y ciencia: creación y responsabilidad*, Vol. 2 (pp. 107-118). Junta de Andalucía – Universidad de Granada.
- Rodrigo, A. (2005). *María Lejárraga: una mujer en la sombra*. Madrid: Algaba ediciones.
- Rodrigo, A. (1990). Antonia Mercé, La Argentina. *Cuadernos Hispanoamericanos*, 484, pp. 7-28.
- Roquer, J., Rey, M. & Sola, G. (2019). Remixing Merriam, Rethinking the prism. El modelo analítico de Alan Merriam para el estudio potencial de nuevos modos de escucha mediada tecnológicamente: El caso de las *playlists*. En E. Encabo (Ed.). *Bits, cámaras, música... ¡acción! Reflexiones en torno a la música como cultura audiovisual* (pp. 94-108). Barcelona: ElPoblet Edicions.
- S.f. (1914). De teatros. Lara. *El Liberal (Madrid)*, 28 de abril, p. 4.
- S.f. (1915). Madrid. Notas de actualidad. *La Ilustración Artística*, 26 de mayo, p. 294.
- Sánchez Rodríguez, V. (2021). *María Barrientos y las Siete canciones populares españolas. La transición a la canción de concierto, su amistad con Manuel de Falla y una grabación para la historia*. Madrid: Alpuerto.
- Serrera Contreras, R. M. (2010). Falla, Lorca y Fernando de los Ríos. Tres personajes claves en el concurso de cante jondo de Granada de 1922. *Boletín de la Real Academia Sevillana de Buenas Letras*, 38, pp. 371-406.
- Sirera Serradilla, B. (2016). El aprendizaje musical y artístico desde una perspectiva intercultural: caso de estudio la Escolanía del Sagrado Corazón de Rosales. *Dedica: revista de educação e humanidades*, 9, pp. 131-144. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10481/41825>.

MANUEL DE FALLA EN EL AULA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA:
DECONSTRUYENDO LAS CLASIFICACIONES CULTO, FOLCLÓRICO Y POPULAR

- Small, C. (1989). *Música, sociedad, educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Storey, J. (2001). *Cultural Theory and Popular Culture*. New Jersey: Pearson – Prentice Hall.
- Swanwick, K. (1991). *Música, pensamiento y educación*. Madrid: Morata.
- Tagg, P. (1982). Analysing Popular Music: Theory, Method and Practice. *Popular Music*, 2, pp. 37-67.
- Tagg, P. (1966). Pop Music as a Possible Medium in Secondary School. [en línea]. Recuperado de <http://www.tagg.org/articles/xpdfs/mcr1966.pdf>- [Fecha de consulta: 1 de octubre de 2022].
- Torres Clemente, E., Giménez Rodríguez, F. J., Aguilar Hernández, C. & Dácil González Mesa (Coords.) (2017). *El amor brujo, metáfora de la modernidad: estudios en torno a Manuel de Falla y la música española del siglo XX*. Granada: Instituto Nacional de las Artes Escénicas y de la Música, Centro de Documentación de Música y Danza.
- Torres Clemente, E. (2014). María Lejárraga y Manuel de Falla, en busca de nuevas soluciones dramático-musicales para *El sombrero de tres picos*. En T. Cascudo García-Villaraco & M. Palacios Nieto (Eds.). *De literatura y música. Estudios sobre María Martínez Sierra* (pp. 177-203). La Rioja: Instituto de Estudios Riojanos – Universidad de La Rioja.
- Torres Clemente, E. (2012). “El nacionalismo de las esencias”: ¿una categoría estética o ética?. En P. Ramos (Coord.). *Discursos y prácticas musicales nacionalistas (1900-1970)* (pp. 27-51). Logroño: Universidad de La Rioja.
- Torres Clemente, E. (2007). *Las óperas de Manuel de Falla. De La vida breve a El retablo de maese Pedro*. Madrid: Sociedad Española de Musicología.
- Vega, C. (1997). Mesomúsica: un ensayo sobre la música de todos. *Revista Musical Chilena*, 51(188), pp. 75–96. Recuperado de <https://revistamusicalchilena.uchile.cl/index.php/RMCH/article/view/13669> [Fecha de consulta: 21 de octubre de 2022].

Fecha de recepción: 30/12/2022

Fecha de aceptación: 08/05/2023