

INTEGRACIÓN INTERCULTURAL EN EL AULA DE MÚSICA: CONCEPTOS CLAVE

Rafael Martín CASTILLA¹

RESUMEN: El presente trabajo muestra una revisión de los elementos fundamentales y de algunas experiencias realizadas en el aula intercultural de música. La música tradicional proporciona herramientas adecuadas para lograr la integración del alumno procedente de contextos desfavorecidos. La sociedad española actual es multicultural y el currículo de enseñanza infantil y primaria contempla la incorporación de músicas tradicionales y del mundo. El último fin que persigue este texto es proponer la enseñanza de la música tradicional desde la propia cultura de donde procede, teniendo en cuenta no sólo el contexto, sino también los procesos de enseñanza y aprendizaje musicales propios de cada civilización.

PALABRAS CLAVE: Música tradicional. Educación intercultural. Integración. Etnomusicología.

Introducción

En 1972, el etnomusicólogo Norteamericano Alan Lomax publicó su artículo *An appeal for Cultural Equity* (LOMAX, 1972). A través de ese artículo, así como de muchas otras acciones a lo largo de su vida, Lomax reclama el derecho de toda cultura a recibir la misma atención en los medios de comunicación y en las aulas para todas las culturas del mundo. Si esto se aplicara en la actualidad, se enseñaría música latina, oriental, africana y europea con la misma intensidad; el folklore y la música pop recibirían tanta atención como la música clásica; no existiría la jerarquía de culturas dominantes que predomina en la enseñanza musical habitualmente. Aunque la propuesta de Lomax resulte ingenua y utópica, todavía hoy debe conducir a los docentes de todos los niveles educativos y materias a serias reflexiones relativas a los contenidos y metodologías para la enseñanza de música.

¹ Universidade de Alcalá – Departamento de Didáctica. Guadalajara – Espanha. 28801 – rafael.martinc@uah.es

Este trabajo forma parte de una investigación en curso y, más que conclusiones, plantea un panorama general y unas experiencias que se consideran modélicas en la aplicación de la enseñanza de la música tradicional en la escuela.

Antecedentes

A lo largo de los años, ha aumentado considerablemente la presencia de música tradicional y popular en la enseñanza, pero es conveniente plantearse: a) si la metodología ha sido lo suficientemente eficaz, b) si ha servido para eliminar barreras culturales y sociales, c) si podemos seguir empleando la misma metodología que se empleó hace años, o bien d) qué aportaciones valiosas se han producido en los últimos años y e) qué posibilidades de mejora existen teniendo en cuenta los contextos actuales.

Además de la utilización del folklore musical de la zona, se han incorporado los repertorios tradicionales no occidentales a los currículos de enseñanza musical. Aunque ha aumentado la sensibilidad hacia las cuestiones de diversidad, integración y tolerancia, la situación se ha desbordado a causa de la elevada proporción de inmigrantes en la sociedad europea actual, la creciente conflictividad racial, así como la escasa previsión de gobiernos y sociedad en su conjunto. Es así como, lejos de aceptar la sociedad plural como un beneficio y enriquecimiento del aula, la situación se ha convertido en foco de conflictos, constituyendo un serio problema de integración y generando más desigualdades.

La legislación educativa contempla el estudio de músicas tradicionales tanto del territorio español como del mundo. Sin embargo, la manera en que estos repertorios han sido introducidos en los planes de estudio de los centros escolares no ha resultado tan beneficiosa como cabría esperar. El grado de integración del ciudadano distinto, generalmente procedente de áreas desfavorecidas del planeta, no parece haber mejorado por el hecho de introducir repertorios propios de su lugar de origen en los currículos de enseñanza.

Conflictos

Etnocentrismo

La observación de los sistemas pedagógicos del siglo XX muestra cómo diversos autores han hecho uso de la música tradicional para la enseñanza. Esto se justifica por la sencillez y proximidad del repertorio; su uso se reserva para los primeros estadios de un aprendizaje progresivo.

De forma semejante, se argumenta a favor del uso de las músicas populares² en el aula. Su sencillez y la identificación de los estudiantes con estas músicas favorecerá la atención y aprendizaje de los contenidos musicales, que así puede convertirse en el vehículo para la incorporación de repertorio musical más complejo. Pero en 1968, Swanwick criticaba el uso de la música popular en el aula como recompensa al final de una lección o de un trimestre o su programación como un acontecimiento excepcional, ya que ello podía denotar que el propio profesor no se tomaba en serio estas músicas (FLORES, 2007, p.4-5).

La sociedad en su conjunto, y el profesorado en particular, compartimentan la música en categorías evaluables en las que la música académica³ ocupa la cima del escalafón y las demás músicas juegan un papel secundario dentro del aula⁴. Tan hondo ha calado esta baremación de estilos musicales, que es frecuente encontrar buenos músicos con años de experiencia en la interpretación tradicional o popular que afirman no saber música cuando lo que sucede es que no pueden leer la notación occidental convencional de la música. Si se diera por válida esta referencia habría que considerar al guitarrista Paco de Lucía como un analfabeto musical por el hecho de no haber aprendido en un conservatorio las normas de lectoescritura convencionales.

La formación del profesorado de educación musical, estructurada principalmente en música académica, y el fuerte etnocentrismo que encierra la tripartición de estilos musicales -

² Se emplea el término “música popular” como traducción de “popular music” en alusión a la música pop, rock, rap, punk u otras generalmente de reciente aparición y pervivencia efímera.

³ Se emplea el término “música académica” como traducción de “art music”, que en castellano acostumbra a denominarse “música culta”

⁴ La afirmación se sustenta en indicios basados en la experiencia y conversaciones informales con profesores de enseñanza musical. Al tratarse de una investigación en curso, no se dispone de una corroboración más rigurosa, pero también se tiene constancia de profesores que se esfuerzan en lograr un equilibrio entre repertorios.

música tradicional, popular y académica- potencian el menosprecio hacia los dos primeros grupos sin atender a otras consideraciones.

Puesto que la legislación actual contempla la enseñanza de la música tradicional y de músicas étnicas en sus planes de estudio, el profesor de música se esfuerza en incorporar algunos retazos de otras músicas en sus aulas pero el desconocimiento de determinadas cualidades musicales y contextuales de estas músicas así como ciertos prejuicios, incluso bienintencionados, terminan a menudo por convertir la clase en un muestrario de rarezas y se acaba transmitiendo una idea deformada de la música tradicional.

Una consideración también próxima al etnocentrismo se refiere a la atribución de un estatus social elevado para los consumidores de música académica y estatus sociales inferiores a quienes escuchan rock, pop y música tradicional. Históricamente, la música tradicional se ha valorado por la funcionalidad que conlleva (música para trabajar, para acunar, para narrar acontecimientos...), mientras que música académica se ha despojado de otros usos para convertirse en música para la contemplación; ha prevalecido en ella el valor artístico sobre el valor funcional de otras músicas.

Rechazo de la cultura de origen en beneficio de la nueva

Según un estudio realizado por la profesora Joaquina Labajo entre estudiantes de tercer curso de ESO en Madrid, gran parte de las familias de estudiantes inmigrantes, “[...] de cara a favorecer las posibilidades de integración de sus hijos, tienden a aceptar la pérdida de ciertos rasgos y valores de su cultura de referencia y a sustituir sus antiguos modos de comportamiento por los nuevos del país de acogida.” (LABAJO, 2009). De este modo tratan de integrarse en la sociedad de acogida esforzándose en parecerse a los demás.

El problema de la integración no radica únicamente en la aceptación por parte de los habitantes nativos, sino también en que el inmigrante sea capaz de aglutinar las culturas de origen y de acogida. La fuerte presión de las sociedades occidentales ha exportado su estilo de vida como modelo de excelencia y ello ha provocado que, incluso en países alejados de la cultura occidental como puede ser la oriental, se sitúe a la música académica occidental por encima de la propia, lo que hace que se pierda el aprecio por su identidad desde la misma raíz.

Exotismo

Ya se ha mencionado cómo el exotismo juega un papel importante en la enseñanza de la música tradicional. Tanto las editoriales como los educadores tienden a seleccionar un tipo de repertorio que, por lo infrecuente o por lo extraño de alguno de sus parámetros, resulta sorprendente. Así se capta la atención del estudiante con facilidad, pero se transmite una idea imprecisa de esa música.

La enseñanza de las músicas tradicionales no tiene que estar reñida con la sorpresa ni el exotismo, pero conviene presentar al estudiante una imagen lo más completa posible para no caer en lo esperpéntico. Gran cantidad de repertorio musical del mundo queda inexplorado por su monotonía o sencillez; ello es debido tal vez a que existen otras consideraciones que subyacen a estas músicas como pueden ser su valor ritual, simbólico, identitario o histórico que no se han tenido en cuenta a la hora de apreciar la música. El valor artístico predomina sobre el valor cultural.

Autenticidad

Una cuestión que aparece insistentemente en publicaciones relativas a la enseñanza de música tradicional es la de la búsqueda de la autenticidad; un repertorio que mantenga las características propias de la cultura estudiada, tal como se hacía desde hace siglos. Esta búsqueda no parece adecuada si se parte de la consideración de que la esencia de la tradición es la adaptación y la transformación. Del mismo modo que la celebración pagana del solsticio acabó convirtiéndose en una importante celebración cristiana, así también se transforman las tradiciones a nuevos contextos. Las transformaciones se producen hoy como también las hubo en el pasado, aunque se quieren negar éstas, si bien es cierto que actualmente las transformaciones se suceden a gran velocidad y transforman el entorno rural tradicional.

La imagen que se transmite cuando se enseña la música tradicional queda distorsionada muy a menudo a causa de una pretendida atemporalidad. Se considera que cualquier modificación en los hábitos musicales de una sociedad son un signo de debilidad que pone en peligro la subsistencia de esa cultura, por lo que se niega todo tipo de

transformación que haya podido existir en la música que se estudia. Es frecuente la posición tremendista que considera que sólo existieron cambios en los últimos años, de manera que la historia de la música tradicional se divide en un pasado estático y multiseccular, y un presente devastador que acaba con toda la tradición en un corto espacio de tiempo⁵.

Una forma curiosa de evidenciar este intento de salvaguardar la tradición y negar el paso del tiempo queda patente a través de la fotografía etnográfica en la que los protagonistas aparecen ataviados con su indumentaria tradicional; para estas imágenes se busca un entorno siempre natural o de construcciones tradicionales. Sin embargo en ocasiones el cámara incluye, inadvertido, un fragmento de antena parabólica sobre una casa de adobe, un automóvil, camisetas estampadas... que muestran cómo en realidad la sociedad estudiada no es tan cerrada como se pretende hacer creer, sino que presenta influencias de otras sociedades.

Mostrar una música tradicional como la auténtica y la que identifica a un pueblo es incierto e incompleto en la mayoría de los casos.

Propuestas

Candéal

Se trata de la escuela de música creada por el músico brasileño Carlinhos Brown en contextos desfavorecidos de Salvador de Bahía. Este es probablemente el ejemplo más mediático desde el contexto español ya que Fernando Trueba lo llevó al cine (2004), aunque es conocida la existencia de un buen número de iniciativas, dentro del territorio brasileño y también en otros lugares, encaminadas a lograr objetivos semejantes, los cuales consisten fundamentalmente en mantener a los niños que habitan en entornos desfavorecidos fuera de los riesgos que entraña el deambular por la calle sin un proyecto de vida, sin alicientes, con demasiado tiempo y pocas posibilidades de realizar ninguna actividad. A cambio de justificar

⁵ Dos textos clarificadores en este sentido son los de Honorio Velasco (1990) y Luis Díaz de Viana (1998), ambas con títulos sugerentes: “El folklore y sus paradojas” y “Los guardianes de la tradición”, respectivamente (ver bibliografía).

que están escolarizados y asisten con aprovechamiento a sus colegios, la escuela les proporciona enseñanza y formación para un futuro profesional mejor. El repertorio está basado en gran medida en música brasileña. Los procedimientos de aprendizaje se sustentan sobre una fuerte convivencia y más que un método teórico de enseñanza se trata de permitir que la experiencia musical se produzca de manera colectiva.

Comunidades resonantes

Entre 1989 y 1992, Norwegian National Institute for Music Dissemination (Rikskonsertene) de Noruega llevó a cabo la iniciativa denominada “Comunidades Resonantes” consistente en contrarrestar mediante la música las actitudes racistas, contribuyendo al cambio de actitud hacia los distintos grupos de inmigrantes a través de la influencia cultural. La propuesta se basó en el conocimiento de los valores presentes en las culturas de los inmigrantes y en la liberación de los recursos musicales que poseen los grupos de inmigrantes de Noruega (SKYLLSTAD, 2000). Se celebraron conciertos donde los intérpretes y el repertorio procedían de diferentes lugares del planeta. Se invitó a prestigiosos intérpretes y directores extranjeros y se realizaron tareas de formación en la cultura de aquellas músicas que interpretaron. Los estudiantes aprendieron a tocar y escuchar la música de otros lugares, y se aproximaron a otros modos de entender y hacer la música. Como consecuencia de ello, se observó que la actitud de los estudiantes nacionales hacia los inmigrantes mejoró muy radicalmente, tal como lo confirmaron los estudiantes inmigrantes y los nacionales.

Chis-Chás

El proyecto basado en la enseñanza de la cultura de Aragón (España) lo inició Mariángeles Cosculluela y se prolongó durante más de veinte años. La infraestructura que movía a centenares de maestros de educación primaria, se desmoronó a los pocos años del fallecimiento de su promotora, por una drástica reducción de presupuesto institucional.

Se trataba de hacer uso de todo el material posible procedente de la cultura aragonesa. Ello no se limitó a la música puesto que también se hizo uso del teatro popular, del romancero, la poesía, la construcción de instrumentos tradicionales, marionetas. En lo que respecta a lo estrictamente musical, muchos profesores siguen utilizando los materiales publicados en forma de tres manuales: *Chis-chás*, *Bigulín* y *Cascabillo*, nombres que se corresponden con las denominaciones de los tres cursos de música tradicional.

Multimusalidad

Patricia Shehan Campbell es una de las figuras más representativas de la corriente que impulsa el estudio de la música tradicional desde el conocimiento del contexto sociocultural. Sus planteamientos pasan por el abandono de prejuicios auditivos y culturales y por la ejercitación de la escucha *enactiva*, basada en la adopción de una perspectiva emic. Su propuesta va más allá del concepto de bimusicalidad de Mantle Hood, ampliándolo al de multimusalidad, entendida como la utopía de que el profesor maneje varios lenguajes musicales como si fueran el propio.

Una propuesta personal

La Etnomusicología Americana comenzó a interesarse no sólo por el estudio de los “objetos”, sino también por el de los “procesos” musicales argumentando que el estudio de la música sin su contexto es incompleto ya que la música tradicional es cambiante. De manera semejante, el presente trabajo propone la adopción de un nuevo modelo educativo basado en el conocimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la música, sin abandonar el estudio de las músicas tradicionales en sí, pero siempre teniendo en cuenta los aspectos socioculturales vinculados a cada música y considerando los ejemplos musicales que se estudian en el aula como unas muestras particulares, no universales.

A lo largo de esta investigación, no se han encontrado propuestas educativas que consideren profundamente los mecanismos de enseñanza y aprendizaje de la música de otras culturas y las consecuencias que conlleva su traslado a un sistema distinto, como el

occidental; no sólo en lo cultural, sino en los mecanismos pedagógicos e incluso en las terminologías que se emplean para referirse a los parámetros musicales.

Los conceptos de escala, afinación, forma musical o incluso tiempo, se enseñan en occidente desde los parámetros de occidente, confundiendo determinados conceptos que en otras culturas no presentan un equivalente a lo que aquí se entiende por escala, forma, etc. Se debería interrogar al músico y al maestro acerca de cada uno de los parámetros que él considera importantes y cómo son transmitidos a los aprendices de música locales. Llevado a las músicas populares, la terminología que los jóvenes emplean en sus ensayos de música pop y rock, o la del guitarrista flamenco para referirse a un acorde, están basadas en posiciones más que en armonía. También estas cuestiones estarían presentes en el modelo.

Tal vez este sea un camino más natural hacia una educación integradora. Si cada sistema musical presenta conceptos diferentes, no tiene sentido volcar dichos conceptos al sistema occidental; eso revertiría nuevamente en una postura etic, contraria al entendimiento de la manifestación musical en su propio contexto.

Conclusiones

Aunque algunas propuestas educativas relativas a la enseñanza de la música tradicional no han resultado lo exitosas que habría cabido esperar, cada vez hay mayor masa crítica de profesores e investigadores convencidos de las bondades que presentan las músicas tradicionales para lograr unos mayores niveles de integración del inmigrante, así como una adecuada identidad del nativo occidental con su contexto.

El estudio contextualizado de la música permite relativizar las diferentes músicas que se introducen en el aula valorando algunas por sus aspectos formales, a otras por su sencillez, complejidad, aspectos melódicos..., y a muchas otras músicas por la carga simbólica, ritual o histórica que conllevan.

Es necesario que los parámetros musicales y culturales de una manifestación musical se entiendan desde sus propios parámetros y no se lleven al occidental. Al no existir experimentación suficiente en esta línea de trabajo, se propone el estudio de los procesos de enseñanza y aprendizaje de las músicas tradicionales y su aplicación escolar.

En definitiva, interesa no sólo qué se quiere enseñar sino cómo se quiere enseñar.

INTERCULTURAL INTEGRATION IN CLASSROOM OF MUSIC

ABSTRACT: *This paper shows some of the fundamental elements and some experiences in the multicultural classroom of music. Traditional music provides suitable tools to achieve the integration of students from disadvantaged contexts. The Spanish society today is multicultural and the curriculum for child and primary education envisages the incorporation of traditional and world music. The last goal pursued by this text is to propose teaching traditional music from the own culture from it comes, taking into account not only the context, but also the teaching and learning processes from each civilization.*

KEYWORDS: *Traditional music. Intercultural education. Integration. Ethnomusicology.*

REFERENCIAS

COSCULLUELA, M. A. **Chis-chas:** ejercicios de psicomotricidad a través de la música popular aragonesa. Zaragoza: Depto. de Cultura y Ed., 1985a.

_____. **Cascabillo:** primer curso de educación musical. Zaragoza: Depto. de Cultura y Ed., 1985b.

_____. **Bigulín:** segundo curso de educación musical. Zaragoza: Depto. de Cultura y Ed., 1986.

DÍAZ VIANA, L. Los guardianes de la tradición, el problema de la 'autenticidad' en las recopilaciones de cantos populares. In: CRUCES, F. (Ed.) El sonido de la cultura: textos de antropología de la música. **Antropología:** Revista de pensamiento y estudios etnográficos, **cidade**, n.15-16, p.91-112, mar/oct. 1998.

FLORES, S. Principales acercamientos al uso de la música popular actual en la educación secundaria. **Leeme:** Lista Europea Electrónica de Música en la Educación [en línea], n.19, 2007. Disponible en: <<http://musica.rediris.es/leeme/revista/flores07.pdf>> Acceso en: 5 ago. 2009.

LABAJO, J. ¿Educación multicultural o multimusical? **Aplicaciones de la etnomusicología al ámbito de la cultura urbana:** módulo de la asignatura Etnomusicología II de la licenciatura de H^a y ciencias de la Música de la Universidad de La Rioja. Disponible con acceso restringido: <<http://rioja.blackboard.com/webct/cobaltMainFrame.dowebct>>. Acceso en: 5 agosto 2009.

LOMAX, A. An Appeal for Cultural Equity. **The World of Music**, Berlin, v.14, n.2, p.3-17, 1972. Disponible en: <http://www.culturalequity.org/ace/ce_ace_appeal.jsp>. Acceso en: 5 ago. 2009.

SKYLLSTAD, K. Creating a culture of peace: the performing arts in interethnic negotiations. **Journal of Intercultural Communication**, Goeteborg, n.4, 2000. Disponible en: <<http://www.immi.se/intercultural/nr4/skylldstad.htm>> Acceso en: 5 ago. 2009.

SWANWICK, K. **Popular music and the teacher**. Oxford: Pergamon Press, 1968.

EL MILAGRO de candeal. Dirección de Fernando Trueba. Producción de Cristina Huete; Carlos López. Intervenciones: Carlinhos Brown; Bebo Valdés; Caetano Veloso; Marisa Monte; Gilberto Gil; Mateus; Dona Angelina; Mestre Pintado do Bongô; Patricia Marchesini; Tita; Graciete; Pedrinho; Jair; Felipe de Souza; Cézal Mendes; La banda del camarote andante; Hip Hop Roots. Madrid: Warner Home Video, 2004. DVD (125 min).

VELASCO, H. El folclore y sus paradojas. **Revista de Investigaciones Sociológicas**, Madrid, n.49, p.123-144, 1990.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

FLOYD, M. **World Musics in Education**. Aldershot: Scholar Press, 1996.

GIRÁLDEZ, A. Educación musical desde una perspectiva multicultural: diversas aproximaciones. **TRANS: Transiberia: Revista Transcultural de Música**, n.1, 1997. Disponible em: <<http://www.sibetrans.com/trans/transiberia/giraldez.htm>>. Acceso en: 5 ago.2009.

MONTOYA RUBIO, J. C. Antropología, música y educación. La manipulación en el discurso educativo”. **Nassarre: Revista Aragonesa de Musicología**, Rioja, v.XXI, n.1, p.313-327, 2005.

SHEHAN CAMPBELL, P.. **Teaching music globally**. Oxford: Oxford University Press, 2003.

_____. La diversidad de culturas y los mundos musicales en las escuelas americanas. **Interculturalidad: monográfico Eufonía**, [S.l.], v.6, p.7-14, 1997.

SMALL, C. **Música, sociedad, educación**. Madrid: Alianza, 1989.

TITON, J. (Ed.). **Worlds of Music. An Introduction to the Music of the World's Peoples:**
Shorter version. New York: Schirmer Books, 2001.