

María Angustias  
Ortiz Molina  
(Coordinadora)  
**MÚSICA. ARTE.  
DIÁLOGO. CIVILIZACIÓN**

María Angustias Ortiz Molina  
(Coordinadora)

# MÚSICA. ARTE. DIÁLOGO. CIVILIZACIÓN



**FCT**

Fundação para a Ciência e a Tecnologia  
MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR

Fernando Ramos (Editor)





# MÚSICA. ARTE. DIÁLOGO. CIVILIZACIÓN.

**María Angustias Ortiz Molina**  
(Coordinadora)

Center for Intercultural Music Arts  
Abril, 2008



**FCT**

Fundação para a Ciência e a Tecnologia  
MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR

**Título**

Música. Arte. Diálogo. Civilización

**Coordinadora**

María Angustias Ortiz Molina

**Autores**

Vários: Daniela Coimbra. Carlos dos Santos Luiz. Olga González Mediel. Biljana Bellotti. Paulo F. J. Gaspar. Eduardo Lopes. Carlos Barreto Xavier. Madlen Batchvarova. John Robison. Kimasi Browne. Li Xin. Carlos Miguel Neves Gonçalves da Silva. Antonio Rodríguez Barbero. Rosario García Morales. María Angustias Ortiz Molina. Jean Stephenson. José Carlos Godinho. Patricia Leonor Sabbatella Riccardi. M<sup>a</sup> Rosa Salido Olivares. Trinidad Navajas Rodríguez de Mondelo. Oswaldo Lorenzo Quiles. Lucía Herrera Torres. Roberto Cremades Andreu. M. Dimas Martín López. Fernando José Sadio Ramos. Carmen Porras Chavarino. Amparo Porta Navarro. Encarnación López de Arenosa Díaz. Edward Lebaka.

**Edição**

Fernando Ramos, Editor, Coimbra (Portugal)  
Center for Intercultural Music Arts  
Grupo de Investigación HUM-742 D.E.Di.C.A.  
Universidad de Granada

**Março de 2008**

**Tiragem**

300 exemplares

**Concepção Gráfica e Impressão**



sersilito empresa gráfica, lda.

**Desenho da Capa**

José Pacheco

**Depósito Legal**

271 089/08

**ISBN**

978-989-95257-5-7

# Índice

<b>A modo de Prólogo (Homenaje a Akin Euba)</b> . . . . .	5
María Angustias Ortiz Molina	
<b>Introducción</b> . . . . .	9
María Angustias Ortiz Molina; Fernando José Sadio Ramos	
<b>BLOQUE 1</b>	
<b>Música</b> . . . . .	15
<b>Exploração dos efeitos da Aprendizagem musical</b> . . . . .	17
Daniela Coimbra; Carlos dos Santos Luiz	
<b>La Canción como recurso de Educación Intercultural en la Escuela:     Cancionero Intercultural</b> . . . . .	27
Olga González Mediel	
<b>El desarrollo de las Habilidades Creativas     a través de la Práctica Instrumental</b> . . . . .	65
Biljana Bellotti	
<b>O Ensino do Jazz e da Música Erudita no Séc. XXI</b> . . . . .	83
Paulo Gaspar e Eduardo Lopes	
<b>A Banda Pop em sala de aula (Oficina)</b> . . . . .	97
Carlos Barreto Xavier	
<b>From Unison Prototype to Polyphonic Masterpiece:     The Creative Process of a Bulgarian Choral Song Cycle</b> . . . . .	107
Madlen Batchvarova	
<b>Akin Euba, Chaka, and Intercultural Opera in Africa</b> . . . . .	125
John O. Robison	
<b>Soul Music: the “Interculturality” of a Repository     for the African Diaspora and Beyond</b> . . . . .	143
Kimasi L. Browne	
<b>A Talk on the Intercultural Phenomena     in Early Popular Music Compositions in Shanghai</b> . . . . .	167
Li Xin	
<b>BLOQUE 2</b>	
<b>Arte</b> . . . . .	177
<b>Oficina de Cinema e Animação</b> . . . . .	179
Carlos Miguel Neves Gonçalves da Silva	
<b>La creación escultórica en la Formación de Docentes</b> . . . . .	181
Antonio Rodríguez Barbero	
<b>Mis Pintaderas Guanches</b> . . . . .	187
Rosario García Morales	
<b>Un repaso al Carnaval de Granada y Provincia</b> . . . . .	193
María Angustias Ortiz Molina	
<b>Art and music in the teaching of listening and speaking     in English and in Spanish</b> . . . . .	237
Jean Stephenson	

## BLOQUE 3

<b>Diálogo</b> .....	245
<b>Culturas musicais na sala de aula – Audição participada (Oficina)</b> .....	247
José Carlos Godinho	
<b>Educación Musical Inclusiva: Integrando perspectivas desde la Educación Musical y la Musicoterapia Educativa</b> .....	255
Patricia Leonor Sabbatella Riccardi	
<b>Mi Música, Tu Música</b> .....	269
M <sup>º</sup> Rosa Salido Olivares	
<b>Estudio comparativo de los conceptos de <i>perspectiva</i> y <i>armonía</i> en el espacio de Creación Pictórica y Musical</b> .....	291
Trinidad Navajas Rodríguez de Mondelo	
<b>Investigación sobre preferencias de Estilos Musicales en estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria</b> .....	301
Oswaldo Lorenzo Quiles; Lucía Herrera Torres; Roberto Cremades Andreu	
<b>Relaciones Interculturales en la Dirección y Gestión de un Centro Educativo</b> .....	333
M. Dimas Martín López	

## BLOQUE 4

<b>Civilización</b> .....	339
<b>Formação Ética e Deontológica de alunos do Ensino Superior. Um estudo de caso</b> .....	341
Fernando Sadio Ramos	
<b>¿Cómo acercar la Investigación Científica a la Educación Artística y Musical?</b> .....	371
Carmen Porras Chavarino	
<b>¿Qué puede aportar la música al ciudadano contemporáneo?</b> .....	379
Amparo Porta	
<b>Retos: Oído versus vista. La audición como vía de comprensión y conceptualización de la Música</b> .....	391
Encarnación López de Arenosa Díaz	
<b>The Ritual use of Music in Indigenous African Religion: a <i>Pedi</i> Perspective</b> .....	423
Morakeng Edward Kenneth Lebaka	
<b>Estudio exploratorio del plan de formación inicial del maestro de educación musical. Análisis comparativo en diferentes países</b> .....	435
Lucía Herrera Torres; Oswaldo Lorenzo Quiles	
<b>Exploiting songs in the foreign language classroom</b> .....	473
Jean Stephenson	
<b>Conclusiones</b> .....	479
<b>Conclusiones</b> .....	481

# A modo de Prólogo (Homenaje a Akin Euba)

María Angustias Ortiz Molina<sup>1</sup>

En este comienzo del libro que recoge parte de los trabajos presentados en la X Bienal Internacional, Symposium & Festival del Center for Intercultural Music Arts (CIMA) y III Encuentro de Primavera, celebrados en la Escola Superior de Educação del Instituto Politécnico de Coimbra (Portugal) los días 8 al 11 de Abril de 2008, pretendo hacer una especie de sincero homenaje a la figura de nuestro Director Honorario, el Dr. Akin Euba y desearle que con su alegría y optimismo desbordante siga durante muchos años acompañándonos en nuestra andadura y trabajos, que él con su bondad y generosidad tiene a bien acompañarnos y guiarnos desde que en 2004 cogimos el testigo de la Presidencia del CIMA.

En el Capítulo 7, nuestro colega y amigo, el Dr. John Robison, realiza un magnífico estudio de la ópera *Chaka* de Akin Euba.

## Breve Biografía de Akin Euba

Olatunji Akin Euba nacido el 28 de abril de 1935 en Lagos, Nigeria es un compositor nigeriano yoruba, etnomusicólogo y pianista.

Estudió composición musical con Arnold Cooke en el Trinity College of Music, Londres, y con Roy Travis en la Universidad de California, Los Angeles. Obtuvo el doctorado en Etnomusicología en la Universidad de Ghana en 1974 y trabaja como Profesor de Música en la Universidad de Pittsburg (USA).

Fue el fundador en 1988 en el Institute of Education de la University of London del Centro para las Artes y Música Interculturales (CIMA) y actual Director Honorario.

Sus intereses musicales incluyen la musicología y etnomusicología de interculturalismo moderno. Ha organizado simposios regulares sobre música de África en la Diáspora en el Churchill College de la University of Cambridge (UK), siendo allí el actual Director del CIM (Centre for Intercultural Music); también ha trabajado en este mismo sentido en el Central Conservatory of Music de Beijing (China).

---

<sup>1</sup> Presidenta del Center for Intercultural Music Arts (CIMA); [maortiz@ugr.es](mailto:maortiz@ugr.es)

Sus composiciones implican una síntesis de material africano tradicional (a menudo de su propio grupo étnico, el Yoruba) y la música contemporánea clásica. Su composición más ambiciosa es la ópera *Chaka* (1970), que mezcla la percusión de África occidental y flautas atenteben con técnica de doce tonos.

Entre sus obras, citaremos:

- 1999 - *Chaka: Una Ópera en dos Cánticos*, inspirada en el poema épico de Léopold Sédar Senghor.
- 2005 - *Hacia un Pianismo Africano: Una Antología de Música de Teclado de África y la Diáspora*. Vol. 1.
- 2005 - *Hacia un Pianismo Africano: Una Antología de Música de Teclado de África y la Diáspora*. Vol. 2

Entre sus publicaciones, destacamos:

Below Rusumo Falls [Musical Composition, 2003]

*A setting of a poem by Olusola Oyeleye*

Gods and Deputy Gods: Music in Yoruba Religious and Kingship Traditions [Chapter in Book, The Edwin Mellen Press, 2003]

In *The Interrelatedness of Music, Religion and Ritual in African Performance Practice*, edited by Daniel K. Avorgbedor

Orunmila's Voices: Songs from the Beginning of Time [Musical Composition, 2002]

Concepts of Neo-African Music as Manifested in the Yoruba Folk Opera [Chapter in Book, Garland Publishing, 2000]

In *The African Diaspora: A Musical Perspective*, edited by Ingrid Monson

African Traditional Musical Instruments in Neo-African Idioms and Contexts [Chapter in Book, UCLA Fowler Museum of Cultural History, 1999]

In *Turn Up the Volume! A Celebration of African Music*, edited by Jacqueline Cogdell DjeDje

Drumming for the Egungun: The Poet-Musician in Yoruba Masquerade Theater. [Chapter in Book, Smithsonian Institution Press, 1994],

In *The Yoruba Artist: New Theoretical Perspectives on African Arts*, edited by Rowland Abiodun, Henry J. Drewal and John Pemberton.

Modern African Music [Musicology, Iwalewa-Haus, 1993].

Yoruba Drumming: The Dundun Tradition [Musicology, African Studies Series, 1991].

Essays on Music in Africa vol.2. [Musicology, African Studies Series, 1989].

Essays on Music in Africa vol.1. [Musicology, Iwalewa-Haus, 1988].

Scenes from Traditional Life [Musical Composition, 1970]. For piano.

Six Yorouba Songs [Musical Composition, 1959]. For voice and piano.

## Breve descripción de la Música en Nigeria

La música de Nigeria incluye muchas clases de música tradicional y popular africanas. Se relaciona con múltiples grupos étnicos del país, cada uno con sus propias técnicas, instrumentos y canciones. Poco se sabe sobre la historia de la música del país antes del contacto europeo, aunque algunas tallas de bronce que se han encontrado databan de los siglos XVI y XVII y representan músicos con sus instrumentos.

Si bien en un primer momento se engloba dentro del género *world music*, posee 12 géneros propios (hausa, igbo, yoruba, palm wine, jùjú, apala, highlife, fuji, yo-pop, afrobeat, waka, afrojùjú) y mantiene un mercado estable en otros cinco (música clásica, gospel, reggae, hip hop y hiplife).

Nigeria ha sido denominada “*el corazón de la música africana*” debido a su papel en el desarrollo de la música africana, el highlife (Ghana y Sierra Leona) y el palm-wine o maringa (Sierra Leona), que funde ritmos nativos con las técnicas importadas de Congo para el desarrollo de varios estilos populares que son genuinos de Nigeria, como el apala, el fuji, el jùjú y el yo-pop. Posteriormente, los músicos nigerianos crearon sus propios estilos derivados del hip hop estadounidense destacando el hiplife y del reggae jamaicano. La expansión musical de Nigeria ha sido bien recibida internacionalmente no sólo en los campos de la música tradicional y popular, sino también en la música occidental en general por compositores como Fela Sowande.

El elemento esencial de la música nigeriana, y de toda la música africana tradicional, es la *polirritmia*, en la cual dos o más golpes diferentes se realizan simultáneamente. El estilo africano de compases, basado en el patrón asimétrico del ritmo, es una técnica rítmica importante en todo el continente que desarrolla el género de la hemiola. La música nigeriana también utiliza los ritmos del ostinato, en los cuales un patrón rítmico se repite a pesar de cambios en los compases.

Nigeria tiene la tecnología más avanzada en estudios de grabación de África, y proporciona serias oportunidades comerciales para los artistas. Ronnie Graham, historiador especialista en África Occidental, ha atribuido el éxito de la industria nigeriana de música, arte y cultura a su “sed nacional

para el éxito estético y material; y un apetito voraz para la vida, el amor y la música y un mercado interior enorme, bastante grande como para sostener a los artistas que cantan en lenguas regionales y que experimentan con estilos indígenas". Al igual que Nollywood ha hecho con las películas extranjeras, la música nigeriana ha conseguido entrar con fuerza dentro del mercado africano. Sin embargo, la cleptocracia, la plutocracia, la corrupción gubernamental y la piratería desenfrenada han obstaculizado el crecimiento de la industria.

## Referencias

*[http://www.es.wikipedia.org/wiki/Akin\\_Euba](http://www.es.wikipedia.org/wiki/Akin_Euba)*

*[www.omnibiografia.com/response.asp?cadena=i&exact=&index=77&st=1](http://www.omnibiografia.com/response.asp?cadena=i&exact=&index=77&st=1)*

*[http://www.es.wikipedia.org/wiki/Música\\_de\\_Nigeria](http://www.es.wikipedia.org/wiki/Música_de_Nigeria)*

# Introducción

**María Angustias Ortiz Molina<sup>1</sup>; Fernando José Sadio Ramos<sup>2</sup>**

Los diferentes capítulos que integran el presente libro, son las aportaciones de algunos de los Miembros Participantes en la X Bienal Internacional, Symposium & Festival del CIMA (Center for Intercultural Music Arts) y III Encontro de Primavera, que se han celebrado en la Escola Superior de Educação del Instituto Politécnico de Coimbra (Portugal) entre los días 8-11 de Abril de 2008.

El lema propuesto para esta celebración fue <Música. Arte. Diálogo. Civilización> y cada uno de los 27 capítulos que integran este volumen está referido principalmente a cada una de esas cuatro grandes áreas temáticas referidas.

El Centro para las Artes y Músicas Interculturales es una Organización sin ánimo de lucro británica con base, hasta Mayo de 2004, en el Instituto de Educación de la University of London; se inauguró en 1989 respondiendo a las demandas de compositores y artistas que querían explorar nuevas dimensiones en la música conciliando e integrando elementos de culturas diferentes<sup>3</sup>. En Noviembre de 2004, tras la muerte de Robert Mawena Kwami, la Sede del CIMA pasa a la Universidad de Granada (España), haciéndose cargo de la misma el Grupo de Investigación HUM-742 D.E.Di.C.A., radicado en el Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal.

El celebrar esta X Bienal del CIMA junto con el III Encontro de Primavera, en la ciudad de Coimbra (Portugal), fue porque pensamos que sería muy interesante el acercar las temáticas de las Artes y Músicas Interculturales a la comunidad formada por los hispanohablantes y los hablantes

---

<sup>1</sup> Presidenta del Center for intercultural Music Arts; Directora del Grupo de Investigación HUM-742 D.E.Di.C.A. (*Desarrollo Educativo de las Didácticas en la Comunidad Andaluza*); Organizadora de los Encuentros de Primavera; Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal. Universidad de Granada (España); *maortiz.ugr.es*

<sup>2</sup> Vicepresidente del Center for Intercultural Music Arts; Miembro Colaborador Activo del Grupo de Investigación HUM-742 D.E.Di.C.A.; Organizador de los Encuentros de Primavera; Área de Psicologia e Ciências da Educação da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra (Portugal); *framos@esec.pt*

<sup>3</sup> Tse Kimberlin, Cynthia & Euba, Akin (2001). *Intercultural Music* (Vol. 3) Point, Richmond C.A. (USA): MRI Press. pp. 1-5.

de lengua portuguesa, además de los socios del resto del mundo que ya tenía el CIMA.

Esta X Bienal Internacional, Symposium y Festival del CIMA que se realiza en colaboración con el III Encuentro de Primavera que viene siendo organizado en la Escola Superior de Educação de Coimbra (Portugal), se pensó como una gran oportunidad para:

- Reforzar la dimensión internacional de los programas del CIMA.
- Promover el mutuo conocimiento y los contactos para recibir y realizar visitas entre profesores de música y artes preocupados por la Interculturalidad de las Artes.
- Intercambiar puntos de vista, conocimientos, experiencias y prácticas positivas para las Artes y Música Interculturales.
- Para el diálogo, discusión, exposición de proyectos musicales y artísticos, educación musical y artística y composición musical y artística.
- Fomentar la cooperación entre el Centro para las Artes y Música Interculturales (Granada, España), la Escuela Superior de Educación de Coimbra y el Centre of Intercultural Musicology (Cambridge, UK).
- Ofrecer al alumnado de Educación Musical, Historia y Ciencias de la Música, de Música, de Bellas Artes, de Comunicación y Diseño, de Teatro y Educación (...) la oportunidad de la participación en el estudio de la Interculturalidad como experiencia mundial.

Pensamos sinceramente que la participación en la X Bienal Internacional, Symposium y Festival do CIMA y III Encuentro de Primavera, es una muy válida contribución para promover la identidad Intercultural de la Música y las Artes a nivel mundial, así como los valores de cooperación, solidaridad y mutuas interrelaciones.

El CIMA 2008 y III Encuentro de Primavera en Coimbra, se propuso como reto aproximar los trabajos que sobre interculturalidad aportaran tanto músicos como artistas.

Este evento consistió en sesiones de composición, sesiones escolares (sobre didáctica y pedagogía), conciertos en directo, representaciones teatrales y literarias y exposiciones de artistas plásticos, trabajados todos desde la perspectiva Intercultural.

Los principales objetivos conseguidos fueron:

1. Promover información sobre actividades de compositores y artistas interculturales tanto desde la vertiente musical como desde la del resto de las artes y desde la vertiente educativa.

2. Crear un foro para la discusión que acerque a compositores, artistas, educadores, críticos, publicistas, promotores, estudiantes y otras personas interesadas en los diferentes idiomas interculturales.
3. Facilitar el desarrollo, estudio e interconexión de los nuevos idiomas interculturales de educadores, músicos y artistas.
4. Recopilar colecciones, documentos, archivos, cuadros, grabados y donaciones de otros materiales artísticos interculturales que sean de interés para los centros educativos, instituciones y organizaciones y para su uso para el futuro Centro de Recursos Musicales y Artísticos Interculturales. Iniciado ya con el web-site creado para esta ocasión y al que seguirá la página web del CIMA y Encuentros de Primavera y la Plataforma Digital.

Ejemplos de temas tratados en el evento que venimos describiendo y que pueden ser encontrados en los diferentes capítulos que se siguen a continuación, pueden ser los siguientes:

- Perspectiva Internacional / Europea en Educación Superior artística desde la vertiente Intercultural.
- Cuestiones sobre Educación Intercultural artística (p. e., Atención a la diversidad y a la educación cuando existen en las aulas niños/as con Necesidades Educativas Especiales, Relaciones Personales, Prácticas Educativas, Valores y Ciudadanía, Investigación Científica enfocada a la vertiente educativa artística...).
- Cuestiones sobre Didáctica Artística Intercultural.
- Composiciones Interculturales.
- Música Intercultural (Contexto Escolar, Cultura y Prácticas, Minorías e Interculturalismo).
- Expresión Artística (Música, Drama, Expresión Plástica) aplicada a educación, cultura y minorías.
- Artes Interculturales (representaciones artísticas interculturales tanto plásticas como dramáticas o musicales).

Los cuatro grandes bloques en que encontramos dividido este libro, corresponden (como ya hemos indicado) a cada una de las cuatro palabras que componían el lema para esta edición:

- Música: este bloque está integrado por 9 capítulos.
- Arte: en éste encontramos 5 capítulos.
- Diálogo: 6 son los que constituyen este tercer bloque.
- Civilización: 7 capítulos hemos incluido en este último.

Son por tanto 27 capítulos, precedidos por la presente Introducción y cerrados por las Conclusiones que hemos elaborado como colofón del libro.

En el diseño de este evento, el Comité Organizador del mismo, pensó en que, dado el carácter Intercultural que a todos los efectos queremos que mantengan estos encuentros periódicos que celebramos, sería interesante que coexistieran como lenguas oficiales el Portugués, el Español y el Inglés. Por tanto, así aceptamos los textos de los participantes y en el libro cada capítulo se puede leer en la lengua original en que su autor/a lo escribió, precedido – siempre que nos ha sido posible, por habérselos facilitado los/as respectivos autores/as – de un Resumen en la lengua en que está escrito el capítulo y un Abstract en inglés, para facilitar un primer acercamiento a la temática de cada uno a los lectores.

Al ser el CIMA una entidad sin ánimo de lucro, la única fuente de financiación es la contribución que en forma de *Tasas de Inscripción* pagan los/as asistentes a estas reuniones periódicas.

El Encuentro de Primavera, por su parte, tampoco cuenta con ninguna fuente de financiación, salvo los <apoyos logísticos> que la Escola Superior de Educação de Coimbra (Portugal) le presta en forma de facilitar el uso de las infraestructuras, espacios y medios humanos y materiales de que disponen.

En esta edición hemos solicitado Ayuda Financiera a muchísimas y diversas instituciones; de ellas unas han tenido la gentileza de colaborar, apoyar y facilitar la realización del evento y la materialización de los trabajos planteados en el mismo en el presente libro, otras han excusado gentilmente con diferentes argumentos la denegación de la ayuda solicitada y otras simplemente no han respondido ni a las solicitudes realizadas ni a los ofrecimientos que se les hacían.

Queremos agradecer desde aquí a todas las personas miembros de esas diferentes instituciones (tanto las que han colaborado, como las que no o las que ni respondieron) su gentileza, su franqueza o su ignorancia, porque de todo se aprende y en el devenir de la vida seguimos queriendo pensar que todo es útil.

De las Instituciones colaboradoras, además de agradecidos, quedamos deudores y nos ofrecemos para colaborar con las mismas en cualquier cosa en que podamos serles de utilidad.

No queremos cerrar esta introducción sin nombrar a esas Instituciones, a sus representantes y a las personas que en ellas desarrollan su labor, que – en la medida de sus posibilidades – nos han prestado su apoyo, pues sin la ayuda ofrecida por cada una de ellas esta X Bienal Internacional, Sym-

posium & Festival del CIMA y III Encontro de Primavera no hubiera sido posible desarrollarla:

- Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra (Portugal).
- Grupo de Investigación HUM-742 D.E.Di.C.A. (*Desarrollo Educativo de las Didácticas en la Comunidad Andaluza*).
- Universidad de Granada (España).
- Câmara Municipal de Coimbra (Portugal), personificada en la figura del Señor Presidente, Dr. Carlos Encarnação.
- Consulado General de España en Oporto, personificado en la figura del Señor Cónsul, D. Javier Pérez – Griffó
- Fundação Pedro e Inês.
- Hotel Quinta das Lágrimas.
- Galería 7 de Arte Contemporáneo.
- Caixa Geral de Depósitos.
- Miembros del Comité Organizador de la X Bienal del CIMA e III Encontro de Primavera.
- Colaboradores de la Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra (Portugal) en cada una de las diferentes Actividades que aparecen detalladas en los Programas.
- Miembros do Conselho Directivo de la Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra (Portugal).
- Participantes y Asistentes a la X Bienal del CIMA y III Encontro de Primavera.
- Alumnado y Personal Técnico de la Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra (Portugal).

A todas estas Instituciones y personas y a todos/as vosotros/as muchas gracias por vuestra inestimable colaboración.



Fdo.: Fernando José Sadio Ramos  
Vicepresidente del CIMA



Fdo.: María Angustias Ortiz Molina  
Presidenta del CIMA

Coimbra, Abril del 2008



**BLOQUE 1**

# Música



# Exploração dos efeitos da Aprendizagem musical

Daniela Coimbra<sup>1</sup>; Carlos dos Santos Luiz<sup>2</sup>

## Resumo

O objectivo deste trabalho foi o de contribuir para um melhor entendimento sobre os benefícios da aprendizagem musical. A aprendizagem em música desenvolve capacidades pessoais, sociais e cognitivas, que por sua vez podem potenciar o desempenho académico. Questionou-se um grupo de 60 estudantes das Licenciaturas em Música da Escola Superior de Música e Artes do Espectáculo acerca das razões que os levaram a ser músicos. Os resultados indicaram que o principal factor de motivação dos alunos é o de atingir elevados níveis de realização artística e, conseqüentemente, pessoal. A fim de prosseguirem a sua actividade estes estudantes necessitam de grande persistência, criatividade, experimentação, confiança e capacidade de trabalhar em equipa. No entanto, além do desenvolvimento destas capacidades, a literatura existente descreve correlações significativas entre aprendizagem musical e desenvolvimento cognitivo, nomeadamente de capacidades matemáticas. Assim, serão apresentados estudos que revelam as relações mais significativas entre música e matemática, mais especificamente entre música e raciocínio espacial-temporal (importante em conceitos matemáticos). A inferência é sustentada numa série de estudos que exploram os efeitos da prática de teclado no raciocínio espacial-temporal, sugerindo que o domínio de um instrumento ajuda a desenvolver a compreensão matemática. A existência de uma correlação entre aprendizagem musical e desempenho matemático tem fortes implicações educacionais, especialmente na inclusão ou manutenção do ensino da música no currículo académico nacional.

## Abstract

The aim of the present work was to contribute to the literature on the benefits of music learning. Music learning develops personal, social and cognitive skills, which may in turn contribute to raise academic achievement. We asked a group of 60 students of the Escola Superior de Música e das Artes do Espectáculo do Porto what reasons led them to choose a musical career. The results indicated that their main motivation factor was to reach high levels of artistic achievement, and consequently, high levels of personal development. In order to progress in their careers, these students need great persistence, high levels of creativity and confidence, ability to experiment and to work in a team. However, besides the development of these abilities, significant correlations between music learning and cognitive development, namely the development of mathematical skills, are described on the literature. In this way, we will present studies exploring the most significant relationships between music and mathematics, more specifically

---

<sup>1</sup> Escola das Artes. Universidade Católica do Porto (Portugal); [dcoimbra@porto.ucp.pt](mailto:dcoimbra@porto.ucp.pt)

<sup>2</sup> Área de Música. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra (Portugal); [cluis@esec.pt](mailto:cluis@esec.pt)

between music and spatial-temporal reasoning (important in mathematical concepts). The inference is based on a group of studies which explore the effects of learning to play the keyboard on spatial-temporal reasoning, suggesting that mastering a musical instrument helps one to develop an understanding of mathematics. The existence of a correlation between music learning and mathematical achievement has important educational implications, especially as regards the inclusion or maintenance of the teaching of music in the national school curriculum.

## Estudo

A performance musical é uma tarefa multi-facetada e como tal a investigação neste campo tornou-se interdisciplinar nos anos mais recentes. Presentemente podemos afirmar que a aprendizagem em artes, nomeadamente de música, traz benefícios ao desenvolvimento pessoal, social e cognitivo dos estudantes. No que se refere aos aspectos pessoais e sociais, existem estudos longitudinais que abordam efeitos individuais, sociais e motivacionais do envolvimento especificamente em música e nas belas artes em geral. Em particular, existe evidência experimental de que a participação em actividades musicais aumenta a auto-estima (Costa-Giomi, 2004), sendo que as competências sociais incluem a diminuição em agressividade e comportamento anti-social, assim como o aumento em comportamento pro-social (Bastian, 2000). Quanto ao desenvolvimento cognitivo dos estudantes, mencione-se que nas últimas décadas têm surgido vários estudos que apontam a existência de correlações entre ensino/ aprendizagem de música e competências cognitivas fundamentais subjacentes às aprendizagens da leitura, da escrita e da matemática, entre outras disciplinas académicas, permitindo concluir que o envolvimento em música potencia o desempenho académico.

A performance musical, mesmo nos seus níveis mais elementares, requer a gestão de um vasto leque de capacidades cognitivas, motoras, perceptuais e sociais. Juntas permitem o controlo vocal e instrumental, insight interpretativo, e coordenação próxima e sincronia com co-performers. Estas capacidades são ainda influenciadas pelos constrangimentos físicos que advêm do intenso estudo bem como pelos requisitos que advêm de tocar ou cantar em sítios diferentes e perante diferentes tipos de público. Torna-se assim claro que há um potencial enorme para aprofundar o conhecimento sobre a performance musical através do discurso e debate interdisciplinar. Dada a natureza diversa da performance musical, também se torna claro que tal discurso terá implicações em campos que vão muito além do campo musical (Kokotsaki; Davidson, 2003; Williamon; Coimbra, 2007).

Num estudo exploratório sobre as razões pelas quais os músicos persistem na sua actividade e pelas quais mantêm os altos níveis de motivação necessários para a prosseguir (Coimbra, 2005) questionou-se um grupo de 40 estudantes que frequentava o 3º ano do curso de bacharelato em música de uma Escola Superior de Música sobre as razões pelas quais decidiram ser músicos.

Os resultados indicaram que os estudantes distinguiram claramente entre factores motivacionais extrínsecos e factores motivacionais intrínsecos. Nos factores motivacionais extrínsecos os estudantes referiram a importância do apoio e aprovação da família e amigos como determinantes no prosseguimento dos seus estudos, bem como o apoio dos seus professores. Finalmente referiram que o apoio da escola de música, sobretudo ao nível de formação extra-curricular (cursos de aperfeiçoamento e competições) tinha também sido fundamental como meio de contacto com outras realidades técnicas e artísticas e conseqüente possibilidade adicional de desenvolvimento das suas capacidades. De facto, a ânsia de atingir níveis de desempenho mais elevados emergiu como o principal factor de motivação intrínseca para os alunos, acompanhada por uma forte vontade de vencer o desafio que representa a performance musical com altos níveis de exigência técnica e artística e a conseqüente valorização pessoal que advém de o fazerem com sucesso. Os factores intrínsecos de motivação foram aqueles que levaram os estudantes a reportar serem mais determinantes para o encorajamento em prosseguir com a enorme quantidade de horas de prática e com o enorme esforço físico e mental que sentem ser necessário para realizarem com sucesso a sua actividade.

Estes resultados estão de acordo com os obtidos por Sloboda (2000) que sugere que a performance musical depende de altos níveis de capacidades criativas, que vão desde o controlo técnico do instrumento à consciência e capacidade interpretativa do músico, e com a perspectiva ambientalista de Sloboda e Howe (1991) segundo a qual é possível argumentar que o talento resulta não de capacidades cognitivas mas de características de personalidade que actuam em combinação com uma grande estimulação ambiental adquirida através de prática deliberada e treino sistemático. Também Araújo et al. (2007) sugere que o treino, a prática deliberada e a especificidade da performance excepcional resultantes de um envolvimento precoce e de grande dedicação sejam pontos principais de convergência para atingir níveis de excelência em domínios específicos, tais como arte, ciência ou desporto.

O envolvimento precoce e de grande dedicação num domínio específico poderá também trazer efeitos colaterais que levam ao desenvolvimento

de outras competências. Na secção seguinte debruçar-nos-emos apenas nas inter-relações entre experiências musicais ou aprendizagem musical e desenvolvimento de capacidades cognitivas ao nível do raciocínio espacial (mais especificamente, espacial-temporal) e da matemática.

Embora as inteligências musical e espacial se considerem autónomas (Gardner, 1983), existe uma relação positiva entre ambas, sendo que as experiências musicais ou a aprendizagem musical podem aperfeiçoar as capacidades espaciais das crianças e adultos (Rauscher, 1999).

Na literatura sobre raciocínio espacial, por outro lado, fica claro que as capacidades matemáticas beneficiam directamente das capacidades do raciocínio espacial. Alguns conceitos matemáticos têm carácter inerentemente espacial, tais como as proporções e fracções, como exemplos. Vários investigadores interessaram-se por este assunto, porque as capacidades espaciais-temporais parecem ser particularmente relevantes ao raciocínio musical, ao xadrez, à engenharia e à matemática (Rauscher, 1997).

Os estudos que exploram os efeitos da audição de música nas capacidades espaciais focam as correlações existentes entre música e raciocínio espacial-temporal (Rauscher; Shaw; Ky, 1993, 1995; Hetland 2000a). A meta-análise de Hetland (2000a) refere a existência de efeitos positivos da audição de certos géneros de música em tarefas espaciais, assim como proporciona uma orientação neurológica que permite concluir que os centros de processamento musical e espacial no cérebro estão próximos ou sobrepostos e, por isso, ligados.

Para além destes resultados que decorrem de experiências baseadas na simples audição de música, existem estudos que destacam a instrução musical — especialmente de prática de teclado — como um meio possível de aumentar a associação entre música, raciocínio espacial e aspectos espaciais da matemática (Rauscher; Shaw; Levine; Wright; Dennis; Newcomb, 1997; Costa-Giomi, 1999; Graziano; Peterson; Shaw, 1999; Hetland, 2000b; Rauscher; Zupan, 2000; Rauscher; LeMieux; Hinton, 2005; Martinez; Peterson; Bodner; Coulson; Vuong; Hu; Earl; Hansen; Shaw, 2005). A análise destes estudos permite concluir que a música potencia a aprendizagem cognitiva, particularmente no campo do raciocínio proporcional relativo a certos conceitos matemáticos específicos, tais como as fracções e relações.

Aspectos importantes da instrução musical prendem-se com a leitura de música e a execução instrumental. Pelo facto das tarefas de leitura de música e execução instrumental solicitarem uma variedade de capacidades, a aprendizagem musical poderá conduzir a efeitos de transferência noutras áreas, tal como a prática musical aperfeiçoar o raciocínio espacial,

porque a própria notação musical é espacial (Schlaug; Norton; Overy; Winner, 2005).

A associação da notação musical a conceitos abstractos de tempo, ritmo, e altura do som é importante (Catterall; Chapleau; Iwanaga, 1999). Estes conceitos, incluindo os de dinâmica, enquadram-se no âmbito do espaço musical (geometria da música). Ao nível da matemática, e de um modo geral, relacionam-se com fracções, proporções, operações aritméticas, trigonometria e geometria (Bahna-James, 1991; Beer, 2005; Wollenberg, 2006).

Na execução musical o músico lê um sistema simbólico complexo (notação musical) que converte respectivamente em comandos motores enquanto monitoriza o output instrumental e recebe simultaneamente o feedback multisensorial (Schlaug; Norton; Overy; Winner, 2005). Refira-se que nalguns instrumentos musicais, como no caso do piano, há uma geometria da música associada que, provavelmente, reforça os efeitos do raciocínio espacial-temporal e afecta de forma directa o raciocínio matemático (Rauscher; Shaw; Levine; Wright; Dennis; Newcomb, 1997). Do mesmo modo, Stewart (2005) refere que as tarefas de interferência espacial sugerem que a leitura de música, pelo menos nos pianistas, podem ser caracterizadas como um conjunto de mapeamentos vertical/horizontal. Estas descobertas comportamentais são espelhadas por resultados obtidos através de ressonância magnética, onde se observam mudanças específicas relacionadas com a aprendizagem ao nível do córtex parietal superior e do giro fusiforme para a leitura da melodia e do ritmo, respectivamente. Relativamente a outros instrumentos, como as cordas, existem geometrias lineares complexas associadas à altura do som que trazem o raciocínio espacial para a produção dos sons musicais e frases (Catterall; Chapleau; Iwanaga, 1999).

Pelo supracitado, e devido a outros aspectos, a ligação entre música e matemática é evidente (Santos-Luiz, 2007). Noutra linha de investigação, aparecem estudos sobre as relações entre música e matemática que reportam a existência de efeitos positivos da aprendizagem musical no desempenho matemático (Gardiner; Fox; Knowles; Jeffrey, 1996; Geoghegan; Mitchelmore, 1996; Cheek; Smith, 1999; Catterall; Chapleau; Iwanaga, 1999; Vaughn, 2000; Whitehead, 2001; Haley, 2001; Babo, 2001; Duvall, 2005; Reinhardt, 2006; Gouzouasis; Guhn; Kishor, 2007).

Nestes trabalhos, as actividades musicais incluem programas tradicionais de instrução musical, assim como programas especiais, na sua maioria no âmbito da música instrumental: prática de teclado (individual ou em grupo); lições noutros instrumentos; música de conjunto (banda, orquestra ou coro), instrução/desempenho rítmico, audição musical, composição musical, instrução musical conjuntamente com artes, programa de música e background

musical, e metodologias específicas (Orff-Schulwerk; Kodály). De um modo geral, as pesquisas contempladas nestes estudos foram aplicadas desde alunos da pré-primária até ao 12º ano de escolaridade, tendo sido utilizados vários designs de investigação. Ao contrário dos efeitos positivos referidos nos estudos anteriores, Legette (1993) e Hines (2000) não encontraram desempenho matemático aumentado nas investigações que realizaram.

Os correlativos neurais do elo previamente suposto entre ensino formal de música e performance matemática foram investigados por Schmithorst e Holland (2004) através do uso de ressonância magnética. A prática musical foi associada com activação aumentada no giro fusiforme esquerdo e córtex pré-frontal, e activação diminuída em áreas de associação visual e lóbulo parietal inferior esquerdo durante a tarefa matemática. Os autores supõem que a correlação entre ensino musical e performance matemática pode estar associada com desempenho aperfeiçoado da memória de trabalho e aumento da representação abstracta das quantidades numéricas.

Assim, enquanto alguns autores advertem no sentido de haver prudência quanto à declaração de relações causais entre aprendizagem em música e desempenho em matemática, a existência de associações fortes entre os dois domínios evidencia efeitos extra-musicais positivos da instrução musical. Se por um lado a actividade musical tem uma clara finalidade artística, por outro essa mesma finalidade implica um domínio psicomotor cuja compreensão urge aprofundar. Como referem Araújo et al. (2007) se alguns domínios como a psicologia do desporto já desenvolveram uma sólida investigação na área da excelência Humana, outros, como o das artes performativas, encontram-se num estado embrionário para o qual é necessário contribuir com investigação a fim de se verificarem desenvolvimentos nesta área.

## Bibliografia

- Araújo, L.; Almeida, L.; Cruz, J. (2007). "Excellence in achieving contexts: Psychological Science applications and future directions". In Williamon, A.; D. Coimbra (eds.), *Proceedings of the International Symposium on Performance Science 2007* (pp. 17-22). European Association of Conservatoires (AEC).
- Babo, G. D. (2001). *The impact of a formal public school instrumental music instruction program on an eighth grade middle school student's reading and mathematics achievement*. (Doctoral Dissertation, Seton Hall University). Dissertation Abstracts Internacional, 62(04), 1277A.
- Bahna-James, T. (1991). "The Relationship between Mathematics and Music: Secondary School Student Perspectives". *The Journal of Negro Education*, 60(3), 477-485.
- Bastian, H. G. (2000). *Musik(erziehung) und ihre Wirkung. Eine Langzeitstudie an Berliner Grundschulen*. Mainz: Schott Musik International.

- Beer, M. (2005). *How do Mathematics and Music Relate to each other?* Brisbane: East Coast College of English.
- Catterall, J.; Chapleau, R.; Iwanaga, J. (1999). Involvement in the arts and Human Development: general involvement and intensive involvement in music and theater arts. In Fiske, E. B. (ed.), *Champions of change: the impact of the arts on learning* (pp. 1-18). Washington, DC: Arts Education Partnership.
- Cheek, J. M.; Smith, L. R. (1999). "Music training and mathematics achievement". *Adolescence*, 34(136): 759-61.
- Coimbra, D. (2005). "A importância da atividade musical na formação do ser Humano". Palestra inserida na Semana Cultural da Academia de Música de Vilar do Paraíso, Abril de 2005.
- Costa-Giomi, E. (1999). "The effects of three years of piano instruction on children's cognitive development". *Journal of Research in Music Education*, 47(3), 198-212.
- Costa-Giomi, E. (2004). "Effects of three years of piano instruction on children's academic achievement, school performance and self-esteem". *Psychology of Music*, 32(2), 139-152.
- Duvall, H. C. (2005). *Relationships Among Rhythmic Achievement in Music, Mathematics Achievement, and Selected Variables in Third-, Fourth-, and Fifth-Grade Students*. Chapel Hill: The University of North Carolina.
- Gardiner, M. F.; Fox, A.; Knowles, F.; Jeffrey, D. (1996). "Learning improved by arts training". *Nature*, 381, 284.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Geoghegan; Mitchelmore (1996). "Possible effects of early childhood music on mathematical achievement". *Journal for Australian Research in Early Childhood Education*, 1, 57-64.
- Gouzouasis, P.; Guhn, M.; Kishor, N. (2007). "The predictive relationship between achievement and participation in music and achievement in core Grade 12 academic subjects". *Music Education Research*, 9(1), 81-92.
- Graziano, A. B.; Peterson, M.; Shaw, G. L. (1999). "Enhanced learning of proportional math through music training and spatial-temporal training". *Neurological Research*, 21(2), 139-152.
- Haley, J. A. (2001). "The relationship between instrumental music instruction and academic achievement in fourth grade students". (Doctoral dissertation, Pace University). *Dissertation Abstracts International*, 62(09), 2969A.
- Hetland, L. (2000a). "Listening to music enhances spatial-temporal reasoning: Evidence for the "Mozart effect". *Journal of Aesthetic Education*, 34(3-4), 105-148.
- Hetland, L. (2000b). *Learning to make music enhances spatial reasoning*. *Journal of Aesthetic Education*, 34(3-4), 179-238.
- Hines, S. W. (2000). "The effects of motoric and non-motoric music instruction on reading and mathematics achievements of learning disabled students in kindergarten through ninth grade". (Doctoral dissertation, The University of North Carolina at Greensboro). *Dissertation Abstracts International*, 61(05), 1777A.
- Kokotsaki, D.; Davidson, J. W. (2003). "Singers' experiences of anxiety in mid-year examinations". *Music Education Research*, 5, 45-60.
- Legette, R. M. (1993). "The effect of a selected use of music instruction on the self-concept and academic achievement of elementary public school students".

- (Doctoral dissertation, Florida State University). *Dissertation Abstracts International*, 54(07), 2502A.
- Martinez, M. E.; Peterson, M.; Bodner, M.; Coulson, A.; Vuong, S.; Hu, W.; Earl, T.; Hansen, J. S.; Shaw, G. L. (2005). *Music Training and Mathematics Achievement: a Multy-Year, Iterative Project Designed to Enhance Student Learning*. Paper presented at the Annual Conference of the American Psychological Association. Washington, DC, August, 2005.
- Rauscher, F. H. (1997). "A cognitive basis for the facilitation of spatial-temporal cognition through music instruction". In Verna Brummett (ed.), *Ithaca Conference '96 Music as Intelligence: A Sourcebook* (pp. 31-44). Ithaca: Ithaca College Press.
- Rauscher, F. H. (1999). "Music exposure and the development of spatial intelligence in children". *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 142, 35-47.
- Rauscher, F. H.; LeMieux, M.; Hinton, S. C. (2005). *Selective effects of music instruction on cognitive performance of at-risk children*. Paper presented at the biannual meeting of the European Conference on Developmental Psychology. Tenerife, Canary Islands.
- Rauscher, F. H.; Shaw, G. L.; Ky, K. N. (1993). "Music and spatial task performance". *Nature*, 365, 611.
- Rauscher, F. H.; Shaw, G. L.; Ky, K. N. (1995). "Listening to Mozart enhances spatial-temporal reasoning: towards a neurophysiological basis". *Neuroscience Letters*, 185(1), 44-47.
- Rauscher, F. H.; Shaw, G. L.; Levine, L. J.; Wright, E. L.; Dennis, W. R.; Newcomb, R. L. (1997). "Music training causes long-term enhancement of preschool children's spatial-temporal reasoning abilities". *Neurological Research*. 19 (1), 2-8.
- Rauscher, F. H.; Zupan, M. (2000). "Classroom keyboard instruction improves kindergarten children's spatial-temporal performance: A field experiment". *Early Childhood Research Quarterly*, 15(2), 215-228.
- Reinhardt, D. (2006). "The Effect of Kodály Instruction on the Reading and Math Scores of Second and Third Grade Students". Poster presented at the 2006 MENC National Conference Research, California State University, Chico.
- Santos-Luiz, C. (2007). "The learning of music as a means to improve mathematical skills". In Williamon, A.; D. Coimbra (eds.), *Proceedings of the International Symposium on Performance Science 2007* (pp. 135-140). European Association of Conservatoires (AEC).
- Schlaug, G.; Norton, A.; Overy, K.; Winner, E. (2005). "Effects of music training on the child's brain and cognitive development". *Annals of the New York Academy of Sciences*, December, 1060, 219-230.
- Schmithorst, V. J.; Holland, S. K. (2004). "The effect of musical training on the neural correlates of math processing: a functional magnetic resonance imaging study in humans". *Neuroscience Letters*, 354(3), 193-196(4).
- Sloboda, J. (2000). "Individual differences in music performance". *Trends in cognitive Sciences*, 4, 397-403.
- Sloboda, J.; Howe, M. J. A. (1991). "Biographical Precursors of Musical Excellence: An Interview Study". *Psychology of Music*, 19 (1), 3-21.
- Stewart, L. (2005). "A neurocognitive approach to music reading". *Annals of the New York Academy of Sciences*, December, 1060, 377-386.

- Vaughn, K. (2000). "Music and mathematics: modest and support for the oft-claimed relationship". *Journal of Aesthetic Education*, 34(3-4), 149-166.
- Whitehead, B. J. (2001). "The effect of music-intensive intervention on mathematics scores of middle and high school students". Unpublished doctoral dissertation, Capella University. (Doctoral dissertation, Capella University). *Dissertation Abstracts International*, 62(08), 2710A.
- Williamon, A.; D. Coimbra (eds.) (2007). *Proceedings of the International Symposium on Performance Science 2007*. European Association of Conservatoires (AEC).
- Wollenberg, S. (2006). "Music and mathematics: an overview". In Fauvel, J.; Flood, R.; Wilson, R. (eds.), *Music and Mathematics: from Pythagoras to Fractals* (pp. 1-9). Oxford: Oxford University Press.



# La Canción como recurso de Educación Intercultural en la Escuela: Cancionero Intercultural

Intercultural Song Book

Olga González Mediel<sup>1</sup>

## Resumen

Primeramente, justificamos la adopción de un modelo de educación intercultural en nuestras escuelas, donde el diálogo cultural aparece como la característica más importante. Este enfoque entronca con la necesidad de dar respuesta a la diversidad cultural presente hoy día en las aulas.

La música como elemento identitario de las culturas se erige como uno de los materiales educativos más interesantes, ya que la necesidad universal de expresarse musicalmente ha acompañado siempre el devenir humano. Por otro lado, la facilidad de reconocer el mensaje musical ayuda a establecer un “diálogo musical” entre todas las culturas.

El valor educativo de la música, también es un factor decisivo a la hora de contemplarla como elemento de socialización en la escuela, y, específicamente, la canción suma a la efectividad del hecho musical, el facilitar el conocimiento y reconocimiento de otras lenguas. La canción popular, además, resulta la más genuina banda sonora de la humanidad, por lo que los textos de las canciones aportan innumerables datos sociales y geográficos sobre el lugar de dónde proceden.

Inscrito en este marco teórico, se presenta un ejemplo de cancionero popular infantil en otras lenguas, con la intención de conseguir un nuevo modelo de currículum intercultural, sin abandonar la consecución de los normativos objetivos musicales.

## Abstract

First, we justify the adoption of a model of intercultural education in our schools, where the cultural dialogue appears as the most important characteristic. This approach connects with the current need of an answer for the cultural diversity present in the classrooms. Music as an element of cultural identity has been regarded as one of the most interesting educative materials, since the universal necessity of musical expression has always been present in human history. On the other hand, the ease to recognize the musical message helps to establish a “musical dialogue” between all cultures.

Additionally, the educative value of music is a decisive factor when contemplating it as an element of sociabilization in the school; specifically, the song with lyrics contributes to the effectiveness of the music as a cultural element, facilitating the understanding and recognition of other languages. The folksong, furthermore, is the most genuine soundtrack of humanity, the reason why the lyrics of the songs provide innumerable social and geographic data about the place where they come from.

---

<sup>1</sup> Universidad de Barcelona (España); [ogonzalez@ub.edu](mailto:ogonzalez@ub.edu)

Within this theoretical framework, we will present examples of popular song books for children in different languages, seeking to obtain a new model of intercultural curriculum, without leaving out the attainment of the normative musical objectives.

## Diversidad y Escuela

La sociedad es diversa, lo ha sido siempre y cada vez lo es en mayor medida. A las diferencias de tipo físico, cognitivo, socioeconómico e intracultural, se ha sumado ahora un contexto enormemente pluricultural.

El sistema educativo tiene cada vez más presente esta diversidad en el aula, fiel reflejo de la diversidad social que lo rodea, y se percata de la necesidad de replantear estrategias educativas que consigan dar respuestas válidas para todo el alumnado. Superado ya el falso ideal de alumno *estándar* para el cual se establecían los diferentes currículos de la escuela, ha de haber un cambio radical de enfoque.

Lograr este cambio implica muchos factores. Uno de los principales consiste en modificar el currículum “real” de las escuelas, que suma a los documentos del centro y a los recursos materiales, cambios en las prácticas educativas, en las estrategias de enseñanza-aprendizaje, la formación del profesorado, las relaciones con la comunidad etc. Para facilitar este cambio, son necesarias herramientas que faciliten esta modificación.

La música deviene un elemento muy potente para facilitar esta tarea. La razón que nos lleva a este convencimiento radica en el hecho de que la música es verdaderamente una necesidad universal, no se conoce ningún pueblo que no se exprese musicalmente, ni ninguna persona que no se sienta afectada, de una o de otra manera, por el hecho musical. Esta constatación nos reafirma en que los recursos musicales son elementos educativos “comunes” que pueden llegar a la totalidad del alumnado, ayudando así a desarrollar este proceso de cambio cualitativo.

*“La tarea difícil es estimar, y la música es un arte que prepara el hombre para esta tarea tan difícil” (Blacking<sup>2</sup> 1997:125).*

Nuestra hipótesis de partida se centra en el convencimiento de que la canción popular infantil es un buen recurso para conocer y reconocer las diferentes culturas presentes en la sociedad, y que tienen un reflejo directo en las aulas. Esto es así puesto que en la canción se suman y potencian dos elementos culturales muy potentes: por un lado, la música tiene una repre-

---

<sup>2</sup> John Blacking fue un antropólogo interesado por la musicología y la etnomusicología. Tras unos años de trabajo de campo en tribus africanas de Zambia y Uganda, fue profesor de antropología social en la Queen’s University de Belfast, presidente de la Sociedad de Etnomusicología y miembro fundador del Seminario Europeo de Etnomusicología (ESEM).

sentatividad cultural muy importante como elemento a la vez diferenciador y aglutinador, (todo el mundo identifica la “salsa” como música de origen caribeño, pero también todo el mundo la hace suya en el momento de bailarla o escucharla); por otro lado, los diferentes lenguajes y los textos que aportan las canciones son otros elementos representativos de cualquier cultura.

De acuerdo con este planteamiento, intentaremos mostrar, en primer lugar, el papel fundamental que tiene la música como parte del fenómeno cultural. La música representa unos rasgos identitarios comunes a los diferentes pueblos: la necesidad de expresarse musicalmente, la transmisión de información de varias temáticas, la presencia de músicas y canciones en acontecimientos básicos de las comunidades, etc. Por esto mismo, la música revierte en la propia etnicidad de las diferentes culturas.

También revisaremos, para tomar conciencia, el fenómeno del mestizaje musical, es decir, la constante mezcla que en la música siempre ha existido. Nos damos cuenta de que la música ha acompañado siempre al ser humano en sus desplazamientos, lo cual, añadido a la ausencia de un soporte físico, (durante mucho tiempo), ha hecho que las modificaciones, fusiones y mezclas fueran constantes, numerosas y naturales, (por ejemplo el “jazz” y el “blues” americano de los esclavos provenientes de África). Hoy en día se suman también a estas razones la inmediatez de los medios de comunicación, (radio, internet, etc.), y la búsqueda de nuevos estilos por parte de muchos músicos: pop-rock, flamenco-pop y tantos otros.

Posteriormente, acabaremos averiguando exactamente el papel de la música en general y de la canción en particular como elemento pedagógico, intentando ir mucho más allá de su valor exclusivamente musical.

Finalmente, en la presentación oral de la comunicación, se mostrará un ejemplo de cancionero intercultural, (ya validado prácticamente), que intentará dar respuesta a esta necesidad sentida inscrita en este marco teórico.

## **La Música como elemento identitario de las Culturas**

Por el interés específico de nuestro trabajo, intentamos en este apartado ver la relación entre la música y la etnicidad, con el fin de poder comprender mejor hasta qué punto la música sirve, por un lado, para aumentar la cohesión de un grupo. Efectivamente, las más numerosas manifestaciones musicales (cantar y bailar) pueden ser realizadas en grupo, de hecho, demandan esta participación. Por otro lado, los sujetos en cuanto a participantes de la manifestación musical, (como intérpretes u oyentes), se sienten representados y aumenta su sentimiento de pertenencia cultural.

Estamos de acuerdo con Cámara de Landa (2003) cuando afirma que la música es indispensable por promover actividades sociales, constituye un comportamiento humano universal sin el cual el hombre perdería su propia identidad con todo lo que esto conlleva. Esta afirmación nos ayuda a plantear la relación entre música y etnicidad, pero, consecuentemente, necesitamos conceptualizar este último término. Podríamos decir que entendemos la etnicidad como el conjunto de rasgos físicos y mentales que poseen los miembros de un grupo, producto de su herencia común y tradiciones culturales que, a la vez, los diferencian de otros grupos.

Acabamos recordando que la música es un fiel aliado de la etnicidad, puesto que es un valioso recurso expresivo de esta necesidad de la diferencia que tienen los grupos humanos.

De hecho, y citando a Roura (1998), podríamos decir que la música tradicional podría considerarse como la banda sonora de la evolución de la humanidad.

Según Blacking (1997), las artes pueden trascender su contexto social y cultural. La música tiene su propio sistema para crear nuevos valores, para trascenderse a sí misma y a la cultura inmediata. Los elementos musicales poseen un grado de autonomía cultural que los capacita para, por un lado, representar y ser reconocidos como parte de una cultura específica. Por otro lado, también ser asumidos e integrados en tradiciones alejadas de sus orígenes. Estamos de acuerdo, el trasiego musical es imparable en todas direcciones.

Es por esto que, recordando con Martí (2002) que la palabra intercultural pone el énfasis en los puntos de contacto entre las diferentes culturas y, en consecuencia, en el diálogo que se debe establecer entre ellas, intentaremos hacer una contextualización que nos permita justificar y validar la situación musical y encaminarla hacia el entorno educativo formal, aprovechando no que sea un lenguaje universal, que no lo es, sino porque es un lenguaje, una forma de comunicación.

## **La Interculturalidad a través de la Música: Antecedentes**

### **Desde la etnomusicología**

Constatamos que nuestra inquietud no es nueva, puesto que leemos en Merriam (1990) que una de sus obligaciones como etnomusicólogos<sup>3</sup> es analizar las músicas de pueblos no occidentales por combatir el etnocentrismo,

---

<sup>3</sup> La etnomusicología se basa en el estudio de la música como cultura.

y estudiar las músicas como medio de comunicación de las culturas. También otros relevantes etnomusicólogos como Blaking (1997), Small (1989), Càmara de Landa (2003), y Ayats (1998), subscriben esta obligación. Es más, Small reivindica el uso de un nuevo verbo "musicar", que incluye todas las manifestaciones musicales de toda la especie humana, afirmando que:

*"nuestra especie necesita musicar para lograr su verdadera humanidad"* (1989: 78).

Además, fundamenta muy bien la igualdad en el tratamiento de las músicas de diferentes culturas, (que deseamos desde nuestra visión intercultural de la educación), puesto que defiende que todas las culturas tienen algo que aprender del resto. Afirma Small que ninguna cultura puede decir que no tiene nada que aprender de las otras, y que cualquier sistema educativo que se olvide de incluir las experiencias educacionales de las otras culturas, deformará la vida y la experiencia de aquellos a quienes pretenda educar.

Además de los trabajos personales de etnomusicólogos y profesorado de música, las instituciones musicales cada vez demuestran una mayor sensibilización hacia el fenómeno multicultural. Ya en 1966, el secretario general de la International Society for Music Education (ISME), Egon Kraus, desafiaba a las y los educadores musicales a considerar una perspectiva multicultural. Haciéndose eco del profesorado más sensibilizado, recomendaba no tener una visión parcelada y restrictiva de la música, sino una consideración más abierta que contribuyera a un mejor entendimiento y conocimiento mutuo, definiendo cuatro puntos básicos, que resumimos a continuación, no solamente porque no han perdido su vigencia original, sino porque reflejan justamente los puntos que cualquiera de los educadores/as comprometidos con el tema, firmarían sin dudarlos:

- 1) La incorporación de la música de distintas culturas en la educación musical de todos los niveles.
- 2) Un replanteamiento de los contenidos y estrategias metodológicas en el cual se considerara el entrenamiento auditivo y rítmico, y la teoría musical necesaria, en orden a incluir la música de las distintas culturas.
- 3) La revisión de los libros de texto y otros materiales didácticos (revisando también los prejuicios y las actitudes racistas y nacionalistas imperantes en los mismos).
- 4) La necesidad de elaborar materiales didácticos apropiados para el tratamiento de la música de las diferentes culturas en los procesos

de enseñanza – aprendizaje, con especial atención en la grabación de materiales auténticos.

Este planteamiento fue recogido por la comunidad educativa anglosajona (Inglaterra y EEUU básicamente), dónde creció el interés por cumplir los parámetros expuestos por Kraus y que se consensuaron en un Simposio Multicultural del Music Educators National Conference en 1990, donde los educadores/as se comprometían a adoptar una perspectiva más amplia e intercultural en la educación musical, (Giráldez 1997).

Como último estadio de compromiso, se llegó a elaborar por el ISME<sup>4</sup>, el año 1994, un documento donde se declara la postura que adoptaba la sociedad musical sobre la música de las culturas del mundo<sup>5</sup>, y que presentamos por el interés que presenta su lectura como reflejo del pensamiento de la comunidad educativa musical al más alto nivel:

### **Política sobre la música de las culturas del mundo**

Creemos que la música de las culturas del mundo, individualmente y en conjunto, debería jugar un rol significativo en el campo de la educación musical, definida en sus términos más amplios. Por lo tanto subscribimos el siguiente documento como declaración de la postura de esta Sociedad ante la música de las culturas del mundo y adoptamos las subsiguientes recomendaciones como política de la organización.

#### **1) Esta política está basada en los siguientes supuestos básicos:**

- a) El mundo de la música debería ser visto como un grupo de músicas individuales, cada una con un estilo, repertorio, conjunto de reglas y contexto social específicos. La música artís-

---

<sup>4</sup> La International Society for Music Education, fundada en 1953, es una entidad promovida y favorecida por la UNESCO a través del Consejo Internacional de la Música. ISME-ESPAÑA, fundada en 1978, es una organización estatal afiliada a ISME, sin ánimo de lucro, y su principal objetivo es estimular la educación musical como parte integral de la educación general, atendiendo de forma específica a las necesidades e intereses de los músicos y profesores del Estado Español, sirviendo como enlace para contactar con entidades de otros países y con Isme Internacional. Asimismo, impulsa foros de debate en los cuales se intercambian y recogen diferentes opiniones, requiriendo para lo cual la presencia de profesionales de reconocida experiencia en el tema o temas a tratar.

<sup>5</sup> Documento preparado por el ISME Panel donde Music of the World's Culturas y aprobado el 15 de Marzo de 1994 Traducción: María del Carmen Aguilar Documento original en línea: [http://www.mariaguilar.com/escritos/escritos\\_2.htm](http://www.mariaguilar.com/escritos/escritos_2.htm)

tica occidental es simplemente una de estas músicas, pero debido a que ha llegado a un amplio reconocimiento y una distribución geográfica casi universal, juega un rol especial en la educación musical mundial. Reconocemos que cada sociedad tiene una estratificación de músicas relacionadas con su estratificación social, por ejemplo, clásica, folclórica, popular, y establece una evaluación relativa de estas músicas según sus propios puntos de vista.

- b) La música es un universal de la cultura; todas las culturas poseen música y cada sociedad tienen un sistema musical con el cual está asociada. Las subculturas, grupos sociales, grupos de edad y otras subdivisiones de la sociedad suelen tener también sus músicas individuales.
- c) No existe un criterio universal válido para la evaluación de la música, pero cada sociedad tiene su propia manera de juzgar la composición, ejecución, instrumentos, métodos de enseñanza, y otras formas de actividad musical según sus propios puntos de vista. Creemos que todo sistema musical es válido y merece comprensión y estudio.
- d) Cada música debería ser analizada y comprendida como un sistema de sonidos y un proceso audible, y como un conjunto de actitudes y un sistema de ideas y conceptos.
- e) La música puede ser comprendida mejor en su contexto social y cultural, como parte de su cultura. Una adecuada comprensión de una cultura requiere de la comprensión de su música y la apreciación de la música requiere de algún conocimiento de la cultura y sociedad a la cual está asociada<sup>6</sup>.
- f) Alguien que está fuera de una cultura puede aprender a apreciar y comprender su música y todavía a ejecutarla, aunque existan límites para obtener la habilidad y la percepción de un integrante de la cultura. En muchos casos, estos límites no son suficientemente serios como para impedir a los estudiantes llegar a una razonable competencia como oyentes y todavía como ejecutantes o improvisadores en música ajena, en principio, a su cultura.

---

<sup>6</sup> El subrayado es mío

**2) Los siguientes comentarios sobre cuestiones educacionales relevantes proveen una base para futuras decisiones.**

- a) En el contexto del reconocimiento de la música como un universal de la cultura, debería ser esencial en cualquier sistema de educación musical el incluir, en estructuras unificadas o separadas, la enseñanza de la música de la propia sociedad, de la música artística occidental, y un conjunto de ejemplos de músicas de otras sociedades, contemporáneas o del pasado.
- b) Si la educación musical opera en contextos institucionales, los profesores necesitan ser invitados a basar su trabajo en la experiencia musical total de su sociedad. En muchas partes del mundo, la música transmitida por los medios masivos de comunicación domina gran parte de la vida diaria de los estudiantes. Esta música, así como su forma de transmisión no institucional no debería ser rechazada sino comprendida en su potencial para la educación musical.
- c) Creemos que en cada situación educacional, cierta música puede y debe ser más enfatizada que otras. Sin embargo, creemos que toda música es mejor comprendida si es presentada en referencia a un contexto mundial.
- d) En cualquier contexto educativo habría de enfatizarse el respeto por todo tipo de música. La comparación entre músicas en términos de su presumida calidad no es apropiado ni práctico. El juicio sobre obras musicales y ejecuciones debería basarse en los criterios de la cultura a la cual pertenece la música analizada.
- e) La música puede ser enseñada permitiendo al estudiante participar como creador y reproductor, presentando ejecuciones en vivo y grabaciones en vídeo, ofreciendo oportunidades para un análisis auditivo y cultural, e incluyendo la música en los estudios sociales, historia, literatura y artes.
- f) La música de las culturas del mundo puede, al menos en un sentido latente, estar presente en todo tipo de educación musical, en los niveles primario, secundario y terciario, en el aprendizaje de instrumentos, en los estudios académicos y en actividades educacionales tanto formales como informales.

g) Es bien sabido que la música a menudo juega un rol importante en la integración de la cultura y en el mantenimiento de la identidad étnica, así como en la mediación entre culturas en contacto. Más todavía, la música ha probado ser especialmente útil en la solución de problemas sociales y políticos en sociedades interétnicas y multiétnicas.

**3) Sobre los supuestos básicos mencionados y los comentarios asociados, recomendamos específicamente lo siguiente:**

- a) que la educación musical, incluyendo, desde luego, el estudio de músicas individuales, repertorios e instrumentos, tome como punto de partida la existencia de un mundo de músicas que merecen comprensión y estudio.
- b) Que la exposición a la música local, a la música artística occidental y a la mayor cantidad de música extranjera como sea posible forme parte del currículum de la educación musical formal de todas las naciones; y que se preste especial atención a las músicas de los grupos étnicos y sociales de la población de la propia nación.
- c) Que una mínima base de comprensión de una selección de música de las culturas del mundo forme parte del currículum de la educación de maestros.
- d) Que los métodos de educación musical para la enseñanza de las músicas del mundo se formulen de manera que respeten la integridad estética de cada música y, en lo posible, sus auténticos procesos de transmisión. Los sistemas existentes de educación musical pueden ser revisados y evaluados con respecto a su eficacia y relevancia por enseñar música de culturas específicas.
- e) Que los profesores de estudios sociales y áreas afines reciban los materiales necesarios y una mínima competencia para usar música y datos musicales, incluyendo música transmitida por los medios masivos, en situaciones educativas apropiadas.
- f) Que la educación musical incluya estudios sistemáticos sobre diferentes maneras de transmisión de material musical, tanto del pasado como del presente, con el objetivo de mejorar el conocimiento y competencia de músicos y audiencias sobre

las implicaciones políticas y estéticas de los cambios en la tecnología y la producción del sonido.

- g) Que los sistemas educativos nacionales o regionales establezcan centros para la adquisición y diseminación de materiales que hagan posible la enseñanza de la música de las culturas del mundo; que estos centros incluyan también ejecutantes y conjuntos que puedan actuar en contextos educativos y que ISME colabore para el establecimiento de estos centros.

### **Dificultades en la práctica musical intercultural desde comunidades “occidentalizadas”**

Aunque, como vemos, la sensibilidad y las disposiciones hace tiempo que están muy claras, la aplicación de estas directrices no son tan fáciles de llevar a término, y aunque en España no hay demasiada tradición investigadora en el campo musical, sí que encontramos experiencias en otros países. Efectivamente, existen investigaciones como por ejemplo la que nos explica Patricia Shehan<sup>7</sup> (1997), en su artículo sobre la diversidad de culturas y los métodos musicales en las escuelas de EEUU, donde explica varias experiencias en este sentido en diferentes escuelas, y detecta una serie de problemas. Por un lado, Shenan detecta como handicap más grave el hecho de que los educadores musicales tienen problemas a la hora de buscar materiales musicales lo suficiente representativos de las diferentes culturas y, por otro lado, se sienten inseguros al no conocer bastante bien estos otros tipos de músicas que quieren introducir en sus aulas. También Giráldez (1997) se hace eco de este problema de falta de confianza del profesorado a la hora de trabajar con otras músicas, y añade también el miedo que a algunas personas les hace el hecho de trabajar otros materiales musicales puesto que piensan que va en menoscabo de la tradición propia.

### **Dificultades en la práctica musical intercultural desde comunidades “no occidentalizadas”**

No sólo la comunidad musical “occidental” hace tiempo que está concienciada por el tema de la apertura a otras culturas musicales, puesto que, artículos como los de J.H. Kwabena Nkenia<sup>8</sup> (1997), reflejan otro tipo de

---

<sup>7</sup> Patricia Shehan es etnomusicóloga y profesora de la Universidad de Washington. El artículo referido se encuentra en la revista Eufonía, en el monográfico sobre Interculturalidad del año 1997 con el título de: *La diversidad de culturas y los mundos musicales en las escuelas americanas*.

<sup>8</sup> J.H. Kwabena es miembro del Internacional Centro for African Music and Dance de la Universidad de Ghana y asesor de la Unesco del gobierno de Tanzania. El artículo referido se encuentra

apertura musical. En este caso, hablaríamos de una apertura “hacia dentro”, a diferencia de los países europeos y norteamericanos. El reto al cual se enfrenta la educación musical en África, nos explica Nkenia, es el de revalorizar las músicas autóctonas y acabar con el lastre que representa para ellos y ellas la herencia colonial que ignoraba la música indígena africana, y formaba a los y las maestras y profesionales de la música autóctonos, en las tradiciones más puras del “clasicismo” europeo.

En esta misma dirección encontramos también el trabajo del etnomusicólogo Max Peter Baumann, siguiendo la senda de su paisano Herder Baumann<sup>9</sup> habla también de la necesidad de incorporar la música de los pueblos indígenas sudamericanos a la enseñanza de la música en Sudamérica. Con la misma intención que defiende Nkenia para el continente Africano y, por parecidas razones, Baumann (1996), comenta incluso el caso de misioneros europeos que prohibían como ritual demoníaco cualquier manifestación musical autóctona, y nos hace ver, muy sensatamente que:

*“La creencia en el propio concepto de realidad como realidad absoluta sería un error fatal y una ilusión seductora. La fragilidad en el reconocimiento de tal concepto ya se ha mostrado hace tiempo, cuando se cambió el paradigma del concepto del mundo antropocéntrico por el de eco centrista” (Baumann, 1996: 5).*

Y continúa con una reflexión que subscribimos,

*“La desaparición de las culturas musicales indígenas se está percibiendo cada vez más como pérdida para la humanidad, de forma análoga a la pérdida de especies de fauna y flora extinguidas. Sólo en el pluralismo de las culturas mundiales y en la conservación de sus posibles formas de expresión se encuentra la fuerza de futuras reservas y la garantía de una diversidad democrática para el día de mañana. Enfrente de este desequilibrio, una objeción crítica siempre será necesaria, pero sin dejarse llevar por el conservadurismo. La simple reproducción de modelos ideológicos sin ponerlos en entredicho y su transmisión a otros lugares del mundo sin escuchar bien el diferente en la cultura diferente seguiría entonces solamente manifestando los efectos tardíos de un afán misionero que su “verdad” consiste en la orden y no en el diálogo libre entre las culturas” (1996: 7).*

---

en la revista Eufonía, en el monográfico sobre Interculturalidad del año 1997 con el título de *Enfrentarse a los cambios y a la diversidad de la música africana*.

<sup>9</sup> Baumann, *Escuchando la voz de los pueblos indígenas. La música tradicional como política de encuentro intercultural*, en Revista Transcultural de Música 2, 1996. <http://www.sibetrans.com/transltrans2/baumann.htm>

## Dificultades intraculturales en la práctica musical

Para darnos cuenta a la vez del interés y de la complejidad que representa el trabajo intercultural dentro la música, mencionamos la tesis que Angel Serafín González Martí, en 2001, defendió en la Universidad Nacional de Comahue (Argentina). Con el título *Educación musical e interculturalidad*, González presenta otra forma de encarar el tema. Efectivamente, puesto que, si acabamos de conocer por un lado, la necesidad que se plantea desde las sociedades “occidentalizadas” de abrirse hacia otras músicas; por otro lado, desde sociedades “no occidentales” de abrirse hacia dentro y reconocer las músicas autóctonas, González Martí constatará en su tesis la necesidad de tener presente las diferencias e interrelaciones entre las diferentes músicas de varias etnias de la misma región de un país (Neuquén y Río Negro), a la hora de establecer los currículas en las escuelas. Esta reflexión será de vital importancia a la hora de abordar el tema de la interculturalidad musical en países como por ejemplo España, dónde, además de culturas “foráneas”, encontraremos también grupos étnico-culturales (gitanos), y personas de culturas diversas (gallega, vasca, catalana), compartiendo un mismo territorio.

### En la escuela

Seguramente el área de música es uno de los espacios donde más actuaciones puntuales se han hecho a la escuela, desde siempre, de adaptaciones curriculares en las aulas que ampliaran el repertorio musical en todos sentidos: canciones de orígenes diversos y en diferentes lenguas, audiciones de músicas de todas partes, danzas popularizadas anónimas, utilización de instrumental “étnico”, etc. Independientemente de la conciencia de adoptar un trabajo de tipo intercultural, el profesorado especialista de música de las escuelas<sup>10</sup> ha querido aprovechar la gran variedad de recursos musicales de otras culturas sin plantear, mayoritariamente, otro objetivo que el puramente musical.

Las razones que pueden explicar esta ampliación en las escuelas hacia músicas de varias culturas son diversas, pero destaca el hecho de que el currículum de música en su primer nivel de concreción sea poco detallado (plantea el cantar, bailar, etc. sin definir repertorios específicos), lo cual permite un amplio abanico de actuaciones.

---

<sup>10</sup> Algunas actuaciones concretas, pero, las podemos encontrar en el recopilatorio que el ICE de la Universitat de Barcelona hizo de las IV Jornadas de Música, dedicado a las músicas del mundo, el año 2002.

Por otro lado, como decíamos al principio de este trabajo, la música es un elemento que no pide necesariamente un apoyo físico, y esto mismo, junto con la globalización que permiten los medios de comunicación, ha ayudado a extender todo tipos de músicas a todo tipo de público, y el entorno escolar no es ajeno a esta influencia.

## **Efectividad del material musical como herramienta de trabajo Intercultural**

Parece claro que hay un interés por parte de los y de las profesionales de la educación musical para hacer algo en lo referente a utilizar elementos musicales para trabajar de forma intercultural, si entendemos interculturalidad como diálogo entre culturas desde la igualdad.

En este sentido, convenimos con Giráldez (1997) y en la línea de todos los etnomusicólogos/as (que trabajan con la idea de la música como cultura), antropólogas/os, sociólogos/as y educadores/as musicales que, entre otros, podríamos destacar los siguientes valores de la educación musical intercultural que, como hemos visto, van mucho más allá de valores educativos puramente musicales:

- *Socialmente*: debido a que la música es una necesidad y una capacidad implícita en todas las personas, independientemente de su origen, encontramos ya un elemento común que podemos aprovechar pedagógicamente.
- *Antropológicamente*: Puesto que todas las culturas tienen expresiones musicales propias que están impregnadas de la idiosincrasia del pueblo, es una forma magnífica de introducir este conocimiento.
- *Étnicamente*: En la medida que las personas se sienten partícipes de un grupo, también se reconocerán en la música que les es propia, lo cual, trasladado al entorno escolar, nos lleva a afirmar sin rubor, que traer al aula músicas de distintos pueblos contribuirá también a la reafirmación identitaria de cada una de las y de los alumnos en ellas representados.
- *Legalmente*: Solamente con el fin de cumplir lo que el currículum señala, aunque de forma sucinta, para dar respuesta al enunciado de “músicas diversas...”, está claro que deberemos huir de un único tipo de ejemplo musical. Además, incluso la legislación europea, en estos últimos años, señala directrices generales que, seguramente sólo podremos intentar abarcar con materias como la música

- *Musicalmente*: Como en cualquier otro tipo de actividad, el conocer y trabajar desde otros puntos de vista, (nuevas escalas, timbres de instrumentos desconocidos, danzas típicas, etc.), sólo puede ser enriquecedor para el alumnado.
- *Pedagógicamente*: Por el hecho de ser una actividad grupal y cooperativa, fácil de conducir y gratamente aceptada por el alumnado. Susceptible de ser utilizada globalmente con otras materias.

Para finalizar este apartado, querríamos recordar las principales dificultades que se han detectado a lo largo de la exposición teórica respecto al trabajo con material musical culturalmente diverso. Los dos elementos más significativos, serían, por un lado, el poco conocimiento de otros tipos de músicas por parte de los y las maestras educadas dentro una cultura musical occidental. Por otro lado, denotamos la dificultad de encontrar material musical popular de otras culturas en nuestro entorno.

En todo caso, y como conclusión, estamos de acuerdo con las personas que más han estudiado las posibles soluciones, pensando que siempre será mayor la ganancia que la inversión, que, más que preparadas y preparados en un estilo u otro de música, lo más importante es estar sensibilizados. La sensibilización respecto a la temática intercultural, y la motivación por el trabajo son las principales herramientas para superar otros hándicaps, sin temer a los posibles fallos de realización y valorando más el “proceso” que el “objetivo” (Blaking, 1997).

## El Valor Educativo de la Música

Ya desde la antigüedad, las grandes civilizaciones griegas, china o hindú han constatado la bondad de la música como una forma de expresión que contiene un gran potencial educativo. Destacamos algunos pensamientos y reflexiones que ejemplifican esta vertiente (Willems, 1994, Pliego, 2004):

- **Confucio**, filósofo chino, (551-479 a. c.): “Hace falta considerar a la música como uno de los primeros elementos de la educación, y su pérdida es el signo más patente de la decadencia de los imperios”.
- **Platón**, (427-347 a. c.) destacó el enorme valor formativo de la música a través de la corea compuesta por poesía, música y gimnasia. En la República dice así:

*“Por esta misma razón, querido Glauco, la música es la parte principal de la educación, porque insinuándose primeramente en el alma, el número y la armonía se apoderan de ella, y consiguen que la gracia y la belleza entren como un resultado necesario en ella, siempre que se dé esta parte de educación como conviene darla,*

*puesto que sucede todo el contrario cuando se la desatiende. Y también porque, educado un joven como conviene, en la música, advertirá con la mayor exactitud lo que haya de imperfecto y de defectuoso en las obras de la naturaleza y del arte, y experimentará a su vista una impresión justa y penosa; alabará por la misma razón con entusiasmo la belleza que observe, le dará entrada en su alma, se alimentará con ella, y se formará por este medio en la virtud; mientras que en el caso contrario mirará con desprecio y con una aversión natural lo que encuentre de vicioso; y como esto sucederá desde la edad más tierna, antes de que le ilumine la luz de la razón, apenas haya esta aparecido, invadirá su alma, y él se unirá con ella mediante la relación secreta que la música habrá creado de antemano entre la razón y él. He aquí, a mi parecer, las ventajas que se buscan al educar a los niños en la música”.*

- **San Isidoro**, (560-636): “Sin música no hay disciplina perfecta, puesto que ninguna puede existir sin ella”.
- **Santo Tomàs**, (1225-1274): “La música ocupa el primer lugar entre las siete artes liberales y es la más noble de todas ellas”.
- **Lutero**, (1486-1546), dice al respecto de la música que es imprescindible que se fomente su estudio a las escuelas.
- **Rousseau**, en el siglo XVIII, (1712-1778), ya reclamaba para la educación musical: el desarrollo auditivo como punto de partida, la cultura vocal, las fuerzas expresivas de la música al servicio de la educación moral, la creación de canciones para niños y la improvisación para liberar las fuerzas creadoras de los niños.
- **Goethe**, (1749-1832), partía del canto y pensaba que las palabras podían establecer muchos puentes con otros campos: la moral, la ciencia, la política, la geografía, etc.
- **Friedrich Nietzsche**, filósofo alemán, (1844-1900): “Cuando escucho una buena música me vuelvo mejor y mejor filósofo”.

Por otro lado, no sólo es con sentencias como las anteriores que podemos constatar el decisivo papel de la música, más allá de la educación musical. Explicitamos ahora el resultado de varias investigaciones que nos harán ver qué capacidad puede llegar a lograr la enseñanza musical en el desarrollo de las personas.

En primer lugar, mencionar la experiencia que Zoltan Kodaly (1882-1967), etnomusicólogo húngaro de gran influencia en la enseñanza escolar de la música, realizó para demostrar el valor de la educación musical. Kodaly consiguió que en algunas escuelas de primaria el alumnado tuviera una hora de música cada día. Como mucha gente pensaba que esto iría en menoscabo

de la adquisición de otros aprendizajes, se pasaron numerosos test; estos demostraron que el alumnado que había estudiado música cada día tenía, en los tests de conocimientos generales, una puntuación de un 30 - 40% por encima del resto (Willems, 1994). Se comprobó que la música desarrolla la atención, la concentración, la memoria, la tolerancia, el autocontrol, la sensibilidad; que favorece el aprendizaje de la lengua, de las matemáticas, de la historia, de los valores estéticos y sociales; que contribuye al desarrollo intelectual, afectivo, interpersonal, psicomotor, físico y neurológico. La deficiencia que se advierte en el rendimiento de determinadas materias, como las matemáticas o la lengua, se puede resolver a través de la educación musical (Pliego, 2004).

Otras investigaciones recientes han seguido los pasos del modelo húngaro llegando a las mismas conclusiones sobre los espectaculares efectos educativos de la música: Alfred Tomatis en París, Martin F. Gardiner en Rhode Island, Frances H. Rauscher en California, Josef Scheidegger y Maria Spsychiger en Suiza, Hans-Günther Bastian en Alemania, John Sloboda en el Reino Unido, Don Campbell en Tejas. Está demostrado que la música es más que una simple materia. La música es el instrumento de aprendizaje y el vehículo de transmisión del saber por excelencia. Es el recurso didáctico más universal de los pueblos. La lengua, la historia, las matemáticas, el trabajo, el juego, se han aprendido siempre cantando y, como dijo María Zambrano, es la música la que enseña sin palabras la justa manera de escuchar, (Pliego, 2004).

Estamos de acuerdo con la necesidad de diseñar modelos educativos multidimensionales, como los que propone Howard Gardner (1993), que contribuyan al desarrollo paralelo de todas las potencialidades del ser humano. La educación limitada al intelecto se ha mostrado estéril, mientras que la educación que aborda al mismo tiempo las destrezas, los afectos y dimensiones interpersonales produce resultados cualitativamente superiores. En este contexto se sitúa la enseñanza musical, que es una disciplina que cubre de manera espontánea todas las dimensiones del ser humano. La educación musical, no la instrucción, despierta y desarrolla las facultades humanas, afirma Edgar Willems (1994).

En 1997, durante el debate sobre el futuro de la educación artística en las escuelas públicas, Gardner (1993) amplió sus explicaciones anteriores y dijo que la inteligencia musical influye más que las otras inteligencias en el desarrollo emocional, espiritual y cultural; que la música estructura la forma de pensar y trabajar, ayudando a la persona en el aprendizaje de matemáticas, lenguaje y habilidades espaciales.

En segundo lugar, hablaríamos del conocido como “efecto Mozart”. La música de Mozart con respecto de otros músicos posee unas propiedades particulares que la distinguen, pues los ritmos, las melodías, la métrica, el tono, el timbre y la frecuencia de su música consiguen estimular el cerebro humano, especialmente en zonas relacionadas con el hemisferio derecho (función espacio-temporal). Desde que Alfred Tomatis<sup>11</sup>, médico francés, empezó a constatar hace unos cuarenta años este efecto en sus pacientes, se han realizado múltiples experiencias en todo el mundo que avalan la científicidad del hecho.

Campbell expone lo siguiente en su libro titulado *El efecto Mozart. Experimenta el poder transformador de la música*:

“Se ha demostrado que tocar un instrumento o participar en un programa de música en el colegio, o incorporar la música en las clases de asignaturas como historia o ciencias, tiene efectos ampliamente positivos en el aprendizaje, la motivación y el comportamiento” (1998: 179).

He aquí algunos resultados interesantes de las nuevas investigaciones que se han desarrollado en este sentido, (Pliego, 2004):

- En 1996, la Comisión de exámenes de admisión a Institutos Universitarios informó que los estudiantes con experiencia en interpretación musical obtenían puntuaciones superiores al término medio nacional en la parte oral del examen de aptitud y en el de matemáticas. Edward J. Kvet, director de la escuela de Música de la Universidad de Michigan en Mount Pleasant, ha llegado a la siguiente conclusión: «En general, da la impresión que el estudio de la música y otras artes tiene un efecto acumulativo, y es innegable que con el tiempo influye en la obtención de mejores puntuaciones en los exámenes estándar»<sup>12</sup>.
- En un estudio realizado entre 1983 y 1988 con unos 7.500 alumnos de una universidad de tamaño medio, los que seguían música y educación musical como asignatura principal obtenían mejores puntuaciones en lectura que todos los otros alumnos del campus,

---

<sup>11</sup> Para ampliar información respecto al efecto Mozart, consultar: <http://www.tomatis.cl/>

<sup>12</sup> Pliego se refiere a una investigación que aparece en *Music is Key*. (1966). *Music Educators Journal* p. 6.

incluidos los que se especializaban en inglés, biología, química y matemáticas<sup>13</sup>.

- En otros estudios se comprobó que poner música disminuía el mal comportamiento de los niños en un autobús escolar, y que programar actividades artísticas, entre ellas la música, los lunes y viernes, reducía el absentismo escolar estos días<sup>14</sup>.
- En una revisión exhaustiva de centenares de estudios empíricos realizados entre 1972 y 1992, tres educadores relacionados con el proyecto «Futuro de la Música» descubrieron que la educación musical mejora el aprendizaje de lectura, lengua (incluidas lenguas extranjeras), matemáticas y rendimiento académico en general. Los investigadores también descubrieron que la música aumenta la creatividad, mejora el aprecio propio del alumno, desarrolla habilidades sociales y mejora el desarrollo de habilidades motoras perceptivas, así como el desarrollo psicomotriz.

Convenimos pues con Pliego (2004), que el ideal sería que todos los maestros de educación infantil y primaria supieran cantar y hacer música, convirtiendo en innecesaria la presencia de especialistas. En los países del centro y norte de Europa la música es parte substancial de la cultura. Está integrada como una materia más del currículum escolar y los y las maestras la utilizan habitualmente como un recurso didáctico para la enseñanza de cualquier materia: idiomas, matemáticas, educación física, etc. Ya la etimología del término alude a su carácter integral, pues *música* es la suma de todas las artes y ciencias patrocinadas por el corazón de las Musas bajo la protección de Apolo.

## Hacia un Currículum Musical Intercultural

Si queremos aprovechar estas cualidades que acabamos de conocer y adoptar un enfoque intercultural, debemos dar un vistazo atento al currículum de música en uso en las escuelas. Antes de añadir modificaciones, debemos ver qué y cómo se podrá hacer. Encontraremos unas buenas directrices en Swanwick (1991), que defiende un currículum musical más amplio, con una perspectiva educativa *rousseauniana* y sin perder de vista los estilos y formas diferentes: “*todos somos refugiados culturales*”. Swanwick nos

---

<sup>13</sup> Pliego se refiere a una investigación que aparece en WOOD, P.: “The Comparative Academic Abilities of Students in Education and Other Areas of a Multi-focus University”. Inédito.

<sup>14</sup> Pliego se refiere a una investigación que aparece en CUTIETTA, R., HAMANN, D. y MILLER L. (1995). *Spin-offs: The Extra-Musical Advantages of a Musical Education*. Elkhart (Indiana): United Musical Instruments USA, Inc., for the Future Music Project, pp. 29 -32.

alienta a reducir el poder del etiquetado y de los estereotipos culturales mediante una exploración a fondo de los procedimientos musicales que, nos dice, pueden ser relativamente independientes de la pertenencia cultural. Un ejemplo que nos serviría para ilustrar lo que acabamos de decir, podría ser darnos cuenta de que en la escuela constantemente estamos haciendo uso de materiales musicales "ajenos": güiros caribeños para acompañar canciones populares, instrumentos de placas de origen balinés para realizar diferentes melodías, coreografías con músicas diversas, etc.

La mejor manera de enfocar desde la educación la diversidad musical y tomar una real actitud intercultural, será, por un lado, considerar su valor musical en sí, no usarlo como ilustraciones exóticas. Pero, por otro lado, aprovecharla para aproximarnos a un contexto determinado: con la motivación consciente hacia otro mundo cultural, por los textos de las canciones, por la atmósfera que se crea con una audición, por la educación del oído con otros modos y tonalidades musicales, por los timbres de voces e instrumentos, etc.

Un grave problema que nos encontraremos, es que los materiales en uso no dan respuesta a esta inquietud, como bien constata Giráldez (1997), a la vez que nos aporta su opinión, muy en la línea de Swanwick, cuando justifica la necesidad de un currículum amplio desde tres consideraciones diferentes: *musicalmente* –para reforzar el conocimiento de elementos musicales-, *didácticamente* – puesto que las aptitudes y prácticas musicales tienen un denominador común -y *globalmente* –puesto que la música es un fenómeno global y no hay cultura sin música.

Dice Ayats (1998) -con referencia al currículum de música- que queremos hacer en la enseñanza formal una cosa parecida a lo que se hace en las escuelas de música pero a menos nivel, y lo que deberíamos intentar es aprovechar que las actividades musicales son uno de los mejores procedimientos interdisciplinarios que se pueden usar en la escuela. Esto último es precisamente lo que cada vez más se pide porque ya ha quedado patente que la música puede intervenir con espléndidos resultados en el aprendizaje de contenidos y de actitudes en materias como por ejemplo las matemáticas, la lógica, el lenguaje, las ciencias sociales y naturales, recursos de abstracción, memoria, control físico, desarrollo y conocimiento del cuerpo, etc. Claro está, pues, que seguiremos sus indicaciones y que convenimos con él -y también con otras grandes etnomusicólogos como Small y Blaking- en que la música tiene posibilidades no sólo como producto, sino como "proceso": para establecer relaciones entre las personas, para compartir actitudes, complicidades y convicciones, para fomentar la pertenencia a grupos sociales, para transmitir modelos sociales de sentir y de ser, etc.

## La Canción como Recurso Pedagógico

Si hasta ahora habíamos hablado siempre de música en general, su relación con la cultura, las intenciones desde varios estamentos de abrirse a otros tipos de música, la posibilidad de establecer un currículum musical intercultural, etc., en este momento centraremos en la canción nuestro interés.

Evidentemente la canción, como elemento musical fundamental, comparte todo lo dicho hasta ahora al hablar de música, pero, con la intención de conocer sus posibilidades como elemento de trabajo intercultural con el alumnado, aterrizaremos en nuestra búsqueda en la canción como recurso didáctico.

Lógicamente, está lejos de nuestra intención el desarrollar un apartado dedicado a la canción, puesto que excedería la finalidad de este trabajo. Nos limitaremos pues a conocer las particularidades de la canción popular infantil en cuanto a características generales, como recurso didáctico en general, y como recurso musical.

Por otro lado, centraremos nuestra atención en el elemento que marca la diferencia y aumenta cuantitativamente (respeto a la música en general), el peso cultural de la canción: el texto.

También revisaremos el papel puntual de la canción en las diferentes sociedades y como elemento educativo.

### Canción: unión de Texto y Música

Si tuviéramos que escoger una sola definición para el término "canción", nos gustaría suscribir la de Miquel Pujadó, en su *Diccionario de la canción*, cuando dice:

*"la canción es un ser vivo, vehiculado por la música, la voz y la palabra"* (2000:13).

Esta definición va mucho más allá de lo que habitualmente entendemos sobre el término, reduciéndolo sólo a la unión de texto y música.

Aún así, desde el momento en que la canción se define como unión de texto y música, ya podemos apreciar la relación indisoluble que tiene la canción con la música. Si además pensamos que ambas interactúan potenciando su capacidad expresiva y de comunicación, parece sensato afirmar con Maideu (1996:49), que *"la canción es la primera y más genuina manifestación musical de los seres humanos"*. También suscribe Giménez esta sentencia, y nos recomienda *"usar la fuerza comunicativa de la canción, que suma a la fuerza expresiva y conceptual de la palabra la fuerza expresiva de*

*la música*” (1997:39). Convenimos con esta idea respecto a que el texto sólo aporta información y la música sola sentimiento, pero en la unión se hace más fácil recordar el texto y la música nos encamina al significado, dotándolo de más expresión. Profundizando, podríamos decir que la música nos aporta la emoción y la letra el significado, pues despierta los dos aspectos fundamentales del ser humano: afectivo y cognitivo.

García Calvo añade una reflexión interesante para comprender mejor esta íntima unión de música y lenguaje:

*“La música está en íntima relación con el lenguaje, igual que la lengua tiene una gramática, una fonética (organización de la altura), morfología (elementos de la forma), y sintaxis (encadenamiento de estos elementos). Además, la mayoría de lenguas son tonales, con acentos variables sobre la palabra que le otorgan diferentes significados y lo acercan al lenguaje musical puro”* (1975:45).

Todavía más allá nos presenta Polo Vallejo el importante papel de la canción, en este caso en el continente africano, afirmando,

*“Se puede considerar que el africano aprende antes a cantar que a hablar, y, todavía más, el habla es consecuencia del canto”* (Vallejo, 1997:39).

En esta misma dirección apunta Giménez cuando afirma:

*“El origen de las lenguas fue musical”* (2004:525).

Por otro lado, el texto de las canciones representa, por él mismo, un material informativo enormemente importante y complejo respecto a las personas y a los colectivos. Esta importancia nos la hace ver Merriam cuando dice:

*“Los textos constituyen mecanismos de liberación y reflejan la verdadera naturaleza de los valores culturales, con lo cual acontecen excelentes objetos de análisis. Además, encontramos frecuentemente leyendas, mitología e historia, y por lo tanto tienen una gran función enculturativa. Los cantos siguen y preceden los movimientos políticos y sociales; muy a menudo estos movimientos se expresan a través de cantos debido a la libertad del lenguaje (en la canción) y por la atracción que tienen para la opinión pública”* (1990:210).

Como vemos, la canción es una palabra vacía si no se hace sonar. Efectivamente, la importancia de la canción se logra sólo en la acción de cantar. Y esta acción acontece importante, tanto es así, que lleva a afirmar a Maideu que:

*“El canto debería ser considerado el lenguaje interior de todas las personas, pues añade al lenguaje hablado la música, con lo cual se transforma en un mensaje más íntimo, más personal” (1996:51).*

Maideu reivindica esta visión humanista del canto, recordándonos que,

*“Si ya el lenguaje hablado “per se” tiene fuerza expresiva y conceptual, más lo será todavía si le sumamos la fuerza expresiva de la música” (1996:52).*

Estamos de acuerdo, esta será la fundamentación capital para justificar la elección de la canción como elemento cultural potente, y por ende, como fundamental herramienta de conocimiento cultural en la escuela.

## **Canción y Sociedad**

Parece razonable darse cuenta de que el mundo está lleno de sonidos, y parece difícil pensar en la vida sin música. Si lo pensamos así entenderíamos que la música (definida como “sonidos humanamente organizados” que nos decía Blaking), se encuentre presente en todas las culturas<sup>15</sup>. Pero, aunque la anterior afirmación justifique la extensión del fenómeno musical en todas las sociedades, no en todas ellas tiene el mismo peso específico.

Conocemos ahora la opinión de Joaquim Maideu sobre el papel de la canción dentro de la sociedad y que redundante en nuestra idea de la universalidad del canto:

*“El cantar se debería entender como una actividad perfectamente normal, común y al alcance de todos los integrantes de la sociedad humana, no ser considerado un acontecimiento excepcional o limitado a unos pocos intérpretes. El canto es una capacidad propia de todas las personas, connatural como el habla que se desarrolla integrada en su realidad vital interior y exterior, estableciendo cadenas benefactoras de relaciones personales, interpersonales, centrípetas y centrífugas” (1996:50).*

Se percata Maideu que hemos perdido dentro de nuestra sociedad aquella espontaneidad y universalidad que tenía el hecho de cantar, aunque hay actuaciones de todo tipo de cantantes llenas hasta la bandera, y vivimos rodeados de canciones: anuncios de la tele, programas de radio, etc. La

---

<sup>15</sup> Por profundizar en el papel de la canción dentro sociedades no occidentales, recomendamos la lectura de dos obras capitales en este sentido: BLACKING, John. (1997). *¿Hasta qué punto el hombre es músico?*, Vic: Eumo Editorial, y SMALL, Christopher. (1989). *Música, Sociedad, Educación*. Madrid: Alianza.

canción sigue vertebrando nuestras vidas como en las comunidades no “occidentalizadas” pero nosotros lo hemos “sofisticado”, y dejamos el peso de esta necesidad en manos de “profesionales” alejándonos del contacto más natural y propio de la música.

Por esto reivindicamos con Maideu que:

*“Se debe tratar el canto, el hecho de cantar, como un patrimonio indiscutible e irrenunciable de todo el mundo, sin condicionamientos de sexo, cultura, edad, profesión. Es un patrimonio universal no en el sentido geográfico, sino antropológico, que supera todas las acotaciones con las que hemos ido limitando su propia naturaleza y sus verdaderas perspectivas, dimensiones y potencias” (Maideu, 1996:52).*

Por reforzar esta reivindicación del canto para todo el mundo, Giménez (2004) nos recuerda que no sólo la canción es un elemento común en todas las sociedades, sino que la canción acontece un elemento insustituible en todas las manifestaciones sociales: canciones rituales, religiosas, de guerra, de trabajo, infantiles, de ánimo, de pesar, en las celebraciones importantes. El ser humano necesita expresarse y comunicar sus sentimientos, a la vez que sus ideas, y la canción es el mejor vehículo para hacerlo.

Sólo a guisa de ejemplo, y para ver cómo se cumple este principio, en este caso en una cultura relativamente lejana pero hoy muy representada entre nosotros, conoceremos gracias a la investigación de Asensio (1998) una valiosa observación en este sentido. Efectivamente, Susanna Asensio<sup>16</sup> constata que la población marroquí emigrada a Barcelona utiliza el canto en multitud de ocasiones, puesto que cantan en fiestas, en las reuniones, de forma íntima, religiosa, para trabajar. Además, el canto está presente en todas las ceremonias importantes: nacimiento, circuncisión, matrimonio y muerte.

*“La historia del ser humano se puede explicar por la música que ha realizado. La música es un banco de memoria del mundo. La tradición oral nos ha transmitido mucha canción y mucha música. La música y la canción acompañan el deambular humano. Con canciones se escribe la historia de una etnia, de una cultura concreta. Hay canciones que dicen más sobre una determinada época, hecho o situación que las narraciones escritas, las noticias de los diarios, o los comentarios de los historiadores. En la conquista de muchos pueblos indígenas se les*

---

<sup>16</sup> La tesis de Asensio pretende, precisamente, demostrar que el fenómeno musical es un importante articulador colectivo, en este caso, de la población marroquí emigrada a Barcelona.

*anulaba su música porque en ella estaban implícitas las costumbres y creencias” (Giménez, 2004:524).*

Aunque hemos conocido, hasta ahora, la universalidad del hecho de cantar, parece interesante conocer si hay algún tipo de canción “universal”.

Blaking (1973), en su estudio sobre la música de los *venta* nos explica que hay patrones que parecen similares en muchas de las canciones que canta la chiquillería. También dentro del folclore a nuestro alcance reconocemos preferencias por un tipo de patrón u otro dependiente de los lugares o las culturas, pero, ¿hay verdaderamente algún patrón universal?

La musicología acepta que hay, efectivamente, un patrón común a la mayoría de culturas de la tierra, sobre todo, en referencia a las cancioncillas dentro la música infantil. Por otro lado, también afirman que los niños de muchas culturas entienden y usan perfectamente el intervalo de tercera menor descendente.

Otra aportación que resulta reveladora en este sentido la encontramos en la obra “*El ritmo del lenguaje*”, donde García Calvo (1975), en referencia sólo a la musicalidad de las lenguas nos explica que:

*“Todas las lenguas usan la diferencia melódica de las sílabas o sus partes al menos con una función: a saber, la de señalar el fin o cláusula de la frase y de los miembros de la frase, y distinguen sus modalidades (llamamiento, orden, prometida, enunciación, etc.), por la vía de varios juegos melódicos en sus sílabas finales. A estos efectos, lenguas como la nuestra juegan con tres notas “normales” y una más de tipo enfático, y oscilan, aunque no perfectamente afinados (si no sería canto), en un intervalo de 3ª entre los niveles 1-2 y 2-3, y uno de 5ª entre 1 y 3, mientras el nivel adicional puede extenderse hasta la octava”.*

Este uso de la melodía parece ser un universal lingüístico.

Por lo tanto, creemos que queda patente la presencia de canciones populares en la gran mayoría de culturas del mundo, que en todas ellas logran el mismo rol de “memoria” viva de la sociedad y, además, todo y las diferencias, se intuyen unos patrones parecidos de desarrollo musical (sobre todo en la canción popular infantil).

## **Valores de la Canción Popular Infantil**

Tradicionalmente, los niños y niñas han escuchado y cantado melodías para mecerse, para cabalgar sobre las rodillas de los mayores, para columpiarse y para jugar. La mayoría de canciones relatan cuentos de la infancia con los cuales la chiquillería ha jugado a la cuerda o cordel, al corro, ento-

nando romances antiguos, historias, leyendas de amores, sucesos de reyes y reinas, acontecimientos religiosos, ingeniosas o pintorescas narraciones cortas, de temática variada con estribillos “pegadizos”. Otras sirven para juegos de mímica, para pasos o figuras de baile. El estilo musical de estos cantos es sencillo, alegre y juguetón. Predomina el optimismo y la métrica de compases simples, tanto binarios como ternarios.

El canto vivo supone una manifestación natural de las vivencias infantiles. A través de la canción infantil los niños establecen contacto vivo y directo con los elementos básicos de la música: melodía, ritmo, armonía, forma y expresión.

Si la canción infantil responde a las necesidades musicales y espirituales del niño, éste lo acepta y hace suya. Porque, si estas canciones se han prolongado generación tras generación, algo tienen dentro que debe ser tenido en cuenta. El hecho de que la canción popular haya logrado imponerse a través de siglos garantiza la universalidad y, por lo tanto, la calidad de melodías y ritmos que han prevalecido por encima de personas, siglos y modos.

A la vez que el niño empieza a hablar puede empezar a cantar, y con el mismo cuidado hará falta enseñarle las dos expresiones vitales que en el fondo se encuentran tan estrechamente hermanadas que pueden ser consideradas una sola manifestación en dos diferentes grados de intensidad. Hemsy de Gainza (1964: 115) aclara que el valor de las denominadas “canciones didácticas” no supera en la mayoría de los casos el de un simple solfeo, los niños las colocan en un segundo plano frente a las canciones tradicionales que ocupan los primeros lugares cada vez que se efectúa una encuesta para determinar el gusto y la memoria auditiva, en relación al repertorio de canciones.

La experiencia confirma que, aunque los niños muestran interés por la música ligera de cada momento, si están en contacto con canciones populares infantiles que conocen o cantan en sus juegos, siempre optan por éstas a la hora de hacer música entre ellos.

La canción popular infantil responde perfectamente a estos requisitos: estructuras melódicas, formales y rítmicas perfectamente definibles, memorizables e identificables que permiten al niño percibir y disfrutar de la totalidad de elementos musicales que las configuran (Sarget, 2002).

## **Características Generales de la Canción Popular Infantil**

La propia música revela sus “reglas” de composición, o mejor dicho, sus características como sistema de comunicación dotado de fonética, gramática y sintaxis propia. La canción popular infantil, caracterizada por su claridad, simplicidad y vitalidad alberga calidades melódicas, rítmicas, formales, tímbricas, expresivas, funcionales e interpretativas de gran interés por ser susceptibles de influir profundamente en el alma infantil.

El folclore es un elemento vivo, en continuo movimiento y, por lo tanto, cambiante. Esto explica que la misma melodía aparezca con variantes en varias zonas, aún siendo éstas próximas entre sí. Sin embargo, en opinión de Crivillé (1988: 141) la música tradicional infantil constituye una de las parcelas de la canción popular que con más autenticidad se ha conservado entre el repertorio secular.

En opinión de Hemsy de Gainza (1964), los niños y niñas están potencialmente capacitados para ejecutar con propiedad e instinto preciso hasta el más difícil de los ritmos folclóricos. La canción infantil suele ser isométrica, es decir, domina un único patrón métrico que suele basarse en compases simples, bien binarios, ternarios o cuaternarios. Sin embargo, predominan los compases simples y de carácter binario.

Si un rasgo define la canción popular infantil es el predominio del texto sobre la música. El resultado es una melodía silábica, en la cual los melismas y adornos quedan reservados para los finales de frase o periodo, o para resaltar determinadas expresiones de valor textual. Al contrario que sucede en otras canciones del folclore, en general coinciden los acentos gramaticales y los acentos musicales. Examinando las canciones populares infantiles de nuestro entorno se observa como se desarrollan dentro de esquemas rítmicos sencillos.

La canción popular infantil, y la canción folclórica en general, se caracterizan por la estructura estrófica, o lo que es lo mismo, una misma melodía se repite con diferentes textos. En general, las canciones populares infantiles son breves pero suelen prolongarse mediante artificios tales como: inventar letras para la melodía empleada, intercalar en cada repetición una copla o recitados, y asociar melodías distintas originando curiosos contrastes que proporcionan una gran variedad. Las canciones se interpretan al unísono aunque en múltiples ocasiones prevalece la forma alternando entre el solista y el grupo (Sarget, 2002).

## **La Canción Popular Infantil, Recurso Didáctico para la Educación Musical**

Vivir la música, hacer música y comprenderla son los objetivos principales de las metodologías activas en particular, y del aprendizaje musical, en general. La canción popular es un recurso idóneo para la educación musical puesto que conecta con el interés del alumnado hasta el punto de formar parte de sus juegos, celebraciones, costumbres, relaciones y contactos con el mundo adulto.

La finalidad esencial de toda iniciación musical es el desarrollo de las capacidades vocales, rítmicas, psicomotores, auditivas y expresivas de los niños en base a los contenidos propios que la música posee igual que el lenguaje oral. El contacto del niño o niña con la música, a través de la canción popular, contribuye al desarrollo de aptitudes innatas en el pequeño.

La iniciación en la educación musical mediante las canciones infantiles populares potencia aspectos como: la memoria musical y auditiva, la coordinación motriz necesaria para la correcta interpretación del ritmo y su posterior comprensión y la utilización del oído interno para la perfecta identificación de sencillas estructuras rítmicas o melódicas. Simultáneamente, se estimula la capacidad creativa del niño estableciendo los criterios básicos para la improvisación de estructuras rítmicas o melódicas. También se incita a éste a compartir vivencias musicales con sus compañeros de grupo, potenciando sus relaciones afectivas con la música, así como su formación íntegra como individuo a través del canto, el movimiento, la audición y los juegos (Sarget, 2002).

## **El valor de la Canción Popular como Recurso Pedagógico**

A raíz de la aparición de las denominadas “metodologías activas” (representadas en Montessori, Dalton, Decroly, etc. y posteriormente en Willems, Chevais, Dalcroze, Orff, Ward o Wuytack, todavía en nuestros días) que se impulsan por Europa a partir de la primera mitad del siglo XX y, de manera muy especial, de la labor investigadora y etnomusicológica realizada por Béla Bartok (1881-1945) y Zoltan Kodály (1882-1967) en Hungría, se adquiere conciencia del importante papel que las melodías populares pueden ocupar en la educación musical infantil.

El método propuesto por Zoltan Kodály provocó una auténtica revolución en las escuelas húngaras que, a partir de este momento, emplean la canción popular como vehículo a través del cual se introduce a los niños y niñas

en la música. Los pequeños juegan con las canciones populares y aprenden el lenguaje musical sin apenas darse cuenta, sensibilizándose ante el hecho musical. Unos años más tarde, Carl Orff (1895-1982) funda el método denominado *Orff-Schulwerk*, basado en la relación entre palabra, música y movimiento, en el cual la canción popular ocupa un lugar privilegiado como manifestación artística que expresa el alma de un pueblo.

Las bases de ambos métodos poseen plena vigencia en la pedagogía musical española, a la cual no llegaron hasta, prácticamente, la década de los ochenta. A partir de este momento, en nuestro país se va adquiriendo conciencia de la importancia de la canción popular como recurso pedagógico en el proceso de iniciación musical de los niños.

Aparte de su valor como recurso musical, queremos destacar también el papel que los y las grandes pedagogas musicales han dado a la canción, no sólo como base para el aprendizaje musical, sino también como elemento de conocimiento cultural (lo cual nos permite atisbar posibilidades de trabajo intercultural). Conocemos con la tesis de Frega (1996) sobre las y los diferentes pedagogos musicales, las sentencias que avalan esta posibilidad.

- Emilie Jaques Dalcroze (1865-1959), por ejemplo, afirma que, *“Las canciones de otras épocas y de otros lugares pueden ser accesibles para los niños, y que cantar en otro idioma -mejor con canciones de pocas palabras- permite un aprendizaje de la música como expresión humana puesto que destacan la forma y el uso de la canción en otras culturas”* (op. cit.: 96 y 97)<sup>17</sup>.
- Justine Ward (1879-1975). Aunque su objetivo era formar la voz de todos los alumnos para superar las dificultades del canto gregoriano, las canciones son el material característico de este método, y leemos en Frega: *“En el método Ward el repertorio se compone de canciones infantiles y populares, de melodías tomadas de los diferentes países”* (op. cit.: 169).
- Edgar Willems (1890-1978). Aunque estaba arraigado a la música occidental, Willems se mostró abierto hacia el arte contemporáneo y hacia la música de otras culturas. Su enfoque pedagógico también empieza y se basa en las canciones (op. cit.: 200).
- Maurice Martenot (1898-1980). Dice que cantar y bailar libera en los niños una energía que es capaz de hacer huir los problemas y exteriorizar las emociones dolorosas. Defiende que el canto sirve de

---

<sup>17</sup> Frota cita aquí a Frances Aronoff, especialista en el método Dalcroze.

gimnasia natural del órgano vocal, que ayuda a una estructuración de la memoria musical y también de otras. Usa temas populares tradicionales de Europa y Asia (op. cit.: 146).

- Zoltan Kodály (1882-1967). Su idea clave es que la música es alimento intelectual que no puede ser sustituido por ningún otro. La música es una parte indispensable del conocimiento humano universal. Toma la música folclórica como punto de partida de su metodología. Según Kodály, a partir del canto coral y la sistematización de los elementos musicales contenidos en el folclore de cada país, es posible acceder de manera más armoniosa y natural al dominio de otros instrumentos, y de la música universal.

Los objetivos del entrenamiento Kodály incluyen:

- *Cantar, tocar instrumentos y danzar de memoria, un gran número de juegos tradicionales, canciones folclóricas, empezando desde la propia cultura hasta incluir la música de otras culturas y países.*
  - *La música es para todos y es necesaria por dar lugar a un buen desarrollo humano.*
  - *Las canciones tradicionales, por su forma clara y breve, son materia primera por empezar la educación musical. El canto es necesario en la cultura musical.*
  - *La voz es el instrumento, teniendo el canto como actividad musical básica.*
  - *Cuando el niño domine la lengua natal se podrá introducir material en otras lenguas.*
  - *La educación musical Kodály está enfocada al desarrollo del niño, no al desarrollo de la materia musical.*
- “El familiarizarse con la música folclórica de otros pueblos es la mejor manera de familiarizarse con otros pueblos” (op. cit.: 231)<sup>18</sup>.*

Encontramos ahora una interesante reflexión de Kodaly que enlaza directamente con una necesidad vital de un enfoque intercultural:

*“la cooperación mutua que requieren las lecciones de canto ... contribuye a dar a los niños y niñas un sentido de la comunicación y, por esto, la educación musical tiene un importante papel en el desarrollo de los individuos hacia la adquisición del sentido de la responsabilidad hacia la comunidad” (op. cit.: 238).*

<sup>18</sup> Frega cita aquí las propias palabras de Kodály en el prólogo de su obra *Bicinia Hungarica*

- Shinichi Suzuki (1898-1998). Aún cuando desarrolló una metodología instrumental, pensaba que la base está en escuchar canciones que les gusten, cantarlas y, posteriormente, tocarlas. La primera canción que el alumnado aprende a tocar es una canción popular japonesa: “Campanilla”. El aprendizaje se basa en tocar melodías populares (Pérez, 1989).

A nivel metodológico también Suzuki emplea un tipo de estrategia muy recomendada en el enfoque intercultural cuando dice:

*“La cooperación, no la competición, es la motivación. Los estudiantes de todos niveles tocan juntos. Los más grandes ayudan a los más jóvenes” (op. cit.: 250).*

- Murray Schafer (1933-) también expresa un pensamiento interesante de leer:

*“Toda sociedad tendrá un repertorio de experiencias musicales del pasado que querrá mantener vivas ... también sería necesario estudiar la música de otras culturas, por ubicar la nuestra en una perspectiva adecuada” (Schafer 1984 b:35).*

Hemos visto, pues, el importante papel que tiene la canción dentro de las diferentes metodologías musicales, no sólo como elemento musical de aprendizaje, sino también como elemento educativo cultural, además de fijarnos en que, de manera natural, su práctica ayuda a favorecer procesos metodológicos muy ligados con las características de un modelo educativo intercultural, sobre todo el trabajo de tipo grupal (base de la estrategia de trabajo cooperativo).

## **La Canción en el contexto educativo**

Por demostrar, en primer lugar, la efectividad de la canción como elemento educativo, recogemos la explicación de Roura (1998) cuando nos hace ver que la canción tradicional es como la banda sonora de la evolución de la humanidad, puesto que siempre la ha acompañado. Este tipo de canciones tienen unas características particulares que les son comunes: tradición oral y estructura sencilla. Lo más importante, es que han ido creciendo y propagándose a la sombra de un entorno social y natural cambiante y del que se hacen eco, por lo cual se convierten en elementos de “educación” (en el más amplio sentido de la palabra) de primer orden (Roura, 1998).

Esto lo saben bien los musicólogos, etnomusicólogos, (Blaking, Merriam, Martí, Small, etc.) y antropólogos en general que han estudiado tantas cul-

turas donde el saber y la historia de la comunidad se transmite oralmente, a base de relatos musicados que ayudan a memorizar el texto.

Para justificar esta particular característica de la canción, será interesante traer a colación a García Calvo, que en su obra de referencia “Del ritmo del lenguaje” (1975), se refiere, efectivamente, a esta capacidad del ritmo de ayudar a fijar la letra, tanto es así, que le lleva a afirmar que:

*“El ritmo es capaz de dejar grabadas por la exactitud de sus números algunas palabras en la memoria (García Calvo, 1975:45).*

Subscribimos pues el discurso respecto a la idoneidad de la canción como elemento educativo de primer orden, en el sentido de que la canción tradicional<sup>19</sup> en las lenguas vernáculas nos convence como elemento musical de alto valor pedagógico. Autores como Giménez (1997), están tan convencidos de esta capacidad, que éste llega a afirmar que quiere cambiar el paradigma de formación *artístico-musical* por el de formación *educativo-trascendental* a partir de las canciones, desde una perspectiva *pedagógica-filosófica*.

Continuamos conociendo con Giménez características del uso pedagógico de las canciones, puesto que asimismo titula su artículo (1997) y que después ha desarrollado en su tesis doctoral (2004). Su justificación sobre la función pedagógica de la canción se basa en el convencimiento de que:

- Las canciones son el primer grado de sensibilización de la música.
- Cantar es un acto espontáneo y natural del ser humano y la canción educa al individuo y le ayuda a desarrollar sus capacidades personales, su expresión social y su formación en valores.
- Cada persona tiene su propio timbre de voz que ya lo identifica, si además añadimos letra y música, nos abre mil posibilidades de trabajo pedagógico y se convierte en un elemento excelente para educar.
- Se pueden utilizar las canciones para “animar” o como formación curricular y social de los niños y niñas.

Estamos de acuerdo también con Giménez (1997) cuando defiende el uso de la canción a nivel transversal en el currículum escolar y otros ámbitos, para desvelar y fortalecer las potencialidades del ser humano y su formación antropogénica y axiológica. Evidentemente pues, defendemos el uso de canciones en la escuela cualquiera día y a cualquier hora, y no necesariamente a cargo del o la especialista de música. Dos razones esgrime para seguir este camino (Giménez 1997, 2004):

---

<sup>19</sup> La forma más simple de ejemplificar lo que se entiende por canción tradicional, sería definirla como la que viene de antiguo, a diferencia de la canción popular que sólo nos indica que el pueblo la hace suya, venga o no dada por la tradición (Giménez, 2004:466).

- Por un lado, ayudan a la antropología como fuente de documentación; a la sociología las canciones de protesta y mensaje social al analizar el ser humano dentro de un grupo; las canciones como terapia fascinante por ellas mismas; y las de contenido para conocer datos concretos del entorno social y natural.
- Por otro lado, y como consecuencia de lo anterior, la canción une continentes, nos facilita información, y establece vínculos positivos entre culturas muy distintas, demostrando así su potencialidad como vehículo de educación intercultural.

Aterrizando todavía más, encontramos en Gil (1994:38) un listado de perspectivas pedagógicas desde las vertientes donde la autora piensa que la canción puede aportar información:

- *Filológica*: lenguaje, palabras y expresiones nuevas, diversidad de lenguas.
- *Histórica*: de la propia historia y la de otros países.
- *Sociológica*: conocimiento de hábitos, identificación propia, aspectos naturales y geográficos.
- *Musical*: aspectos auditivos y melódicos.

Giménez (2004: 494), también suscribe esta perspectiva, y amplía y detalla todavía más las materias y áreas susceptibles de ser trabajadas desde el canto. Efectivamente incluye todas las materias de los ejes transversales: la educación cívica, política, sexual, por la paz, intercultural, viaria, ambiental; lengua y literatura, con los idiomas y la práctica de lectura y escritura; en las ciencias humanas, en la historia, el conocimiento social y natural, la religión, la música, la educación física y la educación plástica.

Este discurso de Giménez no es gratuito, puesto que él mismo se apresta a justificar esta visión de la canción como recurso educativo en todas las áreas ya que añade una explicación del *cómo* y por *qué* es posible esta globalización del canto:

*"... Las canciones estimulan el habla, facilitan la expresión verbal, la imaginación, la matemática. Ayudan en los trastornos del lenguaje, hacen conocer el folclore. La canción nos permite globalizar los contenidos. En la lengua: enriqueciendo el vocabulario habitual, por el trabajo de los diferentes fonemas, estimación de la propia lengua, aprecio y valoración de las otras lenguas, análisis del contenido de los textos de las canciones, conocimiento de nuestros poetas, introduciendo elementos de la cultura popular; sociales: país de procedencia de las canciones, características específicas de aquel país, autor, época, hechos contemporáneos del propio país o del de procedencia del canto, circuns-*

*tancias en la cual se cantaba; matemáticas: elementos estrictamente formales: ritmo, pulsación etc” (Giménez, 2004: 494).*

Resumiendo, podríamos apuntar ahora un listado de objetivos respecto a las capacitaciones que pueden lograr los niños desde el trabajo con canciones:

- Cognitivos: *descubrir, diferenciar, identificar, conocer.*
- Interpretativos: *controlar, expresar, imitar, improvisar, desarrollar.*
- Afectivos: *valorar, aceptar, disfrutar, seleccionar.*

Como vemos, y haciendo servir la frase de Martí (2000), parece patente que el uso de la canción como recurso pedagógico va “más allá de la música”, puesto que, resumiendo, hemos visto que la canción servirá: antropológicamente como fuente de documentación, sociológicamente para ubicar el ser humano dentro de un grupo, como terapia, y de contenido para conocer datos concretos del entorno.

## La Canción en la Escuela

Pero, ¿qué hay de todo este enfoque en la escuela? Desgraciadamente,

*“la música continúa estando poco presente en la educación formal. Mientras que la música llena de hito en hito nuestro universo sonoro; mientras la música en el mundo moderno es omnipresente, sigue siendo casi marginal en la educación. La tarea de la escuela a nivel musical, si queremos, puede ser tremendamente grande dado que no hace falta dejar sólo a los maestros especialistas en música sino que cada maestro tutor o tutora puede emplear canciones para las diversas áreas educativas a la vez que para disfrutar del canto y como sensibilización hacia la música” (Giménez, 2004: 398).*

Aun así, convenimos con las orientaciones del Departamento de Enseñanza<sup>20</sup> que el canto constituye, sin lugar a dudas, la actividad musical más importante de la escuela, puesto que las canciones interesan siempre a todo el alumnado, si son convenientemente escogidas. Los niños, todos los niños, tienen capacidad para el canto, y es más, ellos tienen esta necesidad así como lo es el movimiento, el juego o la palabra. La escuela necesita el canto colectivo que cohesiona el grupo en una única expresión de responsabilidad y protagonismo, puesto que el esfuerzo y la recompensa van repartidos equitativamente para todo el mundo.

<sup>20</sup> Del Currículum. Educación Primaria. Generalitat de Catalunya. Departamento de Enseñanza. Octubre 1992.

En la misma línea que hemos conocido de valorar en mucho la canción como elemento cultural y social, Maideu (1996), nos ayuda a ver el papel del canto en la escuela y nos da una serie de indicaciones para que el trabajo con canciones sea efectivo:

- El maestro, pedagogo y músico en la escuela, no habría de olvidar esta fuerza comunicativa de la canción, y no centrarla en un mero punto curricular o recurso didáctico.
- El canto debe ser *motivado* o se corre el peligro de que sea una actividad sin sentido. Trabajo del maestro conseguirlo.
- En todas las etapas de la educación escolar el canto habría de estar presente de forma constante y no anecdótica, pero no ocurre así más que cuando la comunidad escolar necesita cubrir un acontecimiento o fiesta.
- Para conseguir este objetivo de cantar de forma espontánea, habitualmente, y motivados, no hay que perder de vista las características técnicas, rítmicas y melódicas de las canciones, pues si son de un grado de dificultad demasiado elevado, difícilmente el alumnado se podrá reconocer en ellas.
- Se debe valorar también la calidad y la dignidad del texto, así como su extensión.
- El maestro deberá dar ejemplo de conocimiento perfecto de la canción a interpretar, así como transmitir sentimiento al hacerlo si quiere que sus alumnos también lo sientan.
- La voz del maestro es el modelo, debe ser musicalmente cuidada y fonéticamente correcta.
- Todos los alumnos deben cantar juntos, aunque desafinen, pues escuchando a los otros se están educando musicalmente más que si callan y además deben participar de esta actividad común.
- El profesor de música debe saberse adaptar a diferentes tipos de situaciones por las cuales pasa el alumnado y adecuar los recursos –canciones-, lo que le obliga a tener un gran repertorio.

El problema parece encontrarse en el hecho de que en Occidente se le da demasiada importancia a la enseñanza formal de la música, tanto en escuelas como en los conservatorios. La educación general pierde así esta efectividad que tendría el elemento musical si no le pusiéramos tantas pegadas, básicamente dejando en manos de “profesionales” el uso de la música “cultura”, y limitando a una hora de clase a la semana la educación musical en la escuela, cuanto más que una educación “en” música, se debería reconvertir en una educación “con” música.

Así, acabamos suscribiendo el discurso de Giménez cuando defiende la canción como vertebradora de la vida de los seres humanos y como eje transversal de la educación, incluida la vertiente intercultural, puesto que la canción une continentes, facilita información y establece vínculos positivos entre culturas muy distintas, además de ser útil para dar la bienvenida a niños de otros países. También Maideu (1996) defenderá el uso de un repertorio rico de canciones, incluyendo las de otros países mientras se respete su contexto y se explique su realidad vivencial.

En este punto, y suscribiendo y recogiendo las indicaciones que al respeto se han ido desglosando, necesitamos ahora conocer, por la importancia capital en nuestro trabajo, qué características debería tener un repertorio musical escolar, incluyendo las posibilidades de hacerlo en otras lenguas.

## Repertorio

Efectivamente, el repertorio constituye un capítulo importante a tener en cuenta para el profesorado. Lo más importante es que las canciones seleccionadas gusten a los niños y que la dificultad rítmica, melódica, de extensión de texto esté a su alcance, además de ser repetitivas. Los criterios para escogerlas pueden ser de varios tipos: para educar en valores, con fines estrictamente musicales, por el contenido del texto, etc., no hay sólo un criterio. Todo puede ser válido, puesto que gran parte del aprendizaje de los niños se hace por mimesis y contagio emocional.

También Maideu tiene muy presente la importancia de la selección del repertorio y anima a la ampliación del mismo a otros tipos de canciones, de acuerdo con las necesidades, próximo al lenguaje musical materno, canciones de otros países. Nos recomienda en las primeras canciones intervalos de 5ª, extensión corta, palabras a veces sin significado, acentos rítmicos correspondientes a la lengua hablada (Maideu, 1996:62). No puede ser cualquier cosa, ni decidirse sin criterio, sino que esté relacionado con el instante vital de las personas que cantan y con una subordinación significativa y fecunda de otros parámetros (temáticos, de lenguaje, de necesidad de programación, etc.). Por último, aconseja no tener un repertorio "estático" pues se perdería la riqueza que proporciona la incorporación de nuevo material, además de que será obligatorio, para dar respuesta a nuevos grupos humanos adecuar las canciones. Huimos del repertorio-receta (Maideu, 1996:60).

## La canción tradicional como parte del repertorio escolar

Continúa diciéndonos Maideu que la canción tradicional es un claro exponente del lenguaje musical materno, y existe en el espíritu y la voz de las personas que forman un pueblo cohesionado. Así pues, revaloriza -como también Giménez, (2004), señala- la canción tradicional al afirmar que un pueblo que se auto valora y no desea su destrucción dispone de mecanismos como la tradición, (donde intervienen de forma destacable la música y el lenguaje) para perdurar culturalmente (Maideu, 1996:62).

De hecho, *“la canción tradicional tiene un gran poder de enculturación, entendida como los procesos con los cuales el individuo aprende su cultura, en un proceso continuado que no finaliza, sino que abarca todo su ciclo vital”* (Giménez, 2004:469).

Este párrafo constata la importancia que adquiere la canción tradicional dentro de una comunidad, puesto que ayuda a transmitir a sus nuevos miembros su propia cultura, haciéndolos partícipes de la identidad étnica grupal. Esto puede ser así porque la canción es portadora de normativas en relación a la propia cultura, y las canciones infantiles en particular juegan un importante papel como instrumento transmisor de significados, por lo cual desarrollan un importante rol en el proceso de enculturación infantil. Durante muchos siglos las canciones infantiles han enseñado a los niños las primeras nociones de vocabulario, lectura y aritmética.

## Posibilidades de trabajo

Por último, y una vez revisadas las indicaciones en cuanto a la selección de repertorio y la necesidad de incluir canciones de otros países y el papel de la canción tradicional infantil como elemento de enculturación -también Merriam (1990), nos había hecho ver esta función-, averiguamos la posibilidad de hacerlo con éxito.

Por un lado, hemos visto que hay unos ciertos rasgos “universales” en cuanto a la canción infantil, por lo que entendemos que, musicalmente, podemos encontrar canciones infantiles en las diversas culturas que sean asequibles a todos los niños. Por otro lado, el problema del lenguaje tampoco parece una pega importante si nos fijamos en multitud de cancioneros que han incorporado canciones en lenguas diferentes a las nuestras. Como ejemplo representativo, mencionaremos, por su difusión, la selección que Oriol Martorell realizó en su obra *Cánones de ayer y de hoy* (1973) donde aparecen canciones en forma de canon, tradicionales y populares de varios países, donde figuran las transcripciones fonéticas en el idioma original, así como una adaptación al catalán.

En esta misma dirección, en los últimos tiempos, podemos destacar también otros ejemplos, como las “*Canciones de todo el mundo*”, de Andrea Giráldez (2000), “*La vuelta al mundo en 25 canciones*”, I y II (2004 y 2005) de Toni Giménez, e incluso el recopilatorio que hizo el Departamento de Educación el año 2003, que, con el título de “*Canciones en otras lenguas*”, hizo llegar a todos los centros de enseñanza primaria de Cataluña.

## Referencias bibliográficas

- Aguirre, A. (1997). *Cultura e identidad cultural*. Barcelona: Bardenas, pp. 1-59.
- Aguado, M<sup>a</sup> Teresa, Gil, Inés, Mata, Patricia. (2005). *Educación intercultural: una propuesta para la transformación de la escuela*, en Cuadernos de Educación Intercultural. Madrid: Los libros de la Catarata.
- Ayats, Jaume. (1998). *Educació intercultural i música*. Ponència, a les III Jornades de Música. Barcelona: ICE de la UB.
- Asensio, Susana, (1998). *Música y emigración. El fenómeno musical marroquí en Barcelona*. Barcelona. Tesis Doctoral. Barcelona: U. B. Publicacions.
- Bartolomé, Margarita, et altri. (2000). *La Construcción de la Identidad en contextos multiculturales*. Madrid: C.I.D.E.
- Besalú, Xavier, (2002). *Diversidad cultural y educación. MADRID: Síntesis Educación*.
- BIVEM Biblioteca virtual de educación musical: en <http://www.arrakis.es>
- Blacking, John. (1997). *Fins a quin punt l'home és músic?*. Vic: Eumo Editorial.
- Cámara de Landa, Enrique. (2003). *Etnomusicología*, en Col. De Música Hispana. Madrid: Ediciones del ICCMU Antropología de la Música.
- Camilleri, C. (1985). *Antropología cultural y educación*. París: UNESCO
- Campbell, Don. (1998). *El efecto Mozart*. Barcelona: Ediciones Urano.
- Carbonell, Francesc. (2000). “Decálogo para una educación intercultural”, en *Cuadernos de Pedagogía* 290, abril, pp. 90-94.
- Crivillé I Bargalló, J. (1988). *El folklore musical*. Madrid: Alianza Música.
- Cutiotta, R., Hamann, D. i Miller L. (1995). *Spin-offs: The Extra-Musical Advantages of a Musical Education*. Elkhart (Indiana): United Musical Instruments USA, Inc., for the Future Music Project, pp. 29 -32.
- DDAA. (1998). *Catorce años de investigación sobre las desigualdades en educación en España*. Madrid: CIDE.
- DDAA. (1996). *Educació intercultural: orientacions per al desplegament del currículum*. Barcelona: Departament d'Ensenyament.
- DDAA. (1996). *World musics in education*. England: Ashgate.
- Díaz Aguado, M<sup>a</sup> José. (2003). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Essomba, Miguel Angel (Coord.). (1999). *Construir la escuela intercultural*. Barcelona: Graó.
- Frega, Ana Lucia. (1996). *Una investigación descriptiva y comparada de los métodos Jaques-Dalcroze, Orff, Martenot, Ward, Wilems, Kodaly, Suzuki, Murray Schafer y John Paynter*. Tesis doctoral, documento fotocopiado. Argentina: Universidad de Rosario.
- Gardner, Howard. (1993). *Inteligencias múltiples*. Buenos Aires: Paidós.
- Gil, Berta. (1994). *La canción en la escuela, fundamentos y orientaciones didácticas*, Giménez, Toni, (1997). “El uso pedagógico de las canciones”, en *Eufonía 6, Interculturalidad*, pp. 91-99. Barcelona: Graó.

- Giménez, Toni. (2004). *Cançó, música i Pedagogia: La cançó com a recurs didàctic d'intervenció educativa*. Tesis doctoral. Barcelona: Universitat Ramon Llull.
- Giráldez, Andrea. *Educación musical desde una perspectiva multicultural: Diversas aproximaciones en Transiberia*: <http://www.sibetrans.com/trans/transiberia/giraldez.htm>
- Gustems, Josep; Calderón, Caterina. (2006). "Interculturalitat i educació", en: *Dialogal* 18, p. 38. Jordán, José Antonio (Coord.). (1998). *Multiculturalisme i educació*. Barcelona: Proa.
- Lomax, Alan, (1968). *Folk Song Style and culture*. Washington, DC: American Association for the Advancement of Science.
- Maideu, Joaquín. (1996). "El Cant en les etapes de l'Educació Obligatoria". A *Actes de les Jornades de Música*. Barcelona: ICE de la U.B.
- Marín, M<sup>a</sup> Ángeles. (2001). "El tratamiento de la interculturalidad en la educación primaria". En T. Pozo, R. López, B. Gracia y E. M<sup>a</sup> Olmedo (Coord.) *Investigación Educativa: Diversidad y Escuela*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Martenot, Maurice. (1970). *Principes fondamentaux d'éducation musicale et leur application*. Paris: Magnard.
- Martí, Josep. (2002). "Ensenyament musical i sensibilitat pluricultural". En IV Jornades de Música: *Músiques del món*, pp. 53-64. Barcelona: ICE de la U.B.
- Martí, Josep. (2000). *Más Allà del Arte: la música como generadora de realidades sociales*. Sant Cugat: Deriva.
- Martí, Josep. (1998). "Música y etnicidad: una introducción a la problemática". En *Revista Transcultural de Música*. <http://www.sibetrans.com/trans/trans2/marti.htm>
- Martí, F. (2001). *Educación musical e interculturalidad*. Tesis doctoral. Universidad Nacional de Comahue (Argentina).
- Martín, José Antonio. (1997). *Manual de antropología de la música*. Salamanca: Amarú.
- Merriam, Alan. (1990). *Antropología della musica*. Palermo: Sellerio. (Ed orig, *The Anthropology of music*, Evanston, Illinois: Northwestern University Press, 1964).
- Pliego, Víctor. (2004). "La Formación del maestro especialista en música, en *Educación y Futuro*, 7, Revista Digital, en línea [http://www.cesdonbosco.com/revista/art\\_publicados\\_7.asp](http://www.cesdonbosco.com/revista/art_publicados_7.asp)
- Roura, Jordi. (1998). "Música i interculturalitat a l'educació", a II Jornades de Música, pp. 33-47. Barcelona: ICE- Universitat de Barcelona.
- Sabariego, Marta. (2002). *La educación intercultural ante los retos del siglo XXI*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Sánchez Barrassa, Raquel y Arguís, Ricardo. (2003). "La Educación intercultural en el área de Música: un proyecto de innovación e investigación educativa", en *Música y Educación*, pp.57-72. Madrid: Musicalis S.A.
- Schafer, Murray. (1984). *Cuando las palabras cantan*. Argentina: Ricordi.
- Small, Christopher (1989). *Música, Sociedad, Educación*. Madrid: Alianza.
- Swanwick, Keith. (1991). *Música, pensamiento y educación*. Madrid: Morata.
- Vallejo, Polo. (1997). "Hacer música <sin saber música>: África como modelo", al Monogràfic sobre Interculturalitat de la *Revista Eufonia*. Barcelona: Graó.
- VV.AA. (2004). "La educación en contextos multiculturales: diversidad e identidad", *Ponencias del XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía*. Valencia: Sociedad Española de Pedagogía.
- VV.AA. (2004). "La formación del profesorado en Educación Intercultural". *Cuadernos de Educación Intercultural*. Madrid: Los libros de la Catarata.

# El desarrollo de las Habilidades Creativas a través de la Práctica Instrumental

Biljana Bellotti<sup>1</sup>



## Resumen

El motivo del estudio es conocer y analizar cómo se lleva a cabo el desarrollo de las habilidades musicales en la infancia a través de varias estrategias. Las experiencias musicales en la infancia ocupan un papel clave en el perfeccionamiento de las habilidades interpretativas musicales. Los individuos que desde su temprana edad han recibido un constante apoyo familiar y orientación en sus primeros pasos demuestran un avance y alto nivel de conciencia musical y autoestima.

Nuestros métodos se basan en elevar la autoestima del alumno, proporcionándole apoyo continuo, en desarrollarle el placer de salir ante el público, y, sobretodo, el amor a la expresión de los sentimientos a través de la creación musical

Documentaremos nuestro trabajo con las grabaciones de jóvenes violinistas, miembros del grupo "Biljana Bellotti PRO ARTE".

## Abstract

Research goals: ability and it's relation to ultimate achievement in art of music. Music, when a part of early ages of awareness, with full parental engagement, becomes the base of further mastership of media. Ones, who at early stage, receive this stimuli, later-on show much higher level of familiarity with personal wishes and ability. Therefore, the higher level of achievement.

---

<sup>1</sup> Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal. Facultad de Ciencias de Educación. Universidad de Granada (España); *biljana@ugr.es*

## Introducción

En la enseñanza de la música, tradicionalmente ha primado la conceptualización del hecho sonoro por encima de la propia vivencia musical. En estos momentos la educación musical necesita de otros procedimientos más novedosos y motivadores, donde el desarrollo de las habilidades propias del instrumento musical elegido, se haga conjuntamente al de la personalidad creativa.

El motivo fundamental que impulsa la realización de este trabajo de investigación, y el problema objeto de la misma, es conocer la relación existente entre el desarrollo de la creatividad y la práctica violinística. El presente trabajo pretende el acercamiento a una realidad educativa: la enseñanza musical a través de la práctica violinista que se lleva a cabo en un grupo de alumnos con edades comprendida entre los 6 y 20 años.

Son muchas las investigaciones que se ocupan del estudio de la creatividad y su relación con los procesos creativo de los "artistas". Los mecanismos internos que intervienen en la creatividad no pueden ser observados directamente, pero conocer el pensamiento de los profesionales creativos sí nos puede servir de modelo para marcar un itinerario que nos permita poder definirlo (no como mágico o sobrenatural). Descubrir cómo llevan a cabo "el proceso" y cuales son los procedimientos para resolver problemas, nos puede servir para mejorar el proceso de enseñanza – aprendizaje musical y desarrollar la creatividad desde la práctica violinística.

Se pretende con esta investigación profundizar en la realidad educativa elegida, mostrarla como caso singular, específico en su naturaleza. No se busca la generalización, ni tampoco la representatividad de posibles casos con la misma temática. Este tipo de investigaciones se definen, según Woods (1989), por un enfoque ideográfico, caracterizado por "ser descriptivo de situaciones particulares" y por tener por objetivo "una mayor comprensión de la acción social en la realidad que se estudia".

Objetivos que se persiguen con el mismo son:

- † Precisar y clarificar actitudes relacionadas con la creatividad y la práctica instrumental.
- † Analizar qué circunstancias estimulan o dificultan la producción de las ideas originales.
- † Establecer criterios sobre los conocimientos de movimientos y equilibrio corporal como buena base para introducir la técnica violinística con el éxito.

- † Observar la práctica grupal del violín, desde edad temprana y conocer cómo beneficia a nivel general en el desarrollo de la personalidad en cuanto a la sensibilidad, emoción y socialización.
- † Observar la colaboración e implicación de la familia en el proceso de enseñanza – aprendizaje del violín.
- † Analizar cómo la práctica instrumental en general, y la violinística en particular, a través de la utilización de determinadas técnicas creativas, colabora, no sólo en la enseñanza – aprendizaje de la música, sino también en el desarrollo de emociones y sentimientos (sensibilidad artística).

El estudio de la práctica creativa conlleva la revisión de textos que tratan el concepto de creatividad en sentido amplio, sus características y modos de análisis, así como las aproximaciones y los modelos explicativos de los que ha sido objeto. La descripción de la trayectoria histórica del término creatividad como facultad propia del ser humano, tiene el propósito de aclarar los mitos que relacionan la creatividad y la práctica artística. Este conocimiento multidisciplinar nos permite conocer y comprender las normas mitificadas que se han establecido en relación a la creatividad.

Nuestra pretensión es profundizar en la disciplina de la psicología de la creatividad a partir de las facetas: personalidad, producto y proceso, siempre buscando la interacción con la práctica del violín.

## Sobre la Creatividad

Considerando la creatividad como pilar básico en el desarrollo del individuo, la Dra. Ángeles Gervilla opina que: “ *El diagnóstico y cultivo de la creatividad será el objetivo fundamental de la educación actual y futura*”.

El famoso dicho de muy conocido autor de los estudios sobre este tema Mihaly Csikszentmihalyi, que: “ *Si queremos que la siguiente generación afronte el futuro con gusto y confianza en sí misma, debemos educarla para que sea a la vez original y competente*”, una vez más subraya la importancia del fenómeno.

La creatividad es un tema que está presente en todos los campos del interés de la sociedad en general. Los eminentes investigadores de creatividad establecen cada uno su propia definición sobre la misma, aceptando un reconocimiento universal y el hecho que todos seres humanos son creativos en diferentes grados.

El pensamiento teórico que trata de explicar la creatividad, es clasificado por Romo (1997), como teorías **implícitas**:

1. Teoría del trastorno psicológico, donde la “inspiración” es algo incon-  
trolable que arrastra al sujeto y mantiene en vela.
2. Teoría de la búsqueda de sí mismo, presenta la idea de un artista que  
profundiza tanto en sí mismo que se aísla del mundo exterior.
3. Teoría de la expresión emocional, el amor es inspiración de toda  
obra creativa.
4. Teoría de la comunicación, el arte y el artista más que expresar emo-  
ciones, las comunican.
5. Teorías de las dotes especiales innatas, el artista es “dotado” con  
un conocimiento y especiales técnicas no alcanzables para los  
demás.

Las teorías **explícitas** sobre la creatividad podrían clasificarse como teo-  
rías referidas:

1. Al proceso.
2. A la persona.
3. Al ambiente.
4. Al producto.

Los primeros estudios científicos sobre la creatividad aportaron múltiples  
análisis sobre personalidad y creatividad. La personalidad creativa debe tener  
una actitud abierta frente a su entorno, a la vez crítico y saber adaptarse a  
las condiciones y reaccionar de un modo diferenciado a éstas, estar capaz  
de liberarse de las instituciones convencionales e impuestas por la tradición,  
oponiéndoles otras nuevas. Los creativos se comportan frente al medio de  
un modo destacadamente abierto y con gran tolerancia a la frustración.

La característica de la capacidad para entusiasmarse por su actividad  
y someterse a lo que quiere hacer, reconocen Schulman (1966), Guilford  
(1964), Bruner (1963), como componente significativo en la personalidad  
creativa.

El Dr. De la Torre (1982) analiza las teorías al respecto del fenómeno de  
personalidad y comenta que se pueden establecer criterios predictivos que  
orienten sobre los comportamientos creativos de los individuos. También  
observa que permiten ver en rápida ojeada las similitudes y diferencias entre  
creadores y no creadores y las peculiaridades en cada caso. Dichas teorías  
reducen la creatividad a la producción considerada de valor social sin distin-  
guir entre variable de naturaleza social y de carácter creativo.

En las teorías referidas al producto, como en el caso del famoso autor  
Csikszentmihalyi (1998), el producto ha de ser evaluado y conocido para que  
sea calificado como creativo. Es necesario que el producto esté enfocado

hacia la eficacia social y contar con grandes dosis de sensatez. El individuo creativo debe convencer a los expertos de un ámbito de utilidad (o de la bondad), de su idea, para que ésta pueda modificar el área o ser incluida en ella. La necesidad de ser comunicado parece fundamental.

Las teorías referidas al proceso se centran en los procesos en el acto de la creación. Una muy interesante indicación de la presencia de cinco niveles en el proceso creador del autor Dewey (1910) menciona primero encuentro con una dificultad luego localización y precisión de la misma, siguiente es planteamiento de una posible solución y al final desarrollo lógico de las consecuencias del planteamiento propuesto. Las observaciones y procedimientos experimentales conducen a la aceptación o rechazo de la solución, hipótesis.

Poicaré (1913), divide el proceso creativo a las cuatro fases:

- † Fase de preparación.
- † Fase de incubación.
- † Fase de iluminación.
- † Fase de verificación.

Wallas (1926) tiene modelo fenomenológico de cuatro fases (también):

- † Preparación (enfrentamiento del individuo con el problema)
- † Incubación (duración es incalculable, subjetiva).
- † Iluminación o Insight (la solución del problema se presenta inesperadamente).
- † Verificación y elaboración de la idea.

La creatividad según numerosos autores, forma un conjunto de macro y micro procesos. Muy importante papel juegan los aspectos motivacionales, sobre todo en los planteamientos de la psicología cognitiva.

Las teorías referidas al ambiente como por ejemplo en los trabajos de Simonton (1988, 1991) encontramos los datos que muestran la influencia de los acontecimientos económicos, políticos y sociales sobre las producciones creativas. Obviamente la creatividad presupone un cambio en la cultura. Las teorías ambientales hacen hincapié en la estructuración del entorno que estimula y activa la aparición y desarrollo de las potencialidades del individuo.

Evolucionando las posturas teóricas se confluyen e interaccionan. Gruber (1989) destaca como fuentes de la creatividad: motivación, conocimiento y afecto. El propósito de la persona, el conocimiento y el afecto se desarrollan de manera individual y esto guía hasta el producto creativo. El propósito

se refiere a un conjunto de metas interrelacionadas las cuales desarrollen y guíen el comportamiento del individuo.

Amabile (1996) describe la creatividad como la confluencia de la motivación intrínseca, el conocimiento del dominio y las habilidades relevantes a la creatividad. Destrezas propias del campo que incluyen un conocimiento sobre el campo, destrezas y técnicas requeridas y dotación especial para el campo, dependen de capacidades cognitivas, destrezas perceptivas motoras y educación formal e informal recibidas. Siguiendo destrezas son relevantes para la creatividad que incluyen estilo cognitivo adecuado, conocimiento implícito o explícito para generar nuevas ideas y un estilo de trabajo favorecedor, dependen de entrenamiento, experiencia, generación de ideas y características personales. El último elemento reconoce la motivación ante la tarea que incluye actitud ante la tarea, percepción de la propia motivación, que depende de la motivación intrínseca, limitaciones o presencia de la motivación intrínseca y capacidad de minimizar las limitaciones extrínsecas.

Según Csikszentmihalyi (1998) la creatividad es el resultado de la interacción de un sistema compuesto de los siguientes elementos: una cultura que contiene reglas simbólicas, una persona que aporta novedad en un campo simbólico y un ámbito de expertos que reconocen y validan la innovación. Es un modelo de sistemas donde la persona creativa es aquella cuyos actos y pensamientos son capaces de cambiar un campo o de establecerlo. La creatividad no es un proceso exclusivamente mental sino que es un hecho tan cultural como social y psicológico.

Sternberg y Lubart (1997) tienen la concepción de la creatividad como un constructo complejo en el que intervienen características propias del sujeto y el ambiente. Habilidades intelectuales, conocimiento, estilos de pensamiento, personalidad, motivación y ambiente. La concepción que de la creatividad tiene Sternberg está asociada a su teoría Triárquica de la Inteligencia, a su idea y clasificación de los estilos cognitivos. El conocimiento, personalidad y motivación del individuo y la interacción.

Gardner (1995) considera que la persona creativa se caracteriza por una combinación de inteligencia y personalidad donde resultan esenciales el área y las circunstancias en que se trabaja y también las relaciones de otros profesionales del ámbito: la perspectiva interactiva. De su teoría señala que la actividad creadora nace de la interacción de las relaciones del individuo con otras personas: la familia, los compañeros, los rivales, los jueces, los apoyos dentro del ámbito, campo o disciplina en la que se llega a manifestar la creatividad. El autor plantea una estructura multidisciplinar para el estudio de la creatividad y los elementos que definen qué es y dónde está.

Es interesante la concepción de la creatividad como estilo de vida que realiza Landau (1987 y 1998). Esta autora considera que la actitud creativa es el más alto nivel de bienestar humano y de toda interacción intelectual, social y artística. La creatividad según Landau, es comunicación con el entorno, con la vida exterior y con su interior... El bloqueo de las capacidades creativas provoca carencia de libertad y de los medios para comunicarnos con nuestra vida exterior e interior. Numerosos autores coinciden con esta autora en considerar la creatividad como habilidad de plantear preguntas abiertas, orientadas al futuro, incondicionales. Su concepto es multidimensional.

Cada autor establece su propia definición sobre la creatividad, existiendo un reconocimiento universal de la misma, a la vez que se acepta que todos los seres humanos somos creativos en diferentes grados.

## **Sobre la Inteligencia Emocional**

La teoría de las Inteligencias múltiples de Gardner (1995) plantea que las personas tenemos ocho tipos de inteligencia que nos relacionan con el mundo. Su teoría introdujo dos tipos de inteligencia muy relacionadas con la competencia social y hasta cierto punto emocional. Se trata de Inteligencia Interpersonal y la Inteligencia Intrapersonal. Gardner no habla de Inteligencia Emocional en los términos que posteriormente practica Goleman. El autor define: *“La Inteligencia Interpersonal se construye a partir de una capacidad nuclear para sentir distinciones entre los demás: en particular, contrastes en su estado de ánimo, temperamentos, motivaciones e intenciones. En formas más avanzadas, esta inteligencia permite a un adulto hábil leer intenciones y deseos de los demás, aunque se hayan ocultado...”* La Inteligencia Intrapersonal se define como *“el conocimiento de los aspectos internos de una persona: el acceso a la propia vida emocional, a la propia gama de sentimientos, la capacidad de efectuar discriminaciones entre las emociones y finalmente ponerles un nombre y recurrir a ellas como un medio de interpretar y orientar la propia conducta...”*

Según Mayer y Salovey (1993) el concepto de la inteligencia (emocional) subsume a los conceptos de Gardner sobre Inteligencia Interpersonal e Intrapersonal. Este nuevo concepto tenía intención de mostrar que hay un tipo de inteligencia cuyo campo de acción se centra en el mundo afectivo y emocional y que se distingue de la inteligencia racional o general. En este concepto los autores enseñan modelos de categorización en cinco dimensiones. La capacidad de reconocer un mismo sentimiento en el mismo momento cuando ocurre, la conciencia de uno mismo como una habilidad que nos permite controlar nuestros sentimientos. La capacidad de motivarse

a sí mismo – destacan la importancia significativa (más adelante y Goleman también!) de control de la vida emocional y como una meta para la atención la motivación y la creatividad. La dimensión del reconocimiento de las emociones ajenas, la empatía, la capacidad de reconocer las necesidades de los demás. Y por fin el control de las relaciones como una habilidad que presupone relacionarse con las emociones ajenas. Más adelante los mismos autores elaboran una conceptualización donde describen la Inteligencia Emocional como: *“La capacidad para percibir, valorar y expresar las emociones con exactitud, la capacidad para generar sentimientos que faciliten el pensamiento, la capacidad para comprender las emociones y el conocimiento emocional y la capacidad para regular las emociones promoviendo el crecimiento emocional e intelectual”* (1997).

Goleman (1999) avanza un paso sobre los conceptos de Gardner y Sternberg explicando la teoría de la Inteligencia Emocional como fundamento funcional de la mente humana. Los factores importantes distinguen auto seguridad, interés cognitivo, persistencia y disfrute. Una variable afectiva y motivacional es la seguridad en sí mismo y el enfrentamiento con la realidad con optimismo o pesimismo es de enorme importancia.

Los estudiantes que presentan un elevado índice de auto confianza en sus capacidades, en su persistencia, en su entusiasmo para aprehender, poseen una gran posibilidad de llegar al éxito.

Otro factor afectivo, motivacional, es muy importante en el trabajo: el interés cognitivo. El disfrute y el entusiasmo que conseguimos involucrar en el proceso de aprendizaje recompensa todos los esfuerzos puestos en el juego.

## **El Violín como medio de expresión**

*“El violín es un instrumento que he conocido íntimamente durante cincuenta años, es un instrumento que seguramente puede ser uno de los artefactos más hermosos creados por el hombre y uno de los más caprichosos de manejar. Uno está dispuesto a someterse voluntariamente y con todo su corazón al violín... Ningún violín es igual a otro, cada uno es tan distinto y particular como lo son los humanos y tan diferentes en su respuesta al arco que toca sus cuerdas como lo serían una serie de personas ante una opinión.*

*En la conquista de sus caprichos e infinitas modulaciones, en la manipulación de sus voces desde el más delicado de los murmullos al más fuerte rugido se funda la total vocación del violinista. Esta hermosa afinidad entre el violín y su ejecutante es lo que hace esta relación y las demás relacio-*

*nes con la cuerda algo único, y el violinista debe acercarse a su tarea con el entendimiento de esta calidad” (Yehudi Menuhin).*

Según Menuhin, el violín debe ser uno con el movimiento fluido de la propia persona, respondiendo visiblemente al ondulante fluir, al balanceo, pendular o circular, sin bloquear nunca este fluir en ninguna articulación del cuerpo o en ninguno de los puntos de contacto con el violín y el arco, y dirigiéndolo hasta el último músculo y articulación de los dedos que deben ser educados para moverse en todas las direcciones y a controlarse mientras están en movimiento.

El Punto de partida en la enseñanza-aprendizaje del violín sería primero conseguir el sonido. Físicamente consideradas las dos primeras cualidades del sonido, a saber, la intensidad y altura, se deben respectivamente a la amplitud de las vibraciones y a la frecuencia o número de las mismas. La tercera cualidad del sonido, el timbre, obedece a la naturaleza o mejor dicho la cualidad del instrumento, al material de su construcción y accesorios. Para lograr un sonido a través del violín nos encontramos con un proceso muy complejo. Hay que conseguir numerosos elementos, tales como:

- † Coordinar los movimientos del brazo derecho y mano que sujetan el arco.
- † Disponer la mano izquierda en una determinada posición de inicio en el violín.
- † Controlar el movimiento según la velocidad o retención del arco y su distribución.
- † Coordinar la articulación del arco con la digitación de la mano izquierda en su forma simultánea.
- † Saber afinar.
- † Digitar en un lugar exacto.
- † Comprender la escritura musical.

El estudiante está metido en un proceso del desarrollo de las habilidades tanto mentales como motrices. No hay un punto fijado o inamovible de soporte para el instrumento, tampoco lo hay, excepto para los pies que tocan el suelo y se balancean sobre él, para el violinista.

En la pedagogía del violín en general, hay tres aspectos básicos: la postura, la técnica instrumental y la psicología. Con el primer elemento, la postura, el punto crucial es trabajo en la relajación. En el trabajo de conseguir esa larga serie de elementos que presentan “saber hacer” se encuentra el fenómeno de la técnica instrumental. Concentración, memoria emotiva y la técnica de fomentar la imaginación constituye el trabajo en el campo psicológico.

La pedagoga Kató Havas (1987) trata de desarrollar un método a través de un sistemático estudio *New Approach* (Nuevo Enfoque). Se encarga de descubrir cómo resolver las dificultades más frecuentes en el aprendizaje del violín enfrentando los problemas que la "ansiedad" provoca en los instrumentistas. Su nuevo enfoque para tocar el violín conmovió el hecho de que la gran mayoría de su alumnado sufría de grandes impedimentos para expresar la música a través del instrumento. En la búsqueda de soluciones encontró personas que a pesar de no haber recibido una educación musical formal se destacaban como músicos callejeros capaces de producir bellísimos sonidos: los Gitanos de Hungría. Observando cómo tocaban estos músicos y analizando su propia experiencia como solista, comienza a desentrañar algunos secretos. Para fundamentar sus teorías se ocupó de pedir el testimonio a especialistas de la medicina, pediatras, psicólogos y kinesiólogos. Kató Havas opina que el estancamiento en el aprendizaje del violín se produce por una serie de obstrucciones físicas y mentales que se acumulan a medida que el violinista va elevando el nivel de dificultad y que impiden que controle y coordine los movimientos involucrados en la ejecución, disociándose así del sentido de la música.

La técnica de Havas se basa en la adquisición de puntos de equilibrio fundamentales a lo largo de la anatomía corporal y puntos de contacto con el instrumento. Para que el violín no se sienta como algo pesado se ha de buscar el equilibrio entre el violín y la disposición corporal sobre el hombro izquierdo. La fuerza contra restante estará en la espalda del ejecutante. El control sobre la sensación de peso en la espalda del ejecutante debe igualar el peso del violín sobre el hombro izquierdo hasta lograr el punto de equilibrio. Para la toma del arco, el pulgar hace de pivote mientras que índice y meñique de la mano derecha ejercen la contra prestación de fuerzas (punto de equilibrio).

El pedagogo Spiller, desarrollo su "*Método para la enseñanza del violín en grupos*" (1980), contribuyendo con su aporte a la formación de niños músicos, actividad que le convertiría en un exponente como pedagogo, creador de agrupaciones musicales y orquestas juveniles. En un reportaje ha manifestado su actitud pedagógica diciendo que encuentra el peor elogio si un ex alumno suyo pueda llegar y decirle que mantiene al pie de la letra lo que aprendió con él hace muchos años. Confirma que siempre trata de mejorar y buscar otros nuevos medios de expresión artística. Opina que tanto la enseñanza como la interpretación deben modernizarse y cambiar constantemente. Su objetivo primordial es que los alumnos disfruten de este aprendizaje.

Su método está dividido en tres partes y se comienza con un periodo de gimnasia preparatoria utilizando los palos de escoba que reemplazan al arco y violín, concienciando al niño del propio cuerpo, miembros y músculos que estarán en juego al tocar. Se orienta al alumno a reflexionar en las prácticas, según el lema: **escuchar – pensar – tocar**. Las clases del violín se articulan con las clases de iniciación musical (con el otro profesor).

Su trabajo es de gran interés en el caso y el ámbito de la enseñanza del violín en grupos y un tipo de pequeñas orquestas.

Paul Rolland (1911-1978) en los años sesenta emprendió un proyecto de investigación para aportar el aprendizaje del violín y la viola en la mejora de las técnicas de adquisición de movimientos corporales libres para disminuir la tensión en la ejecución instrumental. Anteriormente el aprendizaje clásico de los instrumentos de cuerda se enfocaba en la realización y la práctica de ejercicios particularmente para los dedos, las manos y los brazos, sin una concepción de todo el cuerpo como instrumento musical.

Rolland basa su pedagogía en la similitud que tienen los movimientos naturales cotidianos con los movimientos requeridos para tocar los instrumentos de cuerda. Fue muy interesado en la técnica Alexander con la idea de armonizar el cuerpo. La meta es conseguir el famoso equilibrio entre la postura o mismo movimiento corporal y el violín. Para enseñar el violín hay que perseguir el aspecto fisiológico y físico.

*“Hagamos que empiecen correctamente, guiémosles en la buena dirección y alcanzarán lo más alto... a un niño pequeño se le puede enseñar a tocar con un buen sonido mediante el uso de un buen equilibrio corporal y evitando tensiones estáticas en sus movimientos... hay que subrayar la libertad de movimientos inculcando al alumno el componente cinético y la ligereza tanto en el arco como en el instrumento... naturalidad y naturalidad!” (Rolland).*

La autora de la obra *“El violín interior”* (1981), excelente pedagoga Dominique Hoppenot, empieza su exposición con un proverbio budista: *“Un dedo indica la luna, infelices aquellos que miren el dedo”*. Los conceptos de Hoppenot rompieron los esquemas de la enseñanza tradicional del violín. Su enseñanza y pedagogía en general, partía del concepto de una unidad global, el concepto del cuerpo y su equilibrio, la importancia del gesto adecuado, la canalización de la energía y todas las sensaciones integradas. Antes que todo, la relación violín-violinista en la simbiosis perfecta, era punto de partida de su método del aprendizaje del violín.

Hablando de los principios de la enseñanza cuando se trata de los niños, sugiere una concepción equilibrada del violín y su aprendizaje. Antes de

esbozar la menor técnica instrumental, es importante enfocar la iniciación al violín con colores atractivos y **hacer amar la música**. El canto es para el niño un medio de comprometerse en su aproximación a la música.

*“Sacar la voz, afirmarla, ya es una manifestación de la personalidad que necesitará para tocar el violín. El canto, practicando como placer, permite introducir sin dificultades, más adelante, la notación musical que le corresponde y que es absoluta necesidad si se quiere progresar con el violín. Placer y esfuerzo no son incompatibles como tampoco lo son la Creatividad y el estudio ordenado”,* confirma la autora.

La importancia del reforzamiento constante de las motivaciones del joven violinista subraya la pedagoga entre los elementos prioritarios. Las participaciones en unas actuaciones en grupo y tocando sesiones de música de cámara adecuados a su edad, son pasos imprescindibles para conseguir y desarrollar una verdadera **pasión** musical y necesarias antes de enfrentarlos a los problemas específicos. Según Hoppenot, el niño estará perfectamente con la búsqueda de su equilibrio corporal, siempre que se le proponga de forma atrayente. Procurarles desde el principio la tonificación física, estabilizar muy pronto su equilibrio, evita tener que corregir, años más tarde, una posición defectuosa y permite canalizar toda su energía hacia la música, así como adquirir una técnica instrumental eficaz.

Comentando los procesos importantes, la autora sugiere que... *“no existen fórmulas infalibles para abordar la técnica instrumental propiamente dicha, pero, el pequeño violinista es capaz de realizar sin instrumento los movimientos, los gestos correspondientes a la colocación exacta del cuerpo y a los movimientos requeridos, no tendrá ni el menor problema para integrar el arco y el violín, ya esté sentando o de pie, caminando o bailando.*

*El profesor no debe olvidar que los ejercicios de estructuración técnica no lo son todo, el niño necesita desarrollar libremente su creatividad personal, y para dicho fin, la improvisación es el mejor preámbulo- previene la inhibición y procura un carácter natural al instrumento”.*

## **Interpretación en el grupo instrumental**

El grupo observado, nació del entusiasmo de un grupo de alumnos de distintas edades cuando descubrieron, en aquellos momentos lúcidos, que hacer música es un privilegio y un enorme placer. Experimentamos y observamos a lo largo de varios años unas emocionantes y estimulantes actuaciones, donde se desarrollan las habilidades de empatía y comprensión, comu-

nicación abierta, auto conciencia, auto evaluación, imprescindible confianza en el “equipo” y muchísimas más ganas de compartir.

Nuestra intención de hacer música con los niños tocando juntos en el grupo de violinistas, resultó muy interesante y estimulante para los alumnos. En la búsqueda del camino para acercar el mágico mundo de la música a estos nuevos pequeños alumnos, hemos encontrado muchísimas respuestas en el trabajo de Sheila Nelson. La pedagoga fue alumna de Paul Rolland y a su regreso a Inglaterra, desarrolló su propio método de la enseñanza del violín exclusivamente con los grupos de más pequeños principiantes en esta área.

Desde el principio es necesario despertar la motivación – temprana motivación. Es importante encontrar el modo de crear la confianza. El espacio para cada miembro del grupo tiene también significativa importancia. Aprender a escuchar uno a otro es obligatorio en el trabajo diario. Las prácticas se desarrollan en el grupo. Seguir para adelante sirve como lema del grupo y también tiene efecto estimulante. La Evaluación a través de la reflexión sobre una actuación hecha en público es importante. Cuidado del propio instrumento es la parte significativa del método mencionado.

Las experiencias musicales en la infancia ocupan un papel clave en el perfeccionamiento de las habilidades interpretativas musicales. Nuestros métodos se basan en elevar la autoestima del alumno, proporcionándole apoyo continuo, en desarrollarle el placer de salir ante el público, y, sobretodo, el amor a la expresión de los sentimientos para y a través de la creación musical. Comunicando desde su temprana edad unos con otros compartieron intentos de conseguir la deseada sonoridad a través de sus instrumentos y recibieron naturalmente todo el más profundo e incansable apoyo de sus padres. Estos toman un papel activo en la práctica diaria del instrumento, invierten mucho tiempo y recursos materiales. Celebran los primeros esfuerzos de los pequeños violinistas. Están presentes en cada paso, en los momentos de baja motivación que trae el cansancio provocado por actividades obligatorias en la escuela y la vida cotidiana en general.

Los individuos que desde su temprana edad han recibido un constante apoyo familiar y orientación en sus primeros pasos demuestran un avance y alto nivel de conciencia musical y autoestima. La reflexión, la observación y la colaboración necesaria en el desarrollo de la creatividad se fomenta en una familia creativa. La actitud abierta de los padres y su libertad en la comunicación son rasgos que influyen en la creatividad de sus hijos. Según Weisberg y Springler (1980) los padres deben conocer su responsabilidad a la hora de descubrir, guiar y guiar la creatividad de su hijo. Esta acción debe estar compartida entre profesorado y padres.

Los consejos para los padres que están concienciados del importante papel que ellos desempeñan en el desarrollo creativo de sus hijos serían recomendar sus primeros esfuerzos creativos con una actitud positiva, fomentar la autovaloración en las actividades creativas, crear oportunidades para el pensamiento creativo y solución de los problemas (Logan y Logan 1980).

La inseguridad es un factor que se debe controlar porque el niño inseguro desea ser aceptado y teme el fracaso. Los profesores deberían conocer y valorar la creatividad, ayudar y orientar los alumnos, por supuesto comprender a los niños y motivarles en el proceso del aprendizaje. El profesor debe crear el clima adecuado y estar dispuesto a la comunicación e intercambio de sensaciones a lo largo del trabajo. El profesor debe realizar una planificación a largo plazo, el repertorio de las obras más adecuadas para los alumnos y debe tener claro los objetivos que quiere conseguir y organizar los recursos.

Nuestra elección es el violín como instrumento de expresión. Poder hacer música con niños desde una edad temprana es una experiencia extraordinaria y sobre todo emocional. La música interviene estimulando la vida y posibilitándola, tiene el poder de provocar y canalizar emociones. Haciendo música, ordenando los sonidos de cierto modo, conseguimos comunicar e intercambiar lo mejor de nuestro ser con el exterior.

Nuestro objetivo es aplicando estrategias del fomento de la creatividad mejorar la realidad, en nuestro caso la práctica orquestal a través del trabajo con el grupo de violinistas o de cuerda en general. También ofrecer la estructura de los contenidos y técnicas para la realización de actividades musicales en el ámbito escolar. Expresarse con el sonido a un niño le proporciona satisfacción, alegría y felicidad. Es una experiencia emocional que le hace descubrir las posibilidades de experimentar la música compartiéndola con otros violinistas y realizando melodías creativas.

La característica del método utilizado en nuestra investigación es la identificación de un problema específico para ser resuelto mediante la acción. Las técnicas utilizadas para la recogida de datos están presentes a través de nuestra observación, las grabaciones en video de las actuaciones presentan un testimonio fiable de varios niveles del proceso. El diario y las fichas de los alumnos, miembros de nuestra orquesta, están cronológicamente ordenados. Las entrevistas con los padres desde principio y a lo largo de tres años, sirven como un material importante en la parte de análisis e interpretación de los datos.

Cuando los jóvenes violinistas, miembros del grupo, salen al escenario, el más pequeño Pepe, contempló frente a sí numerosas caras calladas, todas mirándole. De momento confundido con tan denso silencio, tardó

en encontrar el lado apropiado en donde apoyar su violín. Por instinto reaccionó moviendo la cabeza hacia el fondo del escenario adoptando la actitud de "no ver a nadie". Buscaba intuitivamente defenderse de la sensación incómoda y del enfrentamiento con la atención de la gente. En este ejemplo apreciamos un intento del método Stanislavski, aunque por supuesto todavía no desarrollado. Lo que es interesante destacar es su eficacia, porque además de liberar al músico del miedo escénico le ayuda muchísimo a efectuar su obra, en este caso la interpretación de la melodía, al basarse precisamente en la máxima focalización de la atención. Evidentemente el recurso de enseñar al alumno a centrar su atención dentro del escenario exige un trabajo constante y largo con el cual practicamos el fomento de la alta concentración. En nuestro caso son juegos de carácter e intentos incansables de crear un fraseo idóneo.

Otro miembro del grupo, Mario, el placer de salir ante el público y su amor a la expresión de los sentimientos a través de la creación musical lo transmite a sus compañeros. Este alumno con su comunicación abierta con los demás provoca una emoción que libera sus movimientos y cada vez están (los miembros del grupo), más lejos del miedo. El entusiasmo de crear juntos estimula día tras día. Nuestros métodos se basan en elevar la autoestima del alumno, proporcionándole apoyo continuo. La presencia de los padres, un apasionante aplauso que viene desde primeras filas con nuestros seres queridos, aseguran un ánimo tan importante.

El riesgo de este procedimiento, poco compatible con el anterior al menos durante la actuación, reside en que el alumno en su deseo de mostrarse lo convierta en miedo al fracaso, a no dar mejor de sí. La línea que separa el amor a algo y el miedo a perderlo (en nuestro caso, a tocar correctamente y temor a cometer un error) es muy difícil de distinguir. A pesar de ello, la potenciación del ego del artista, la confianza en uno mismo, es una buena estrategia en caso de personas tímidas. Sin esa confianza los momentos antes de la actuación se pueden presentar difíciles y siempre es más fácil olvidarse del público si éste no representa una amenaza demasiado grande. Lo ideal es un cierto placer antes de salir a escena y luego una submersión en la creación artística, liberando el consciente de la presión de autoevaluarse a medida que transcurre la obra. En el inconsciente, que consideramos muy importante, es altamente recomendable que residan esas ganas de impresionar a los oyentes y la fe en que uno mismo es totalmente capaz de ello. Esta sería una especie de síntesis, a primera vista difícil, de ambas estrategias.

Finalmente deberíamos mencionar una estrategia alternativa utilizada sobre todo en el teatro. Es lógico que no se pueda aplicar completamente

al músico pero nos inspiramos en ésta técnica a veces, si el alumno no ha tenido tiempo de desarrollar las virtudes citadas más arriba. Se inspira en la idea de Diderot, en "*Paradoja del Comediante*", de que la sensibilidad es un obstáculo para el actor. Su defensor fue el mítico actor francés Coquelin (1841-1909). Consiste en la memoria emotiva. Conseguimos la interpretación satisfactoria durante los buenos ensayos y provocamos el recuerdo a estos momentos en el concierto. Una reproducción mecánica de lo anteriormente realizado y la memoria emotiva sobre las sensaciones vividas.

Con estas estrategias intentamos dar un primer empujón a nuestros pequeños músicos. Cada alumno es un caso especial y para profundizar en el mejoramiento de la técnica tenemos clases individuales a parte. La creatividad a través de la práctica orquestal a lo largo de muchas actuaciones nos ayuda superar los problemas. Tocar un instrumento con toda el alma, colaborar con los compañeros – intérpretes del grupo, significa involucrar todas nuestras potencialidades de inteligencia emocional.

Documentaremos nuestro trabajo con las grabaciones de jóvenes violinistas, miembros del grupo "Biljana Bellotti PRO ARTE".

## Referencias Bibliográficas

- Alonso, C. (2000). *¿Qué es la Creatividad?* Madrid: Biblioteca Nueva.
- Amabile, T. (1983). *The social Psychology of Creativity*. New York: Springer – Verlag.
- Amabile, T. (1996). *Creativity in context: Update to the social psychology of Creativity*. Boulder, CO: Westview.
- Auer, L. (1921). *Violin playing As I teach it*. New York: Frederic A Stokes Company.
- Barrico, A. (1992). *L'anima di Hegel e le mucche del Wisconsin. Una riflessione su musica colta e modernità*. Garzanti Editore s.p.a.
- Beetlestone, F. (2000). *Niños Creativos, enseñanza imaginativa*. Madrid: La Muralla.
- BELL, J. (1999). *Doing Your Research Project*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- Bernal Vázquez, J. (2003). "El desarrollo de la Creatividad y la educación musical escolar". en *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 16 (pp. 101-118).
- Bernal Vázquez, J. (2003). "Un Currículo creativo para el Desarrollo de la musicalidad en la infancia", en *La Creatividad Aplicada. Una apuesta de futuro. Vol. II*. (pp. 865-885). Málaga: Dykinson.
- Bernal Vázquez, J. (2003). "Música y Creatividad", en *Creatividad Aplicada. Una apuesta de futuro. Vol. II*. (pp. 841 – 864). Málaga: Dykinson.
- Blaxter, L., Hughes, C y Tight, M. (1986). *How to research*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- Branden, N. (1995). *Los seis pilares de la autoestima*. Barcelona: Paidós.
- Bruner, J. S. (1969). *Contemporary Approaches to creative thinking*. New York: Atherton Press.
- Buzan, T. (2001). *The Power of Creative Intelligence*. London: Thorsons. An Imprint of Harper Collins Publishers.

- Csikszentmihalyi, M. (1998). *Creatividad*. Barcelona: Paidós.
- Csikszentmihalyi, M. (1999) "Implications of a Systems Perspective for the Study of Creativity", en Sternberg, R. J., *Handbook of Creativity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Curtis, J., Demos, G. y Torrance, E. (1976). *Implicaciones educativas de la Creatividad*. Salamanca: Ediciones Anaya, S.A.
- Davis, G. A. y Scott, J. (1975). *Estrategias para la Creatividad*. Buenos Aires: Paidós Educador.
- De la Torre, S. (1982). *Educación en la Creatividad. Recursos para desarrollar la Creatividad en el medio escolar*. Madrid: Narcea.
- De la Torre, S. (1984). *Creatividad Plural*. Barcelona: PPU.
- De la Torre, S. (1991). *Evaluación de la Creatividad*. Madrid: Escuela Española.
- Flesh, C. (1930). *The Art of Violin Playing*. New York: Carl Fisher.
- From, E. (1976). *To have or to be*. New York: Harper& Row, Publishers.
- Fukuyama, F. (1992). *El fin de la Historia y el último hombre*. Barcelona: Planeta.
- Galamian, I. (1998). *Interpretación y enseñanza del Violín*. Madrid: Pirámide.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed*. New York: Basic Books.
- Glennon, W. (2000). *200 Ways to Raise a Boy's Emotional Intelligence*. Canary Press.
- Goleman Benet, T. (2001). *Emotional Alchemy*. Harmony Books. Goleman, D. (1998). *Working With Emotional Intelligence*. Daniel Goleman.
- Goleman, D. (2003). *Inteligencia Social*. Círculo de Lectores.
- Guilford, J. P. (1959). "The structure of intellect". *Review of Educational Research*, 29, pp. 26-30.
- Guilford, J. P. (1970). "La creatividad", en A. Beaudot (edit). *La Creatividad*. Madrid: Narcea.
- Havas, K. (1986). *Stage fright Its Causes and Cures in Violin Playing*. New York: Bosworth.
- Havas, K. (1997). *A New Approach to Violin Playing*. New York: Bosworth.
- Hoppenot, D. (1981). *Le violon interieur*. Paris: Editions Van de Velde.
- Kincheloe, J. L. (2001). *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*. Barcelona: Octaedro.
- Marina, J. A. (2006). *Anatomía del miedo. Un tratado sobre la valentía*. Círculo de Lectores.
- Menchén Bellón, F. (1984). *La Creatividad en la Educación*. Madrid: Editorial Escuela Española, S. A.
- Menchén Bellón, F. (2002). *Descubrir la Creatividad*. Madrid: Pirámide.
- Menuhin, Y. (1971). *Violin*. London: Faber Music Ltd.
- Nelson, S. M. (1993). *Beginners Please*. London: Boosey & Hawkes.
- Robins, A. (1986). *Unlimited Power*. New York : Simon and Schuster.
- SERVAN SCHREIBER, D. (2004). *Curación emocional. Acabar con el estrés, la ansiedad y depresión sin fármacos ni psicoanálisis*. Círculo de Lectores.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de Casos*. Madrid: Morata.
- Stanislavski, K. (2003). *El trabajo del actor sobre sí mismo en el proceso creador de la vivencia*. Artes escénicas. Barcelona: Alba.
- Stern, I. (1999). *My first 79 years*. United States of America: Da Capo Press.

- Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (1988). *The nature of creativity*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (1990). *Más allá del cociente intelectual*. Bilbao: Decker de Brouwer.
- Sternberg, R. J. (1999). *Handbook of Creativity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. y Lubart, T. I. (1997). *La Creatividad en una cultura conformista. Un desafío a las masas*. Barcelona: Paidós.
- Torrance, E. P. (1976). *La enseñanza creativa produce efectos específicos*, en J. Curtis, G. Demos, E. Torrance (Eds.): *Implicaciones educativas de la creatividad*. Barcelona: Anaya.
- Torrance, E. P. (1976). *La enseñanza Creativa*. Madrid: Santillana.
- Torrance, E. P. (1977). *Educación y capacidad creativa*. Madrid: Morata.
- Weisberg, P. S. y Springer, K. L. (1980). "El medio familiar en la función creativa", en Beaudot, A. *La Creatividad*. Madrid: Narcea.
- Woods, R. (1989). *Hitchcock's films revisited*. New York: Columbie University Press.

# O Ensino do Jazz e da Música Erudita no Séc. XXI

Paulo Gaspar<sup>1</sup>  
Eduardo Lopes<sup>2</sup>

## Resumo

O Jazz constitui um dos maiores fenómenos culturais do Século XX. Tendo a sua origem nos E.U.A., rapidamente foi difundido e integrado nas diferentes culturas musicais um pouco por todo o mundo. Benny Goodman (1909-1986) foi um dos seus grandes expoentes e embaixador durante décadas. A carreira do “Rei do Swing” permite fazer uma interface entre a música erudita e o jazz; pois este clarinetista apresentava-se regularmente como improvisador em diversos grupos de jazz e desenvolveu simultaneamente uma carreira como músico erudito. Apesar de os músicos serem actualmente divididos em duas classes principais, jazz (popular) e clássico (erudito), acreditamos profundamente que a escola do futuro formará instrumentistas capazes de integrar uma orquestra sinfónica assim como uma *big band* de jazz - tal como prova o percurso de Benny Goodman. É na fronteira desta actividade bipolar que se situa este artigo. Será feita uma reflexão sobre a utilização de ferramentas tradicionais e contemporâneas abordando aspectos melódicos, harmónicos e rítmicos utilizadas pelo músico/professor de jazz; e a forma como estas podem/deverem ser utilizadas pelo músico erudito e vice-versa. Assim, a formação académica do músico prático do futuro será enriquecida, sendo capaz de responder às exigências e desafios de um universo musical cada vez mais globalizado esteticamente.

Palavras-chave: teoria da música, ensino da música, estudos de jazz.

## Abstract

Jazz has been one of the greater cultural happenings of the 20<sup>th</sup> Century. It started in the U.S.A., and was rapidly diffused and integrated in different musical cultures all around the world. Benny Goodman (1909-1986) was one of its best exponents and ambassador throughout the decades. The “King of Swing” career permits establishing an interface between classical music and jazz; in his career, Goodman performed regularly as improviser in different jazz groups and simultaneously developed a classical music career. Roughly, one may say that today in the Western society, musicians are divided in two principal categories: jazz (popular music) and classical. We deeply believe that the school of the future will teach musicians who will be able to successfully integrate a symphonic orchestra and a jazz big band – as it is the case of Benny Goodman’s career. This article will tackle the boundaries of this dual activity. It will be done a reflection about traditional and contemporary tools approaching melody, harmony, and rhythm aspects utilized by the musician/teacher of jazz; and how can this be used by the classical musician and

---

<sup>1</sup> Universidade de Évora (Portugal); pauloifgaspar@gmail.com

<sup>2</sup> Departamento de Música. Universidade de Évora (Portugal); el@uevora.pt

vice-versa. In this way, the performer of the future will be enriched, and better equipped to answer the challenges of a world more and more aesthetically globalized.

Keywords: Music theory, music education, jazz studies.

## 1. O papel da improvisação na música clássica

Na sua época, músicos como Bach, Haendel, Mozart e Beethoven, ficaram mais conhecidos pelas suas capacidades como improvisadores do que como compositores (Apel 1969). A improvisação está presente na música desde a antiguidade. Muitas das obras do barroco continham secções improvisadas, também as cadências dos concertos clássicos eram improvisadas. Esta tradição foi reduzida durante o Romantismo devido à afirmação do compositor, do maestro e das grandes estruturas musicais em detrimento do intérprete que ficou sem grande parte da sua liberdade criativa, já que ficou limitado à partitura do compositor e à direcção do maestro.

Desde de Bach e Haendel que a improvisação teve uma grande importância na performance musical, recorde-se que nessa altura um organista tinha de improvisar durante grande parte das celebrações religiosas. Bach era frequentemente convidado para estrear novos órgãos de igreja e improvisava durante mais de uma hora, para deleite dos presentes que lá se deslocavam para o ouvir. Como a gravação de som só foi possível a partir do início do século XX, as improvisações destes músicos não chegaram até nós, resta-nos apreciar as suas composições geniais.

Até finais de 1830 para pianistas como Lizst ou Schumann era normal e necessário tocar a sua própria música e a improvisação estava sempre presente. Muitas vezes não se sabia ao certo o que era escrito e o que era improvisado. Depois de cerca de 1830 surge um novo conceito histórico de tocar o repertório dos músicos já desaparecidos como Bach, Mozart e Beethoven de acordo com uma estética muito bem definida. Clara Schumann, uma excelente pianista e improvisadora, também contribuiu para tornar o compositor na figura do grande génio e compositor perfeito que produzia a obra perfeita. Essa postura foi reduzindo a improvisação do intérprete e aumentando o domínio do compositor. Apesar disso, alguns compositores mais modernos dessa altura como Chopin, Lizst ou Schumann continuaram a improvisar e, posteriormente, Rachmaninoff também foi um excelente improvisador.

Actualmente, o pianista Bob Levin, especialista em repertório do Clasicismo improvisa sempre as cadências dos concertos que toca nas suas apresentações. Nos recitais, depois de pedir um tema à plateia, improvisa sobre este ao estilo de diversos compositores. Também o pianista João Paulo Esteves da Silva faz os seus recitais de piano solo improvisando sobre temas populares portugueses. Nestas peças musicais improvisadas

podemos ouvir influências que vão desde a música erudita até ao jazz, num discurso esteticamente aberto.

A composição sempre mereceu maior atenção do que a improvisação por parte dos musicólogos, no entanto, Bruno Nettle e Melinda Russell propõem-se inverter esta tendência com a sua obra *Studies in the World of Musical Improvisation*, na qual fazem uma profunda abordagem da improvisação ao longo da História da Música, referindo também muitos autores que se têm preocupado com esta temática, tantas vezes negligenciada pelos estudiosos.

A improvisação na música erudita, no seio da cultura ocidental, na qual se baseia a musicologia tem sido classificada como (1) algo definitivamente diferente da interpretação e da pré-composição, (2) imitação de pré-composição com a ajuda de notação, (3) a essência da composição na qual há uma transmissão oral, (4) uma arte na qual os grandes compositores se notabilizaram, (5) uma habilidade mas não uma arte, (6) algo para ser avaliado na mesma conjuntura da composição, (7) um processo que não pode ser explicado ou analisado e (8) um tipo de música realizada em culturas musicais fora das regras estabelecidas pela cultura ocidental (Nettl 1998).

Para John Baily, "Improvisação é a intenção de criar uma obra musical única no acto da performance". Já Hans Joachim Moser refere-se à improvisação como: "uma criação espontânea de um trabalho musical no verdadeiro sentido, usando formas predefinidas e princípios pré-estabelecidos". Moser defende que os grandes improvisadores como Bach e Haendel produziam as suas improvisações baseadas em temas pré-definidos, resultando assim em trabalhos altamente definidos (Todos citados em: Nettle 1998).

Na segunda edição do Dicionário de Harvard, William Apel descreve improvisação como: "A arte de realizar música espontaneamente sem a ajuda de partituras, esboços ou até da memória". Em cada fase da história da música, esteticamente falando, encontramos particularidades que regulam, por assim dizer, a improvisação. Nalguns tipos de música ocidental, o material temático e as formas estandardizadas constituem o ponto de partida. Por exemplo, o organista improvisador tem um dado tema e as características e os requisitos da fuga a partir da qual ele constrói a sua improvisação. Também nas cadências dos concertos clássicos o solista deveria/deve utilizar motivos e temas do movimento ou da peça, com alguns gestos musicais do tipo escalas e arpejos das tonalidades utilizadas, de forma a produzir uma exibição virtuosista (Nettl 1998).

Com a supressão da improvisação na música erudita durante a segunda metade do século XIX, o jazz surge como uma explosão nesse capítulo. Assim, o estudo do jazz e da improvisação na formação de um músico são mais valias no incentivo à sua individualidade.

## 2. O ensino

O jazz é o género musical que mais facilmente faz a ponte entre as tradições erudita e não erudita. O processo de mistura do jazz com a música erudita foi iniciado nos anos 20 e mantém-se até hoje. Neste movimento que pretendeu “trazer” o jazz para a orquestra sinfónica encontramos compositores como: George Gershwin na *Rhapsody in Blue* (referida nos jornais da época como uma rapsódia de jazz), *American in Paris* ou *Porgy and Bess*; Rolf Liebermann no seu *Concerto for Jazz Band and Symphony Orchestra*; Paul Hindemith na *Suite 1922*, Darius Milhaud na sua obra *La Création du Monde*, entre muitos outros. Estas obras fizeram parte de um movimento que defendia o conceito de jazz de concerto e não de dança, contribuindo para o reconhecimento do jazz no seio de um público mais “erudito”.

Nos anos quarenta, importantes figuras do panorama clássico mundial, tais como Vladimir Horowitz, Francis Poulenc, Walter Gieseking ou Arturo Toscanini, eram visitas frequentes dos clubes de jazz da rua 52 em Nova York. Todos eles iam maravilhar-se com o prodigioso pianista de jazz quase cego chamado Art Tatum, cujo virtuosismo e brilho musical lhes parecia quase sobre-humano (Gelly 2000). São muitos os exemplos de músicos que se têm dedicado tanto à música erudita como ao jazz. Uns desses muitos exemplos é Benny Goodman, que começou como músico de jazz, tendo também dedicado parte da sua carreira à música erudita. Diversos compositores lhe dedicaram obras com muitas influências do jazz. São exemplos: o *Concerto para Clarinete e Orquestra* de Aaron Copland, a *Sonata para clarinete e piano* de Malcolm Arnold e outras obras de compositores como William O. Smith, Morton Gould, Bela Bartok, Ingolf Dahl, Alex North, entre outros. Também o trompetista Wynton Marsalis ganhou os prémios grammy nas modalidades de jazz e música clássica simultaneamente. Keith Jarrett é considerado “o pianista vivo mais influente” não apenas do jazz mas da música contemporânea como um todo. Além de inúmeras gravações de jazz, gravou também “O cravo bem temperado” de J. S. Bach e diversos concertos para piano de Wolfgang Amadeus Mozart, os quais receberam grande aplauso da crítica (Gelly 2000). André Previn, pianista clássico e director da orquestra de Bóston, paralelamente ao seu trabalho como músico erudito se dedica ao jazz, tendo gravado com o trombonista J. J. Johnson música de Kurt Weill.

Como previsto no acordo de Bolonha para a unificação do sistema de ensino superior na Europa, são muitos os autores que se referem à importância do ensino da improvisação nas escolas oficiais como forma de desenvolver a criatividade musical, assim como aspectos de desenvolvimento

auditivo e intelectual (Pressing 1998), abordar o estudo das escalas/arpejos não só por razões de ordem técnica mas com vista à sua utilização na improvisação (Birkett 1995). As técnicas de improvisação requerem o domínio de padrões formais (Nettl & Russel 1998) e segundo Sternberg (2000): o desenvolvimento da memória e da capacidade de análise exigido pelo estudo do jazz, favorecem as capacidades de interpretar música escrita assim como motivam os alunos para aprender. Para Gellrich (1995) o ensino da improvisação deve ser dividido em diversas áreas e articulado com o ensino tradicional.

Na verdade o ensino específico do jazz está nas Universidades Americanas desde a 2ª Guerra (Stearns 1956). Em Portugal a ESMAE no Porto é, até ao momento, a única escola oficial a integrar esta temática nos seus currículos, tendo iniciado no ano lectivo 2000/2001 um curso de Jazz em colaboração com os cursos tradicionais. Esta tendência existe por toda a Europa onde, além do ensino superior, também no ensino secundário o jazz integra o currículos dos cursos de música. Por exemplo, na Holanda o ensino integrado de música congrega o jazz e muitos outros estilos; bons exemplos são as licenciaturas em “música pop” e percussões africanas, entre outras.

Cada músico tem características sonoras individuais e uma personalidade musical distinta, esta personalidade compreende traços estilísticos individuais tais como: fraseado, articulação, som (por ex. timbre), ideias musicais características, entre outros. O processo de aprendizagem compreende então uma busca por uma voz própria (Berliner 1994). Pessoalmente não tenho dúvida que o estudo da improvisação e do jazz são benéficas para qualquer músico.

### **3. Diferentes pontos de partida**

O papel do solista de jazz é bastante diferente do intérprete de música erudita, podendo ser comparado, em certa medida, ao trabalho do compositor da música erudita, enquanto o primeiro compõe em tempo real uma composição sempre única e irrepetível, o segundo após um trabalho prévio, concebe a obra que mais tarde será tocada. Na música erudita a pauta contém o discurso musical, que o compositor escreveu, o maestro dirige e o músico toca, enquanto no jazz esse discurso acontece em tempo real, especialmente em relação à improvisação na qual o ouvido toma um papel preponderante.

As fontes primárias do jazz são apresentadas sob a forma de melodia do tema com as cifras dos acordes que devem ser seguidas pela secção

rítmica. Naturalmente os arranjos são predefinidos na maioria dos casos, especialmente na big band, onde o arranjador/compositor tem um trabalho prévio comparável ao compositor na música erudita, apesar de as secções para os solos estarem normalmente previstas. As estruturas são repetitivas e as formas regulares, a maior parte dos blues são de 12 compassos e a maioria dos *standards* têm uma estrutura AABA (anatole) de 32 compassos, divididos em 4 frases de 8 compassos, sendo as partes A semelhantes harmónica e melodicamente, enquanto a parte B é mais modulante. Outro elemento muito simples é o ritmo constante, embora essa regularidade seja uma das maiores dificuldades para a secção rítmica. O compasso predominante é o quaternário e a esmagadora maioria das frases são organizadas em múltiplos de 2 compassos. Para músicos eruditos, habituados à expressão das frases, aos rubatos e à agógica; o jazz apresenta elementos muito mais simples à partida, no entanto, a grande diferença entre estes dois universos musicais é a improvisação, para a qual o verdadeiro músico de jazz trabalha diariamente, inovando o seu estudo e descobrindo padrões novos para utilizar nas suas composições em tempo real, os solos.

A improvisação na performance musical é algo entre o instrumentista e o compositor. A partir de uma simples estrutura de 32 compassos de música, um grupo de jazz pode tocar durante um tempo indeterminado. O pianista Sammy Price foi uma noite a um clube de Kansas City no decorrer de uma *jam session* (actuação espontânea, sem ensaio, de música jazz), seguiu para casa, regressou passadas três horas e os músicos estavam ainda a tocar o mesmo tema (Stearns 1956). Estas sessões funcionam para o jazz como as experiências feitas pelo compositor funcionam para a música erudita. Por exemplo para compor a abertura da Ópera Fidélio, Beethoven fez diversas versões até chegar à versão definitiva. Estamos perante dois processos semelhantes, se o compositor tem que experimentar diversas possibilidades para compor as suas obras, também o improvisador vai experimentando durante as performances, para evoluir a essência do seu discurso musical, neste sentido a interacção proporcionada pelas *jam sessions* tem uma importância extraordinária.

A questão da linguagem é um dos maiores problemas para o músico erudito quando toca jazz, já que a articulação, equivalente ao sotaque na linguagem falada, consiste num dos assuntos mais quentes entre os músicos de jazz. Outro aspecto fulcral é o swing que, muitas vezes, se confunde com o próprio conceito de jazz. Nunca se perceberá o jazz se não se entender o swing. No entanto, o próprio termo swing tem sido analisado de diversos prismas: (1) swing é uma qualidade atribuída à interpretação do jazz: tem swing ou não; (2) consiste num fenómeno rítmico, resultante do conflito

entre um tempo fixo e uma enorme variedade de acentuações e rubatos que o músico de jazz toca sobre esta base. No entanto, cada um destes elementos por si só não produz necessariamente swing e os instrumentos da secção rítmica podem produzir o tempo fixo com diversos tipos de swing. Sem dúvida que existem outras questões relacionadas com a forma como é tocada cada nota tendo em conta aspectos como a manipulação do timbre, ataque, vibrato, afinação, dinâmica, registo, etc. Desta forma, a combinação de cada nota da melodia ou de um solo improvisado com a base rítmica, produz diversas variedades de swing. A busca do músico de jazz consiste em aprender mais e mais ideias musicais (como quem aprende vocábulos de um língua). O intérprete deve primeiro aprender bem a música que vai tocar do ponto de vista estético e seu conteúdo (como melodia, cifra, estrutura, etc.), só depois poderá improvisar. Torna-se então necessário conhecer muito vocabulário para se puder falar correctamente uma língua, o que significa no jazz conhecer muitos solos de outros músicos, ter trabalhado muitos padrões melódicos para utilizar nas diversas progressões harmónicas. Para o trompetista Winton Marsalis: “deve-se aprender a linguagem do jazz, que inclui a linguagem dos blues, tal como se aprenderia uma língua estrangeira – pela imitação e pela repetição, quanto mais se exercitar estes aspectos mais fluente se fica” (Gelly 2000).

#### 4. A improvisação no jazz

Apesar de a improvisação no jazz estar no centro das atenções, e essa sim ser objecto de estudo por parte de muitos, a improvisação está presente na música desde há muito e um pouco por todo o mundo como: música persa, árabe, hindu, ou no Zimbabué, Java, em toda a África, etc. Além de muita música erudita, como já foi referido.

Os músicos de jazz usam sequências harmónicas (*changes*) e temas (*standards*) que são a base a partir da qual o solista faz a sua variação ou improvisação. Assim, o conhecimento de um repertório de *standards* é como que a estrutura base através da qual o músico aprende a improvisar. O seu conhecimento harmónico e melódico, para além de exercitarem a capacidade de memória, assinala a importância da transmissão de informação (musical, social, política, etc.) por via oral, escrita em partitura ou “de ouvido” (Berliner 1994).

A improvisação pode começar pela exploração de diferentes formas de interpretação das melodias, usando embelezamentos, trabalhando o som, diferentes formas de articulação ou vibrato. De seguida, é importante haver uma compreensão harmónica, que pode ser teórica ou simplesmente “de

ouvido". Estes temas tipo dão-nos um conjunto de progressões harmónicas comuns, podendo ser fragmentadas e coladas, originando outros temas. A aprendizagem de modelos é então responsável pela aquisição da linguagem tradicional e que é transmitida proeminentemente "de ouvido", característica primordial do jazz, no qual a audição tem um papel fundamental.

O pensamento do improvisador pode distinguir-se em: pensamento rítmico, pensamento harmónico, pensamento escalar e interválico. As técnicas de improvisação implicam: (1) a questão do seguimento da forma harmónica e da estrutura, (2) a ligação entre a mente e o corpo no que respeita à possibilidade de tocar aquilo que a mente canta (audição interna), (3) o desenvolvimento de ideias rítmicas e melódicas. O decurso da improvisação é visto como o fluir de uma história com um princípio, um meio e um fim. Existe um significado, uma ideia central e um modo de expor aquilo que se quer exprimir de forma organizada, coerente e com sentido (Berliner 1994). Sidney Bechet ia mais longe e comparava a improvisação a um discurso que tinha diversos clímaxes, uns maiores que outros.

Neste percurso correm-se riscos e existe um estado emocional importante que deve ser controlado, dando espaço a uma interacção entre os músicos que vão fazer desenrolar o discurso musical, e que mais uma vez é levado a cabo através do prévio desenvolvimento auditivo e interactivo. A criatividade é um ponto essencial na criação deste discurso e pode levar o músico a tornar musical um engano. Só a experiência, sabedoria e técnica podem ajudar neste ponto do discurso do improvisador. Duke Ellington dizia aos seus músicos para não estudarem da mesma maneira nem tocarem as notas óbvias nos seus solos, senão não evoluem, "se te apetece tocar um nota, toca outra", dizia.

Quando os músicos falam das suas experiências como improvisadores, referem-se quase sempre a aspectos de comunicação, a este propósito o saxofonista Joe Henderson diz o seguinte: "Eu tenho sido provavelmente influenciado por factores extra-musicais como escritores, poetas?... Tu sabes como usar sinais de pontuação. Tu sabes como chegar às pessoas enquanto tocas. Usas colunas, hífenes, parágrafos, parêntesis, e outras coisas assim. Eu penso nisto quando toco. Estou a ter uma conversa com alguém" (Berliner 1994)).

Para Stearns o bom músico de jazz deve tocar do coração, deve ser honesto, deve tocar da forma que verdadeiramente sente. Acima de tudo, deve ter qualquer coisa para dizer, ou tudo o resto é uma perda de tempo. "A música é a tua própria experiência", disse o saxofonista Charlie Parker, "os teus pensamentos e a sabedoria. Se não viveres isto, isto não soará no teu instrumento". Por isso, lo bom jazz é verdadeiramente realista e essencialmente honesto (Stearns 1956).

## 5. Improvisação estudada e pré-composição

É importante a desmistificação da visão da improvisação como a criação de algo novo por artes mágicas. Existe um ciclo eterno entre improvisação e pré-composição. Existem muitos componentes musicais que são trabalhados anteriormente e que compreendem muita memorização e modificação. As próprias composições podem ter em vista a exploração de ideias improvisativas específicas (rítmicas, melódicas ou harmónicas). Existem outros pontos importantes respeitantes à improvisação tais como: os diferentes tipos de swing, economia de notas, expressividade, tratamento das dissonâncias, e o espaço para respirar entre as frases. Deste modo, a improvisação é um processo que compreende várias e complexas abordagens e muito material previamente absorvido. Assim, inovação, gosto, emoção, convicção, criação de pontos altos no decurso da improvisação, espontaneidade e voz única, são alguns dos traços mais apreciados pelos amantes de jazz. Este estado de espírito crítico não se deve estender só aos ouvintes, mas também aos próprios intérpretes. Um espírito autocrítico é determinante para a evolução do músico em busca das suas fraquezas musicais, de forma a estar em constante mudança e evolução (Berliner 1994).

Estamos então perante as três fases que Merriam defende como universais na aprendizagem musical: uma primeira fase de imitação, uma subsequente fase de assimilação ou compreensão e uma última fase de inovação. A importância da transcrição de linhas melódicas a partir de gravações no estágio inicial de imitação, serve, por exemplo, para a aplicação em contextos harmónicos homólogos dessas ideias musicais e, conseqüentemente, levam à expansão do vocabulário entretanto transcrito. Numa segunda fase o objectivo deverá consistir na expansão de influências e da busca de uma sonoridade própria. Cada músico tem características sonoras individuais e, logo, uma personalidade musical distinta. Esta personalidade compreende traços estilísticos individuais tais como: fraseado, articulação, som (timbre, por exemplo), ideias musicais características, entre outros. A terceira fase do processo de aprendizagem consiste numa busca por uma voz própria, ao contrário da música erudita na qual se valoriza mais o cumprimento da partitura, ficando normalmente a interpretação pessoal e a individualidade do músico para segundo plano (Berliner 1994).

## 6. A relação escala-acorde

Segundo Winthrop Sargeant a escala mais usada pelos músicos de jazz consiste numa escala maior (Dó, Ré, Mi, Fá, Sol, Lá, Si, Dó) com a 3ªm e a 7ªm, as chamadas “blue notes”. Na verdade, exceptuando experiências

mais modernas, as harmonias do jazz são relativamente simples e foram herdadas da música europeia e desenvolvidas através das mesmas linhas, mas mais recente e rapidamente (Stearns 1956).

A relação entre a melodia e a harmonia por si só contam uma parte da História da Música, no jazz, em particular, são o ponto de partida para todo o trabalho de pesquisa sonora. É totalmente necessário conhecer o acorde que está simbolizado pela cifra, quais as notas que o compõem e o contexto tonal em que está inserido, ou seja, além da relação interna em cada acorde é necessário ter em conta a relação com os acordes vizinhos. Em cada acorde temos uma ou mais escalas que são mais apropriadas e esse conhecimento prévio é imprescindível para que o discurso na improvisação explore correctamente estas relações e faça a gestão correcta das dissonâncias e consonâncias. Apesar de os *standards* de jazz serem música tonal na verdadeira acepção do termo, enquanto os temas antigos mantêm um mesmo acorde durante vários compassos, alguns temas mais modernos chegam a ter um acorde por cada tempo do compasso.

Durante a evolução do jazz, tal como na evolução da música erudita, tem ocorrido um natural aumento da complexidade do material utilizado. Assim como numa sinfonia de Haydn a música fica muito tempo no mesmo centro tonal, no início do jazz, estilo Nova Orleães (anos 20), os temas e as improvisações eram muito simples e tonais, quando ouvimos um solo de Louis Armstrong, quase conseguimos cantá-lo pela sua simplicidade genial. No Be-Bop (anos 40 em diante) encontramos muitas notas estranhas aos acordes que resolvem de acordo com conceitos melódico-harmónicos mais complexos, neste processo inovador é de destacar Charlie Parker, como um dos pioneiros. Esta evolução continuou com músicos como John Coltrane, outro saxofonista, que aplicaram na improvisação jazzística o princípio da politonalidade que, tal como na música erudita, consiste em sugerir outra tonalidade com recurso à superestrutura dos acordes. Um bom exemplo é a obra-prima de Coltrane: "A Love Supreme." Este percurso continua até hoje, sempre no sentido de um aumento da sua complexidade, embora se cultivem outros idiomas mais antigos, com uma estética bem definida como o estilo Nova Orleães ou a big band de swing.

No pensamento harmónico, é importante ter a noção do efeito de certas notas em pontos determinados do compasso (como as notas do acorde ou extensões nos tempos e notas de passagem nas partes fracas dos tempos), bem como o efeito sonoro produzido por cada nota em relação à harmonia em cada momento do tema.

Do ponto de vista rítmico e métrico e utilizando a construção analítica *Just in Time* (Lopes 2003), que foi desenvolvida para analisar qualidades

perceptíveis de estruturas puramente rítmicas, encontramos um paralelismo em relação à tensão/resolução melódica, que se caracteriza pelo aumento do débito rítmico nas partes fracas dos tempos e dos compassos, assim como ao nível hiperométrico, nos compassos pares e conseqüente resolução ou repouso rítmico nas partes fortes ou compassos ímpares da estrutura. Este efeito tem sido utilizado durante a evolução do jazz e está intimamente relacionado com o percurso harmónico e as estruturas com números pares de compassos (essencialmente 12 e 32), e compassos de divisão binária com uma indissociável relação com os múltiplos de 2.

Outra relação importante é formada entre a melodia do tema e a harmonia respectiva, essa relação também nos dá muito do carácter musical de cada tema. Estas melodias, especialmente as mais antigas, têm quase sempre uma letra que não é utilizada nas versões instrumentais. Apesar disso, músicos como Charlie Parker só tocavam um tema depois de saber a sua letra, como forma de se inspirarem para a sua interpretação e conseqüente improvisação. Por falar em texto, também nas partituras do repertório erudito encontramos expressões que ajudam a definir estados tão diferentes como: *scherzando*, com *fuoco*, *fúnebre*, *tranquilo*, etc.

Como já foi dito, o ouvido é o sentido mais importante neste contexto musical, aliás é frequente os músicos de jazz não serem leitores exímios de partituras: lê mal, mas ouve bem é uma expressão recorrente. O contrário acontece na música erudita, na qual a visão é essencial, pois importa ler perfeitamente embora, por vezes, alguns músicos sejam incapazes de ouvir tudo o que se está a passar à sua volta. Neste aspecto, como em muitos outros, a formação do músico de jazz e do músico erudito terá muito a ganhar de parte a parte com um ensino articulado, como forma de se completarem mutuamente. Vale a pena acrescentar a opinião de Wynton Marsalis que, enquanto director do Lincoln Center em Nova York, diz a propósito da estratégia educativa deste importante organismo: “O objectivo a longo prazo é fazer incluir o jazz como parte importante da formação artística de todos – como parte da democracia, digamos assim” (Gelly 2000).

Da minha experiência pessoal com clarinetistas avançados, posso concluir que muitos deles não distingue as pequenas diferenças que são a chave do improvisador de jazz e, neste aspecto, muito pode ser feito para enriquecer a formação geral dos músicos no futuro. Refiro-me por exemplo à sucessão dos graus de uma escala que no ensino tradicional respeita uma armação de clave e no jazz privilegia a sucessão de tons e meios-tons e a relação interválica entre o acorde e os vários graus da escala, sendo a acuidade auditiva da maior importância. É necessário tratar as escalas como uma sucessão de sons e não apenas uma sucessão de notas.

A globalização está presente em quase todos os aspectos do nosso quotidiano. Tal como na culinária, os pratos tradicionais de determinadas cozinhas específicas se vão fundindo dando origem a conceitos culinários cada vez mais universais, também na música os “ingredientes” que distinguem determinadas culturas ou formas musicais têm tendência para se misturar dando origem a novas variedades mais universais. O jazz é por si só o melhor exemplo deste processo de mistura desde o seu nascimento até aos nossos dias. Assim como as seculares escalas pentatónicas orientais se tornaram um dos “ingredientes” principais dos blues, outras escalas exploradas no jazz são actualmente utilizadas por compositores modernos. Podemos dar como exemplo a escala octotónica utilizada por Robert Muckzinski em diversos momentos da obra *Time Pieces*, para clarinete e piano ou, noutro contexto, pelo compositor espanhol Ferrer Ferran na obra *Tormenta del Desierto* para Banda Sinfónica. Estas escalas não são novas e até são estudadas nas aulas teóricas, falta agora incorporá-las nas aulas práticas de instrumento. Em vez de se exigir aos alunos que estudem apenas as passagens que incluem este tipo de material, importa garantir que são aprofundadas em todos os tons e em toda a extensão do instrumento (como se exige no jazz), para que os músicos do futuro estejam preparados para corresponder rapidamente em obras que utilizem este tipo de elementos mais modernos, já não basta saber as ancestrais tonalidades maiores e menores.

No ensino tradicional o estudo das tonalidades centra-se nas maiores e menores relativas: natural, harmónica e melódica com os respectivos arpejos. Como sabemos estas escalas têm sons distintos, mas a sucessão de intervalos varia muito pouco, pois só uma nota muda por completo a essência de uma escala. O melhor exemplo disto é a escala menor melódica em relação à maior que na sua forma ascendente apenas varia no terceiro grau menor. Esta pequena diferença separa dois universos distintos, já que, estas duas escalas são as que mais modos dão ao jazz. Porque não trabalhar também os outros modos que derivam destas escalas, como entidades sonoras independentes?

A colecção de livros de Jamey Aebersold, muito úteis no estudo do jazz, propõe uma nomenclatura universalmente aceite. Assim, o ponto de partida para toda a cifra do jazz é o acorde de sétima da dominante (Dom7) cuja escala respectiva é o modo mixolídio (modo do quinto grau ou modo de sol). Da mesma forma parte do princípio que o tradicional modo maior é a base para toda a classificação das escalas, fazendo corresponder a cada grau os números árabes 1234567. Simultaneamente as escalas são classificadas quanto à ordem de intervalos na qual T=Tom e M=Meio-tom. Por exemplo,

para um acorde de lá dominante, a cifra correspondente será A7, os graus da escala relativa são: 123456b7 e a sucessão de tons e meios-tons: TTMT-TMT. Através deste conceito é possível classificar todas as escalas e arpejos até mesma a menor harmónica que tem aquela “estranha” sucessão de graus: 12b345b6#7 e de intervalos: TMTTM3mM. Se acrescentarmos os números romanos (muito utilizados na análise da música erudita) de I a VII para classificar os graus em termos tonais, ficamos com um conjunto de ferramentas para analisar qualquer fragmento de música tonal, seja uma obra escrita ou um solo improvisado; seja uma melodia de uma peça erudita ou o tema de um *standard* de jazz.

Naturalmente que o treino auditivo nas aulas de formação musical aborda esta área, agora é necessário passar estes conceitos para as aulas práticas de instrumento. Enquanto isso, o estudo das tonalidades é muitas vezes reduzido a uma sucessão de notas que tem por base uma armação de clave. Neste ponto temos muito a aprender com os músicos de jazz que exploram os intervalos e todos estes pormenores até ao mais ínfimo pormenor, transformando uma escala ou um padrão melódico numa matriz sonora que se repete nos 12 tons, dando especial atenção à sucessão de intervalos e ao som que daí resulta.

## 7. Conclusão

Talvez por ter estudado simultaneamente na Escola de Música do Conservatório Nacional e na Escola de Jazz do Hot Club de Portugal (HCP) percebi que o ideal seria ter toda a formação que procurava nas duas escolas, reunida numa só. Creio que as duas tradições embora distintas, uma vez bem articuladas, dariam a escola ideal para o futuro, mais permeável, aberta, flexível e com certeza mais atractiva para os alunos. Conheço alunos do HCP que estudam com solistas das orquestras sinfónicas, assim como outros que estudam nas melhores escolas e academias tradicionais e procuram músicos de jazz para enriquecer a sua formação. Naturalmente que a especialização é necessária, no entanto, numa fase inicial e intermédia, a formação geral de um músico terá a ganhar com a aproximação destas escolas até aqui separadas. Apesar disso, cada vez existem menos barreiras entre os músicos dos diversos quadrantes, falta agora a modernização das escolas. O “mercado da música” é essencialmente constituído por música cuja essência está no jazz. Integrar o ensino do jazz nas nossas universidades e escolas de música é contribuir para o enriquecimento do futuro da música e dos músicos.

## Bibliografía

- Aebersold, Jamey. (1979). *Gettin' it together*, volume 21, Jamey Aebersold, Inc. USA
- Apel, Willi. (1969). *Harvard Dictionary of Music*, 2<sup>nd</sup> edition, rev. and enl. Cambridge: Belknap Press of Harvard University Press.
- Berliner, Paul. (1994). *Thinking In Jazz: The Infinite Art of Improvisation*. Chicago: University of Chicago Press.
- Birkett, J. (1995). *Gaining Access to the Inner Mechanisms of Jazz Improvisation*. Doctoral Dissertation, Open University, Milton Keynes.
- Gellrich, M. (1995). *Umriss zu Einer Methode der Improvisation*.
- Gelly, Dave. (2000). *Icons of Jazz, A History In Photographs*. Thunder Bay Press.
- Lopes, Eduardo. (2003). *Just in Time: towards a theory of rhythm and metre*, PhD Thesis, Music Department, University of Southampton.
- Nettl, Bruno. (1974). *Thoughts on Improvisation. A Comparative Approach*. *Musical Quarterly* (60, 1-19).
- Nettl, Bruno. (1998). *An Art Neglected in Scholarship. In the Course of Performance: Studies in the World of Musical Improvisation* (pp. 1-23). Chicago: University of Chicago Press.
- Pressing, J. (1998). "Psychological Constraints on Improvisational Expertise and Communication". In B. Nettl and M. Russell (Eds.), *In the Course of Performance: Studies in the World of Musical Improvisation* (pp. 47-67). Chicago: University of Chicago Press.
- Stearns, Marshall W. (1956). *The Story of Jazz*. New York: Oxford University Press.

# ***A Banda Pop em sala de aula (Oficina)***

## **Pop Band in classroom (Workshop)**

**Carlos Barreto Xavier<sup>1</sup>**

### **Resumo**

Esta oficina apresenta um projecto de integração da música ligeira em sala de aula, utilizando uma metodologia em torno das bandas *pop*, que tem sido desenvolvida em escolas do ensino básico e na formação de professores de educação musical na Escola Superior de Educação de Setúbal.

Através desta metodologia de agrupamento musical, os alunos desenvolvem competências nos campos de audição, interpretação, execução e composição musical impulsionando o crescimento de um pensamento musical crítico e estruturado alicerçado no conhecimento diferenciado, na mobilidade mental e na destreza física. A participação no agrupamento musical é, portanto, motor de desenvolvimento das relações com a música, com os outros e consigo próprio, contribuindo para a formação de uma personalidade artística.

Durante a oficina, e após uma apresentação prévia de registos de diferentes experiências em contextos de sala de aula, os participantes tomarão contacto com a metodologia, através da apresentação de alguns esquemas de trabalho e da integração de uma banda *pop* formada no momento, a partir da qual se desencadeará uma discussão sobre as experiências vivenciadas. Este debate articulará não só os testemunhos dos executantes como também dos outros participantes que observam todo o processo.

### **Abstract**

This workshop presents a project which integrates pop music in classroom, using the methodology of pop bands, that has been developed with children of elementary schools and with students from Escola Superior de Educação de Setúbal.

Through this methodology of pop bands, the children develop abilities in the fields of listening, interpretation, performance and composition, stimulating the growth of a structured and critical musical thought grounded in the differentiated knowledge, mental mobility and physical skills. The participation in the pop bands is, therefore, an opportunity to develop the relationships with the music, the others and oneself, contributing for the formation of an artistic personality.

During the workshop, and after a previous presentation of examples of different projects in the context of music classrooms, the participants will contact with the methodology, through the contact with some work schemes and by participating in a pop band, upon which the discussion will be stimulated. This discussion will not only articulate the experience of the performers but also the observation of the other participants in the workshop.

---

<sup>1</sup> Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Setúbal (Portugal); [cbxavier@ese.ips.pt](mailto:cbxavier@ese.ips.pt)

## Enquadramento

As práticas musicais em grupo são actividades que proporcionam aprendizagens de grande riqueza e diversidade. Concretamente, ao terem componentes físicas e intelectuais, assumem-se como bases estruturantes de aprendizagens superiores, tal como preconizam as perspectivas cognitivistas, onde as operações formais têm a sua génese nos estádios sensorio-motores e das operações concretas. Por outro lado, a experiência de tocar em grupo, permite ainda desenvolver competências a nível individual, no que respeita, por exemplo, ao domínio instrumental, mas também a nível social, já que estão em jogo situações de auto-estima e respeito pelos outros, de disciplina e rigor, de cultura e de partilha.

Desta forma, o projecto “*A Banda Pop em sala de aula*” poderá assumir-se como território de aprendizagem multidimensional, as quais, parecem ser transferíveis para as outras situações da vida, tal como realçaram estudos recentes, em que o conhecimento do mundo assenta em bases comuns e partilhadas, de onde se manifestam os conhecimentos mais particulares e específicos.

A diversidade do valor das experiências de interpretação musical pode ser observada nos argumentos que teóricos e pedagogos têm desenvolvido sobre a importância da música enquanto experiência significativa na vida do ser humano e área curricular.

## Identificação do Projecto “*A Banda Pop em sala de aula*”

As sucessivas reformas educativas têm vindo timidamente a integrar a área de música no currículo de diferentes ciclos de ensino. A área da música surge de formas mais ou menos efectivas, já que oscila entre regimes obrigatórios e opcionais, de oferta e de ausência dos planos escolares. Paralelamente, é de realçar a criação de clubes ou mesmo o desenvolvimento de projectos, que têm permitido que a área da música integre a vida escolar com maior eficácia.

O percurso da Educação Musical tem sido, também ou por estes motivos, de alguma forma sinuoso, tendo vindo a procurar caminhos diversos na procura de experiências que respondam às necessidades formativas de crianças e jovens em contexto escolar. Muitas destas práticas estão associadas a crenças sobre o valor educativo da música, outras, porém, continuam subjogadas aos problemas que têm a ver com falta de equipamento, meios, ou mesmo de professores preparados para os inúmeros desafios que se colocam.

O projecto “A Banda Pop em sala de aula” compreende os 2º e 3º ciclos do Ensino Básico e promove um conjunto alargado de aprendizagens, experiências e interações em sala de aula. Através de procedimentos sequenciais utilizados nos ensaios das bandas pop profissionais, os alunos, desenvolvem competências nos campos de audição, interpretação, execução e composição musical impulsionando o crescimento de um pensamento musical crítico e estruturado aliado à promoção da auto-estima, pressupondo o conhecimento diferenciado, a mobilidade mental aliada à destreza física como alicerce de incremento da personalidade artística.

Neste propósito, os alunos são integrados em bandas de 7 elementos onde assumem a bateria, percussão, teclado, guitarra baixo, guitarra solo, guitarra ritmo e voz como elementos conexos às suas escolhas musicais extra escola. Esta assumpção resulta de diferentes motivadores implícitos neste projecto: oportunidade de escolher o instrumento e o repertório de acordo com os seus gostos musicais; executar instrumentos semelhantes aos dos seus ídolos; aceder e manipular as novas tecnologias; realizar espectáculos públicos num curto espaço de tempo.

Pretende-se com esta metodologia promover a aquisição de um pensamento musical crítico, criativo e estruturado através da prática instrumental e vocal. Crítico porque o aluno constrói, observa e avalia, de uma forma individual e em grupo uma plataforma de desenvolvimento de competências. Criativo porque através da reflexão/comparação sobre o conhecimento adquirido, o aluno inicia a construção dos seus próprios materiais sonoros. Estruturado porque o aluno perante novos desafios, reflecte, decide e escolhe a melhor solução técnica, inserido numa lógica recursos disponíveis.

Estão identificados projectos desenvolvidos nas escolas EB2 de Lagos, EB2 da Sobreda, Colégio St. Peter’s School em Palmela e Colégio Laura Vicunha em Vendas Novas. Em qualquer destas instituições, são relatados efeitos que, supostamente, a participação das crianças e adolescentes em bandas pop tem tido na sua personalidade e na estabilidade do seu percurso educativo.

Sumariamente, existe uma expectativa que estes projectos de execução musical proporcionem o desenvolvimento de competências diversificadas que possam contribuir para o sucesso educativo geral (tais como disciplina, rigor, método, destreza, coordenação, auto-estima, respeito pelos outros, confiança, capacidades comunicacionais e relacionais).

## A **Banda Pop** no contexto musical profissional

O produto musical que chega ao grande público é o efeito de um conjunto de procedimentos planificados e cumpridos com critério. As bandas pop inserem-se num contexto hierárquico de produção musical aliado a factores de gestão e planeamento de carreira. Dividem-se em dois grupos: bandas de garagem e bandas profissionais.

As **bandas de garagem** são constituídas em torno de uma forte motivação estética (géneros musicais), social (reconhecimento pela rua, bairro, cidade, país) e política (intervenção, anarquia) com a finalidade de realizar música em grupo por parte de músicos executantes, músicos compositores, letristas com uma causa e opinião musical conciliável. Evidenciam dedicação, técnica disponível, investimento de tempo e financeiro. Usufruem dos momentos de ensaio e execução pública como um reforço de auto-estima. Por vezes, manifestam inconsistência na metodologia de ensaio e na percepção do seu público-alvo devido à excedente concentração no propósito. Esta inconsistência torna-se evidente no número de arranjos efectuados para cada música apontando, ao longo do tempo, uma diversidade estética e formal resultante da soma de opiniões externas mais ou menos balizadas. Para esta situação também contribui a circunstância de todos os seus membros colaborarem para os arranjos musicais com distintas competências e de não estabelecerem a figura do director musical como agente que orienta, sistematiza e institui metas para os processos. No entanto, as bandas de garagem utilizam alguns procedimentos de gestão e planeamento de carreira através da participação em concursos, apresentações em locais públicos e envio de maquetas a editoras, *managers* e agentes musicais.

As **bandas profissionais**, maioritariamente provém duma trajectória idêntica ou comparável às bandas de garagem destacando-se por apresentarem uma gestão empresarial e artística implícita no seu contrato de licenciamento. Para aceitar uma banda no seu catálogo, as editoras impõem um conjunto de procedimentos mais ou menos decisórios oferecendo serviços com uma aceitação implícita: escolha de um *manager* (usualmente fornecido pela editora); escolha do agente musical que vende os espectáculos; constituição da equipa que acompanha os artistas e sugestão de um director musical caso a banda apresente um produto com potencial artístico mas com limitações orquestrais. Ao *manager* compete, por procuração, centrar em si um conjunto de funções de gestão da carreira dos artistas: escolha do produtor musical que se responsabilizará pela gravação do cd; escolha da empresa que trabalhará a imagem da banda; escolha da

empresa que desenhará a concepção gráfica do cd; definição do cachet do espectáculo; definição das verbas a auferir pelos músicos; definição das ajudas de custo durante os espectáculos, participação em eventos sociais, participação em colectâneas, apresentação do balanço financeiro, etc. Ao agente musical compete vender e inserir a banda nos circuitos comerciais tais como festivais, queimas das fitas, festas das cidades, vilas, aldeias e outro tipo de eventos semelhantes. A equipa que acompanha os artistas é constituída por um *road-manager* (responsável, na dependência directa do manager, que acompanha a banda nos espectáculos), *roaddies* (técnicos especializados no transporte e montagem do equipamento), motorista (responsável por deslocar os músicos e zelar pela sua segurança), técnico de som (responsável pela mistura e equipamento áudio essencial para a realização do espectáculo) e técnico de luz (responsável pela concepção e execução da iluminação do espectáculo). À banda profissional compete garantir a qualidade artística associada à disponibilidade para a realização dos espectáculos. Esta qualidade artística é acrescida pelo número de ensaios de preparação tal como pela pré-produção realizada antes da gravação com o produtor musical escolhido.

## **A Banda Pop no contexto de sala de aula**

A constituição das bandas pop em sala de aula resulta de um conjunto de factores extra motivação dos próprios elementos, nomeadamente, a escola possuir equipamento fundamental para a realização deste género de projectos (bateria, percussão, baixo eléctrico, duas guitarras eléctricas, teclado, microfone, mesa de mistura e duas colunas de amplificação/monição) tal como o corpo docente (na área da música) possuir perfil, competência e demonstrar empenho em realizar este tipo de projectos.

Os docentes que realizam estes projectos expressam um conjunto de competências no campo da audição, interpretação e análise musical, tal como apresentam conhecimentos básicos de execução nos instrumentos acima descritos e efectuem música regularmente (casa/banda/público).

As bandas rock em sala de aula manifestam algumas semelhanças relativo às bandas de garagem. Sobressaem artisticamente na comunidade escolar, apresentam uma forte motivação nos ensaios e espectáculos, intervêm na escola com o reconhecimento da comunidade académica como líderes de opinião.

## Como constituir uma “banda pop” numa sala de aula

### 1. Dividir a turma por bandas (grupos de sete elementos)

A divisão de uma turma por projectos/bandas circunscreve o âmbito generalista da intervenção do professor e potencia uma maior atenção no ensino/aprendizagem. Uma demonstração prévia do potencial de cada instrumento, inserido na execução de uma canção conhecida pelas partes, será importante nas opções de escolha por parte dos alunos compreendendo que estas envolvem o período lectivo.

### 2. A constituição das bandas deverá obedecer aos seguintes critérios: (exemplo numa turma de 21 alunos)

Para constituir três bandas o professor deve encaminhar a escolha dos instrumentos (por parte dos alunos) com vista a obter a seguinte configuração: 3 bateristas / 3 percussionistas / 3 baixistas / 6 guitarristas / 3 teclistas / 3 vocalistas.

Cada banda é constituída por: baterista, percussionista, baixista, 2 guitarristas, teclista e vocalista.

#### **Banda A**

Baterista / percussionista / baixista / 2 guitarristas / teclista / vocalista

#### **Banda B**

Baterista / percussionista / baixista / 2 guitarristas / teclista / vocalista

#### **Banda C**

Baterista / percussionista / baixista / 2 guitarristas / teclista / vocalista

### 3. Escolher uma peça musical simples que possibilite a intervenção de todos os elementos da banda

A audição de canções apresentadas pelos alunos e o debate sobre as suas preferências musicais deverá induzir o professor a escolher uma peça das opções apresentadas pela banda. Cabe ao professor, após o apuramento de cada peça (por banda), ouvir e analisar detalhadamente com o propósito de extrair as linhas mestras da peça: forma, compasso, tonalidade, harmonia por secções ou partes, linhas individuais, padrões simples e timbres encontrados em cada instrumento e apresentar um plano de ensaios para cada banda de acordo com as especificidades das mesmas.

#### 4. Os ensaios devem obedecer a uma estrutura com regras bem definidas

Enquanto os elementos da banda realizam os exercícios propostos pelo professor, as outras bandas escutam atentamente e extraem deste momento o esclarecimento dos conceitos trabalhados. Cada banda usufrui de 1/3 de cada aula para realizar o seu ensaio. As sessões de notação musical devem ser utilizadas para esclarecer, rever e consolidar os conteúdos trabalhados nas duas sessões anteriores.

### Planificação de 8 sessões seguindo uma proposta de metodologia

#### Sessão 1

**Conteúdos:** Pulsação1 \ ostinatos rítmicos1

**Bateria e percussão:** Trabalhar 9 sequências de semibreves e mínimas no bombo e prato de choque em simultâneo e alternado. Com ajuda do metrônomo, cada exercício (conjunto de 3 sequências) deve ter uma duração de 3 minutos despendendo um minuto por cada sequência (60 bpm., 64, 68, 72, 76, 80, 84, 88, 92).

**Baixo:** Realizar este exercício nas cordas soltas (mi e lá grave) utilizando o polegar e o indicador alternados.

**Guitarras:** Realizar este exercício nas cordas soltas (mi e lá grave) utilizando o polegar e o indicador da mão direita alternados.

**Teclas:** Realizar este exercício nas notas (dó4 e dó5) utilizando o dedo1 (m.dir.) e o dedo5 (m.esq.) alternados.

**Voz:** Utilizar as sílabas (da e de).

#### Sessão 2

**Conteúdos:** Pulsação2 \ ostinatos rítmicos2

**Bateria e percussão:** Trabalhar 9 sequências de semibreves e mínimas no bombo e tarola em simultâneo e alternado. Com ajuda do metrônomo, (72 bpm., 76, 80, 84, 88, 92, 96, 100, 104).

**Baixo:** Realizar este exercício nas cordas soltas (ré e sol agudas) utilizando o polegar e o indicador alternados.

**Guitarras:** Realizar este exercício nas cordas soltas (ré e sol agudas) utilizando o polegar e o indicador alternados.

**Teclas:** Realizar este exercício nas notas (ré4 e sol4) utilizando o dedo 2 e 5 da mão direita.

**Voz:** Utilizar as sílabas (di e do).

### Sessão 3

**Conteúdos:** Notação musical 1 – figuras, monorrítmia e notas. Leitura e escrita. Clave de sol, figuras: semibreve e mínima; notas: mi, lá ré e sol; sílabas: da, de, di, do.

### Sessão 4

**Conteúdos:** Pulsação3 \ ostinatos melódicos1

**Bateria e percussão:** Trabalhar 9 sequências de mínimas e semínimas no bombo e prato de choque em simultâneo e alternado. Com ajuda do metrónomo, (80 bpm., 84, 88, 92, 96, 100, 104, 108, 112).

**Baixo:** Realizar este exercício nas cordas soltas (mi, lá, ré e sol) utilizando o polegar e o indicador alternados.

**Guitarras:** Realizar este exercício nas cordas soltas (si e mi agudas) utilizando o polegar e o indicador alternados.

**Teclas:** Realizar este exercício nas notas (dó4, ré4 e sol4) utilizando o dedo 1, 2 e 5 da mão direita.

**Voz:** Utilizar as sílabas (da, de, di, do, du) e construir vocábulos com duas sílabas.

### Sessão 5

**Conteúdos:** Pulsação4 \ ostinatos melódicos1

**Bateria e percussão:** Trabalhar 9 sequências de mínimas e semínimas no bombo e tarola em simultâneo e alternado. Com ajuda do metrónomo, (88 bpm., 92, 96, 100, 104, 108, 112, 116, 120).

**Baixo:** Realizar este exercício nas cordas soltas (mi, lá, ré e sol) utilizando o indicador e o médio alternados.

**Guitarras:** Realizar este exercício nas cordas soltas (mi, lá, ré e sol) utilizando o polegar e o médio alternados.

**Teclas:** Realizar este exercício nas notas (dó4, ré4, mi4 e sol4) utilizando o dedo 1, 2, 3 e 5 da mão direita. O teclista ouve o tema escolhido pela sua banda e extrai a forma correcta.

**Voz:** Utilizar as sílabas (ta, te, ti, to, tu) e construir vocábulos com duas sílabas. A vocalista estuda a letra diferenciando-a pelas diferentes partes.

### Sessão 6

**Conteúdos:** Notação musical 2 – clave de sol, notas, melodia. Leitura e escrita. Figuras: semibreve e mínima e semínima; notas: dó, ré, mi, sol, lá; sílabas: du, ta, te, ti, to, tu. Apresentação à banda por parte do teclista e vocalista da forma da canção e letra.

## Sessão 7

**Conteúdos:** Compasso 4/4 \ ostinatos harmónicos 1

**Bateria e percussão:** Trabalhar 9 sequências de semibreves, mínimas e semínimas no bombo, tarola e pratos de choque no compasso 4/4 em simultâneo e alternado. Com ajuda do metrónomo, (96 bpm., 100, 104, 108, 112, 116, 120, 124, 128).

**Baixo:** Realizar este exercício na corda mi (mi, fá, sol e lá) utilizando o indicador e o médio alternados em ambas as mãos.

**Guitarras:** Realizar este exercício na corda mi (mi, fá, sol e lá) utilizando o indicador e o médio alternados em ambas as mãos.

**Teclas:** Realizar este exercício nas notas (dó4–mi4, ré4–sol4) utilizando o dedo 1-3, 2-5 da mão direita.

**Voz:** A vocalista estuda a letra da canção com o intuito de compreender o ambiente emocional da história. Esta fase é essencial para a vocalista tomar consciência da exigência na interpretação.

## Sessão 8

**Conteúdos:** Compasso 4/4 \ ostinatos harmónicos 2 \ peça musical 1

**Bateria e percussão:** Estudo em “loop” do ostinato rítmico do refrão na pulsação original.

**Baixo:** Estudo da sequência melódica do baixo no refrão

**Guitarras:** Estudo, na guitarra, da sequência melódica do baixo no refrão

**Teclas:** Estudo da sequência harmónica simplificada (escolha do timbre semelhante) do refrão

**Voz:** Cantar o refrão em “loop” dando particular atenção à métrica.

## Síntese

Esta oficina apresenta um projecto de integração da música ligeira em sala de aula, utilizando uma metodologia em torno das bandas *pop*, que tem sido desenvolvida em escolas do ensino básico e na formação de Professores de Educação Musical na Escola Superior de Educação de Setúbal.

Através desta metodologia de agrupamento musical, os alunos desenvolvem competências nos campos de audição, interpretação, execução e composição musical impulsionando o crescimento de um pensamento musical crítico e estruturado, alicerçado no conhecimento diferenciado, na mobilidade mental e na destreza física. A participação no agrupamento musical é, portanto, motor de desenvolvimento das relações com a música,

com os outros e consigo próprio, contribuindo para a formação de uma personalidade artística.

Durante o atelier, e após uma apresentação prévia de registos de diferentes experiências em contextos de sala de aula, os participantes tomarão contacto com a metodologia, através da apresentação de alguns esquemas de trabalho e da integração de uma banda pop formada no momento, a partir da qual se desencadeará uma discussão sobre as experiências vivenciadas. Este debate articulará não só os testemunhos dos executantes como também dos outros participantes que observam todo o processo.

# From Unison Prototype to Polyphonic Masterpiece: The Creative Process of a Bulgarian Choral Song Cycle

Del prototipo unísono a la obra maestra polifónica:  
El proceso creativo de un ciclo de canciones corales búlgaras

Madlen Batchvarova<sup>1</sup>

## Abstract

This paper is a continuation of the research presented and published at the 9<sup>th</sup> Biannual CIMA Symposium in 2006. It resumes the research of Ivan Spassov's choral cycle *Hortza I Pripevki ot Pirina*, and its application as a teaching tool within the choral classroom. It also presents an innovative approach to teaching basic elements of music through exploration of the compositional traditions of a different, unfamiliar culture. The interdisciplinary and multicultural approach to teaching music fundamentals within the higher choral music education in the United States is a challenging, yet rewarding experience. This teaching paradigm offers the educator a rich venue for varied exploration. It allows the instructor to not only teach pitch, rhythm, intonation, blend, pronunciation, and dynamic expressivity, but also to combine history, folk music, and traditional, native rituals as elements of teaching. This comprehensive approach enriches students' experiences, and suggests an innovative approach to understanding theory, form and analysis. Given the variety of types of Bulgarian folksongs, rituals, regions, rhythmic and metric multiplicity, only the relevant elements will be examined.

## Resumen

Mi ponencia es la continuación de la investigación presentada y publicada en la novena conferencia bianual de CIMA que tuvo lugar en 2006. Continúa la investigación de Ivan Spassov sobre el ciclo coral, *Hortza I Pripevki ot Pirina*, y su aplicación como instrumento pedagógico en la enseñanza de canto coral.

Presenta, del mismo modo, un acercamiento innovador en la enseñanza de elementos musicales básicos, principalmente mediante el examen de las tradiciones musicales de una cultura diferente. El método interdisciplinario y multicultural supone un reto interesante en la enseñanza de los fundamentos de la música en la educación universitaria de canto coral en los Estados Unidos. Este paradigma ofrece al educador una rica veta para explorar. Permite al instructor de canto enseñar no sólo el tono, ritmo, armonización, entonación, pronunciación y expresividad dinámica sino que también permite combinar todo lo anterior con la historia, música folklórica y tradicional y rituales nativos. Se trata de una aproximación comprensiva que enriquece la experiencia del estudiante y propone medios innovadores para comprender la teoría, la forma y el análisis. Sólo se examinarán los elementos más relevantes, dada la variedad de canciones folklóricas búlgaras, de su multiplicidad rítmica y métrica y de sus rituales y regiones.

---

<sup>1</sup> Associate Professor of Music. Hanover College, Hanover, Indiana (USA); [batchvarova@hanover.edu](mailto:batchvarova@hanover.edu)

## Introduction

The purpose of this study is to examine Ivan Spassov's collection of songs for women's choir, *Bucolics From The Pirin Region*, as they relate to their original folk version. These songs were written during a period of twenty years, between 1976 and 1996, and follow an authentic folk prototype. All of the folk models originate in the Pirin region and bear its characteristics as well as those of other musical areas of Bulgaria.

Areas of study will include an analysis of the music, a historical perspective of Spassov and his music as it relates to Bulgarian musical folklore. In order to inspect the particular characteristics of the folk prototypes from the Pirin region, the uniqueness and inter-regional influences of the rhythm, meter, mode, melody and text in the different regions will be discussed. The concluding portion of the document will provide evidence that Ivan Spassov's songs from this collection are examples of late twentieth-century musical art that remain typically Bulgarian and preserve the individuality of the traditional folklore. It will also summarize the effectiveness of using exotic cultural and compositional techniques to enhance the integration of conventional and multidisciplinary teaching methods and ultimately advances the level of students' musicianship and concert choral performance.

The choral song cycle *Hortza I Pripevki ot Pirina* is an example of twentieth-century compositional practice, adorned with the primal beauty, and compositional elements drawn from the original folk prototypes. Written by the Bulgarian composer Ivan Spassov, the cycle represents a departure from the trends of the composer's choral works.

### **1. Hortza I Pripevki ot Pirina (Circle Dances and Songs from the Pirin Region)**

The five-song cycle *Hortza i Pripevki ot Pirina* (Circle Dances and Songs from the Pirin Region) is representative of a different approach to the folk prototype. In difference with *Zhena Razdelnitza* from the previous decade, this cycle adopts a more conservative treatment of the folk original. The cycle is polyphonically conceived. As Vassilka Spassova points out in her preface to the collection *Bucolics from the Pirin Region*, Spassov "uses the counterpoint techniques such as imitation, contrary motion, canon, and augmentation to realize his compositional ideas."

Spassov completed the cycle in 1988 and dedicated it to his wife Vassilka. Conceivably, the range and tessitura characteristics of the voice leading are particularly appropriate for a folk choir. The cycle was however, successfully

performed and recorded by the Female Chamber Choir of the Plovdiv Academy as well. The five songs of the cycle are as follows:

- |   |                                     |
|---|-------------------------------------|
| 1. <i>Yugro, mila sesrto</i>            | (Yurga, My Darling Sister)          |
| 2. <i>Margalinku, devoiku</i>           | (Margalinka, A Young Girl)          |
| 3. <i>Sabrali se, lele Yano</i>         | (Yana, They Have Gathered Together) |
| 4. <i>Gore si otidoch, mayu le</i>      | (I Went Up, Mother)                 |
| 5. <i>Mar Prodano, Gizdava djevoiku</i> | (Prodana, A Pretty Girl)            |

All five songs are generally for a four-voice *a cappella* female choir. In some places, however, the musical development dictates a number of *divisi* in the voices. The folk prototypes include homophonic as well as diaphonic songs. In the case of the second song of the cycle, *Margalinku, devoiku* (*Margalinka, A Young Girl*) the thematic material of the song derives from two sources. Both sources have the same title. One of them is a monophonic song, and the other is a diaphonic instrumental melody.

In his compositional exploration Spassov moves away from the aleatoric approach of *Zhena razdelnitza*. In his 1988 cycle the composer turns to a more traditionally organized musical presentation. In difference with the earlier, model-oriented song, here Spassov uses the strict metrical organization of the polyphonic approach. In three of the five songs he preserves the originals' meters. In the other two songs, *Margalinku, dievoiku*, and *Mar Prodano, gizdava djeviku*, he incorporates variations of the prototypes' meters.

### 1.1 *Yurgo, Mila Sestro* (Yurga, My Darling Sister)

*Yurgo, mila sestro*, the opening song of the cycle, is based on a folk song with the same title from the village of Dolen, near the town of Nevrokop. According to the genre classification of the Bulgarian folksongs, this song belongs to love folk song category. The folk prototype is an eight-bar monophonic song on the D Lydian tetrachord (Example 13). D is the *finalis* and the *dominant* in the song, while G is the *initialis*, and the *climax*. The ambitus of the song is a perfect fourth, with no subtonic (leading) tone. The musical sentence consists of two four-bar phrases both cadencing on D. The relationship between the phrases resembles a question-answer relationship. The melodic shape of both phrases is descending. The quarter rests at the end of each phrase serve as separating caesuras as well as a propeller of the *motto perpetuo* motion. This underlying possibility of a perpetual motion is a perfect prerequisite for a thriving contrapuntal theme. (Example 1)

Юр - гу, ми - ла сос - тру, из - ва - ди ми ко - ня.

Example 1

I Юр- го, ми- ла сос - тру, из - ва - ди ми ко - ня.  
II  
III  
IV

Example 2a

I На но  
I Из - ва - ди ми ко - ня на но - ва гра - ди - на.  
II Из - ва - ди ми ко - ня на но - ва гра - ди -  
V

Example 2b

Spassov's *Yurgo, mila sestro* is an ostinato form as a set of variations. The "ostinato" however does not appear in the bottom voice but in the top or the middle voices. The eight-measure prototype in its unchanged form (Example 2a) appears nine consecutive times. Only the last two repetitions present the model in a minor mode instead of the original major. Each repetition of the melody is accompanied by a different configuration of voices. The texture of the song spreads like a fan above and below the melody, from a single line at the beginning, to a six-voice *divisi* at the end. Spassov uses Roman numerals to indicate the four main voice parts. Such a designation implies that the particular characteristics of the different female voice types are of no importance. The emphasis is on the equal significance of the contrapuntal lines. The ambitus of the song is an octave plus a sixth (F<sup>3</sup>-D<sup>5</sup>). The characteristic interval of this melody is the perfect fourth, followed with by a stepwise motion between the two marginal pitches of the interval (*Example*

2a). The structure of the prototype suggests a number of contrapuntal possibilities for development. As though from a sixteenth-century polyphonic piece, the initial wide interval is followed by a stepwise passing motion between the two pitches of the descending fourth. The reversed direction of the two initial perfect fourths also suggests possibilities for countermelodies in inversion. Spassov masterfully exploits both of them in the course of the musical development. After the initial presentation of the *ostinato* in the top voice (mm.1-8) the melody transfers to the second voice. The *stretto* imitation at the prime begins on the third measure of the melody in the third voice (m. 11). This brings the texture to a diaphony. The beginning of the third repetition of the *ostinato* overlaps with the conclusion of the previous imitation and invites a counter melody in a contrary motion in the fourth voice. While the previous repetitions preserve the tonal inclination of the theme to G Major, the new material (mm. 18-24) invites a modal change to g minor (*Example 2b*). The interchangeability between B flat and B natural anticipates the chromatic harmonic embellishments in the following variations. The third repetition concludes with a half cadence propelling the harmonic motion to the return of the tonic G.

The textural diaphony continues throughout the following two *ostinato* appearances (mm. 25-40). In the fourth appearance, the theme is in the second voice. This time it is accompanied by a different counterpoint in the third voice. Both voices enter simultaneously. The eight-bar phrase in the third voice is a combination of the augmented opening phrase of the melody, and the rhythmic scheme of the conclusion of the previous repetition (*Example 2c*, mm. 25-32). Both lines encompass the same descending perfect fourth (G-D). Such close proximity invites a voice crossing, and implies an equality of the different voice lines. The cadential point of this repetition is of particular interest (mm. 31-32). Although some harmonic intervals of a major second appeared earlier in the composition, the return of the tonic at the cadence was not affected. Here for the first time in the piece, Spassov borrows the particularly effective phrase closure from the folklore. The second and the third voice cadence in a minor second, in the manner of the diaphonic songs from the Shoppe region (*Example 2c*).

For the fifth repetition the *ostinato* melody returns to the top voice (mm. 33-40). This time it is paired with the fourth voice. This counterpart incorporates the rhythmic augmentation of mm. 25-32 with characteristic interval of the melody, the perfect fourth, and the passing stepwise motion. Harmonically the phrase develops in G melodic minor concluding with a half cadence on the minor dominant (*Example 2c*).

I На но - ва гра ди - на - та го вър - зи, Юр - го.  
 II  
 III ди на.  
 IV На но - ва гра ди - на та го вър - зи, Юр - го.

Example 2c

In the first five appearances of the ostinato melody Spassov remains close to the canons of the folklore. He uses only monophonic or diaphonic lines. Each repetition however brings a new combination of voices. They are grouped as follows:

1. Voice I
2. Voices II, III
3. Voices I, IV
4. Voices II, III
5. Voices I, IV.

The four remaining repetitions of the ostinato melody elevate the diaphony to a different plane (mm. 41-72). Instead of a relationship between two voices it grows to a relationship between two voice groups. Throughout these four melodic repetitions the top two voices are grouped together. The same approach is valid for the bottom voices III and IV. The richness of the texture is continuously affected by the *divisi* of the parts. The two voice within a pair move in parallel motion.

In mm. 41-48, the *ostinato* melody in voice II is surrounded by two voices. The top voice provides the melody line in a parallel motion a major third above. Voice III provides a contrasting line that combines elements of augmentation and inversion (*Example 2d*). It also incorporates the characteristic from the previous *ostinato* repetition's rhythmic syncopation at the cadence (Examples 2c, 2d). Spassov successfully incorporates another element of the Bulgarian folklore within the web of the musical development. He juxtaposes the major and minor version of the third scale degree within the same repetition but in different voices. Such an approach sustains the listener's interest and leaves both modes as open possibilities for further harmonic exploration. The key of G melodic minor still predominates. Similarly to each previous appearance,

the cadence point offers a new harmonic direction. This repetition cadences on a chord of the dominant group. A minor chord on the third scale degree of G Major replaces the dominant chord (Example 2d).

II  
Та го вър-зи, Юр - го, за бла - га я - бъл - ка.

III  
Та го вър - зи, Юр - го, за я - бъл - ка.

Example 2d

From this point on Spassov begins the superimposition of two different keys. The traditional diaphony is interpreted as a combination of two groups of voices, I and II, and III and IV. These last three *ostinato* repetitions provide the highest level of complexity in the song. In all three repetitions the theme is in the second voice. It is the only voice that is not in *divisi*. It is however chromatically altered. The third scale degree of the Dorian tetrachord d-e-f#-g changes between F sharp, and F natural, changing the modality from D Dorian, to D Phrygian. This modal change, however, is not easily distinguished. The theme is in the middle of the thick texture of four to six voices in chords in close position. True to the late twentieth-century harmonic practices, Spassov uses highly chromaticised harmonic progressions. He interprets the folk diaphony on several different levels. On one hand the two groups of voices develop in different keys, creating the above-mentioned harmonic superimposition. The top group, voices I and II, unfolds in diatonic progression, only exploring the juxtaposition of the Dorian and Phrygian modes (mm. 57-64, Example 2e).

I  
За бла - га я - бъл - ка та го пи - та, Юр - го.

IV  
За бла - га я - бъл - ка, Юр - го.

Example 2e

Linearly, the voices progress in a continuous parallel motion. The bottom voice of the folk diaphony traditionally serves as an ison encompassing one or two pitches around the *finalis*. Spassov explores the contrapuntally conceived setting and provides the bottom group of voices with a more chromaticized, independent line (Example 2e). The bottom group also unfolds in a parallel motion. The combination of the two groups however creates a

progression in a contrary motion that is similar to the predominant contrary and oblique motion of the diaphonic folk songs (Example 2e).

The next two songs from Spassov's cycle *Hortza i Pripevki ot Pirina* are *Margalinku*, *djevoiku*, and *Sabrali se, lele Yano*. The composer follows the principle of contrast in tempo and character to create a cycle of songs. Such an approach is in unison with the quasi-Baroque contrapuntal approach to this musical composition.

## 1.2 Margalinku, Djevoiku (Margalinka, A Young Girl)

The second song of the cycle, *Margalinku*, *djevoiku*, provides contrast in tempo, texture, harmonic complexity, and tessitura of the voices. The folk prototype of the song is a combination between a song, and an instrumental melody from the villages of Dolen and Slashten, near the town of Nevrokop. Spassov's song is, however, closer in expression to the instrumental melody rather than the folk song.

This melody is an example of an instrumental folk diaphony from the Pirin region. The eleven-bar melody consists of two phrases (5+6 bars). The second phrase is a written-out exact repetition of the first one with an added concluding bar. The ambitus of the song is a perfect fifth with a *finalis* D. It is a D Phrygian tetrachord with a characteristic presence of the whole step leading tone C (*Example 3*).

The image shows two staves of musical notation in 3/8 time. The first staff contains the melody for the first phrase, with lyrics 'Мар - га - ли - ну, Мар - га - лин де - вой - ку,' written below it. The second staff contains the melody for the second phrase, which is a repetition of the first with an added concluding bar, with lyrics 'Мар - га - ли - на чар - да - ци ме - те - ше.' written below it.

Example 3

It is in 3/8 meter with a predominant oblique and contrary motion between the melody and the *ison*. In difference with some examples of Shoppe diaphony the phrases of the song open and cadence in unison. D is both the *finalis* and the dominant of the melody. Interestingly, the melody opens with the leading tone C. The rhythmic configuration, short-long, of the first bar however implies that the leading tone is just an embellishment of the *finalis* D (Example 3).

Simplicity is the main characteristic of Spassov's *Margalinku*, *djevoiku*. This straightforward song consists of three repetitions of the fourteen-bar diaphonic melody. The repetitions are literal and accommodate the three

lines of the text. The slow tempo (*moderato*, *sostenuto*) defines the song as a combination between a love, and *haidushka* song.

<i>Margalinku, djevoiku,</i>	Margalinka, young girl
<i>Margalinka govori.</i>	Margalinka says:
<i>Oi le stara le maiku,</i>	Dear old mother,
<i>Razpleti mi rusi kosi</i>	let down my blond hair.
<i>Dano tchue Stefan yunak</i>	If only brave Stefan could hear me,
<i>Dano tchue da se varne!</i>	If only he could hear me and come back! <sup>2</sup>

The composer preserves the modal characteristics of the prototype. He extends the ambitus to a minor sixth. This shifts the modal emphasis from the Phrygian to Aeolian (mm. 1-14, Example 4).

The image shows a musical score for a choral piece. It consists of two systems of staves. The first system has two staves: the top one is labeled 'I-II' and the bottom one is labeled 'III-IV'. The second system also has two staves. The lyrics are written below the notes. The first system's lyrics are 'Мар-га - лин-ку, дъе - вой - ку.' and the second system's lyrics are 'Мар-га - лин-ка го - во - ри.' The music is in a 5/8 meter and features a sustained, down-out character.

Example 4

Spasov's melody also consists of two phrases. The second one is an exact rhythmic repetition of the first one. Melodically the two phrases differ only in one pitch. The opening phrase with its E natural leans modally to D Aeolian, while the E flat of the second phrase emphasizes the Phrygian mode of the prototype (Example 4). Spasov also modifies the rhythmic scheme of the folk melody. Instead of the 3/8 meter he uses 5/8 meter augmenting the original's note values. Such an approach creates the sustained, down-out character of the song. It also provides the listener with an opportunity to appreciate the dissonance between the voices. The cadence points of the original bring the two voices to unison. Spasov incorporates the specificities of the folk music from the Shoppe region concluding the phrase not on unison but on a harmonic major second (*Example 4*).

<sup>2</sup> Transliteration Madlen Batchvarova, translation Marianna Panova and Eric Salzman. Liner notes to the CD *Ivan Spasov: Aishinka. Two Bulgarian Female Choirs*, (New York: Concord Jazz, Inc. 1996), 11.

### 1.3 Sabrali Se, Lele Yano (Yana, They Have Gathered Together)

The third song of the cycle *Hortza i pripevki ot Pirina* is *Sabrali se, lele Yano*. It is based on a folksong with the same title from the village of Dolen, near the town of Nevrokop. The prototype is a monophonic, eight-bar melody (3+2+3) on a D Phrygian trichord, and 2/4 meter. The ambitus of the song is a perfect fourth with one leading tone, C. The pitch of D is the finalis, initialis, and the dominant of the melody, while F is the climax. The second and third phrases of the song are variations of the opening three-bar unit. The repetitious character of this folk song along with its small ambitus make the melody very suitable for polyphonic treatment (*Example 5*).



Example 5

Ivan Spassov explores the natural features of the folk melody and creates a simple but effective four-part infinite canon for his own *Sabrali se, lele Yano*. The composer uses the prototype in its entirety. He preserves the D Phrygian trichord with the C leading tone. The rhythmic shape of the melody is also preserved. Spassov alters the rhythm of the last two measures and adds two measures on the finalis D. These changes contribute to the dance-like character of the melody and to the smooth transition between the entrances of the canonic imitation. Each of the four voices enters consecutively in a *stretto* manner at the time interval of eight bars, and imitation is at the prime. In this song Spassov again marks the four voices as I, II, III, and IV, with no regard to voice differentiation such as soprano, or alto. Each voice repeats the subject three times. *Example 6* reflects the formal structure of the song.

mm.	1	8	11	15	18	21	22	25	28	32	35	42
I:	S <sub>1</sub>	S <sub>2</sub>			S <sub>3</sub>							
II:		S <sub>1</sub>		S <sub>2</sub>				S <sub>3</sub>				
III:			S <sub>1</sub>					S <sub>2</sub>			S <sub>3</sub>	
IV:						S <sub>1</sub>				S <sub>2</sub>		S <sub>3</sub>
S	= subject											
1,2,3	= number of appearances											

Example 6

This third song of the cycle is in a fast, dance-like tempo with the composer's indication to be performed *alla breve*. This approach is consistent with the principal of tempo contrast, fast-slow-fast, implemented within the cycle.

#### 1.4 *Gore Si Otidoch, Mayu Le* (Up I Went, Mother)

*Gore si otidoch, mayu le* is the fourth songs of the cycle. It is based on the folk song with the same title from Ablanitza village near Nevrokop. The song reflects the characteristics of the Pirin diaphony. The top voice presents the melody while the bottom voice is an *ison* on the finalis D. The 5/8 meter suggests that the eight-note rhythmic pulsation is an essential element of the complementarity of the rhythm. The pitch of D is the finalis, initialis and the dominant of the melody. F sharp is the climax of the melody. Melodically the song outlines a major third ambitus in a stepwise motion. The initial two-bar melodic unit presents the melodic and the rhythmic essence of the song. The second and third two-bar phrases are exact repetitions of each other and variants of the opening phrase (*Example 7*).

The image shows two staves of musical notation. The top staff is in 5/8 time and contains the lyrics: "Ей го - ре си о - ти - дох, ма - ю ле, за сту - де - на". The bottom staff contains the lyrics: "о - да, за сту - де - на о - да." The notation includes notes, rests, and bar lines, with some notes beamed together.

Example 7

Spassov's *Gore si otidoch, mayu le* borrows the first two phrases of the folk diaphonic prototype. The composer's melodic material is an outgrowth of the folk theme adding four additional bars. The structure of the opening period (mm. 1-8) resembles the antecedent-consequent relationship of the traditional classical periods. The two four-bar phrases are almost identical. The difference is the modality of the cadences. The antecedent phrase (mm. 1-4) is a diaphonic line that develops in a major trichord (D-E-F<sup>#</sup>). Similarly to the folk original the top voice presents the melody. The bottom voice is a drone on the finalis D. The phrase cadences in a major second that resolves in a unison (Example 8, mm. 1-4). The consequent phrase however is a variant of the antecedent. The difference is the cadential point. The F<sup>#</sup> transforms into F natural, E becomes E<sup>b</sup>, and the mode changes to a D Phrygian trichord (D-E<sup>b</sup>-F) (*Example 8*, mm. 5-8).

II *mp*  
 Го-ре си о - ти-дох, ма-ю ле, го-ре си о - ти-дох, за о-да-сту-де-на, ма-ю ле.

III *mp*  
 Го-ре си о - ти-дох, ма-ю ле, го-ре си о - ти-дох, за о-да-сту-де-на, ма-ю ле.

II  
 за о-да-сту - де - на.

III  
 за о-да-сту - де - на.

Example 8

Similarly to *Yurgo, mila sestru*, the opening song of the cycle, this song uses the variation principle as form-developing device. Spassov also uses one of his favorite devices – the fan-like development of the texture. Spassov uses layering as a compositional device to create a rich, thick, sonorous effect of the five voices in a close position. The composer preserves the odd 5/8 meter (2+3). The insistent eight-note rhythmic sequence of the melody is the propulsive background of the entire piece. As Vassilka Spassova points out in the preface to the collection “the three upper parts follow the monotonous eight-note movement of the 5/8 meter like an ‘upper drone.’”

For the first twenty four measures of the song, the two middle voices repeat the melody three times without a change. After the initial presentation of the diaphonic melody however, Spassov adds a new line in the fourth voice (m. 9). The rhythmic shape of this line contrasts the eight-note pulse of the melody. The quarter note is its pulse. Such an approach creates the hemiola rhythmic configuration (*Example 9*, mm. 9-18). The melodic contour of the fourth voice is a mirror image of the original melody. The fourth voice not only adds new rhythmic and textural dimensions to the melody, but also contributes to the complexity of the harmonic progressions. The resulting vertical juxtaposition of chords implies polytonality (D major/minor – F Major). The linear progression of the voices is however polyphonically conceived. This approach assists the listener in his attempt to aurally identify the different lines in the thick, complex texture.

Spassov continues the vertical expansion of the texture through adding a top voice, doubling the melody a major third above (*Example 9*, mm. 17-24).

II  
за о - да сту - де - на. О - да си не най - дух ма - ю ле, о - да си не най - дух,

III  
за о - да сту - де - на. О - да си не най - дух ма - ю ле, о - да си не най - дух,

IV  
О да си не

I  
17  
До - лу под се - ло - то, ма - ю ле.

II  
дур не сле - зух до лу, ма - ю ле, дур не сле - зух до лу. До - лу под се - ло - то, ма - ю ле.

III  
дур не сле - зух до лу, ма - ю ле, дур не сле - зух до лу. До - лу под се - ло - то, ма - ю ле.

IV  
най дух до лу. До лу, ма - ю

I  
до - лу под се - ло - то, о - да най - дух, ми - ла ма - ю ле, и мо - ми ху - ба - ви.

II  
до - лу под се - ло - то, о - да най - дух, ми - ла ма - ю ле, и мо - ми ху - ба - ви.

III  
до - лу под се - ло - то, о - да най - дух, ми - ла ма - ю ле, и мо - ми ху - ба - ви.

IV  
под се - ло - то, о - да и мо - ми ху - ба - ви.

Example 9

Measures 25-32 present the climactic section of the song. The particular dual modality of the opening melody now gravitates only to the Phrygian mode. The top part, (part I, *divisi*) preserves the duality of the mode with the presence of both F sharp and F natural. The top three lines unfold in parallel major chords in close position. The bottom voice further expands its ambitus to a perfect fifth (F-C). It also continues the hemiola rhythm creating an intricate syncopation with the upper voices. The highest dynamic level of the entire song, mezzo forte, accompanies the increase in texture thickness (Example 10).

I И мо-ми ху - ба-ви, ма-ю ле, и мо-ми ху - ба - ви,  
 II И мо-ми ху - ба-ви, ма-ю ле, и мо-ми ху - ба - ви,  
 III И мо-ми ху - ба-ви, ма-ю ле, и мо-ми ху - ба - ви,  
 IV Мо - ми ху - ба - ви.

I мо-ми и ни - врес-ти, ма-ю ле, мо-ми и ни - врес-ти.  
 II мо-ми и ни - врес-ти, ма-ю ле, мо-ми и ни - врес-ти.  
 III мо-ми и ни - врес-ти, ма-ю ле, мо-ми и ни - врес-ти.  
 IV Мо - ми ни - врес - ти.

Example 10

Measures 33-40 present an abrupt change in dynamic level. After the climactic presentation, the texture reduces to four parts. An additional contributing factor to the sharp contrast is the change of the third voice from a drone to a new polyphonic line, very similar to the bottom part. Spassov creatively explores the different rhythmic combinations to add polyphonic interest to this variation of the original period. The *piano* dynamic level further supports the sudden change in texture and complexity.

The remaining two variations of the original melody (mm. 41-44; 45-52) conclude the musical unfolding. The number of voices reduces to three. The melody returns to its opening diaphonic shape (voices II, III). The bottom voice returns to its sustained character. Simplicity is again the focus. Spassov has explored all developmental possibilities. After the complex rhythmic, metric, modal, and polytonal unfolding, the song returns to the prototype. In a quasi arch-like construction, the song begins and ends with the simple but expressively beautiful folk song (*Example 11*).

Ги-ди дра-га о-да, ма-ю ле, ги-ди дра-га о-да,  
 Ги-ди дра-га о-да, ма-ю ле, ги-ди дра-га о-да,  
 Ги ди о да  
 ут ху-ба-ви мо-ми, ма-ю ле, ут ху-ба-ви мо-ми.  
 ут ху-ба-ви мо-ми, ма-ю ле, ут ху-ба-ви мо-ми.  
 ху ба ви мо-ми.

Example 11

Spasov allows himself only one deviation from the folk tradition. In difference with the Pirin diaphonic tradition, the song concludes not in unison, but in a major second (m.52).

### 1.5 *Mar Progdano, Gizdava Djevoiku* (Prodana, You Pretty Girl)

The folk song from the village of Karakyoj *Mar Progdano, gizdava dyevoiku* (*Prodana, You Pretty Girl*) is the prototype for the final song of the cycle. It uses the D Dorian pentachord and a 4/4 meter. The pitch of D is both the finalis and dominant of the song, while A is the initialis and the climax of the piece. The seven-bar melody consists of two phrases (4+3) both cadencing on D. A descending melodic motion regulates the shape of both phrases. Only two melodic skips interrupt the flowing stepwise motion (*Example 12*).

Мър Про-да-ну, мър, гиз-да-ва-дйе-вой-ку, ут бог наш-  
 ла Про-да-ни-на май-ка.

Example 12

Spassov's approach to the concluding song of the set draws its inspiration from the Baroque models. Correspondingly to the Baroque cantatas, the final song is a four-voice chorale-like setting with the melody in the top voice. The composer diverges from the typical folk phrase structure in order to adhere to the traditional Western, symmetrical construction. Similarly to the folk prototype, the song consists of two phrases. The first phrase (mm. 1-8) appears to be symmetrical, but in fact it reflects the divisions of the text, and forms two motives of unequal length (3+5). The second phrase includes seven measures with two motives (3+4).

In this song Spassov uses the folk melodic prototype only as a guideline. There are similarities in the contour of the phrases, and in particular with the second phrase (mm. 10-16). Spassov creates his own melodic line. He uses the same D Dorian pentachord as a basis of the melody line. The harmonic support for the melody however presents elements of contemporary compositional approach. A closer examination of the harmonic progressions in the song reveals a chordal structure of dominant, fully diminished, and half diminished seventh, and ninth chords. A harmonic unfolding that resembles the musical pictures of Impressionism (*Example 13*, mm 1-8).

1. Мьр, Про - да - но, мьр гиз - да - ва дьв - да - ва Про - да - де, мьр гиз - да - ва Про - да - ле - ко, мьр при цьр - но - то

1. Мьр, Про - да - ку, ку, да - на, на, мо - ре, ре, ре.

Example 13

## Conclusion

Spasov's song cycle *Hortza I Pripevki ot Pirina* is an example of the successful marriage between a folk musical prototype, and mainstream contrapuntal compositional techniques.

The composer preserves the originals' melodic, intervallic, and modal characteristics, and creates original choral compositions using polyphonic compositional tools such as ostinato variations, infinite canon, imitation and *stretto* imitation. His approach is reminiscent at times of a sixteenth-century polyphonic piece or a Baroque cantata. The composer diverges from the typical folk phrase structure in order to adhere to the traditional Western, symmetrical construction.

In conclusion, the analysis of this song cycle suggests that Ivan Spasov's songs are examples of late twentieth-century musical art that remain typically Bulgarian and preserve the individuality of the traditional folklore.

## References

- Aldwell, Edward, Carl Schachter. (1978). *Harmony And Voice Leading*. New York: Harcourt Brace Jovanovich, Inc.
- Angelov, Angel. (1987). *Orkestratsiyata kato formobrazuvash factor v proizvedeniyata na Ivan Spasov*. Dissertation. Vissh Muzikalno Pedagogicheski Institut. Plovdiv.
- Angelov, Angel, and Ivan Spasov. (1994). *60 stapki po patya kam Hrama: Ot Epizodi za tchetiri grupi tembri do Balgarski passion, Liturgiya i Mesa*. Plovdiv: Izdatelska kashta "Hermes".
- Balozov, Rumen. (1988). "Vaprosi na sinteza," *Balgarska muzika*. 39 (September 1988): 27-33.
- Belivanova, Kipriyana. *Ivan Spasov*. Izdatelstvo "Ergo"
- Berry, Wallace. (1986). *Form in Music: An examination of traditional techniques of musical form and their applications in historical and contemporary styles*. Second Edition. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc..
- Crampton, R. J. (1997). *A Concise History of Bulgaria*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dzhudzhev, Stoyan. (1980). *Balgarska narodna muzika*. Volumes 1, 2 Sofia: Izdatelstvo "Muzika,".
- Grout, Donald Jay, Claude V. Palisca. (1988). *A History of Western Music*. Fourth Edition. New York, London: W. W. Norton & Company.
- Hupchick, Dennis P. (1993). *The Bulgarians in the Seventeenth Century. "Slavic Orthodox Society and Culture Under Ottoman Rule."* Jefferson, North Carolina, and London: McFarland & Company, Inc., Publishers.
- Krastev, Venelin. (1974). *Balgarskata muzikalna kultura*. Sofia: Nauka i izkustvo.
- Krastev, Venelin. (1977). *Otchertsii po istoriya na balgarskata muzika*. Sofia: Izdatelstvo "Muzika".

- Petrov, Stoyan, and Nikolai Kaufman. (1980). "Bulgaria," in *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*. 6<sup>th</sup> edition. Stanley Sadie, ed.. Vol. 2. London: Macmillan Publishers Limited, 1980, pp. 430-438.
- Read, Gardner. (1990). *20<sup>th</sup>-century Microtonal Notation*. New York: Greenwood Press.
- Rice, Timothy. (1994). *May It Fill Your Soul: Experiencing Bulgarian Music*. Chicago, London: The University of Chicago Press.
- Slonimsky, Nicolas. (1947). *Thesaurus of Scales and Melodic Patterns*. New York: Coleman-Ross Company Inc.
- Spassov, Ivan. (1998). *Bucolics From The Pirin Region*. Plovdiv: "Prof. Ivan Spassov" Foundation.
- Spassov, Ivan, and Stefan Tsanev. (1986). "Dialozi," *Balgarska muzika*. 37 (February 1986): 13-17.
- Spassov, Ivan. (1986). "Cherti ot edin portret." *Balgarska muzika*. 37 (September 1986):9-11.
- \_\_\_\_\_. (1989). *Nebesnosino utro, pladne I pat sled pladne*. Sofia: DI "Muzika".
- \_\_\_\_\_. (1985). "III Kongress na SBK – Izkazvaniya" *Balgarska muzika*. 36 (August 1985): 26-27.
- \_\_\_\_\_. (1993). *Zhivotat mi – opit za rekonstruktsiya na edna razpilyana mozaika*. Plovdiv: Poligrafiya.
- Stainov, Petko, Venelin Krastev, and Raina Katzarova. (1967). (Ed.). *Entziklopediya na balgarskata muzikalna kultura*. Sofia: Izdatelstvo na Balgarskata Akademiya na Naukite.
- Todorov, Manol. (1976). *Balgarska narodna muzika*. Sofia: Muzika.

# Akin Euba, *Chaka*, and Intercultural Opera in Africa

John O. Robison<sup>1</sup>

## Abstracts

For the past fifty years, Akin Euba has distinguished himself as one of the most significant composers, scholars and performers from the African continent. One of the true pioneers of modern intercultural composition, his music blends West African and European styles in unique ways. Although his style changed significantly in the 1980s, with complex atonal works giving way to simpler tonal compositions, Euba has continually experimented with ways of blending African instruments, melodic ideas and rhythmic patterns with contemporary European practices. This paper will focus on one of his most significant works, his opera *Chaka*.

*Chaka* has gone through several versions, with the version discussed here being the one prepared for the Birmingham (England) Opera Company in the 1990s. The opera uses three different styles of vocal delivery (speech mode, chant mode using three pitch levels, and song mode), and is unique in its combination of West African with European instruments. It also uses African rhythmic patterns and two twelve-tone rows, although Euba does not use tone rows in the same manner as a European composer. Each scene of the opera will be discussed, demonstrating that *Chaka* may very well be the most significant work written by any African composer.

## Study

Over the past half century, Akin Euba (b. 1935) has become one of the most significant composers to emerge from the African continent. Like Bartok before him, Euba has achieved recognition as a concert pianist, as an ethnomusicologist, and as one of our most prominent exponents of the concept of intercultural composition. In this paper, we will examine Euba's approach to intercultural composition through one of his most outstanding works, his opera *Chaka*.

Between 1970 and 1995, Euba produced six versions of *Chaka*, demonstrating that it is a work that continues to evolve to this day. The first two versions premiered in Africa (Ife, 1970 and Dakar, 1972), with subsequently three more in Europe (Bruekelen, Holland, 1980; Brent Town Hall, Middlesex, England, 1986; Elephant and Castle, London, 1986). This paper is based on the most recent version, which was premiered by the

---

<sup>1</sup> School of Music, University of South Florida (USA); [robison@arts.usf.edu](mailto:robison@arts.usf.edu)

City of Birmingham (England) Touring Opera Company in 1995 and recorded by them in 1998<sup>2</sup>.

Based on a poem by Leopold Senghor (1906-2001), a poet, politician, and the first president of Senegal, the plot for *Chaka* is immediately intriguing because of its dual emphasis on the positive and negative sides of a great Zulu warrior and king. In the early nineteenth century, Chaka was known as a brilliant military strategist and leader who brought his Zulu kingdom to prominence through his forceful personality and clever war tactics. But he was also denounced for his bloodthirsty, tyrannical nature, his crimes against humanity, and the murder of his own future wife Noliwe in order to gain absolute power over his people. Euba gives equal prominence to both viewpoints by dividing his opera into two parts – Chant one and Chant two. Chant one focuses on the white voice (symbolizing the colonial presence in Africa), who condemns Chaka for his brutal actions, and Chaka's justification that every action was done for the love of his own people. The central theme of Chant two is Chaka's tender remembrance of his beloved Noliwe, along with the praises of his people (performed by the chorus and choral leader). Euba also incorporates in Chant two another poem by Senghor ("Man and the Beast"), Yoruba praise poetry (*oriki*), and his own newly-created texts for the scenes centering around Noliwe, who never appears in Senghor's original *Chaka* poem.

One of the most noteworthy aspects of *Chaka* is Euba's ability to combine two languages – Yoruba and English – along with a variety of vocal styles for dramatic purposes using speech, chant, and song modes. The speech mode is simply heightened speech following the natural inflections of the language. Chant mode consists of three basic pitch inflections (high, medium, low), with occasional intermediate pitches in between these three polarities; the exact distances between the three pitches are left to the discretion of the performer. Euba suggests, for example, that five of the possible distances between the chant mode pitches (in ascending order from lowest to highest) could be a fourth followed by a step, a fourth followed by a third, a fourth followed by a fifth, a fifth followed by a third, or a fifth followed by a fourth. And since Yoruba is a tone language, Euba demonstrates through this use of chant mode his intercultural nature – the concept of three pitch inflections

---

<sup>2</sup> For a discussion of the earlier versions of *Chaka*, see Akin Euba, "My Approach to Neo-African Music Theatre," in Akin Euba, *Essays on Music in Africa, vol. 2: Intercultural Perspectives* (Lagos, Nigeria: Elekoto Music Center, 1989). Barbara White, "Beyond Crossover: Akin Euba's Intercultural Opera," in *Intercultural Musicology*, vol. 1, nos. 1-2 (October 1999), pp. 15-19, is one excellent review of the CD, which is available through the Music Research Institute in Richmond, California (MRI 0001-CD).

is taken from the Yoruba culture, but in the opera this idea is applied in a new context to texts written in English, which is not a tone language. Euba's song mode uses definite pitches indicated in the score with a G clef. In both the chant and song modes the rhythm may be free or strict, but with the exception of Noliwe's scene and some of the choral sections, the freer rhythmic style of the vocalists tends to predominate<sup>3</sup>.

Another interesting intercultural aspect of *Chaka* is the use of both African and Western instruments. On the African side, Euba uses five Ghanaian atenteben flutes, agogo (double bell), two slit drums, gourd rattle, three hourglass tension drums, gudugudu (Yoruba kettle drum), and three single headed fixed pitch membrane drums. The Western instruments include flute, clarinet, bassoon, trumpet, horn, trombone, double bass, synthesizer, and some percussion (xylophone, four tympani, bass drum, cymbals, and triangle). While the African and Western instruments may be used separately, there are many occasions when they coexist. There is some tendency to identify certain instrumental groups with specific characters, such as the woodwind trio with Chaka in Chant one, the atenteben ensemble with Chake in Chant two, and the tension drum group with the chorus in Chant two. And in a fully staged version of *Chaka*, there would also be traditional African dancing along with the instruments<sup>4</sup>.

The diverse vocal and instrumental styles in the opera illustrate Euba's skills as an intercultural composer. He can be tonal or atonal, and consonant or dissonant. And in his use of twelve-tone rows, Euba never treats the rows as strictly as a Western composer. He tends to divide his rows into segments, treating one segment as a significant melodic entity even if the other notes of the row are not heard. The order of the notes may also be rearranged, and notes may be repeated if he wishes to evoke a sense of the tonal center. And for the African instruments, there are various polyrhythmic passages that are derived from traditional Nigerian and Ghanaian cultures. There is also a certain amount of freedom: The woodwind trio first heard in the opening scene of Chant one may be somewhat variable with its rendition of the twenty-four motives, and there are many occasions where the singers are accompanied by free percussion, or where several percussion parts are prescribed (with possible variants) but one instrument is instructed to improvise. A final

---

<sup>3</sup> In addition to the professional singers in the chorus, the 1998 recording also uses children from St. Alban's Secondary School in Birmingham, England.

<sup>4</sup> While the African percussionists and Western instrumentalists are professional performers, it is interesting that Euba and conductor Simon Halsey make use of students from St. Paul's Girls School in Birmingham for the atenteben ensemble, which is quite impressive on the CD (St. Paul's music head Margaret Wilson, atenteben tutor Ekow Mends).

intercultural characteristic is the West African tendency to superimpose one musical layer on top of another one, which Euba takes to new heights: Not only do we have intricate polyrhythmic passages for the African instruments, but the African and Western instruments are superimposed on top of each other, generally functioning quite independently of one another.

## Chant one, Prelude:

Of the three tone rows used in the opera, the one heard at the beginning of the prelude plays the most significant structural role in the work. Characteristically, it can be divided into three segments of five, four and three notes, and like in his other twelve-tone compositions, Euba uses these segments independently, either as thematic ideas or as ostinato patterns. Although it may not be conscious on the part of the composer, there are certain interesting relationships between these row segments. All three segments place emphasis on the perfect fourth (Bb-F, F#-B, D-G) and the minor third (C-Eb, F#-A, E-G), with the first two segments outlining pitch centers that are a half-step apart (Bb-F, B-F#). Euba uses tone rows freely, in this case restating Bb at the conclusion of the first segment to ensure that it is heard as a tonal center; this first segment is described as the “conscience theme,” and is heard throughout the opera. After the conclusion of this segment in measure 4, the second segment of the row is introduced in measures 5-8:

The musical score for the second segment of the first tone row is presented in three staves. The top staff shows the melodic line. The middle staff is for brass instruments: trombone, horn, and trumpet (8ve higher). The bottom staff is for double bass, marked as an ostinato. The key signature has two flats (Bb and Eb), and the time signature is 6/8. The music shows the second segment of the tone row being played by the instruments.

This second segment of the first tone row is treated as an ostinato, becoming one of the four polyrhythmic patterns used in the first two sections of the prelude (mm. 1-206). The other three rhythmic patterns, assigned to the agogo, single-headed drum 1, and single-headed drum 3 (which alternates between three possible patterns), are first introduced in measure 9, and continue with some variants throughout the section. These polyrhythmic patterns, derived from the Yoruba tradition of southwestern Nigeria, are

shown below along with some of the melodic patterns in the winds that are added to them beginning in measure 17:

Double bass: F7

Agogo

SHD 1

Main SHD III pattern

Alternative SHD III pattern no. 3

Alternative SHD III pattern no. 2

Wind parts beginning in m. 17...

flute

trumpet

horn

clarinet

trombone

Eventually Euba expands upon the second segment of the tone row, and also begins to introduce melodic ideas based on transpositions of the third segment of the row:

Variant of row no. 1, notes 6-9, first heard in mm. 37-42.

8 Variant of row no. 1, notes 6-9, used in mm. 195-205.

15 Variant of row no. 1, notes 10-12, used in mm. 87-91.

A final prominent element is the *Dies irae* chant melody, which is heard in its Africanized version beginning in measure 129:

trumpet

[5 measures total] flute, clarinet, horn in E-flat

The second section of the prelude (mm. 207-392) is introduced by a variant of the conscience theme, and shifts to polyrhythmic structures derived from the Akan of Ghana. This section begins with four rhythmic layers (agogo, single-headed drums 1-3), with the agogo and single-headed drum 3 having several variants of the basic patterns. The double bass adds a fifth polyrhythmic layer when it returns in m. 265 with notes 6-9 of the first tone row (either in original form, or transposed up a fifth):

agogo

single-headed drum 1

single-headed drum 2

single-headed drum 3

The unusually short third section of the prelude (mm. 393-420), which is preceded and followed by new variants of the conscience theme, switches to a three-part polyrhythmic structure for the agogo, single-headed drum 3 and tension drum 2 that is taken from the Ewe of Ghana:

agogo

single-headed drum 3

tension drum 2

The fourth and final section of the prelude (mm. 421-480) begins by leading us from a final variant of the conscience theme into the theme from Chant 2, scene 4 that is identified with Noliwe. Over a new three-part polyrhythmic structure Euba adds a novel sonority, the sound of the atenteben flute:

atenteben

guduqadu

slit drum 1

slit drum 2

single-headed drum 3

Note: Entrances may be staggered, and not sounding at the same time.

## Chant one, scene 1:

The vocal portion of the opera begins with the white voice, who describes Chaka's predicament as he lies dying from wounds inflicted by his own people:

Chá - ka, there like the pun - ther or the e - vil mouthed by - e - na. Three assegais nail you to the ground. The void howls for you. This is your passion then.

May the stream of blood that bathes you be as a pen - nance for you.

This is followed immediately by the conscience theme in the brass trio (the first five notes of tone row no. 1) before Chaka begins his opening section in song mode, where the high-pitched exclamations “two traitors,” “two thieves,” and “two fools” are punctuated by the tympani:

4  
Yes I am here be-tween two bro-thers two tri-tors two thieves two fools. Ah! not as the hy-e-na but as the E-thi-o-pic  
tympani tympani tympani

5  
Li-on with head e-rect. Here returned to the earth. How bright it is the King-dom of Childhood. And it is the end of my passion.

The brass trio returns with the first three notes of the conscience theme before the white voice, accompanied by free percussion, continues his attack on Chaka. Beginning with Chaka’s first entrance, one of the most intriguing parts of the opera that is identified with the great but controversial warrior is the woodwind trio, which plays a combination of short melodic ideas that result in highly independent polyphony. Since these ideas may be either one or two measures in length, they will often overlap with one another, and each time the woodwind trio enters along with Chaka, the performers are instructed to perform the motives in a different sequence. These twenty-four melodic ideas, along with the first two performing sequences, are as follows:

1 2 3 4 5 6  
7 8 9 10 11 12  
13 14 15 16 17 18  
19 20 21 22 23 24

Sequence n.º 1 (“Yes I am here between two brothers...”):

Flute:	1	4	7	10	13	16	19	22
Clarinet:	2	5	8	11	14	17	20	23
Bassoon:	3	6	9	12	15	18	21	24

Sequence n.º 2 (“Voice, white voice from beyond the sea...”):

Flute:	2	3	4	11	12	13	20	21
Clarinet:	5	6	7	14	15	16	22	23
Bassoon:	8	9	10	17	18	19	24	1

As Chaka imagines that he is hearing Noliwe (“I hear the noonday cooing of Noliwe, I exult in the marrow of my bones”), the winds also make a brief appearance, where they restate notes 6-8 of the first tone row. The first two notes of the conscience theme also return in the brasses after the white voice denounces Chaka for killing Noliwe (“You have killed her to escape from your conscience”). A final important element presented in the opening scene that returns many times later in the opera is the single-headed drum trio, which consists of conflicting duple and triple patterns for the first two single-headed drums, improvisation for the third single-headed drum, and the double bass statement of notes 6-9 of the first tone row:

### Chant one, scene 2:

Scene two begins with a pentatonic melody played by the xylophone (G-A-C-D-F) that takes on great significance during Noliwe’s scenes in Chant two of the opera. This melody reminds us of her as the white voice condemns Chaka for killing her:

When in speech mode the white voice states that “The greatest evil is to steal the sweetness of breath,” Chaka responds by stating that “The greatest evil is the weakness of fear.” As the woodwind trio from the first scene returns, Chaka goes into a detailed description of her, with the brass and tympani punctuating his high-pitched exclamations of Noliwe:

And as Chaka’s conscience begins to haunt him (on “Gnawed by a nameless suffering...”), we hear a brass fanfare that is based on the second through fifth notes of the conscience theme from the Prelude:

### Chant one, scene 3:

Scene three begins with the accusatory white voice describing Chaka satirically as a poet and a politician. After he and his people briefly describe the coming of the white visitors, Chaka explains primarily in song mode what he felt he needed to do. Using free tympani and suspended cymbal percussion, his rhythmically free singing includes octave leaps for emphasis (“politician,” “A man alone dead already”), phrase endings with descending half-steps (“the poet I killed,” “before the others”), and descending tritones on “those you pity”:

I became a man, an untrembling arm. Nei - ther a war - rior nor a bu - cher. As you said, a po - li - ti - cian; the poet I killed, a man of ac - tion a - lone.  
A man a - lone dead al - rea - dy be - fore the o - thers, those you pi - ty. Who will in - der - stand my pas - sion?

The woodwinds and brasses return with Noliwe’s melodic material from the concluding section of the Prelude as the scene shifts back in time to his consultation with the wizard Isanussi and his decision to kill his beloved Noliwe:

*White voice:* An intelligent man whose memory has remarkable lapses. But listen Chaka and you will remember .

*Isanussi:* Think hard Chaka. I am not compelling you. I am only a wizard, a technician. There is no power gained without sacrifice. Absolute power demands the blood of the dearest of all.

*Chaka:* She must die then – there is no other way...

The scene concludes with a reflection upon Chaka’s crucial decision, which includes chromatically ascending instrumental parts and reminiscences of the opening two notes of the conscience theme:

White voice  
Chaka  
Flute  
Clarinet  
Bassoon  
Trumpet  
Trombone (doubles bassoon in five lower)  
Horn

I know that your goal was power Your plea - sure.  
If you a means My cal - va - ry.

### Chant one, scene 4:

Over ostinatos provided by the single-headed drum trio, Chaka begins scene 4 in a rhythmically free song mode by talking about the oppression of his people (“I saw in a dream... Forests mowed down, hills leveled... I

saw the people of the south like an anthill of silence at their work...”). Short, metrical choral responses echo his statements:



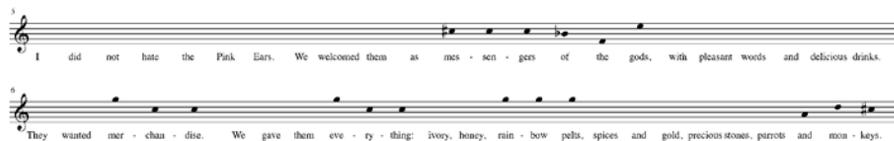
The brass trio returns with the *Dies irae* melody as Chaka, moving from speech to song mode, talks about the misery of his people. The high pitch emphasis on “segregated” and “mountains of black gold,” along with the descending steps or leaps on “kraals of misery” and “die of hunger,” is particularly noteworthy here. After he sings about their death from hunger; this statement is given added intensity by a crescendo from the single-headed drum trio:



The white voice enters with more accusations (“Your voice is red with hate...”), and Chaka’s defense, which places special importance on “one’s people” and “equality,” is accompanied by the woodwind trio from scene 1 (using tone row no. 2):



A wonderfully dramatic moment comes when the woodwind trio pauses, and Chaka talks about how his people tried to accommodate the white invaders. Here crucial portions of the text are set in song mode and accentuated by the tympani:



In the style of Anglican chant, the white voice exclaims that “To accept suffering with a dutiful heart is redemption,” while Chaka speaks that his suffering was accepted for “the love of my black-skinned people.” To the accompaniment of the woodwind trio and free percussion (agogo, gourd rattle and slit drums), Chaka concludes by once again defending his actions:



After the white voice, in a subdued manner, speaks that “Much will be forgiven to those who have suffered much,” Chant One of the opera concludes with a return to the instrumental music from the end of the Prelude (atenteben, brasses, gudugudu, slit drums, and single-headed drum no. 3).

### Chant two, Prelude:

Chant two opens with a two-part prelude, with the first section including voices and the second section being purely instrumental. Section one incorporates another poem by Senghor, “Man and the Beast,” which is initially performed in chant mode by the choir unaccompanied, and then again with polyrhythmic percussion parts (agogo, slit drum 2, single-headed drum 3). In between these two renditions of “Man and the Beast” there is a section for Yoruba solo chanter singing in a traditional style. The latter section of the prelude, which focuses on the wind instruments, is based on the melodic material discussed below that introduces Noliwe’s scene 3.

### Chant two, scene 1:

The preludes to Chant 2 lead directly into scene 1, which begins with the atenteben/percussion ensemble (atenteben, agogo, two slit drums, and three single-headed drums). The four to six layers of rhythmic activity reflect a combination of duple and triple patterns, with the atenteben joining in at the conclusion of the four-measure rhythmic pattern to provide overlapping phrases with the percussion:

agogo  
slit drum 1  
slit drum 2  
single-headed drum 1 (nos. 2 and 3 have similar patterns)

atenteben

Soon the atenteben/percussion group is joined by Chaka, who announces his impending death in a combination of speech and chant mode:

The night is com-ing. My love-ly night the moon a gol-den coin. I hear the cooing of Noliwe in the morning, the cin-na-mon ap-ple that rolls in the scen-ted grass.

As the chorus answers that “he is leaving us,” they shout praises (“Bayete Baba”) that are interspersed throughout Chant two. A new instrumental ensemble takes over, one that the composer identifies as the “tension drum group” (winds, double bass, gudugudu, and three tension drums). These tension drums are adjusted to play at different pitches, with the strings on the third drum left loose so that the performer can execute pitch changes. Over these polyrhythmic percussion parts the winds and double bass play new melodic material that outlines the third tone row of the opera (C#-G#-D#-F#-B-A-C-D-E-F-G-Bb):<sup>5</sup>

He is leaving us. How black he is. It is the time of loneliness. Let us sing the Za - lu, let our voi - ces com - fort him.

The musical score is written in 6/8 time. It includes a vocal line with the lyrics: "He is leaving us. How black he is. It is the time of loneliness. Let us sing the Za - lu, let our voi - ces com - fort him." The instrumental ensemble consists of:
 

- Flute: Melodic line with notes G4, A4, B4, C5, D5, E5, F5, G5.
- Horn: Melodic line with notes G4, A4, B4, C5, D5, E5, F5, G5.
- Clarinet: Melodic line with notes G4, A4, B4, C5, D5, E5, F5, G5.
- Bassoon: Melodic line with notes G4, A4, B4, C5, D5, E5, F5, G5.
- Double bass: Melodic line with notes G4, A4, B4, C5, D5, E5, F5, G5.
- Gudugudu: Rhythmic pattern of eighth notes.
- Tension drum 1: Rhythmic pattern of eighth notes.
- Tension drum 2: Rhythmic pattern of eighth notes.
- Tension drum 3: Rhythmic pattern of eighth notes.

## Chant two, scene 2:

The lengthy second scene of Chant 2 takes us through a variety of emotions, from Chaka’s remembrance of Noliwe through his demise to his people’s praise for his accomplishments. Both Chaka, the chorus and the leader of the chorus move fluidly between speech and chant modes, with the previously mentioned atenteben/percussion ensemble accompanying Chaka while the tension drum group (playing material similar to scene 1) is assigned to the chorus/chorus leader. The scene opens in chant mode with Chaka speaking to Noliwe (“O my beloved, I have waited so long for this, I have pined so long for this night of love without end...”), with the chorus

<sup>5</sup> In recent e-mail communications with Akin Euba, the composer stated that this was the third tone row that he employed in *Chaka*. An examination of the row, however, indicates that it is the same as the first tone row, transposed from Bb to C#.

commenting on “this hour of love.” When Chaka resumes, he makes it clear that he is no longer the leader of his people, which is confirmed by the leader of the chorus:

But I am not the poem, but I am not the drum I am not the rhy - thm.

It holds me still, it carves all my body like a sta - tue of Ba - u - le

No I am not the poem that springs from the so-nomus mo - tris.

No I do not make the poem, I am the one who ac-companies it. I am not the mother but the father who holds it in his arms and car - es - ses it and speaks ten - der - ly to it.

O Chu - ka Zu - la, you are no longer the fiery lion whose eyes burn villages from afar.

Euba now switches to duple meter, introducing a praise song that is accompanied by multiple rhythmic layers in the tension drum group. Organized into four-measure units, the chorus repeats the same four-measure part, while the Yoruba chanter enters every fourth measure with multiple variants of an idea that outlines the interval of a fifth (G-C):

Ki lo se to - o jo  
Why do you not dance?

gudugudu O - mo Ba - lo - run O - mo Ba - lo - run O - mo Ba - lo - run O - mo Ba - lo - run

Son of Basem, Chaka son of Basem

7 Ba-ba-lo-gun Sa - ka, Chaka, the warrior chief E ba mi ki Sa - ka, Join me in praising Chaka

run Sa - ka O - mo Ba - lo - run O - mo Ba - lo - run Sa - ka O - mo Ba - lo - run

One of the most unique moments in the opera begins in the middle of the scene, when the leader of the chorus (singing in chant and speech modes) with the tension drum group is pitted against the solo chanter who sings praise poetry (*oriki*) in honor of Chaka. The solo chanter singing in Yoruba, combined with the choir leader’s chanted and spoken English text, provides us with a unique combination of disparate elements:

[Accompanied by tension drum group]

[Leader of the chorus]

You are the Zu - la, by you we sprang up thick as corn. You are the nostrils through which we draw strong life. You are the broad-backed. You car - ry all the black-skinned peo - ple.

Oriki for solo Yoruba chanter, opening section:

Erin wo o, Ajamaku rerun alakaji  
The elephant has fallen, Ajamaku has gone to the heaven of alakaji.

Akanji Erin, Sake

Idubule re pelemomo

Ode-ki-je-o-kun

Nle o Saka

Iwo ni mo ni ke si.

The elephant has fallen, Chaka immensely huge even when lying down. He fills the house like a crowd. I greet you Chaka. It is to you that I am calling.



## Chant two, scene 4:

Scene 4 continues to focus on Noliwe, but with text and music that differs considerably from scene 3. As opposed to the nonsensical text of scene 3, Noliwe's final appearance in the opera focuses upon the dangers of placing too much emphasis on earthly things, cautioning to pay more attention to the heavenly life beyond earth. Using the thematic idea introduced during the latter portion of the Prelude to Chant 1, Noliwe's part is presented in four verses, with four phrases to each verse. The first phrase in each verse is the same, emphasizing intervals of the major and minor third, while the second through fourth phrases differ considerably. The flute and clarinet form heterophonic parts with Noliwe, whose second verse reaches a high point as she points out that we cannot be certain what will happen tomorrow:

Ye So - ra o ma sogbin la-ye Ge-ge bi o-ro O-lu-mo I-gbu lo - ju, i-gbu la - ye A-ja i to e-kun ni-ja.  
Please, be cautioned against sowing seeds in this world According to the words of Olumo. The market is temporary. The world is temporary. The dog never provokes the leopard in a fight.

Ye So - ra o ma-segbia la-ye Se - ra o ma-se ra ka-bo E-ro o - ja o-ro o - run O-ni la mo, a ko mo - la.  
Please, take caution and do not sow seeds in this world Be cautioned against buying things on credit The crowd at the market, the crowd on heaven. Today we know, we do not know tomorrow.

Noliwe's song is interrupted between the second and third verses by the song leader, chorus and percussion. The song leader, who is not the same as the leader of the chorus or the Yoruba chanter, sings music that progresses from free to fixed rhythm as he praises the god Ogun:

i - sa l'O-gun o - i - sa l'o-gun, O - i - sa l'O-gun o - i - sa l'O gun  
Ogun is a god...

E - ni to ba m'O-gun o - ko - ma da Le  
[He that knows Ogun must not be treacherous.]

The chorus answers the song leader in responsorial fashion several times before the entry of the percussion (gudugudu and three tension drums); this includes four polyrhythmic layers of activity, with the third tension drum improvising rhythmic patterns derived from traditional dance:

tension drum 1

gudugudu

tension drum 2  
(tension drum 3 improvises)

After Noliwe's third and fourth verses, the chorus enters to pronounce "the good news" while the woodwinds continue to play Noliwe's melodic material. The scene concludes with more material from the song leader, chorus and percussion quartet.

flute, clarinet

### Chant two, scene 5:

In scene 5, Chaka remembers his beloved Noliwe, gradually progressing into a description of his leadership role amongst his people. The music moves frequently between speech mode and chant mode, and is accompanied by the atenteben ensemble music shown in scene 1 of Chant two, with the percussion (agogo, two slit drums, three single-headed membrane drums) playing continuously while the atenteben rest after only a single statement of their melody. Although the atenteben group and Chaka maintain independent time lines, the listener is certainly aware of the key points in the text (such as “Now the warmth of your palms on my breast...”) where the atenteben have completed their music. As Chaka alternates between speech and chant mode, one notices the use of the higher pitch inflections in the chant mode phrases to emphasize key words and important word accents (“Noliwe,” “feed my muscles,” etc.):

0 my night, my Black one, my No - li - we. That great weak - ness is dead un - der your hands of oil, that weak - ness that fol - lows pain.

3 Now the warmth of your palms on my breast, a - ro - ma - tics to feed my mus - cles.

Towards the middle of the scene, Chaka begins to focus on his goals for his people:

4 I am the carved drum stick, canoe that divides the wave, hand that sows the heavens,

5 foot in the bel - ly of the earth, pe - stle that mar - ries the me - lo - dious curve. I am the drumstick that beats, that tills the drumskin. Who talks of mo - no - to - ny?

7 Joy is mo - no - to - nous, beauty mo - no - to - nous, Eternity a cloudless heaven, a blue forest without a cry, a voice ut - ter - ly a - lone but true.

10 Let the great so - no - rous but - tle go on, the har - mo - nious strug - gle, sweat is pearls of dew! No, I shall die of waiting.

13 from that fair night, O my Night, O my Black One, my No - li - we. And from the drum, may there a - rise o - ver a new world a new sun.

After Chaka concludes his statement, five percussion instruments (agogo, slit drum, two single-headed drums, gourd rattle) enter with a new rhythmic pattern, which independently accompanies a responsorial section between the chorus and its leader:

18

Down there the sun at the ze - nith o - ver all the peo - ples of the earth.

Ba - ye - te Ba - ba! Ba-ye-te O Ba - ye - te!

### Chant two, scene 6:

The finale, celebrating the achievements of Chaka, incorporates many layers of both melodic and rhythmic activity that are organized into four-measure units. Although the composer states that he was not consciously thinking of one of the tone rows in this section, it is evident that there is a strong connection with the “conscience theme” part of the first tone row, and in particular the opening two notes, Bb and F. The first layer of melodic activity is the chorus, which reiterates the same part every four measures. And during every fourth measure, the Yoruba chanter (doubled by the trumpet) enters with multiple variants of the first two notes of the tone row in reverse order (F to Bb), reflecting the spirit of improvisation over a concise melodic idea. A third layer of melodic activity is heard in the flute, clarinet and horn, which consists of two alternating ideas derived from the first four notes of the tone row. The fourth and final layer of melodic activity is found in the bassoon, trombone and double bass. They present the conscience theme (the first five notes of the tone row) in mm. 14-20, with further variants of the conscience theme found in mm. 26-32 and 38-43. To this material Euba also adds four layers of rhythmic activity. The *gudugudu* kettle drum takes the lead percussion part with its constant eighth notes, while the first two tension drums have the same pattern spaced a half-measure apart, which when combined forms interlocking eighth-notes. The third tension drum is instructed to improvise dance-inspired motives combined with occasional *oriki* (praise poetry exclamations):

The musical score is divided into two systems. The first system (measures 45-52) features a Chorus with lyrics: "O - mo Ba - lo - run Sa - ka o - mo Ba - lo - run O - mo Ba - lo - run Sa - ka". The vocal line is supported by Flute, clarinet, horn (in E-flat), Bassoon, trombone (in E-flat), Ghatyala, Tension drum 1, and Tension drum 2. A Solo singer line is also present with the lyrics "Ki lo se to - jo". The second system (measures 53-60) features a Solo chanter with lyrics: "Ba - bu - lo - gun Sa - ka Ba - bu - lo - gun Sa - ka". The vocal line is supported by Flute, clarinet, horn (in E-flat), Bassoon, trombone (in E-flat), Ghatyala, Tension drum 1, and Tension drum 2. A Solo singer line is also present with the lyrics "Ki lo se to - jo".

The intensity builds as Euba switches from duple to 12/8 meter. After stating one melodic idea in mm. 45-52 that is not directly related to the tone row (G-Bb-C-D-F), the winds and percussion bring the celebration of Chaka's achievements to a satisfying conclusion with a final statement of the conscience theme:

The musical score shows a final melodic statement in 12/8 meter, consisting of a single line of music with a key signature of one flat and a common time signature.

In his 1995 version of *Chaka*, Euba has combined Yoruba and English texts, using styles of vocal delivery ranging from speech to song, with both African and Western instruments. His music spans a wide range of diverse styles from Western to African, tonal to atonal, consonant to dissonant, rhythmically fixed to free, and entirely prescribed to partially or completely improvised. And in his juxtaposition of these diverse elements, he has produced an opera that is dramatically effective. For these reasons, *Chaka* deserves recognition as one of the most significant late twentieth-century works by any composer, and as a model for the intercultural composers of the twenty-first century.

# Soul Music: the “Interculturality” of a Repository for the African Diaspora and Beyond<sup>1</sup>

Kimasi L. Browne<sup>2</sup>

## Abstract

Characteristic of the mid 1960s, soul music today is a creative catalyst for young and old musicians in the African Diaspora. It has made an impact on composers, compositions, modes of mediation, business policy, marketing, and in the global music industry’s performance styles, practices, and technologies. One of soul music’s more effective manifestations is its role in shaping the musical taste and cultural identity of white working class youth in Western Europe and Scandinavia from 1967 to the present.

With the goal of expanding the discourse on international musical concurrence and exchange, in this paper, I will center attention on the “interculturality” of *Northern Soul* – a mostly British youth subculture centered on collecting, dancing to, and the veneration of 1960s’ vinyl recordings of rare and obscure African American soul music. Utilizing CDs, DVD and VHS video clips I will demonstrate how soul music is a storehouse of cultural expression for Africans and African Americans, and a catalyst for catharsis and identity formation for a generation of young white Europeans. This presentation is based on field research I conducted in the United Kingdom, Canada, the Republic of Ireland, and the United States.

## Resumo

Característica de meados dos anos da década de 1960, a música *soul* é hoje um catalisador criativo para os músicos jovens e mais velhos, que integram a Diáspora Africana. Teve impacto nos compositores, composições, modos de mediação, política de negócios, marketing, e nos estilos, práticas e tecnologias performativos da indústria da música global. Uma das manifestações mais eficazes da música *soul* reside na sua capacidade de formar o gosto musical e a identidade cultural da classe operária branca na Europa Ocidental e na Escandinávia, desde 1967 até ao presente. Com o objectivo de incrementar o discurso da concorrência e intercâmbio da música internacional, centrarei a minha atenção neste capítulo na “interculturalidade” *Música Soul do Norte* – uma subcultura jovem, predominantemente Britânica, que se centra na recolha, dança e veneração de

---

<sup>1</sup> The research that undergirds this chapter would have been impossible to complete without support from the Institute of American Cultures and the UCLA Center for African American Studies, the Dorothy Danforth Fellowship, a seed grant from the Peace and Franklin Netto Family, and the Office of the Provost at Azusa Pacific University. I have been privileged to have received incomparable mentorship and academic guidance from Jacqueline Cogdell DjeDje, Timothy Rice, Cheryl L. Keyes, Richard Yarborough, and Akin Euba.

<sup>2</sup> Azusa Pacific University, USA; [kimasi.browne@gmail.com](mailto:kimasi.browne@gmail.com)

discos em vinyl de música *soul* afro-americana, rara e pouco conhecida, dos anos 1960. Mediante a utilização de CDs, DVD e vídeo VHS, demonstrarei que a música *soul* é uma reserva de expressão cultural para Africanos e Afro-Americanos, assim como um catalisador para a catarse e formação da identidade da geração jovem branca na Europa. Esta apresentação baseia-se no estudo científico efectuado na Grã-Bretanha, Canadá, Irlanda e nos Estados Unidos.

## Introduction

Characteristic of the mid 1960s, soul music today is a creative catalyst for young and old musicians in the African Diaspora. It has made an impact on composers, compositions, modes of mediation, business policy, marketing, and in the global music industry's performance styles, and practices. One of soul music's more affective manifestations is its role in shaping the musical taste and cultural identity of white working class youth in the North West of England from 1967 to the present.

With the goal of expanding the discourse on international musical concurrence and exchange, in this paper, I will center attention on the "interculturality" of *Northern Soul*—a mostly British youth subculture centered on collecting, dancing to, and the veneration of 1960s' vinyl recordings of rare and obscure African American soul music. In this essay, I will demonstrate how soul music is a storehouse of cultural expression and identity formation not only for African Americans and a generation of young white Europeans, but I will give evidence that it has also been a catalyst for catharsis for some world renowned African musicians. The data which grounds much of this essay was collected from 1996 through 2006, during my personal ethnographic research in the United Kingdom, Canada, the Republic of Ireland, and the United States.

### ***"Interculturality"***

I propose to broaden the definition of interculturalism, or of what I will call "intercultural-ness." Cynthia Tse Kimberlin and Akin Euba define Intercultural music as that in which elements from two or more cultures are integrated. Whereas Kimberlin and Euba stress that the "composer, who usually belongs to one of the cultures from which the elements are derived," and I agree with them, I would like to stress even further that this does not necessarily have to be the case. Most importantly they point out that inherently, "this type of intercultural activity is thematic, being in the music itself and, therefore, the origin of the composer is irrelevant to the definition" (Kimberlin and Euba 1995:2-5). From the perspective engendered by my own field research, Kimberlin and Euba's scope omits consideration

of the breath and depth of experiencing what I will refer to as the 21<sup>st</sup> century *hyper globalization* of music and culture. Robert Mawuena Kwami argued that 'intercultural musicology is a more suitable replacement for the nomenclature and disciplinary activities of ethnomusicology and supported his argument by stating that intercultural musicology can accommodate all musicological studies and endeavors, and [this approach] is more appropriate in and for a new millennium (Kwami 2001). In 2006, Akin Euba created a graduate program in intercultural musicology at the University of Pittsburg. Euba's groundbreaking move assures that his theoretical thrusts in creative ethnomusicology and African Pianism will continue into perpetuity being nurtured, studied and taught. As well this program will develop university professor and research scholars who will provide a catalyst for future investigation of the cross-cultural music making. I began this current journey in 1998 when I began to search for a way to express the "intercultural-ness" that I encountered during my dissertation research on the *Northern Soul* music-culture in England and Wales (see Map 1).

Through a brief etymological exploration of "interculturalness," I ascertained that the term is a concept that is germane to the field of Intercultural Communications and makes reference to, among others, an approach to interpersonal, feministic and/or mass communication. In this limited inquiry, I did not encounter any wide usage in music studies of the term "interculturalness"<sup>3</sup>. Additionally, I considered the notion of "intercultural-arity", which led me to explore for the denotative value of "arity". I established that *arity* is a term that refers to *dynamic* and is used in math, logic, computer science, and linguistics. In math, apparently, the terms *unary*, *binary*, and *tertiary* are derived from *arity*. In logic, mathematics, and computer science *arity* denotes *type*, *adicity*, and *rank*. The suffix "ity" refers ontologically to *state* or *quality*. In linguistics, *arity* more abstractly points to "valency"<sup>4</sup>.

During my research on the Northern Soul music-culture, many intercultural events and issues were revealed to me that were linked to African American perspectives and material culture. The diverse events and issues that I encountered reasonably indicate that any scholarly discourse of them would fall under the rubrics of "intercultural" and "interculturality". I have concluded that the emphasis placed on composition, particular types of creative activity and on educational foundations by intercultural musicology and

<sup>3</sup> For further reading on Intercultural Communication studies see Berger 2005, Dow and Condit 2005; Jennings and Miron 2004; and Young 2005).

<sup>4</sup> All of the denotations expressed here were acquired online at <http://www.answers.com> (Last accessed 11-29-07)

intercultural studies in the field of education haven proven to be limiting to the articulation of the events and issues that emerged during my field research. For these reasons, I recommend that these three (3) rubrics: *intercultural*, *interculturality* and *interculturalism* be augmented by the addition of a fourth rubric-*interculturality*. This will then take into consideration the dynamic and cultural interactions which oscillate across the permeable borders of culture, nation, and ethnicity. Towards this end, I believe the usage of *interculturality* will extend current discourses forge new ones; potentially strengthening intercultural music scholarship intellectually, epistemologically, etymologically, and linguistically. In what follows, I will attempt to clarify a few of the ways that *interculturality* can be unveiled across historical continuums, and how the appropriation of the cultural repositories of others can enable self-redefinition, even across continents.

## **A Brief History of Soul Music**

### **Origins and Ethos of African American Soul Music**

Soul music is a current repository of the cultural minutia in the lives of the people born in the United States and whose heritage is African-derived. This popular music's development is implicit, and this is evidence in the series of name markers that have been ascribed to the culture for nearly 400 years. The nomenclature of African Americans has had a dynamic morphology. Arising through Slavery (1619-1865), Emancipation (1862-1863), Reconstruction (1863-1877), the Jim Crow Era (1876-1965), Civil Rights (1955-1968), Black Power Era (1964-1969), Integration Era (1970-present), and in the current beginning of the 21<sup>st</sup> Century Millennium Era, Americans of African descent have collectively experienced labeling from the disrespectful "n-word," to "Negro," to "Colored" to "Black" to "Afro-American," today's deferential "African American." These terms came about and have been applied, not by the culture-bearers themselves, but by mainstream America, largely for economic or hegemonic gain. In this chapter, I will use some of this nomenclature interchangeably, as the context or historical period requires. Context is pivotal to understanding the shared ideas of a music-culture. Therefore, I will present a brief history of African American *aboveground* Soul Music, and then I will discuss some of the origins, events and issues on the British *underground* Northern Soul music-culture.

### **The Concept of Soul Music**

The concept of *soul* has become an essential aspect of American popular culture. *Soul* music is a hybrid American popular music style that had its zenith in 1967. According to David Brackett (2007).

The term *soul* among African Americans has implication of both pride and culture: Its usage in conjunction with music has a complicated genealogy. Gospel groups in the 1940s and 50s occasionally used the term as part of their name, as in the Soul Stirrers. In turn, jazz that self-consciously used melodic figures or riffs derived from gospel music or folk blues came to be called soul jazz by the late 1950s. As singers and arrangers began using techniques from gospel music and soul jazz in black popular music during the 1960s, soul music gradually functioned as an umbrella term for the black popular music of the time, with gospel music in particular providing a rich foundation for the singing styles of many stars. In addition to its association with a cluster of musical practices, the ascendancy of the term is inextricably linked to the Civil Rights movement, and to the growth of black cultural and political nationalisms of the period.

During my research on Motown's Brenda Holloway for my master's thesis (Browne 1995), I concluded that "the *idea* of soul includes several levels that intersect diachronically and synchronically: 1) cultural consciousness, 2) style (both social and musical), and 3) labels or mediated products. Culturally, soul was a "state of mind" during the mid to late 1960s. African Americans referred to each other as *soul brother* and *sister*, collectively connecting by experience and expression. In this sense, the term may be perceived within the extra-musical meaning. Soul captures the essence of the beauty and the pathos of what it means to be of African descent and to live in the United States" (Browne 1995:28). As Pasteur and Toldson (1982: 5) state it, *soul* is manifested in the manner in which black people walk, speak, dance, and dress. In this sense, soul represents a mode of "black expressive-ness" and characteristics, style, creativity in language and art, and physical movement<sup>5</sup>.

The spiritual and emotional essence of black Americans is associated with black sacred music styles, particularly gospel forms and performance practice, because these aspects are components of soul music. Soul music *is* gospel music combined with rhythm and blues texts.

### Soul Music Seminal Contributors

This combination of sacred music and secular lyrics was pioneered by Ray Charles in 1954 with the composition and release of "I Got A Woman" on Atlantic Records in New York. While this is the official beginning of soul music, the genre is rooted in the musical values, aesthetics, and practices of the traditional music of West and Central Africa (Browne 2005:65). This

---

<sup>5</sup> For further reading on *soul* as a style see Pasteur and Toldson (1982).

binary oppositional trope of sinner and saint, good and evil, church and juke joint or nightclub, has been a living dichotomy in African American “core” culture since the days of slavery<sup>6</sup>. Within the sacred *and* secular community life of the African American family, the African American church has had a central function. Key, in the aesthetics and stylistic character of soul music has been the African American Pentecostal and Baptist churches. This can be seen in the huge contingent of soul singers who were trained in, and had the beginning of their recording and performance careers in the African American church.

Overlapping the sacred and secular dimensions of African American popular music are the seminal contributions of songwriter Thomas A. Dorsey who began his music career as “Georgia Tom” playing blues piano for blues pioneer, Gertrude “Ma” Rainey.” Dorsey coined the term *gospel song* and composed some of the earliest standards in the gospel tradition. Mahalia Jackson and the Roberta Martin Singers in the 1930s and 1940s were his protégés (Browne 1999).

In 1955, rhythm and blues was renamed “rock ‘n’ roll” by a white disc jockey from Ohio, Alan Freed. Rhythm and blues then began to be performed by whites, recorded by whites, and marketed to white audiences exclusively. Under the moniker of “rock ‘n’ roll”: and retrospectively, “rockabilly,” rhythm and blues “became identifiable with Elvis Presley, after he was packaged as a white singer who could sound black”<sup>7</sup> (Browne 1999:221). Doo-wop ascended at the same time as rock ‘n’ roll (c.1954-1958).

When rock ‘n’ roll waned in the late 1950s, uptown rhythm and blues became popular, typified by East Coast (and primarily New York-based) African American male quintets like the Drifters and the Coasters. At the end of the 1950s and the early 1960s, girl groups began to emerge on the pop charts. Both Motown and Stax, the two leading record companies that recorded and released soul music in the 1960s, were established in 1959<sup>8</sup>.

### Musical characteristics (1960s)

The music of Motown was unique in the structure of songs, assignment of instrumental roles, and the performance practices of vocalists signed to

---

<sup>6</sup> “Core” clature is a concept coined by John L. Gwaltney in his 1993 book *Dry/longso*, an anthropological study of everyday ordinary, honest, working class African Americans.

<sup>7</sup> For more on Elvis Presley, see Guralnick 1986, and Garofalo 1992:131–141.

<sup>8</sup> Stax is not examined in detail herein because of this study’s focus on the underground obscure music of Motown and the rare soul music that was influenced by it. The aboveground music of Stax has been widely documented (see Rob Bowman 1997 and Guralnick 1986).

the label. The lead vocalists employed a wide range of timbres, as well as melismas, and bent notes [in] the [early *soul*] songs (1959-1963). Nearly all of these were "in" a slow tempo, prominently featured triplet subdivisions that were often articulated in arpeggiations played by piano or guitar. They also frequently featured interjected 'sermons' that usually took the form of romantic advice addressed to the audience" (Brackett 2007).

According to Brackett (2007), as soul music became a more familiar cultural concept, Stax and Atlantic record companies in Memphis, Tennessee and Muscle Shoals, Alabama emerged as "a down-home, Southern soul style. Motown Records, in Detroit, became identified as a northern, smooth, or uptown soul style. The sound of these Motown recordings was so distinctive that it was labeled, the "Motown Sound." The musical characteristics of Motown's approach to music-making will be highlighted here because they are inextricably linked to the musical ethos of Northern Soul. Therefore, I will not detail the musical styles and artists of the Memphis-based Stax Record conglomerate that was Motown's counterpart in the Southern United States. While Stax also experience tremendous commercial success and a horde of *underground* fans of its obscure and unreleased records, its interculturality within the Northern Soul community was miniscule compared to the ubiquitous presence of Motown's *aboveground* and *underground* impact.

## The Motown Sound

"The "Motown Sound"<sup>9</sup>, established by Berry Gordy, Jr. in 1959, incorporates elements from all of the aforementioned African American styles and genres. The musical basis of the Motown sound included elements first heard in the 1940s from Louis Jordan and His Tympany Five, such as four-beats-to-the-bar, up-tempo, syncopated horn riffs, walking bass line, honking saxophone solos, gospel voice leads singing in their upper registers, and soprano backing vocals. These elements can be heard in Gordy's pre-Motown compositions and productions performed by Jackie Wilson ("Reet Petite," "To Be Loved," and "Lonely Teardrops"). But it was the songwriting and producing team of Edward Holland, Lamont Dozier, and Brian Holland, along with singer, songwriter and producer William "Smokey" Robinson, who were primarily responsible for shaping the Motown sound. Trademarked as the "Sound of Young America," the music spoke *for* lower-

<sup>9</sup> For further reading see Abbott (2001); George (1985); Gordy (1994); and Fitzgerald (1995b). These sources refer to Gordy's pre-Motown period, but also include discussions on Motown in general. For more on Motown, see Benjaminson (1979), Bianco (1988), Browne (1995, 1998), Early (1995), Fitzgerald (1995a, 1995b), and Stephens (1984).

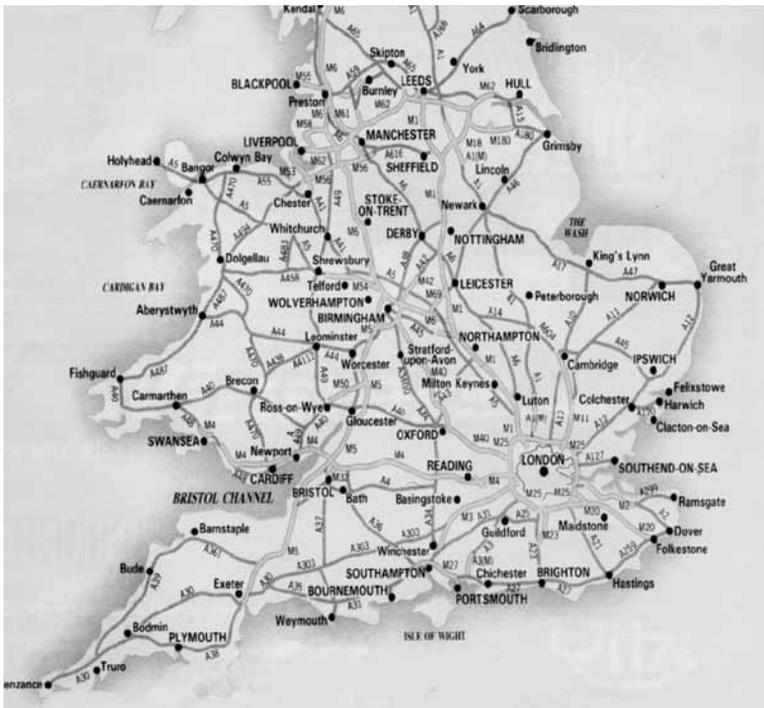
and middle-class African American teenagers (as did many of Motown's recording artists) and spoke to middle-class white American adults and teenagers, who became the primary consumers of this music" (Browne 2005). Holland, Dozier, and Holland who, on their earliest hits "Come and Get These Memories" (1963) and "Heat Wave" (1963) took Motown beyond its early 60s' eclectic sound and thus, laid the sonic and stylistic foundation with seven elemental fundamentals that governed the parameters of the type of obscure soul music that was later be preferred by white fans in the north of England. These stylistic elements also serve as descriptors of Motown's musical output beginning in 1963 through its Golden Era (1964-1966). "These essentials are: 1) *four beats to the bar* (usually emphasized on the snare drum); 2) *heavily accented back beats* (beats two and four in a measure of 4/4 time, usually accented through the use of handclaps, foot stomps, and tambourines); 3) *fast tempo*, the standard of 132 beats per minute; 4) *responsorial singing or call and response* between the lead vocal and backing vocals; 5) *instrumentation* that always included piano, bass, drums, guitar and additional keyboards; 6) *use of the vibraphone* to thicken and reinforce the harmonic texture; and 7) *modified gospel elements* including melismas, declamatory lead vocals, and other elements of the black church juxtaposed against restrained performances in order to appeal to a mainstream audience" (Browne 2005).

Examples of Motown's *aboveground* sound that demonstrate the Detroit Sound through these seven stylistic elements include the Supremes "Baby Love" (1964), the 'Four Tops' "I Can't Help Myself" (1965), and Stevie Wonder's "Uptight" (1966).

Soul music became centrally relevant to a broad range of the US audiences in the late 1960s. This was fostered by the extraordinary esteem of Aretha Franklin and James Brown and their intense Southern soul performance practices. Primarily, long with these two and Motown's continued mainstream successes, soul music, as a popular genre entered into the American popular mainstream. Soul music became a cultural icon of commoditization centered on the commercialization of African American cultural products. The musical sound of soul reflected these changes with the "greater use of multiple guitar parts, orchestral instruments and auxiliary percussion (especially at Motown). Individual parts became increasingly syncopated, especially in the music of James Brown, which in turn led to Funk music" (Brackett 2007). Thus, there was formed, a repository of the 1960s turbulence, justice seeking, political demands, and specific dancing, material culture, and other elements of the shared ideas and social organization of African American "core culture."

## Soul music's Intercultural impact during the 1960s<sup>10</sup>

The Civil Rights Movement became the Black Power movement in the mid-1960s. This gave rise to African American *aboveground* soul music popularized by James Brown, Ray Charles, Aretha Franklin, Otis Redding, and others. Motown became an economic icon because of its tremendous financial success in mainstream America and the worldwide recording industries. Because of its ability to knock down discrimination and racial barriers, Motown became a cultural institution within the African American community. Motown's artists and songs spoke to the hearts of African Americans and to audiences across the globe. So innovative was Motown's application of instruments during the introductions of its hit record, the company became known for this (Browne 1999:221). These cultural expressions spoke explicitly to black Americans at the time, but they also spoke implicitly to people in other geographical regions, most of them were not of African-decent.



Map 1 – England and Wales

<sup>10</sup> For further reading on the socio-political significance of soul music in the US see Haralambos (1985), Stephens (1984), and Maultsby (1983).



*Map 2* – East Midlands, England



*Map 3* – West Midlands, England



*Map 4* – North West England



Map 5 – Greater Manchester, England

## A Brief History of Northern Soul Music Culture

### Origins and Ethos of Northern Soul in England

Based on references by Stuart Hall's and Anthony Giddens, my concept of cultural identity is the "juxtaposition of 'self' and 'other'" (Giddens 1991, Hall 1989). In my Ph.D. dissertation, "Soul or Nothing: The Formation of Cultural Identity on the British Northern Soul Scene" (Browne 2005:195), I use the term "cultural identity" as an encompassing of both "self identity"- in relation to society at large by-the-individual; and "the "group identity"-as-a-collective of individuals who ascribe "to" and participate "in" agreed upon patterns of behavior and ways of understanding. In the case of the formation of a collective Northern Soul cultural identity, it is *the music* that supplies the presence of the "other;" an "other," which is necessary in order to understand "the self." The cultural identity of the Northern Soul community is realized through its interaction with the culture, which is soul music and its artifacts, of the "other," the "others" being African Americans" (Browne 2006b:7).

Subtle and obvious markers of difference such as race and ethnicity are uniquely present in Britain. More so than in other parts of the world, race relations in the U.K. (see Map 1) may be understated, but nonetheless, they exist. Regarding what it means to be male and white in the U.K., re-negotiation of this occurs as social interaction, on a variety of levels. Being reconciled to the challenge and journey of self-discovery and choices in regards to outward appearances is one of the primary characteristic of being young (anywhere in the world). "This includes choices as to which friends to follow and which friends to lead, what clothes represent one's

personal statement, and the negotiation of race and class, and other signifiers of difference. The Northern Soul scene provides space for such negotiation through and around a multitude of cultural obstacles” (Browne 2005:6).

The *underground* subculture of Northern Soul flourished in the East and West Midlands (see Maps 2 and 3) and in the North West of England (see Map 4) from c.1967 until the present. The subculture revolves around African American soul music, but more specifically its most obscure songs and recordings that were commercially unsuccessful in the U.S. “The roots of the Northern Soul scene go back to the late 1950s in England, and in the early 1960s in the culture of two youth groups called the Mods and the Rockers” who were part of a series of post-war spectacular youth subcultures including the Hipsters (1940s–50s), the Beats (1950s), Teddy Boys (1950s), Mods (early to mid 1960s), Rockers (early to mid 1960s), Skinheads (late 1960s and beyond), Punks (1970s–circa 1986), Hippies (late 1960s to early 1970s), and Ravers (1980s–present).

Many black West Indians immigrated to England during the 1960s. While African Americans were seen as exotic and far away, and thus easily emulated, the black immigrants who were nearby were not welcomed. The West Indian blacks brought ska and Blue Beat (Caribbean music forms) with them. As African American jazz had been very popular in Britain the previous decade, during this time rock ‘n’ roll was becoming so (Hebdige 1979: 52). The growing immigrant communities changed the face of Britain’s working class neighborhoods. It was within this environment that the Mods emerged.

The Mods were the first to develop a positive reception to blacks—having been the first white youth culture to grow up with them. Reflect their privileged positions as employed teenagers, the Mods created their own styles. Their attire cost a high percentage of their wages. Mod males had perfectly coifed hair and two inch high heeled shoes. Mod girls wore short hair cuts and no lipstick and little make-up. Mods were good dancers, purchased records regularly, and often went to dance clubs in London. They rarely watched television or went to movies. Their passions were records and dancing.

Both Mods and Rockers liked pop music but the Mods enjoyed the more “esoteric” soul import records. Unlike their parents before them, the Mods had disposable income and expendable leisure time. The Mods owned scooters while the Rockers drove motorcycles. According to Hebdige (1979:53), the Mods lived for weekends. This spectacular bifurcated youth culture is the antecedent of the Northern Soul movement which began circa 1967–68.

Beginning in 1965, Motown introduced all of its major artists to England by a national tour and their records began to earn regular placement on the English pop charts and throughout Europe. There were, simultaneously hundreds of independent record companies that were producing and releasing records in the U.S. but were being virtually ignored and excluded from airplay and record sales while Motown and Stax were experiencing great success on American pop and R&B charts. This could have been because their product was based on and often contained the same musical elements as the "Motown Sound". Many of these independent record companies couldn't even get their product to market; so many of them went bankrupt during the 1960s (Browne 2005). Among British youth at this time, there was a strong interest in the African American musical culture. For the disenfranchised African American community, soul was a mode of self-representation, self-conception and self-expression (Browne 1995:55). The aesthetic that so attracted Northern Soul fans was the basics of the "Motown sound".

In the Northern Soul community, rare and obscure soul recordings provided a subaltern tradition, a "new mode" of self-representation, self-conception and self-expression (Browne 2005). This was most exemplified in the rise and fall of the Casino Club in Wigan, Lancashire, in North West England.

The Golden Era of Northern Soul (1971–1981) coincides with the years in which its most famous clubs flourished. The clubs that established the all-nighter tradition, the Twisted Wheel in Manchester (see Map 5), the Golden Torch in Stoke, and the Wigan Casino, all operated between 1963 and 1981. While all-nighters were not its tradition, legendary soul dos were regularly held on weekends at the Blackpool Mecca from 1971–1979. The closure of the Wigan Casino in 1981 began a new era in the Northern Soul movement, which meant new venues, like the Golden Torch (also called The Torch) in Stoke-on-Trent in the Midlands, reopened and began to thrive. But equally important, it meant Wigan Casino regulars became "adults" and began to transition into marriage, parenthood, and mortgages. Many of them hung up their dancing shoes and their hold-all bags and badges and became, at least temporarily, part of the mainstream society. Younger soul fans who had not participated in the 1970s rare soul scene began entering the scene during the 1980s, old enough now to travel to the few dos that were put on locally or regionally" (Browne 2005: 87-88). As the 1970s unfolded, an adoration of rare and obscure African American soul music intensified among British youth, in the North of England, resulting in an *underground* youth culture that was centered on collecting vinyl recordings, dancing to them, and reading and talking about the artists and the labels that recorded them.

A majority of the rare and obscure soul music that was collected was in the style of 1964-1967 Motown<sup>11</sup> and, to a much lesser degree, in the style of Stax. An outlet for this aspect of Northern Soul was its all-night venues.

### Northern Soul and All-Nighters

Mod Clubs such as The Twisted Wheel (1963–1971 with DJs Rob Bellars and Roger Eagle) in Manchester, and The Golden Torch (1965–1973, with DJs Chris Burton, Keith Minshull and Tony Jebb) in Stoke and were the first to hold “all-nighters” in the North of England, and continued to do so until they were closed at the start of the seventies. During the early’ 70s a number of venues filled the gap. The Catacombs in Wolverhampton opened in 1969 and closed in 1974. All-nighters at the Metro Bistro in Wakefield ran from 1971-1974 (*The Northern Soul Story* 2001). Blackpool Mecca’s rare soul dos in the Highland Room were on from 1971–1979 (with DJs Tony Jebb, Ian Levine, and Colin Curtis) (Ponomarenko 2005a, 2005b). A brief look at the quintessential club of all Northern Soul eras– the Wigan Casino–will provide a clearer view of the interculturality of this music culture.

### The Wigan Casino Era (1973-1981)

The Wigan Casino Era within the history of Northern Soul dates to 1973, when the Wigan’s Casino Club’s owner Gerry Marshal permitted DJ Russ Winstanley to open “its doors to the soul fraternity at 2 a.m. on 23 September 1973” (Winstanley and Nowell 1996:1). All-nighters had been happening in England since 1964 on the Mod Scene, and had been preeminent events at the Twisted Wheel in Manchester; but, the Casino’s all-nighters rapidly became renowned. The Casino was historically significant in several ways. Its regular DJs, Russ Winstanley, Richard Searling, Dave Evison, and Kev Roberts, all became legends (and continue to be) on the scene because of their consistent “hit” record discoveries and, as time has shown, all were innovators. Records played at the Casino were fast tempo, based on the Motown Sound, but were obscure. The camaraderie among those who were official members of the Wigan Casino Soul Club was the primary draw, as well as members of other regional clubs who began regularly visits to Saturday nights and, after a time, Friday night dos. “Soon young soul lovers drove from all over the country, some from over 200 miles to dance in what became known as the “Heart of Soul” (Browne 2005:85).

---

<sup>11</sup> Examples of Motown *underground* records include the Supremes’ “He’s All I Got” (1965), Frank Wilson’s “Do I Love You (Indeed I Do)” (1965), Brenda Holloway’s “Think It Over (Before You Break My Heart)” (1965), and Martha and the Vandellas’ “One Way Out” (1966).

Wigan Casino closed on December 6, 1981, because the building was sold and scheduled for demolition. A series of other clubs immediately sprang up. Within the Northern Soul scene, the collective cultural memory of all the Wigan Casino goers who are still on the scene today, testifies to its legacy. The Northern Soul scene continues today with a mixture of older and younger fans. Important to understanding soul music's efficacy and agency as a cultural repository of the global impact of 1960s' African American soul music on the development of 1970s' popular music and some of its seminal contributors on the African continent.

## **Soul Music's Impact on African Popular Music and its Seminal Contributors**

### **Zimbabwean and South African Genres**

During the 1960s, the music of Motown spread rapidly to the African continent, largely because it spoke to the oppressed people who were either still colonized, living under Apartheid rule, in the process of attaining independence, or only recently granted independence from European control. The music of 1960s Motown and its role in breaking down political barriers, the upward mobility of its artists and the company itself in terms of mainstream acceptance and success, and the ubiquity of its leading artists such as Marvin Gaye, Diana Ross and the Supremes, the Temptations and the most influential and Afro-centric of all Motown artists, Stevie Wonder. As mentioned earlier, it was the approach that Motown took to the opening musical introduction to its recordings that has received the most critical attention in terms of intercultural music scholarship (Browne 1999). It is in the Southern African genres of *Chimurenga* (Zimbabwe) and *Mbaqanga* (South Africa) where the Motown tendency to use the opening introduction as a signature piece and I have in print an extensive analysis of this phenomenon in *Turn Up the Volume: A Celebration of African Music* (see DjeDje 1999).

A more specific example of socio-political significance and influence of African American soul music are the case of Nigeria's soulful liberator and innovator of Afro-Beat, Fela Anikalupo Kuti (1935-1997).

James Brown had a strong impact on the popular music development in West Africa, especially in the Ghanaian and Nigerian music scenes from the mid 1960s through the Funk Era of the early 1970s. Brown's soul music ethos was transmitted to Africa by his African admirers and imitators. Sierra Leonean Geraldo Pino resonated through his guitar playing, band leading, and

his message of Black Power and African unity, Brown's cultural philosophy to the Motherland. Ephemeraly, Pino had a fundamental influence on the innovation of the Afro-Beat genre and on its primary innovator, Fela Anikalupo Kuti<sup>12</sup>.

In Ghana and Nigeria, as a popular urban genre, "highlife" preceded soul music. In 1969, Fela Kuti and his band accepted an opportunity to leave Nigeria for a tour of the United States. Kuti settled in Los Angeles illegally and began recording. While in California, he continued to feed his political appetite with the Pan-Africanist teachings of Ghana's first President, Dr. Kwame Nkrumah. He also read literary works on Black Power and Black Nationalism such as those by Eldridge Cleaver and Malcolm X. During this time Kuti gave a performance at an NAACP function at Los Angeles' posh Ambassador Hotel (Babcock 1999). The culmination of Kuti's time in L.A. was the initial creation of Afro-Beat. According to Sandra Smith, a young Los Angeles anthropology student, member of the Black Panther Party for Self Reliance, and a personal friend of Kuti:

*"At that time, James Brown had 'Say It Loud, I'm Black and I'm Proud.' Fela was singing in Yoruba, you couldn't understand anything he was saying, but the music was getting better and better. He was getting deeper into his African roots. African music is about the chanting. Fela had all these rhythms and all these arrangements, and it was getting so dynamic! But when I asked him what he was saying, he said he was talking*

*about what he likes in his soup! And I was saying, 'No. You need to sing some conscious lyrics. You can pass a message in the music'". Fela took Sandra's words to heart and began composing his first conscious music: songs like "My Lady's Frustration" and "Black Man's Pride". AfroBeat had been born-in America (Smith quoted in Babcock 1999).*

This is a lucid example of the *interculturality* of soul music in transcontinental operation as well its transcending the African Diaspora. Fela Kuti as well as the AfroBeat that he created eventually became agencies of political resistance against a repressive Nigerian government. Both Kuti and the genre also became mediators of social cohesion for millions of Africans-at-large. In fact prior to Kuti, soul music had made an even firmer contact in Southern Africa.

The seminal contributors to the development of soul music's influence in Southern Africa—like Ray Charles, James Brown, Otis Redding, and

<sup>12</sup> Among rare soul collectibles is Geraldo Pino's recording of "Power to the People" on the Suzumi label, according to the website *FUNK AND SOUL: Music and Information for Collectors and DJs of Rare Funk & Soul*. <http://funkandsoul.blogspot.com/2005/04/geraldo-pino.html> (Last Accessed 12-02-07).

Aretha Franklin—were all resistant purveyors of liberation and champions of cultural autonomy. Legends among these were Miriam Makeba and Hugh Masekela,

South African-born Miriam Makeba was welcomed into the African American soul music community and in turn was a pivotal influence on soul music heard on the African and North American continents. Makeba's 1967 recording of "Pata Pata" was a top-20 hit on U.S. charts and received regular airplay on African American radio stations. She emigrated to the U.S. in 1959 while in exile from her native South Africa. Her marriages, first to South African-born musician Hugh Masekela, and later to Trinidadian-born Black Power activist Stokely Carmichael (who changed his name to Kwame Toure after immigrating to Guinea) set her apart from all other African entertainers. In Makeba's soulful performances, she represented a symbol of pride for women of African descent, but also her proud public displays of *African-ness* exuded corporeal strength to all black Africans. In many ways, to a wider degree than Aretha Franklin, Miriam Makeba was the female counterpart to James Brown, to Africans and to the African Diaspora.

Trumpeter, composer, bandleader, and entrepreneur Hugh Masekela became a major force in African American soul music with his 1968 hit recording, "Grazing in the Grass." The soul instrumental, with its hummable melody, became an instant classic within the African American core community. With added text, when recorded by the Friends of Distinction in 1969, Masekela's composition became a soul music standard. When the record label that he formed and co-owned with Stewart Levine, Chisa Records, began being distributed by Motown in Los Angeles in 1970, Masekela became further involved in the soul music narrative. This was a highly significant achievement because the Chisa label became a subsidiary of Motown Records and released albums by Masekela, South African-born singer Letta Mbulu, and the American-born Jazz Crusaders.

## Conclusions

Cultural autonomy and the quest for it by the African American community brought soul music into existence. The driver within the Northern Soul and African communities is this same quest. All of these disparate communities have been motivated to create or to discover and appropriate a means through which to express the demand for freedom from cultural and/or political and hegemonic domination and the vestiges of neo-colonialism. In the receptor community of Northern Soul, obscurity, the veneration of the 45 RPM 7-inch vinyl record, and the rarity of the sounds embedded in the

grooves of the records is a clear example of why I think *interculturality* as a concept, has a place in the discourse across many cultural lines. On the Northern Soul scene, the musical affinities for specific genres or derivatives of African American music (rhythm and blues, soul, funk, etc.) are key components that have helped to shape the self-distinctiveness of this largely white (and male) Northern Soul community. On the other hand, the fact that they neither perform or play instruments nor sing the music, does not diminish the reality that they do, in fact, “play” the music (having fully appropriated it) when they dance, collect, travel to venues, create a new record industry through re-issuing on CD many of the rare and nearly impossible to acquire recordings, and then, in effect, live each week so they can attend a Northern do on an upcoming weekend. Each time they engage in these cultural activities, they are also engaging in what Christopher Small (1998) calls *musiking*.

In this chapter, I have demonstrated how African American soul music has been and has informed intercultural expression not only for African Americans and Africans, but it has been and still is a catalyst for catharsis and identity formation for several generations of white British youth. As Kimberlin and Euba have argued, intercultural musicology includes scholarship that allows multidisciplinary, interdisciplinary, multiple and divergent perspectives from those who seek to enhance and expand our current thinking about musical endeavors (Kimberlin and Euba 1995; 2-5). In soul music in general, and in Northern Soul and particularly in the creation of AfroBeat, we have seen the efficacy of a material culture from people on the margins of one society become the refreshing, reinvigoration, re-conceptualization, and reinterpretation within entirely different contexts by people on the other side of the globe.

Following this line of investigation has among other things, opened an issue that will benefit from additional research. This study of the *interculturality* that lies on the nexus of musicians and music cultures in America, African America, Britain (and other European societies) and Africa may instigate a celebratory or critical discourse. Which ever approach prevails matters not, any direction in which *interculturality* is pursued stands to benefit researchers and scholarship in intercultural musicology, popular music studies, cultural studies, ethnomusicology and urban anthropology, and linguistics.



Photography by Kimasi L. Browne, ©2005 Kimasi L. Browne  
Figure 1  
Northern Soul All-Nighters  
The Ritz, Manchester, England, May 1998



Photography by Kimasi L. Browne, ©2005 Kimasi L. Browne  
Figure 2  
Northern Soul All-Nighters  
The Ritz, Manchester, England, May 1998



Photography by Kimasi L. Browne, ©2005 Kimasi L. Browne Used by Permission.

Figure 3

Fan Dancing at a Northern Soul Do Manchester, England

**Classic Soul Night**  
**Friday May 8TH**  
**top notch**  
**Northern Soul**

DJ's Keith Minshull  
 Kev Roberts  
 Dave Evison  
 Richard Searling

**HUGE VENUE MONSTER**  
**SOUND SYSTEM** at the  
**Kings Hall, Stoke**  
 (Home of Togetherness)

WIGAN CASINO  
 NIGHT OWL  
 ALL-NIGHT

THE TORCH  
 T. TRENT

Admission £7 Ticket (inc VAT) £8 on the door. 9pm - 2am.  
 Credit Card HOTLINE 01909 545450

Figure 4

Northern Soul Advertisement for a regional Do, 1998

## References

- Abbott, Kingsley (ed.) (2001). *Calling Out Around the World: A Motown Reader*. London: Helter Skelter.
- Anonymous (2007). "Interculturality." Online essay. [http://www.geoeco.ulg.ac.be/lmg/articles/intercult\\_en.html](http://www.geoeco.ulg.ac.be/lmg/articles/intercult_en.html) (Last Accessed 11/30/07).
- Babcock, Jay. (1999). "Fela: King of the Invisible Art" *MEAN Magazine*. October/November. Excerpted from <http://www.jaybabcock.com/fela.html> (Last Accessed 12-02-07).
- Benjaminson, Peter. (1979). *The Story of Motown*. New York: Grove Press.
- Berger, Charles R. (2005). "Interpersonal Communication: Theoretical Perspectives, Future Prospects", *Journal of Communication*, 55 (3): 415-447.
- Bianco, David. (1988). *Heat Wave: The Motown Fact Book*. Ann Arbor: Popular Culture, Ink.
- Bowman, Rob. (1997). *Souls Ville USA: The Story of Stax Records*. London and New York: Macmillan.
- Brackett, David (2007). 'Soul Music', *Grove Music Online* ed. L. Macy (Accessed 29 November 2007), <http://www.grovemusic.com>
- Browne, Kimasi L. (2006a). *Soul or Nothing: The Formation of Cultural Identity on the British Northern Soul Scene*. Ann Arbor, MI: ProQuest Publications.
- (2006b). "Identity, Scene, and Material Colure: The Place of African American Rare Soul Music on the British Northern Soul Scene." A paper presented to the conference on *Manchester: Music and Place*. Manchester Institute for Popular Culture, Manchester Metropolitan University, Manchester, England, UK, June 8.
- (1999). "The Introduction as Signature: An Analysis of Western Musical Instruments in *Chimurenga, Mbaqanga* and Motown," in *Turn Up the Volume!: A Celebration of African Music*, edited by Jacqueline Cogdell DjeDje. Los Angeles: UCLA Fowler Museum of Cultural History, 220-229.
- (1995). "Variations in the Vocal Style of Brenda Holloway: Soul Singer and 1960s' Motown Recording Artist." M.A. thesis, University of California, Los Angeles.
- DjeDje, Jacqueline Cogdell. (1999). *Turn Up the Volume!: A Celebration of African Music*, edited by Jacqueline Cogdell DjeDje. Los Angeles: UCLA Fowler Museum of Cultural History.
- Dow, Bonnie J., and Celeste M. Condit. (2005). "The State of the Art in Feminist Scholarship in Communication" *Journal of Communication* 55, (3): 448-478.
- Early, Gerald. (1995). *One Nation Under a Groove: Motown and American Culture*. Hopewell, NJ: Ecco Press.
- Euba, Akin. (2006). "Intercultural Musicology." Description of Graduate program in Intercultural Musicology on Graduate Programs website. Department of Music. University of Pittsburgh. <http://www.music.pitt.edu/graduate/degrees.html> (Last Accessed 12-12-07).
- (1976). "Aspects of the Preservation and Presentation of Music in Nigeria" *The World of Music* 18 (4): 27-32.
- Fitzgerald, Jon. (1995a). "Motown Crossover Hits 1963-1966 and the Creative Process." *Popular Music* 14(1):1-12.
- (1995b). "Black or White?: Stylistic Analysis of Early Motown; Crossover Hits: 1963-1966," in *Popular Music – Style and Identity: International Association for the Study of Popular Music, Seventh International Conference on Popular Music*

- Studies*, edited by Will Straw, Stacey Johnson, Rebecca Sullivan, and Paul Friedlander, 95-98. Montreal: The Centre for Research on Canadian Cultural Industries and Institutions.
- Garofalo, Reebee. (1992). *Rockin' the Boat: Mass Music and Mass Movements*, edited by Reebee Garofalo. Boston: South End Press.
- George, Nelson. (1985). *Where Did Our Love Go: The Rise and Fall of the Motown Sound*. New York: St. Martin's Press.
- Giddens, Anthony. (1991). *Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age*. Stanford: Stanford University Press.
- Gordy, Berry. (1994). *To Be Loved; The Music, The Magic, the Memories of Motown: An Autobiography*. New York: Warner Books.
- Guralnick, Peter. (1986). *Sweet Soul Music*. New York: Harper & Row.
- Gwaltney, John Langston. (1993). *Drylongso: A Self Portrait of Black America*. New York: The New Press.
- Hall, Stuart. (1989). "Ethnicity: Identity and Difference," *Radical America* 23(4): 9-20.
- Haralambos, Michael. (1985). *Soul Music: The Birth of a Sound in Black America*. New York: Da Capo Press. [Reprint of 1979 edition].
- Hebdige, Dick. (1979). *Subculture: The Meaning of Style*. London: Routledge.
- Horton, Christian. (1996). "Educational Resources on Traditional African Music: An Annotated Bibliography of Contemporary Offerings and Suggestions for Their Use in the Classroom", *Journal of Negro Education* 65 (4): 19; 24-25.
- Jennings Bryant, and Dorina Miron. (2004). "Theory and Research in Mass Communication" *Journal of Communication* 54 (4): 662-704.
- Kimberlin, Cynthia Tse, and Akin Euba. (1995). "Introduction" *Intercultural Music* 1, 1-9.
- Kwami, Robert Mawuena. (2003). "Introduction" *Intercultural Music*. Vol. 5 (R.M. Kwami and C.T. Kimberlin, eds.). Richmond, CA: MRI Press.
- (2001). "Intercultural Musicology - the Way Forward?" Paper presented at the Conference on The New (Ethno) Musicologies. British Forum for Ethnomusicology and the Royal Holloway University of London. November 17, 2001.
- Mason, Phillip L. (1992). "Soul in the Culture of African Americans" *Music Educators Journal* 79 (3): 49-52.
- Maultsby, Portia K. (1983). "Soul Music: Its Sociological and Political Significance in American Popular Culture." *Journal of Popular Culture* 17(2): 51-60.
- Pasteur, Alfred B., and Ivory L. Toldson. (1982). *Roots of Soul: The Psychology of Black Expressiveness*. Garden City: Anchor Press/Doubleday.
- Paynem Doug. (2007) "Hugh Masekela: Biography" [www.dougpayne.com](http://www.dougpayne.com) (Last accessed 12/02/07).
- Omibiyi, Masummola Ayinke. (1972). *A Model for African Music Curriculum for Elementary Schools in Nigeria*. Doctoral Dissertation. University of California, Los Angeles.
- Small, Christopher. (1998). *Musiking: The Meanings of Performing and Listening*. Hanover and London: Wesleyan University Press.
- Stephens, Robert W. (1984). "Soul: A Historical Reconstruction of Continuity and Change in Black Popular Music." *Black Perspective in Music* 12(1): 21-43.
- Winstanley, Russ, and David Nowell. (1996). *Soul Survivors: The Wigan Casino Story*. London: Robson Books.

Young Yun Kim. (2005). "Inquiry in Intercultural and Development Communication" *Journal of Communication* 55 (3), 554-577.

### Online Sources

<http://www.answers.com>

<http://www.dogpayne.com>

<http://funkandsoul.blogspot.com/2005/04/geraldo-pino.html>

<http://www.grovemusic.com>

[http://www.geoeco.ulg.ac.be/lmg/articles/intercult\\_en.html](http://www.geoeco.ulg.ac.be/lmg/articles/intercult_en.html)

<http://www.jaybabcock.com/fela.html>

<http://www.music.pitt.edu/graduate/degrees.html>

### Further Reading on Northern Soul

Brewster, Bill, and Frank Broughton. (2000). *Last Night a DJ Saved My Life*. London: Headline Press.

Cosgrove, Stuart. (1982). "Long After Tonight is All Over." *Collusion* 2:38-41.

Grady, Paddy. (2001). *That Beatin' Rhythm: A History of Soul Music, Clubs & Youth Culture in the South of England, Volume 1, 1962-1975*. Manchester: Goldmine/Soul Supply.

Hollows, Joanne, and Katie Milestone. (1998). "Welcome to Dreamsville: a History and Geography of Northern Soul" in *The Place of Music*, edited by Andrew Leyshon, David Matless, and George Revill, New York: The Guilford Press. 83-103.

McKenna, Pete. (1996). *Nightshift*. Lockerbie, Dumfriesshire, Scotland: ST Publishing.

Murray, Maxwell. (1999). *Crackin' Up: A Tale of Sex and Drugs and Northern Soul*. Chesterfield: Moonshine Enterprises.

Ritson, Mike, and Stuart Russell. (1999). *The In Crowd: The Story of the Northern & Rare Soul Scene*. Volume One. London: Bee Cool Publishing.

Shaw, Dave. (2000). *Casino*. London: Bee Cool Publishing.

### About the Author

Kimasi L. Browne is an American Ethnomusicologist specializing in African American popular culture, gospel music, and British underground youth culture of the 1960s and 70s. He is an Associate Professor and Director of Ethnomusicology at Azusa Pacific University in Azusa, California, USA. He holds a B.A. in Music Composition from California State Polytechnic University, Pomona, and M.A. and Ph.D. in Ethnomusicology from the University of California, Los Angeles. He is a choral conductor, singer, composer, arranger, and research scholar. He has conducted field research in North America, Europe, and Asia.



# A Talk on the Intercultural Phenomena in Early Popular Music Compositions in Shanghai

Li Xin<sup>1</sup>

## Abstract

The topic of this paper is about the intercultural phenomena of the early popular music composed in Shanghai in the first decades of the twentieth century. The paper starts with a retrospect of the historical-cultural background of that specific period. Being one of the few earliest cities in China opening to the outside world, Shanghai is generally acknowledged as the birthplace of modern Chinese urban culture. As a treaty port where two concessions (one multinational and the other French) were established after the defeat of the Qing Dynasty armies in the 1840-1842 war, Shanghai soon grew into an international metropolis with a great number of foreign immigrants living in the two protected lands. In such environment local people had a lot of chances to get in touch with western cultures and learn about western life style. In the realm of musics, a result of acute collision and gradual mingling of Chinese and western cultures, popular music with intercultural characteristics. Sprang up in Shanghai early in the first decades of the twentieth century. Following the retrospect of the social-political situation during that time, the paper goes on to investigate the background conditions why and how popular music was produced. Three conditions are listed: 1/ The influence of western music. 2/ The rapid development of urban recreation industry and 3/ The evolution of ballroom bands. The last part of the paper is an account of some early pop song writers in Shanghai and their works, with a brief evaluation of their historical significance.

## Introduction

Shanghai, an important trading port on the east coast of China and one of the few earliest cities in the country opening to the outside world, is generally acknowledged as the birthplace of modern Chinese urban culture. As a treaty port where two concessions (one multinational and one French) were established after the defeat of the Qing Dynasty armies in the 1840-1842 war, Shanghai soon grew into an international metropolis with a multinational army stationed to protect the interests of foreign inhabitants. According to a population census taken in the year of 1925, there were about 4000 foreigners living in the two protected lands and together with them came

---

<sup>1</sup> Musicology Department, Central Conservatory of Music, 100031, Beijing, China.; [giga@public.bta.net.cn](mailto:giga@public.bta.net.cn)

western cultures. Several years later the number increased to 6000<sup>2</sup>. Under such environment local people in Shanghai had a lot of chances to get in touch with western cultures and to be familiar with the western life style. Especially the people of the upper and middle ranks of the society, despite of their strong attachment to native traditions, were at the same time inclined to embrace the western civilizations and cultures brought in by the great number of immigrants. In the realm of music, as a result of the acute collision and gradual mingling of Chinese and western cultures, popular music with intercultural characteristics sprang up in the early years of the twentieth century. To investigate how this kind of music was evolved in Shanghai in that specific period of time, the following points will be considered.

## 1. The influence of western music

Western music was first introduced into the Shanghai area through Christian church music. Soon after that, military band performances entered people's socio-cultural life. At the end of the 19<sup>th</sup> century the earliest orchestra in Shanghai "The Shanghai Public Band" was set up. The first two decades of the 20<sup>th</sup> century saw a more and more diversified city culture in the wake of the booming economy. There emerged a lot of music groups, for example, the Chinese Music Society (1919) and the Datong Music Society (1920), both of which gathered a number of music lovers to study traditional Chinese music as well as western brass and string instruments.

At the same time, some world-known western virtuosos such as the Italian pianist Mario Paci (1919), the Hungarian violinist Joseph Szigeti (1923, 1930) and the French pianist E.R.Schmitz (1934) visited Shanghai to give recitals (Wang Yu-he, 2002, pp.16-90), while quite a few foreign musicians, mostly Russians and Jews, decided to settle down in Shanghai and became the principal force of many performing organizations in the city.

The establishment of music schools also helped to promote the popularization of western music. After 1920, a number of music institutions were set up, among which there were the music department of the missionary University of Shanghai and the National College of Music which is the predecessor of the now world-renown Shanghai Conservatory of Music. These schools were staffed with top musicians-teachers, both Chinese and alien, to give diversified courses, ranging from Chinese and western music instruments, composition theories, voice training as well as traditional

---

<sup>2</sup> See the data provided by the website of the Shanghai Local Chronicles(<http://www.shtong.gov.cn>).

Chinese music, thus laying the cornerstone of professional training in China. (Wang Yu-he, 2002, pp. 91-97).

## **2. The rapid development of urban recreation industry**

The founding of the first radio station in January 1923 by the American business man E. G. Osborn, manager of the Radio Corporation Of China, marked the beginning of broadcasting industry in Shanghai. (<The Broadcasting Undertakings in Old China>, 1985, p. 7). People were amazed when they heard music pieces broadcast on the air. From then on, broadcasting business in Shanghai thrived rapidly, and the number of radio stations soon increased to 40 plus. Programs on the air consisted mainly of extracts taken from various phonograph discs. Prosperity of broadcasting business not only helped to popularize radios among the bourgeoisie citizens, but opened up a brand new market for disc industry as well. It is known that the pioneer of disc industry in Shanghai was the French businessman Robinson who established the famous Pothe Corporation early at the beginning of the 20<sup>th</sup> century. In 1917 the Grand China Disc Company jointly run by Chinese and Japanese investors was founded. Thirteen years later the American Radio Corporation (RCA) set up its Shanghai branch, the RCA Victory Corporation, thus forming "the big three of disc industry" with the other two corporations established earlier. Statistic data show that altogether six hundred thousand discs were released between 1908 and 1949 (Zhang Shu-zhen, 1994).

Motion pictures were introduced into China at the end of the 19<sup>th</sup> century. In 1908, a Spanish businessman by the name of Raymonds built the earliest cinema in Shanghai and soon became a cinema magnate when he continued to build several more in the following years. At that time most cinemas were built and run by foreigners and it was not until the year of 1925 that Chinese proprietors began to run their own cinemas. After 1935, sound films gradually became an important part of the cultural-recreational life of the middle-class citizens in the city.

## **3. The evolution of ballroom bands**

The increasing influx of diversified types of western recreational culture also prepared the ground for the Shanghai people to accept the form of jazz and pop songs. Early in the thirties of last century, the Huang-pu River in Shanghai was often crowded with foreign freighters and ocean liners and other ships. In the dock areas, sailors from different lands and of different colors came in and out, hanging around pubs and cabarets which served various cuisines to the music of Filipino bands. This is believed to

be the earliest appearance of jazz music in Shanghai. Later, as people's living standard rose gradually, they craved for better and richer cultural and recreational activities. Local residents readily accepted the custom of social dance brought by western immigrants, though they also loved their traditional forms of entertainment, such as the Peking opera. As a result, large-scaled ballrooms and nightclubs were opened one after another in addition to luxury restaurants and coffee houses. All these public places of entertainment offered performances of popular music by professional musicians. A number of western-styled coffee houses and bars owned jazz bands, for example the DDS Cafe on the busiest street, the Road Joffre, in the French Concession. Many luxury restaurants and hotels such as the Park Hotel and the Golden Gate Restaurant on Nanjing Road were also equipped with big dance halls and standard jazz bands to provide accompanying music.<sup>3</sup> At the early stage, jazz bands hired only foreign musicians. According to incomplete statistics, there were about five to six hundred foreign musicians playing in the ballrooms and nightclubs in the two concessions,<sup>4</sup> among whom most were Philipines, while the rest included Russians, Jews and Gipsies. The repertoire of the early jazz bands consisted mainly of popular music taken from European and American movies, especially the songs from Hollywood films. Some of the bands enjoyed widespread renown, such as the Robin Band of the Ciro's Ballroom, the Nelson band and the Jimmy King Jazz Band of the Paramount Hall, the Yermolaev Band of the Da Hua Hotel, the Bershadsky Quintet of the Hui Zhong Hotel<sup>5</sup>. Besides, there were some clubs for foreign residents, such as the well known French Club, the American Club, the Italian Club and the Russian Club, among which the French Club was said to be the best in Shanghai with its sumptuous installations and facilities.

Gradually, in pace with the quick development of entertainment and recreation undertakings, Chinese musicians began to join the ballroom bands, among them the earliest were the drummer Liang Ming, the trumpet players He Da and Zheng Guang-wei as well as the saxophone players Zheng Rong-chu and Qiu Zong-liang. The first jazz band composed entirely of Chinese musicians was a nine-membered band called Yu Yue-zhang band formed in the year of 1935. The next year, in the Hong-kou district situated in the north-eastern part of the city where the residents were mostly

---

<sup>3</sup> Zhuan Yong-ping:<Centennial Recollections-Knocking at the Door Of the Current Century Modern Music>,reprinted by the website of <http://www.cn.com/yiya>

<sup>4</sup> See the caption of the music volume in <The Last Century Pop Music In China>, published by The International TV Corporation (ISRC CN-A03-04-019-O/V.K., 1998).

<sup>5</sup> Same as ii

people who originally came from the southern province of Guang-dong, some ballrooms began to use their native Guang-dong music played with traditional Chinese music instruments to accompany the dance. Later, on this basis, violins, accordions, guitars, banjos, double-basses and even pianos were added to form a mixed band with both Chinese and western instruments, which soon became popular with the social dance fans in the district.

As stated above, when social dance came into vogue in the city, more and more ballrooms were built. To name some of the best-known and most popular ones, there were the Ciro's, the Li Du, the Metropolitan and the Venus Dance Halls. At that time there were altogether nearly fifty ballrooms in the urban area of Shanghai, among which standing first on the list was the Paramount Hall that claimed to be "the first in the Far East" and played an important role in the popularization of jazz in Shanghai. It was in the year of 1932 when a wealthy businessman made a huge amount of investment to build a three-storeyed ballroom in the commercial and social centre of southwest Shanghai. As it was the custom of the day, in the first years the ballroom used to hire Filipino musicians to play the accompanying music, but in 1947 a new proprietor Yu Ge-fei decided to make a reform and started to hire skilful Chinese musicians in a band led by Jimmy King. Jimmy King was at that time a student at the famous missionary St. John's University, him self an amateur saxophone player and guitarist. The band, named after its leader, was called "Jimmy King Jazz Band". It had the same scale as a traditional New Orleans band, consisting of a saxophone, a trumpet, a trombone, a double bass, a horn, a drum and a guitar, sometimes a pianist and a violinist might join them. This was the first well-trained Chinese jazz band of normal level, which soon became very popular. Even specialists admitted its performance was comparable to a genuine New Orleans band. Other popular jazz bands included the Huang Fei-ran band and the Victory Band playing in the Ciro's Ballroom and the Metropolitan Dance Hall respectively.

Here I would like to add an interesting sidelight about the senior musicians of these jazz bands. As everybody knows, nearly sixty years have passed since the days when they were active in the ballrooms and bars. By now all the old musicians must have retired and some of them even have passed away. But, to people's surprise, a group of these senior players staged a comeback and started to take up their old trade again in 1990 at the age of seventy and even eighty. Up to the present time they are gathering together regularly to play their familiar strains in the He-ping hotel on the Bund (originally called the Sassoon Building where a majestic hotel had been situated in old times and where they used to play for the hotel guests). Now the tickets for their performances are much sought after and must be

booked quite a few weeks in advance. And their playing is still overflowing with great vitality and sounds as energetic as ever. Among them the eighty-four-year-old Mr. Zheng De-ren, a double bass player and one of the few surviving members of the Jimmy King Jazz Band, is still busy playing in the so-called Senior Musician Jazz Band with his old pals and writing reminiscences about the days when he was working in the Jimmy King Band. In an article published in 1998 he recollected the two forms of music scores used in the jazz bands (Zheng De-ren, 1998). He wrote: "Of the two forms of scores used at that time, one was the regular ensemble score, the other was the theme-melody part (or "piece", as we used to call it). While using the regular score, the musicians must play in strict accordance with the printed notes, not allowed to improvise, but, while playing with the theme-melody parts, they could improvise more freely on their instruments". Mr. Zheng once recalled how he helped the band leader to obtain the music to be performed: "Early in the forties jazz music was not readily available in the city. Sometimes Jimmy tried to buy a few pieces from the American residents, but they were very expensive. To save money, Jimmy found a way out. Just at that time the Hollywood film "The Bathing Beauty" was being shown in Shanghai, so Jimmy bought four tickets for the successive four shows and asked me to sit in the cinema to listen to the music for four times, try to memorize it and then to write the notes down for the band". He appraised his colleague Jimmy King as follows: "He was very talented; he founded the first Chinese jazz band which defeated the Filipino band in the Paramount Hall" (Shen Ying, Wang Ji-fei, 2004).

So much for the historical, commercial and cultural background in which the form of popular music shaped up in Shanghai during the early years of last century. Now I would like to take some time to name some of the early pop songwriters and their compositions from the viewpoint of intercultural characteristics.

#### **4. A few examples of early pop song writers and their compositions**

Alongside with the jazz band of New Orleans style, the Paramount Hall also engaged a number of singers who incorporated traditional Chinese folk songs with pop song elements. At the same time composers began to try their hands at pop music and write pop songs with musical idioms taken from various cultures, such as American, European and Latin American cultures.

In 1929, a song entitled <It's Drizzling> spread over the urban area of Shanghai. It was written by Li Jin-hui (1891-1967), a composer from Hunan

province in South China. He was fond of traditional Chinese music since his childhood and at the same time studied western music enthusiastically. Starting from 1927 he founded successively a number of music institutions, including the China Song and Dance School, the China Song and Dance Troupe and the Ming-Yue Song and Dance Troupe (1929), and often took his troupe members to give concert tours all over the country. In his youth, Li was enthusiastic in promoting the Neo-Music movement in China and advocated that the drive for neo-music should go forward hand in hand with that for neo-literature. In view of this understanding he wrote a lot of children operas and song-dances. These works were all the rage at the time, not only in the mainland of China, but also spread widely to Hong-Kong and to the Malaya Archipelago and Indonesia. His song-dance work for children <Poor Qiu-Xiang> achieved national fame for him, But later he switched over to the composition of popular songs. <It's Drizzling> was his earliest work in this realm which marked him to be the founder of Chinese popular music. Li attached great importance to national character in his works but at the same time he strove to merge the compositional elements of western music with the idioms of traditional Chinese music. I once heard a disc of <It's Drizzling> manufactured by the Shanghai Pothe Victory Corporation in 1928 (Pothe 34278A). The accompanying band was a mixture of Chinese and western instruments, but the western wind instruments in it had a stronger expression; especially the frequent practice of cross rhythms in the process of performance rendered it a unique character. The Ragtime pulses in the piano playing of the rhythm section suggested a kind of compositional technique of jazz music.

During the decade between 1930-1940, a period when Shanghai was at its high tide of pop song composition, pseudo-jazz styled songs were frequently heard and a number of talented figures came to the fore. Besides the above mentioned Li Jin-hui, other famous and important composers included Chen Ge-xin (1914-1961), Li Jin-guang (1907-1993), Li Hou-xiang (1916-1973) and Yao Min (1917-1967). These composers wrote quite a few well-received pop songs, such as <Rose, Rose, I Love You> (Chen Ge-xin, 1940), <Roses Are Blossoming Everywhere> (ibid, 1942), <Shanghai In The Nighttime> (ibid, 1947), <The Night Tuberose> (Li-Jin-Guang, 1944), <Shangri La> (ibid, 1946). All these songs soon began to take great popularity in ballrooms and radio broadcasting. When the jazz bands played the tunes of these songs, they endowed them with a stronger jazz flavor. One thing noteworthy is that the song <Rose, Rose, I Love You> even traveled across the Pacific Ocean and reached the billboard charts of the United States in the year of 1951. More interesting is the fact that the American singer who

performed the song didn't realize it's a work written by a Chinese composer until sometime later (Chen-Gang, 2001).

The compositional techniques used in these songs were diversified; there was an ingenious mixture of elements of traditional Chinese music, jazz music and Hollywood film melodies. For example, one might find a touch of the blues color in <Rose, Rose, I Love You>, and find that <Roses are Blossoming Everywhere> highlights the expressive role of the piano and the brass in its accompaniment, while <Shangri La> is imbued with a Rumba flavor.

These early pop songs have been preserved mainly through two channels: one is through discs, and the other is through printed music. As described above, disc industry flourished rapidly in Shanghai in the first half of last century. Prompted by commercial profits, disc corporations scrambled to make gramophone records of these pop songs repeatedly and publishers also did their best to put them into printed notes as soon as possible.

But when we perused the printed versions of these songs in libraries and bookstores, we found that almost all of them were written in the simplified numbered music-notation and printed without the accompaniment. If we try to analyse these pop songs with the aid of these simplified printed matters only, it's hard to get any convincing answer to completely relate them with genuine jazz, though we might feel a certain jazz flavor from the irregular rhythmic changes there. While writing this paper, I came into a VCD anthology entitled <The Last Century Pop Music in China> which was edited by CCTV and published by China International TV Corporation in the nineties of last century. The anthology collected a great number of written and audiovisual materials as well as pictures related to the pop songs composed in the first half of the 20<sup>th</sup> century. Most of the music recordings were taken from early old discs. I found that a lot of the old songs in the audio-visual materials were accompanied by jazz-styled bands which laid stress on the expressive force of the brass and woodwind instruments and conveyed a Ragtime character in the rhythm. I suppose this is the main reason why many pop songs of that time sounded to have some jazz flavor. Since many of the ballroom jazz bands inclined to use pop song melodies as their source materials in performance, soon afterwards these pop songs were also classified into the category of jazz music.

Although the composers of early pop songs did try to introduce some jazz elements such as the Blues style into their works, yet, it's hard to affirm their songs as true reproductions of the New Orleans jazz and the Swing style. We'd better understand them only as music works endowed with some jazz flavor. The "jazz" characteristics in them are realized mainly in the

accompaniment, for example, through highlighting the brass in a combined band of Chinese and western instruments, and by way of imitating Ragtime left-hand piano rhythm, etc.

However, these pop songs, obviously influenced by the jazz culture and retaining a certain Chinese character at the same time, were after all typical products of that specific era. As a witness of the cultural development in Shanghai in the period when jazz-styled music quickly spread in close connection with ballroom culture and commercial objectives, they had their unique significance in history.

## References

- Chen Gang (2001). "Old Times Remain Beautiful As Ever", printed in *Xin-ming Evening News*, 25 January.
- Shen-Ying, Wang Ji-fei (2004). "The Double-bass Player Who Never Retires From The Stage", printed in *Sunday News*, 19 December.
- V.V.A.A. (1985). "The Broadcasting Undertakings in Old China", printed in *A Collection Of the Historical Data of the Shanghai Archives*, published by the China Radio and Television Publishing House.
- Wang Yu-he (2002). "Modern and Contemporary Chinese Music". Published by the *People's Publishing House of Music and the Hua-le Publishing House*.
- Zhang Shu-zhen (1994). "Eighty Years of Published Records In China", *Chinese Musicology*, first issue.
- Zheng De-ren (1998). "The Source Of Jazz Music Used In Shanghai", printed in *Music Lovers*, issue 6.



**BLOQUE 2**

Arte



# Oficina de Cinema e Animação

Carlos Miguel Neves Gonçalves da Silva<sup>1</sup>

## Descrição Pormenorizada

A Oficina apresenta-se como uma ferramenta ao serviço do desenvolvimento cultural/social/educativo, através de uma ligação constante entre a teoria e a prática.

Desta forma, os conteúdos teóricos são apresentados como complemento de uma prática que procura impulsionar a participação dos participantes, apelando à sua criatividade, imaginação e sensibilidades.

O Universo da Animação Sociocultural e suas variantes, apresenta-se como tecido privilegiado de troca de informações, perspectivas, realidades, procurando a oficina, a partir de uma linguagem cinematográfica, desenvolver a participação e a discussão saudáveis.

A partir de uma videoteca de 100 filmes, são seleccionados excertos concretos de filmes específicos, os quais são visionados e debatidos ao longo de toda a duração da oficina.

Esta escolha é directamente influenciada pela especificidade e natureza do público participante, sendo a mesma direccionada consoante a ambiência particular da esfera de debate.

Desta forma, os participantes têm uma voz activa e dinâmica no processo de desenvolvimento da própria Oficina, na medida em que as suas intervenções conduzem directamente o percurso do debate, e consequentemente os conteúdos fílmicos a serem apresentados e discutidos posteriormente.

Procura-se criar um tecido orgânico, interactivo, alimentício, onde a capacidade criativa e argumentativa dos sujeitos desempenhe papel fulcral.

Para cada excerto de filme apresentado, surge um espaço de debate significativo, consistindo este a esfera privilegiada de intervenção.

Através desta metodologia participativa constante, pretende-se dar voz aos participantes, de modo a que estes possam actuar a partir do que experienciam, criando alternativas conscientes de actuação social/cultural/educativa, recorrendo às suas experiências e competências.

---

<sup>1</sup> [cmiguel@esec.pt](mailto:cmiguel@esec.pt)

A Multiculturalidade surge como uma realidade passível de ser analisada com muita atenção nesta Bienal, e, como tal, será focada de maneira especial, quer através da planificação e desenvolvimento da Oficina de Cinema e Animação, quer na selecção de fragmentos cinematográficos e na orientação do debate implementado através desta (Oficina).

A criatividade, inovação e a sensibilidade artística serão aspectos também eles, primordiais na condução e concretização da Oficina, tendo esta como principais objectivos a promoção do sujeito, quer individualmente quer em grupo, ao mesmo tempo que procura estimular a sua correcta adaptação ao meio que o envolve, respeitando os agentes sociopolíticos e culturais que com ele interagem diariamente.

O cinema, como ferramenta estilística, social e cultural, une forças com a Animação Socioeducativa, tendo em vista a promoção de várias valências, de modo integrado e sustentável, através da concretização de uma Oficina de Cinema e Animação. O espaço de partilha é indispensável e ilimitado. Procura ser também, especial.

# La creación escultórica en la Formación de Docentes

Antonio Rodríguez Barbero<sup>1</sup>

## Resumen

La *Educación Artística* es un contenido fundamental en la formación del profesorado, que se ocupará de educar el gusto artístico y de desarrollar capacidades estéticas y creativas de la ciudadanía, lo cuál contribuirá a elevar la calidad de vida de la población. En *Educación Artística*, son importantísimas las materias orientadas a formar en la práctica del Arte, tanto con lenguajes tradicionales (dibujo, pintura, escultura...) como con lenguajes más innovadores (audiovisuales, NetArt, etc.). La creación artística es un maravilloso medio de expresión y comunicación del individuo.

Como profesor de *Expresión Plástica Tridimensional y su Didáctica* desarrollo el concepto de creación escultórica desde un punto de vista amplio. Propongo materiales y procedimientos variados, desde los más habituales (barro, escayola, alambre...) hasta los más novedosos (materiales de reciclaje, la utilización del espacio o del cuerpo humano), para redefinir el concepto de ¿qué puede ser una escultura? Mi objetivo es mostrar y compartir estas experiencias creativas en escultura, como una formación imprescindible para los futuros docentes. Quiero resaltar que la escultura se consideró como materia plástica idónea para integrarla en el plan de estudios de maestro especialista en Educación Musical, por razones de afinidad artística, como se verá.

## Abstract

*Artistic Education* is a fundamental aspect of teacher training, in which artistic taste is refined and aesthetic and creative competences for citizenship are developed. This training will help to improve the quality of life of the general public. In *Artistic Education*, subjects which focus on practising Art are of extreme importance: both those of the traditional languages (drawing, painting, sculpture...) and those of the more innovative languages (audiovisual, NetArt, etc.). Artistic creation is a wonderful means of expression and communication for the individual.

As a teacher of "*Expresión Plástica Tridimensional y su Didáctica*" (*Tridimensional Plastic Expression and its Teaching*) I develop the concept of sculptural creation in a wide sense. I propose the use of varied materials and procedures, from the most common (clay, plaster, wire...) to the most novel (recycled materials, space, human body...) in order to redefine the concept *What constitutes a sculpture?* My aim is to show and share these creative experiences in sculpture, as an essential part of the training of future art teachers. I shall highlight the fact that sculpture was considered an ideal plastic artistic subject to include in the Spanish training programme for primary teachers specialising in Music Education, because of artistic affinity, as we shall see.

---

<sup>1</sup> Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad de Granada (España); [anrodrig@ugr.es](mailto:anrodrig@ugr.es)

## 0. Preámbulo

El III Encuentro de primavera y la X Bienal del CiMA constituyen una magnífica oportunidad para dar a conocer y compartir experiencias en torno a los ámbitos propuestos en el mismo: "Música, Arte, Diálogo, Civilización". No cabe duda de que este foro internacional es un valioso punto de encuentro donde transmitir, debatir y aprender a cerca de estos y otros aspectos de la cultura, en su acepción más universal, ya que son consustanciales a la propia naturaleza del ser humano. Mi aportación a este evento va a ser una continuación de las reflexiones desarrolladas en el transcurso del II Encuentro de Primavera de 2007, en la Escola Superior de Educação de Coimbra. Voy a retomar y ampliar la línea argumental emprendida en aquella ocasión: *la importancia que tiene la Educación Artística en la ciudadanía, en general, y en la formación de los profesionales de la enseñanza, en particular.*

Las vivencias que quiero compartir resumen parte de lo aprendido como profesor del Área de Didáctica de la Expresión Plástica de la Universidad de Granada —a lo largo de casi dos décadas—, en el contexto de la Facultad de Ciencias de la Educación. Esta área de conocimiento está implicada en todos los currículos formativos relacionados con la docencia, aunque con una presencia dispar en los mismos, y proporciona formación artística tanto a nivel teórico como a nivel práctico. En este ámbito práctico, relacionado directamente con la *creación artística*, es donde se ha venido desarrollando fundamentalmente mi labor docente, como una trayectoria natural que refleja mis propios intereses personales como profesor y como artista. Estoy convencido de que en *Educación Artística*, son importantísimas las materias orientadas a formar en la práctica del Arte, tanto con lenguajes tradicionales (dibujo, pintura, escultura...) como con lenguajes más innovadores (audiovisuales, NetArt, etc.). Desde mi experiencia como profesional de la enseñanza del arte quiero aprovechar la oportunidad que aquí se me brinda para reivindicar la importancia que tiene la práctica artística para todos los que estamos implicados en este tipo de procesos de enseñanza-aprendizaje, sin que ello vaya en menoscabo de la construcción y consolidación de un marco teórico para nuestra Área. En *Didáctica de la Expresión Plástica*, teoría y práctica están llamadas a entenderse; a complementarse. Como las dos caras indisolubles de una misma moneda.

Desde hace ya algunos años mi labor educativa ha venido siendo objeto de especialización en torno a dos disciplinas artísticas, a saber: fotografía y escultura, materias impartidas a través de dos asignaturas del plan de estudios de la Facultad de CC. EE.: *Didáctica de la Fotografía y Expresión Plástica Tridimensional y su Didáctica*. La elección de ambos títulos para ambas

materias no es casual y obedece, por un lado, al interés de no perder de vista la dimensión didáctica de nuestra docencia y, por otro lado, al propósito de dotarlas de un enfoque diferente del que serían objeto en una Facultad de Bellas Artes. En la formación de los futuros docentes no se pretende, en principio, formar artistas sino educadores con una sólida formación artística. Capaces de motivar a su alumnado para la creación artística y de orientarlo en el intrincado mosaico visual que caracteriza la sociedad actual, cada vez más rico, más ecléctico, más confuso...

En estas líneas expondré lo más relevante de los resultados obtenidos en el transcurso de mis experiencias educativas a través del arte. Para ello, en esta ocasión, me ceñiré básicamente al ámbito de la *creación artística de carácter tridimensional* o —empleando una terminología más entendible para todos— *creación escultórica*<sup>2</sup>, ya que la enseñanza de la *fotografía* y sus procesos creativos fue el tema que desarrollé en el gozoso *Encontro* de 2007.

## 1. Importancia de la Educación Artística en la Formación de Docentes

*“...debemos hacer del arte la base de la educación porque puede operar en la niñez, durante el sueño de la razón; cuando la razón llegue, el arte habrá preparado un sendero para ella y será escogido como un amigo cuyos lineamientos esenciales nos han sido familiares desde hace ya mucho tiempo”<sup>3</sup> (Platón).*

La *Educación Artística* desempeña un importante papel en la formación de los futuros docentes, más importante si cabe para los maestros que han de desarrollar su tarea educativa en las primeras etapas de la infancia, esto es, en Educación Infantil y en Educación Primaria. A nadie se le escapa la especial relevancia que tienen las expresiones artísticas en el desarrollo de niños y niñas. La música, la danza, los juegos, la pintura, la escultura, etc. constituyen no sólo eficaces instrumentos lúdicos y de socialización en la infancia, sino que son verdaderos lenguajes no verbales que pueden ser

<sup>2</sup> Cuando el *Área de Didáctica de la Expresión Plástica* de la Universidad de Granada propuso una materia artística para ser incluida, como formación optativa, en el plan de estudios de *Maestro Especialista en Educación Musical*, tuvo claro que la creación escultórica era el contenido idóneo para este currículum. No obstante, se desestimó enseguida emplear la denominación de “escultura” o “didáctica de la escultura” y se optó por llamarla *Expresión Plástica Tridimensional y su Didáctica*, porque este título reflejaba mejor el enfoque más amplio que pretendíamos imprimir a la asignatura: construir el volumen y hacer arte en tres dimensiones, empleando diversidad de medios y conceptos.

<sup>3</sup> *La República*, III, 401. *Leyes*, II, 653-656, VII, 797-816. *Protágoras*, 326.

utilizados para enseñar conceptos y transmitir valores y, lo que es aún más importante, para conocer el mundo del niño. El arte es, probablemente, uno de los más eficaces medios de comunicación entre los educadores y el alumnado de Educación Infantil y Educación Primaria y, como tal, permite la posibilidad de transmitir información en ambos sentidos, del profesor al alumno y del alumno al profesor. A través del *arte infantil* podemos conocer aspectos que los pequeños no serían capaces de transmitirnos verbalmente, bien sea porque no dominan aún la expresión hablada o porque no deseen hacerlo. En este sentido, nunca deja de sorprender la cantidad de información que los dibujos infantiles transmiten a un adulto convenientemente formado para descifrar sus códigos ocultos: nos hablan, por ejemplo, de la personalidad de su autor o de su proceso madurativo; de su mundo y de sus afectos; de lo que conoce y de lo que calla... y de una forma inusitadamente sincera, extraordinariamente expresiva y de gran belleza visual.

La posibilidad de conocer el mundo del niño a través del arte tal vez sea uno de los beneficios más llamativos que reporta una buena formación artística en los docentes. Yo, a menudo, suelo utilizar este argumento, a modo de reclamo, para llamar la atención sobre las múltiples ventajas que conllevaría generalizar la enseñanza del arte en la ciudadanía: el desarrollo de la creatividad, el incremento de la calidad de vida, el arte como forma de conocimiento del ser humano, etc.

Probablemente, el autor que más ha incidido sobre la importancia del arte en la educación ha sido Herbert Read, proponiendo la tesis de que "*el arte debe ser la base de la educación*"<sup>4</sup>. Con independencia de la viabilidad —o no— de llevar a la práctica la utopía teórica de Read, lo que resulta evidente es que la *Educación Artística* debería ser un contenido fundamental en la formación del profesorado, colectivo que, a su vez, tiene un importante papel en la formación —y transformación— de la sociedad. Por consiguiente, una adecuada formación artística de los docentes reviste especial relevancia, ya que es el germen de un cultivo de dimensiones mucho mayores: la educación del gusto artístico y el desarrollo de capacidades estéticas y creativas que, como es natural, contribuyen a elevar la calidad de vida de la ciudadanía.

---

<sup>4</sup> Read, H. (1985). *Educación por el arte*. Barcelona: Paidós. (p. 27). El propósito del autor es vivificar la tesis, formulada por primera vez por Platón, de que el arte debe ser la base de toda forma de educación natural y enaltecadora. Por lo tanto, su objetivo no es meramente la *Educación Artística* como tal, sino la formulación de una teoría que abarca todos los modos de expresión literaria y poética (verbal), no menos que musical y auditiva, y constituye un enfoque integral de la realidad que debería denominarse *Educación Estética* —la educación de esos sentidos sobre los cuáles se basa la conciencia y, en última instancia, la inteligencia y el juicio humanos—. Para Herbert Read, la finalidad suprema de toda educación auténtica es la educación del individuo en una sociedad libre.

## 2. Experiencias Educativas en torno a la Creación Escultórica

Como ya se apuntó anteriormente, la propia elección del título *Exposición Plástica Tridimensional y su Didáctica* no es gratuita y debería indicar la orientación que se pretende dar a una materia donde se enseñan los fundamentos de la creación artística en tres dimensiones:

En primer lugar, este enfoque lleva implícita *la revisión del concepto de escultura*. Se trata de hacer reflexionar al alumnado sobre la noción de espacio y de volumen, como elementos básicos de este tipo de creaciones de formato tridimensional, lo cuál acarreará la ampliación de los parámetros de qué podría ser considerado una escultura.

En segundo lugar, la intención de *aportar información y formación sobre todo tipo de propuestas artísticas tridimensionales de diferentes artistas y diferentes contextos culturales*, desde las más tradicionales (esculturas de bulto redondo, relieves, imaginaria...) hasta las más innovadoras (instalaciones, performances, arte de acción...). En realidad lo que se pretende es que el alumnado aprenda a conocer, a comprender y a valorar todo tipo de arte y no lo desestime a priori, víctima de sus propios prejuicios incubados en el caldo de cultivo del desconocimiento, los cuáles, en la mayoría de los casos remiten con una simple dosis de la vacuna del conocimiento. Después, al alumnado, le puede gustar más o menos una obra u otra, una técnica u otra... pero ésa es otra cuestión.

En tercer lugar, se enfatiza —desde el primer día de clase— en el carácter artístico de la docencia: hay que *conseguir que el alumnado se sienta artista* desde el momento en que franquea la puerta del aula de plástica. Se trata de dejar claro a los alumnos-artistas que van a producir Arte y que, por consiguiente, deben responder de manera creativa a los retos (los ejercicios) que les son propuestos y confiar en sus propias capacidades para crear obras de arte. Este objetivo es de suma importancia si queremos erradicar la tendencia, muy arraigada entre los alumnos que se matriculan en esta asignatura, de asimilar la creación escultórica a las manualidades o a la artesanía. Esta situación no debe sorprendernos si tenemos en cuenta que, por un lado, la formación artística que se proporciona en nuestras escuelas de infantil y primaria (incluso hoy en día) a menudo está más cercana a las manualizaciones<sup>5</sup> que al Arte y que, por otro lado, existe una fuerte predis-

<sup>5</sup> Me estoy refiriendo a la costumbre, tan generalizada en nuestras escuelas, de producir *objetos útiles* para ser regalados en el día del padre o de la madre o en las fiestas navideñas, por ejemplo, siguiendo estereotipos o patrones igualitarios para todos los niños y niñas. El caso es que no estoy en contra de la elaboración de este tipo de trabajos manuales, sino de que la

posición entre los docentes noveles a repetir modelos observados en sus propios maestros, cuando no tienen recursos suficientes para situarse en el aula.

En cuarto lugar, tenemos que enseñar a nuestro alumnado a *expresarse a través de la escultura*. Esta idea está explícita en la denominación de la asignatura: Expresión Plástica Tridimensional... Qué duda cabe del tremendo potencial comunicativo de las esculturas y de las intervenciones artísticas de soporte tridimensional —como ninguna otra de las artes visuales—, frecuentemente utilizadas en todas las culturas para representar plásticamente los más variados sucesos, personajes, conceptos o sentimientos. La capacidad expresiva de las formas propias del lenguaje escultórico es prácticamente ilimitada, tanto si se pretende crear con carácter simbólico o con carácter narrativo. Lo aconsejable es proponer algún tema como idea de partida para la elaboración de las propuestas escultóricas. Los alumnos deberán elegir los recursos técnicos, estéticos o procedimentales que mejor se adapten, a su juicio, para dar forma al tema elegido.

Finalmente y, en quinto lugar, hay que *proponer actividades sencillas para la creación escultórica, empleando materiales y elementos cotidianos*, fáciles de trasladar al ámbito escolar. No hay que olvidar la dimensión didáctica de nuestra materia que tiene como objetivo último la implementación en la escuela y, por consiguiente, en la ciudadanía. No obstante, lo que evito con especial ahínco es que el profesorado que aprende Expresión Plástica Tridimensional y su Didáctica realice imágenes propias de la infancia. Se trata de realizar arte adulto, no arte de escuela. Con posterioridad, será tarea del maestro dotar estas técnicas con contenidos y orientación adecuada al nivel educativo en que se vaya a realizar la enseñanza.

---

creación artística que se lleve a cabo en la escuela pueda llegar a limitarse a estas actividades. Porque, conviene no olvidarlo, esto no es *hacer Arte*.

# Mis Pintaderas Guanches

Rosario García Morales<sup>1</sup>

El trabajo que presenta Rosario en este Encuentro, no es fácil de describir para mí mediante unas frías líneas y mucho menos para la autora del mismo, ya que se trata de exponerles y analizarles una serie de obras de arte –recogidas en una carpeta de grabados– con el título enunciado que aparece al comienzo y que no son otra cosa que el haber tratado de plasmar en ellos una serie de vivencias emocionales, transplantadas al grabado –como Expresión y Manifestación Artística– en esta ocasión.

En las líneas siguientes tendremos el placer de leer lo que ella misma nos dice con referencia al mismo y lo que de ella dicen dos reputadísimos artísticos plásticos españoles: Dolores Montijano y Cayetano Aníbal.

Deseamos que disfruten tanto de la exposición del trabajo como de la contemplación de la obra.

**María Angustias Ortiz Molina**

Presidenta del Center for Intercultural Music Arts

No he pretendido ser original sino volver a mis orígenes, dejándome llevar por los sentimientos de mi primera infancia, las meriendas de pan y chocolate, rodeada de los colores grises, negros, azules, rojos, violetas, tami-zados por el fuego de las tierras volcánicas, donde crecían las viñas verdes como esmeraldas o las amarillas retamas en contraste con el negro picón de Bandama en Gran Canaria, mi lugar de origen.

Es la primera vez que hago algo relacionado con mi tierra en mi pintura (los grabados los he tratado en el color y textura como cuadros) y, cuando inconsciente garabatee por primera vez estas obras, hasta físicamente di pasos hacia atrás, pues mi asombro y miedos fueron al principio patentes. Luego me dejé ir, y juro que fue una descarga enorme de pensamientos y sentimientos reencontrados, parecía que una mano invisible me transportara y me hiciera vivenciar con toda clase de emociones y encuentros, ancestros

---

<sup>1</sup> Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal. Universidad de Granada (España); [rosariog@ugr.es](mailto:rosariog@ugr.es)

que guardaba dentro de mí inconscientemente desde el principio, y luego con rotundidad de corazón cuando me rendí y me deje ir.

Mis visitas desde pequeña al Museo Canario, a la cueva pintada de Gáldar, Guía, las cuevas del Cenobio de Valerón, Agüimes, Tirajana, Artenara y otros que tanto me impactaron, han dado sus frutos.

He querido conjurar la magia de los símbolos antiguos Guanches, las zonas arcaicas que están arañadas en mí, las más remotas, con las contradicciones, valentías, inseguridades, negaciones o borrones, avances y nuevas formas de hacer en estos tiempos de anarquía y modernidad que nos rodean. Impregnarlas poco a poco de ese sonido persistente, sonoro, embrionario que se adueñaba de mí cuando las hice. He deseado unir lo arcaico con lo moderno. También las texturas constantes en mis quehaceres plásticos, quise que fueran protagonistas en **Mis Pintaderas Guanches**, mordiendo en ácido nítrico las planchas de zinc, rozándolas y acariciándolas con las técnicas de azúcar, resinas, aguafuerte y aguatinata. He utilizado colores gastados por la intensidad con que hiere la luz en la tierra canaria, intentando crear un clima trascendente, rompiendo los vacíos y convirtiendo la atmósfera en protagonista. He intentado producir una tensión entre el equilibrio de las composiciones geométricas y la contención interior, entre la representación espacial y la forma luminosa y aérea de expresarlo, como si el viento con su gestualidad las sacralizara.

Hay un estilo espontáneamente arcaico, pretendiendo lograr un efecto de frontalidad, una simplificación de las formas en las que se percibe una clara sugestión arcaizante. Me sitúo en los umbrales en los que con una mentalidad primitiva, me dispongo de nuevo a crear una obra contemporánea, esta vez en homenaje a mis islas.

Me he hundido en esta obra de **Mis Pintaderas Guanches** en mis raíces de nacimiento, pero a través de ellas he echado ramas grandes y fuertes para abrazar a todas las culturas del mundo, sin olvidar Andalucía, en concreto Granada, que en la cercanía ha sido y es una buena madre para mí.

Mirar hacia atrás me hace coger impulso para caminar por nuevos territorios creativos. Ahora que he sacado todo de dentro a fuera, me siento quieta, expectante conmigo misma, feliz por un lado pero extraña y desnuda por otro.

Quiero dar las gracias por los hermosos escritos a Dolores Montijano y Cayetano Anibal que me han dirigido a través de esta carpeta y por último decirles que me cuesta hablar de todo esto. Quiero que la visualización se exprese y hable por sí sola. ¡Ojalá lo consiga! Es largo el camino...

Rosario García Morales

## Cuando la sangre Canaria aflora en Andalucía

Rosario García Morales llegó a esta tierra con el sabor reciente aún de un mordisco de membrillo ácido y toda la sal del Atlántico en sus entrañas canarias, mientras un berceau horadaba las planchas base de sus primigenias maneras negras realizadas en el taller experimental Realejo como confundidora del mismo, para contarnos sus andaduras en una Andalucía recién estrenada para ella y su familia.

Fueron muchos, por entonces, los grabados que de sus manos salieron, más tarde llegarían las carpetas del taller, suscripciones, series... temas de Juguetes de lata recuerdos de una infancia llena de luz amarilla. Un sillón vacío donde siempre vio a su padre, sutilezas lorquianas, y tantos y tantos más. Mientras su nube grabada, atraviesa lentamente el archipiélago para derramarse gozosa sobre su estudio de La Alpisca.

Quizá Rosario un día en los Jardines del Partal sintiera la nostalgia de la sombra del Drago de Santa Brígida, y acariciara sus oídos el sonido de una lsa. Es, cuando mentalmente dibuja una espiral. Hierve de nuevo la sangre por sus veredas azules. Unos signos ancestrales están dentro, callados con silencios de siglos, y gritan con fuerza su entidad tan arrolladora como el mismo Roque Nublo.

Posiblemente un nuevo camino se abriese ante sus ojos y detiene con fuerza esas imágenes que pugnan por salir, corre veloz al estudio; dibuja frenéticamente su identidad, ¿o acaso estaría ya dibujada? ¿acaso estuvo siempre y no quiso verlo? . Es evidente que quedó inmersa en su propio territorio insular, hemos podido notarlo ya, por eso, al ofrecernos hoy esta hermosa carpeta de Las Pintaderas, en las que García Morales materializa en sus planchas de zinc acribilladas con potentísimas mordidas y fluidez cambiante en el devenir de la materia, para transmutarlas en barro de siglos, y nos cuenta en estas piezas el discurso de esos sellos de arcilla que contienen toda la historia guanche o aborígen de su tierra, Gran Canaria.

Llena de símbolos sus estampas con textura inusual, relieves casi imposibles de conseguir en esta técnica del grabado, donde pueden adivinarse los Pedúnculos perforados o ciegos. El color matizado por los siglos, se transforma en tonalidades livianas que nos invitan a rozar nuestros dedos por la superficie del papel y sentir la calidad del barro detenido y apoyado en las cuatro categorías geométricas, para ver en ellas el tiempo pasado, en el que los círculos nos hablan de sus mujeres, o de todos los hombres que en esos triángulos nos transportan al Fenopúnico, Gétulos o Epipaleolítico, en los que Rosario detiene sabiamente el instante vivido, porque mantiene la insularidad que define la cultura y la idiosincrasia de los isleños como espacio

sacralizado. ¡Ojalá sigan otras carpetas que nos muestren más Pintaderas, de las recogidas en Agüimes, Gáldar o Tirajana, para seguir con el Santuario de los guanches, o las Cuevas pintadas, mientras que sus setentas y cinco Símbolos más representativos de la Identidad Canaria, nos lleguen de su mano para mayor acercamiento de todos los pueblos!

Gracias, Rosario por unirnos más a tí con la realización de esta bellísima carpeta.

Dolores Montijano

## La presencia viva de unos signos arcaicos.

### Las Pintaderas Guanches.

Nos trae un aire cálido desde las Islas Afortunadas, desde Gran Canaria, donde nació en Bandama, cerca de la caldera del mismo nombre, desde las tobas grises de antiguos volcanes, desde la tierra de los primitivos pobladores, los guanches, los que en La Gomera silbaban como los pájaros, los que dejaron la huella de sus sueños sobre la piedra del paisaje de Hierro, los que modelaron la arcilla de sorprendentes vasijas y dejaron la herencia del misterio de las "pintaderas" en la amada isla de Rosario García Morales, la cuna de sus raíces.

Por ello, eligió como tema para esta colección de estampas de grabados el de las *Pintaderas Guanches*, como signos de identidad de los aborígenes de la isla y de su enigmática historia prehistórica. Matrices confeccionadas en terracota y, en algunos casos, en madera tallada y horneada, semejantes a las que podemos encontrar en otras culturas avanzadas de la antigüedad. Se especula que los guanches las usaran como amuletos que, con diversos colorantes, los estamparan sobre la piel de su cuerpo, como signos distintivos de pertenencia a determinados clanes o como marcas de propiedad, dándoles el valor de protector con carácter sagrado. Muestran diseños no figurados en formas geométricas de círculos o semicírculos, rectángulos, etc. pero los que parecen ser más relevantes y abundantes son los que utilizan como motivo los triángulos que, en diversas combinaciones, se han querido ver, junto con la estrella de ocho puntas, como la representación de la Diosa-Madre, mito que se remonta a culturas muy remotas.

Rosario García Morales vino impregnada de toda la cultura visual que se integra en la perspectiva de "roques" y "calderas", del color atlántico y de las texturas de la lava volcánica. Llena de la memoria de su niñez y del sentimiento histórico de aquellos grupos de razas que le dieron el carácter a lo es hoy el pueblo canario. Su sensibilidad guardó, en todo este tiempo que ha pasado entre nosotros, aquellas imágenes y el sentido esencial de las mismas, pero, también, ha vivido el paisaje y la cultura peninsular

hasta hacerla parte de sí. No ha dejado vacías las alforjas que traía de sus orígenes canarios sino, al contrario, las ha llenado con otras muchas experiencias y saberes adquiridos desde la modernidad y ha aumentado el peso de su bagaje de conocimientos y acumulado lo nuevo sobre el respeto de lo antiguo en su evocación.

Al presentarnos esta carpeta sobre la visión personal de las “pintaderas”, lo hace poniendo toda la fuerza de su convicción en la tarea de recuperación y recreación de lo que son los iconos de una identidad que, desde la prehistoria hace suya. Así sigue en el camino de otros artistas canarios implantados en la vanguardia desde el espíritu del indigenismo, como Martín Chirino con su serie Afrocan, Manolo Millares al que impresionaron emocionalmente los andrajos de los fardos que envolvían las momias de los aborígenes o César Manrique, inspirado en la geomorfología de Lanzarote.

No emplea ningún truco de magia pero sí un aliento mágico en la transfiguración de esos signos al momento actual de la plástica y se entrega con amor y una profunda pasión, a conocer y sumergirse en la comprensión estética de esas imágenes y en los conceptos que la produjeron. Busca en el presente los tiempos arcaicos del primitivismo; el resultado es sorprendente al dotar a las “pintaderas” de un nuevo lenguaje en el que la poética del mismo no tiene fronteras de espacio y tiempo. Las hace vivas al darle una nueva dimensión y estamparlas sobre papel con tintas luminosas, como expresión del resurgir de aquellas otras e ignotas coordenadas de la plástica.

El planteamiento es hermoso y consigue con el mismo, en el total de la obra, provocar la inquietud de entrar en lo más profundo de la historia de Gran Canaria. Son 8 estampas de grabados, una por cada una de las siete islas del archipiélago más la incógnita San Borondón, que aparece y desaparece en el mar de la imaginación de los isleños.

A través del valioso y exquisito trabajo de la presente carpeta, Rosario García Morales nos acerca más a la tierra que ella ama intensamente y al arte canario de ayer y de hoy. Es un bello regalo el que nos hace para el placer de los sentidos.

Cayetano Aníbal



# Un repaso al Carnaval de Granada y Provincia

## An Over-View on the Mardi-Gras in Granada and the Province of Granada

María Angustias Ortiz Molina<sup>1</sup>

### Resumen

El presente trabajo es el resultado de una investigación llevada a cabo por la autora en diferentes pueblos de la provincia de Granada (España) y en la capital, recabando informaciones fiables y contrastadas sobre cómo fueron y cómo son actualmente las celebraciones (donde las hay) de las fiestas de Carnaval.

Para la elaboración del mismo se ha recurrido tanto a la investigación-acción, realizando entrevistas a diferentes y numerosos agentes implicados en la celebración del Carnaval en sus pueblos y triangulando posteriormente las informaciones obtenidas, como realizando las pertinentes pesquisas bibliográficas que apoyen documentalmente las noticias que -mediante las entrevistas- íbamos consiguiendo.

Se incluyen también en el presente trabajo un mapa de la Provincia de Granada en el que se han señalado las localidades investigadas y numerosos textos de letrillas carnavaleras de los diferentes lugares estudiados.



### Abstract

This paper is the result of an investigation that took place in several places of the Province of Granada, as well as in its capital, the city of Granada.

It consisted on collecting feasible and critical information about how the celebration of Mardi-Gras Feasts took/ takes place.

To its elaboration, the author has used Research-Action processes, conducting interviews to several and numerous agents connected to the celebration of this Feast in their own places. This process was followed by the triangulation of the obtained information and by bibliographical research, which would be able to support the collected data.

The paper also includes a map of the Province of Granada, in which have been indicated the places of the research, as well as several lyrics of their Mardi-Gras music.

<sup>1</sup> Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada (España); [maortiz@ugr.es](mailto:maortiz@ugr.es)

## Agradecimientos

El presente trabajo no hubiera sido posible sin la colaboración –en mayor o menor grado- de las personas y organismos que a continuación se relacionan. A todos ellos/as gracias por vuestra desinteresada colaboración.

- D. Antonio Arenas Maestre. Historiador, Cronista de la Ciudad de Alhama y Carnavalero.
- D. Benito Vinuesa. Concejal de Carnaval del Excelentísimo Ayuntamiento de Alhama de Granada.
- D. Antonio Ros Martín. Archivero – Bibliotecario del Ayuntamiento de la Muy Noble y Leal Ciudad de Huéscar.
- D. Enrique Moncada. Concejal de Carnaval del Excelentísimo Ayuntamiento de Salar.
- Dña. Lidia Esther Díaz Hervás. Estudiosa. Iznalloz.
- D. Rafael “el de la farmacia”. Carnavalero. Iznalloz.
- Dña. Joaquina “la de Zújar”. Carnavalera impenitente. Iznalloz.
- Dña. Carolina Fernández Herrera. Música Carnavalera. Pulianas.
- Alumnas del Centro de Educación de Adultos de Pulianas. Carnava-leras.
- D. Roque Navarro. Concejal de Servicios del Excelentísimo Ayuntamiento de Cúllar.
- D. Ignacio Henares. Vicepresidente de la Asociación Granadina de Carnaval.
- Excelentísimo Ayuntamiento de Almuñécar. Concejalía de Educación y Cultura.
- Excelentísimo Ayuntamiento de Armilla. Casa de la Cultura.
- Excelentísimo Ayuntamiento de Baza. Casa de la Cultura.
- Excelentísimo Ayuntamiento de Galera.
- Excelentísimo Ayuntamiento de Granada. Concejalía de Cultura.
- Ayuntamiento de la Muy Noble y Leal Ciudad de Guadix. Área de Cultura.
- Excelentísimo Ayuntamiento de La Herradura.
- Excelentísimo Ayuntamiento Loja. Área de Juventud y Fiestas.
- Excelentísimo Ayuntamiento de Motril. Casa de la Cultura.

Comenzamos este trabajo señalando que Granada es una provincia donde las fiestas de Carnaval no tienen demasiada relevancia –salvo en algunas localidades determinadas-, lo que no quiere decir que se ignore (sino que no son las principales ni se vive para ellas), ya que tanto en documentos

como en la memoria de personas mayores podemos encontrar información alusiva a estos festejos.

En la celebración del Carnaval hay que distinguir un antes y un después, ya que el periodo histórico al que hagamos referencia va a marcar la forma de manifestación carnavalesca, siendo bien diferente en la provincia de Granada las celebraciones de finales del siglo XIX y primer tercio del siglo XX (sabor específicamente granadino), las tímidas celebraciones durante la prohibición franquista y el “resurgimiento” a partir de 1980, coincidiendo no sólo con el advenimiento democrático, sino más bien con el 1º Gobierno del PSOE (Partido Socialista Obrero Español) de Felipe González.

En esta última fase aludida el Carnaval de Granada y su provincia –que insisto, nunca fue una fiesta señera- pasa a despojarse de todo lo que de autóctono tuvo para convertirse en una pálida copia del Carnaval gaditano, quizás ayudado por la machaconería con que Canal Sur TV bombardea muchos hogares andaluces desde bastante tiempo antes del carnaval propiamente dicho, con las retransmisiones en directo y diferido, por activa y por pasiva de las eliminatorias carnavalescas gaditanas. Hay algunos enclaves en los que se intenta preservar la fiesta autóctona de esta copia casi impuesta, pero la fortuna no es demasiado grande, como comentaremos en su lugar oportuno.

Una vez dejado claro que en Granada la celebración del Carnaval es algo episódico y no una fiesta con raigambre, sí quiero hacer una llamada de atención sobre el mapa de la provincia donde he señalado pueblos que destacan en la celebración de esta fiesta y otros enclaves muy cercanos donde sorprendentemente no realizan actividades carnavaleras relevantes.

El repaso al carnaval de Granada y provincia lo comenzaremos por la capital. Para recabar información hemos realizado la investigación en varios frentes:

- Hemeroteca – Biblioteca del Museo de la Casa de los Tiros.
- Archivo Municipal de Granada. Palacio de los Córdoba.
- *Apuntes para la Historia de la Música en Granada desde los tiempos primitivos hasta nuestra época*, de Francisco de Paula Valladar, Cronista de la Provincia aparecido en 1897 y finalmente impreso en 1922.
- *Granada en mi memoria* de Antonio Márquez Villegas, Periodista y Erudito en temas granadinos.
- Concejalía de Cultura del Excelentísimo Ayuntamiento de Granada.
- Información de Felipe Santos en Granada Digital del 10/02/2004.
- Diario Ideal de Granada, febrero-junio de 2004.

Por lo que respecta a la información provincial ha sido en su mayor parte obtenida a base de entrevistas semi-estructuradas, realizadas directamente por mí a los informantes, que han aparecido relacionados en los AGRADECIMIENTOS.

Además, tanto para la elaboración de la parte de la capital como para la de la provincia he realizado una serie de consultas que se detallan en las Referencias Bibliográficas.

Comenzando pues por Granada capital, inicié el trabajo dando un repaso a la obra mencionada de Francisco de Paula Valladar (Valladar: 1922), pues dada su erudición y conocimientos sobre los temas granadinos, de tener algo que resaltar la fiesta de Carnaval de la ciudad se encontraría en estas páginas; tal y como esperaba Valladar no menciona el Carnaval ni como costumbre, ni como fiesta ni por supuesto hace alusión alguna a la música.

En la Hemeroteca de la Casa de los Tiros, no tienen ningún fichero que clasifique las noticias de los periódicos por temas, sólo se pueden consultar por fechas; elegí dos años al azar: 1832 (comienzo del "romanticismo") y 1923 (Dictadura del General Primo de Rivera); repasé los meses de enero, febrero y marzo de ambos años y no encontré nada satisfactorio.

En el Archivo Municipal sito en el Palacio de los Córdoba, fácilmente encontré estudios teóricos sobre el Carnaval, pero no localicé el tipo de "noticias" que yo estaba buscando, algo que realmente nos dijera cómo era el Carnaval de otras épocas diferentes a la actual en la ciudad de Granada, cómo se vivía...

Entonces recordé la amena lectura del libro *Granada en mi memoria* (Márquez: 1997) publicado hace unos años por mi ya difunto tío Antonio y en él, sí que encontré en parte lo que estaba buscando y que paso a comentar; lo que lamento es no haber podido realizar ninguna entrevista a ningún carnavalero de esa época, pues ya o son muy mayores o han fallecido, pero los relatos de mi tío Antonio nos ayudarán a imaginar el Carnaval en la Granada de los años 1930:

## **Las Murgas**

*"Nos íbamos tras ellas como moscas tras un tarro de miel destapado. En bandadas. Saltando y gozando de lo lindo con sus componentes. Como si formáramos parte de aquellos grupos. Eran las murgas del Carnaval. Claro es que nuestro alborozo, en esto como en tantas otras cosas, tenía sus límites que eran los que nos imponían las "fronteras" del barrio. Llegados a los confines de nuestro territorio nos retirábamos a esperar a otro grupo –que abundaban- y cedíamos la vez a los vecinos, y a veces rivales, de los*

barrios contiguos. Era la "ley de las pandillas". ¡Y mucho cuidado con infringirlas!. Pero lo bueno era que nos pasábamos dos o tres horas siguiendo a las murgas durante su recorrido, con las consiguientes paradas ante establecimientos de todo tipo, especialmente bares y tabernas. (...).

Las murgas comenzaban su aparición casi un mes antes del Carnaval y sus componentes iban de paisano, por lo que sus caras eran conocidísimas. Cuando se detenían ante un establecimiento, inmediatamente se veían rodeados de vecinos del lugar y de la chiquillería que era su mejor clientela auditiva y acompañante coplera. Comenzaban a cantar parte de su repertorio. Y de tanto ir y venir, de tanto escuchar una y otra vez, sus canciones pegadizas a más no poder, acabábamos por aprendérnoslas y las coreábamos con ellos, con la consiguiente satisfacción mutua. Porque ellos se alegraban al notar que sus letrillas hacían mella en la gente menuda que las repetiría una y otra vez hasta reventar. ¡Qué buenos propagandistas...!

Las murgas eran una institución durante aquellas jornadas de los carnavales granadinos de los años treinta y que en nada se parecen a las payasadas actuales de algunos sectores en los barrios de Granada que, además, cuentan con subvención municipal. Entonces todo lo hacían y lo cocían los vecinos que pagaban los gastos con sus dineros y con los que se conseguían durante sus "conciertos" en las diversas calles y plazas. Generalmente se organizaban un par de meses antes –incluso con anterioridad a las Navidades-, tiempo en el que ensayaban y se construían los instrumentos a base de caña y papel de seda de diversos colores y luego pintaban con purpurina. También se iban haciendo sus indumentarias que, por lo general, cambiaban de uno a otro año. Igual que lo hacen actualmente en las diversas ciudades que cuidan sus fiestas de Carnaval como a las niñas de sus ojos. La verdad es que la mayoría de los componentes de las murgas granadinas eran músicos profesionales y procedían de la Banda Municipal o de la del Regimiento de Infantería Córdoba 10 e incluso de los chicos del Ave María que tocaban la mar de bien. El resto lo formaban vecinos con buen oído musical y con el gracejo característico que se requería para formar parte de estas agrupaciones. Los instrumentos de caña constituían un verdadero alarde de artesanía. Trompetas, saxofones, clarinetes, trombones, etc. que nos parecían de los de verdad y funcionaban a base de unas lengüetas a las que se les ponía un papel de fumar para obtener ese sonido tan peculiar. ¿Y los tambores? La murga que no los tenía auténticos –y raro era el caso- se los construía a base de unas cajas metálicas redondas, con pellejos bien curtidos que sonaban de maravilla. Lo mismo que las tamboras. Igual ocurría con los platillos que, a falta de los buenos, se empleaban tapas de cacerolas cuando no podían hacerlos en la metalistería a base de latón. Total, que formaban unas auténticas

*ticas bandas de música especialísimas, cuyo peso principal lo llevaban los profesionales, que no cobraban ni una sola peseta por formar parte en las murgas e iban a partir con los demás en las recaudaciones.*

*Naturalmente, nosotros los críos que teníamos de ocho a diez o doce años, los imitábamos como podíamos y nos hacíamos los instrumentos de la misma forma, pero, eso ¡éramos niños...!. Las tapas de las cacerolas viejas de casa, las sartenes, las ollas... todo nos servía para armar el mayor ruido posible. Nos inventábamos las letras de las coplillas –casi siempre cuartetas- alusivos a nuestro barrio, como aquella dedicada a una tacaña que nunca nos dio un céntimo y nos echaba de la puerta de su establecimiento siempre:*

En la playa'e Maracena  
han pescao un tiburón  
y luego vieron que era  
la estanquera'el Boquerón.

*Pero a la mayoría del vecindario le caíamos en gracia (...).*

*De todas las murgas –había diez o doce, cuyos componentes, si viven, tendrán lo menos de ochenta años para arriba- la que sin duda se llevaba la palma era la de “Los Pocholos”, nombre que tomaron de una revista infantil dedicada a este personaje que llevaba chaqué, chistera y pantalones acampanados. Le seguía la de “Los Ramper”, nombre de un gran humorista de aquellos años y vestían y se maquillaban igual que él, y otras con nombres tan pintorescos como “Los Greñúos” que indicaban el barrio de procedencia<sup>2</sup>. Quizá el personaje más llamativo era el director de una murga por la de cosas que se le ocurrían y posturas que adoptaba para que sus músicos, la mayoría revoltosillos, dieran las notas a tono sin salirse por los cerros de Úbeda. Pero, no. No había peligro, porque todo estaba tan estupendamente estudiado que sus movimientos, rítmicos y acompasados, eran perfectos. ¡Cuánto nos lo recordaban, años después, los componentes de la famosa banda valenciana del “Empastre”...!.*

*“Los Pocholos” llegaban a las puertas de los establecimientos y comenzaban a cantar:*

La murga de “Los Pocholos” estamos aquí,  
a desearles que pasen un Carnaval feliz.  
Y venimos a su puerta a echarle un cantar,  
y sacar cuatro perrillas para poder merendar.

<sup>2</sup> Se refiere al conocido Barrio del Realejo de Granada.

*Y con este prefacio seguían su recital. Luego, a pasar la gorra a ver qué caía en ella. Si hacía "gracia" entonaban una canción y si no la había, pues:*

Pom, de la pim, de la pam,  
de la pom, pem, pim, pampero,  
de la ponte, ponte en pompa,  
de la ponte en pompa tú, y tú, y tú...

*... y se marchaban entre las risas de los concurrentes que solían abuchear a los del establecimiento que no había contribuido ni con una perra gorda para ayudar a los murgantes.*

*Había letras para todo. Recuerdo algunas de ellas, como, por ejemplo, la dedicada al eclipse de sol que hubo un año:*

El día que hubo eclipse  
no me quiero ni acordar,  
la de cosas que aquí vimos  
mirando por un cristal.  
Vimos la Luna en camisa,  
las estrellas muertas de risa.  
Vimos al Sol  
con levita y bastón.  
Vimos el Cielo,  
y los angelitos,  
y a los demonios  
con los papeles de pescao frito.  
Y a mi suegra  
también la ví,  
bailando la machicha  
con un guardia civil.

*Como se estilaban las ventas de retales de tela en todas las tiendas del ramo, también hubo para ellas. Y, entre otras cosas, decía:*

Retales,  
en la confitería también habrá.  
"La Mosca",  
de pan de bizcocho los venderá.  
Los venden en "Paños Ramos",  
en Almacenes "La Paz",  
en la Funeraria Alfaro  
y el tío de las papas asás...

*A veces cuando los tiempos habían sido difíciles, y en determinados momentos la policía exigía las cédulas personales a algunos transeúntes, una de las murgas salió cantando aquello de:*

Pa circular por Granada  
señores, se necesita,  
tener mu poca vergüenza  
y una mujer mu bonita,  
que hable con concejales,  
contratistas y tenientes  
y tener una tarjeta  
de una persona decente.  
(...)

También era frecuente que circularan coplas relativas a los impuestos y recaudaciones municipales, a los piropos a las mujeres, sobre los noviazgos..., como la que sigue:

Una niña mu bonita  
del barrio del Mataero  
salió con su novio un día  
y fueron a un merendero.  
El galán qu'es un tunante  
chorizo fue y le ofreció  
y la chica toa ignorante,  
de comer tanto chorizo  
pilló una indigestión.  
Cuando a la casa volvieron  
la madre se desmayó,  
al comprobar que su hija  
parecía un gran tambor...  
(...)

*Un año –tiempo ha- cuando el recordado don Ricardo Martín Flores (apodado cariñosamente “El Merengue” por tener una confitería en la calle del Príncipe y ser su especialidad los merengues) era concejal, le tocó tremolar el Pendón Real desde el balcón central del Ayuntamiento, el día uno de enero. Bueno, ¡pues hasta a ese acto le sacaron su letrilla!:*

Serían las doce del día, ¡Chim, pum!  
se asomó al Ayuntamiento ¡Chim pum!  
maceros y la Alcaldía  
con el concejal moderno.

Cuando más discurseaba, ¡Chim pum!  
 los chiquillos le decían ¡Chim pum!  
 échenos usted merengües  
 de su güen confitura.  
 Y por último, señores,  
 fue la risión de t'ol pueblo  
 porque al gritar ¡Viva España!  
 dijo ¡Viva el Salón Regio!.  
 Tu ru ruru rurururu...

*Había que aclarar que don Ricardo era dueño, también del cine "Salón Regio". (...)*

*En el transcurso de los años, tras la prohibición de las fiestas de Carnaval, y los avatares de la vida –que no estaba para alegrías precisamente- los granadinos fuimos perdiendo el humor y el regusto por aquellas fiestas que, por mucho que se quieran resucitar –y se lleva intentando desde hace pocos años- no volverán a ser sino un simple nombre y una sombra de lo que fueron hace sesenta años. Y aunque algunos organismos oficiales quieren empeñarse en ello, tirando los dineros a voleo sin más provecho que emplearlos en ayudar a simples "astracánás" faltas de esa gracia granaína que dejó de existir –por lo visto- hace un par de generaciones.*

*¡Ay, aquellos carnavales y aquellas murgas"...!.<sup>3</sup>*

Durante los años de la represión franquista en Granada capital no quedó nada de esas antiguas murgas a las que termino de recordar en boca de Antonio Márquez, como cosa esporádica podía verse a algún/a niño/a disfrazado/a dando un paseo por su barrio, pero no a grupos de personas disfrazadas, ni máscaras, ni resto de coplillas ni de música.

Sobre el año 1982 surgieron los primeros empeños por recuperar aquellas tradiciones carnavales y por parte de las asociaciones de vecinos de algunos barrios se comenzaron a organizar concursos de disfraces y concursos de agrupaciones carnavales, intentando imitar –como dijimos con anterioridad- al Carnaval de Cádiz, y siendo en realidad una mala copia desprovista de autenticidad.

Con el paso de los años y la consolidación de la democracia, los gobiernos municipales –principalmente si son del PSOE-, intentan dar auge, publicidad y cierta financiación a una fiesta que nada tiene de popular y sí mucho de artificiosa y forzada, aunque por supuesto hay convecinos que se suman con ganas a cualquier cosa. Parece que se ha consolidado una Asociación

<sup>3</sup> Márquez Villegas, Antonio (1997). Op. Cit. pp. 85-95.

Granadina de Carnaval que intenta aglutinar las actividades que oficialmente se organizan, aunque como veremos después ni la policía municipal está enterada de que estas actividades se van a desarrollar.

Como año tras año todo es igual y se repite, paso a comentar lo que en Granada se organizó para el Carnaval del año 2004 por parte de la Asociación Granadina de Carnaval<sup>4</sup>:

- Fiesta “Amigos del Carnaval”. Presentación/Ensayo General de Grupos de la AGC.
- Pregón de Carnaval y entrega de distinciones.
- V Muestra Provincial de Agrupaciones Carnavalescas.
- VI Gymkana Juvenil Urbana (dedicada al carnaval granadino).
- VII Festival de Agrupaciones.
- III Concurso de Popurrís “Ciudad de Granada”.
- Carnaval en la calle:
  1. Verbena de Carnaval.
  2. Pasacalles.
  3. Entierro de la Sardina.

No todas estas actividades se desarrollan en Granada capital, sino que para realizar algunas, como la Presentación o la muestra provincial de agrupaciones carnalescas se realizan en la Casa de la Cultura o el Teatro Municipal de pueblos del cinturón de la capital.

En Granada Digital apareció una información de Felipe Santos relativa al Carnaval en general, refiriéndose a los orígenes de la palabra, el calendario, la predominancia del desorden civil antiguamente durante la celebración del carnaval y los elementos comunes a todos los carnavales: culto al cuerpo, el disfraz y lo grotesco. A estos elementos hay que añadir la estética del colorido en vestidos, adornos, carrozas... y el resto de actividades que promueven estas fiestas.

En el Diario Ideal de Granada encontramos informaciones relativas al Carnaval de 2004 los días 20, 21, 22 y 23 de febrero y paso a comentarlas:

- 20 de febrero: refiere que el disfraz es esencial y que la indumentaria característica y original del Carnaval es uno de sus mayores atractivos. Los hombres suelen ser mucho más atrevidos que las mujeres a la hora de disfrazarse. Las máscaras tradicionales han dado paso a personajes televisivos.
- 21 de febrero: el mal tiempo deja sin el “tradicional” Carnaval de calle a los granadinos. La verbena de anoche en la Plaza del Carmen y la pre-

---

<sup>4</sup> Quiero comentar que aunque aparece organizado por la Asociación Granadina del Carnaval, recoge las diferentes muestras de agrupaciones carnalescas de la provincia.

vista para hoy han sido suspendidas por la amenaza de lluvia. A las seis y media de la tarde empezará en el Palacio de Congresos el VII Festival de Agrupaciones, en el que intervienen las Murgas “Las Okupas: reinas del reciclaje” de Granada capital, del barrio Avenida Cervantes, es toda de mujeres y “Abierto las 24 horas” de Huétor Vega (pueblo), las Comparsas “Tierra y Mar” de Salar (pueblo) y “El señorío andaluz” de Granada capital y las chirigotas “Los surferos de secoano” de Guadix (pueblo), “Al cielo con ellos” de Padul (pueblo) y “Con la iglesia hemos topado” de Loja (pueblo).

- 22 de febrero: la lluvia y el frío conceden una mínima tregua que permite a las agrupaciones salir a la calle en la mayoría de las localidades granadinas.
- 23 de febrero: La Policía pide el carné a las murgas y el permiso para realizar el pasacalles. Pararon a las agrupaciones en Puerta Real para solicitarles la documentación. Los agentes no tenían conocimiento de la fiesta, aunque estaba anunciada. Los municipales apuntaron los datos en un paquete de tabaco.

A falta de tradición carnavalesca, sí quiero comentar una tradición que en parte se asemeja y que sí que se cultiva año tras año durante la celebración de las fiestas de Granada, las del Corpus Christi, instituidas por los Reyes Católicos tras la conquista de la ciudad en el año 1492; la tradición a la que hago referencia se conoce como **Carocas** y consiste en una exposición de carteles conteniendo series de quintillas sobre temas relevantes para la ciudad, la Comunidad Autónoma, el país o sobre acontecimientos internacionales, buscando siempre la sátira y la chispa; son una especie de murgas del carnaval, sólo que en vez de ser de tradición oral son de tradición escrita. Paso a relacionar algunas:

*Quince actos culturales,  
todos ellos coincidentes  
pero en distintos locales.  
Y los quince habituales,  
denodados asistentes.*

*El PSOE de Granada  
pretende salvar la Vega,  
cuando ya está condenada  
a morir descuartizada.  
¡Muy tarde llega el colega!*

*El Pepé que soterrado,  
El PSOE, que por fuera.  
Y al final, el resultado  
del metro ya está cantado:  
que de ninguna manera.*

*El Rocío. El Festival.  
El Corpus. Las comuniones.  
Las rebajas. Y al final  
ahora viene el dineral  
que cuestan las vacaciones.*

*Los hoteleros gimiendo  
porque el negocio se enfría.  
Pues si es verdad, no comprendo  
cómo siguen construyendo  
más hoteles todavía.*

*Calores y sofocones  
nos deparó la semana  
principio de vacaciones.  
Y encima, los apagones  
regalo de Sevillana.*

*¿Quién vive de la poesía  
sin rimar una cuarteta  
ni abrir una librería?  
¿No lo sabes todavía?  
Los sobrinos del poeta.*

*La capital cultural  
que pretende ser Granada,  
me parece que al final  
será Málaga. Tal cual  
la tienen predestinada.*

*Celebrado el casamiento  
no sé si algún granadino  
fue invitado a tal evento.  
Sí sé que un elemento  
no lo fue. Y anda mohíno.*

*Les aumentan los salarios  
por cumplir su obligación*

*de ajustarse a los horarios.  
Si cobran, por funcionarios,  
pues que cumplan su función.*

*Si vas a Granada en coche  
por la Circunvalación,  
de gasolina un derroche,  
pa comer, un salchichón,  
pues vas a llegar de noche.*

*Se ha lucido el Consistorio  
con el regalo real:  
un cuadro premonitorio  
"Diluviando en el Partal".<sup>5</sup>*

Por lo que respecta a la provincia, el repaso lo haremos comenzando por las poblaciones del cinturón de la ciudad, luego pasaremos a hablar de una población del oeste situada en la Sierra de Arana, con posterioridad abordaremos la celebración del Carnaval en tres poblaciones relativamente cercanas entre sí situadas al suroeste de la capital, a continuación haremos un repaso por el litoral granadino y para finalizar repasaremos la zona norte de la provincia de Granada.

### **Cinturón de la ciudad:**

1. Armilla: la información me la facilitaron en la Casa de la Cultura. Hay muy poca tradición, casi se están comenzando a celebrar desde que existe el Teatro Municipal, ya que en él se celebran algunas actuaciones provinciales. Me facilitaron las Bases del Concurso y la Programación de 2004. Las Bases del certamen local de chirigotas prevén la existencia de grupos infantiles y de adultos, siendo el número mínimo de componentes de 8 y la duración será entre 10 y 20 minutos. El Jurado se compondrá por personal del Ayuntamiento y vecinos del municipio, valorando éste la originalidad de las letras, el vestuario y la interpretación.

2. Santafé: la encargada del Área de Juventud del Excelentísimo Ayuntamiento afirma que aunque no existe constancia escrita se celebraron en esa localidad incluso en tiempos de la "represión política y cultural", pero que no es hasta 1994 en que resurgen por la apuesta del Ayuntamiento, que desde entonces ofrece una subvención a trece asociaciones para que preparen sus disfraces. Se realiza un desfile de apertura de los actos, se

<sup>5</sup> Recogidas del Diario Ideal de Granada entre el 20 y el 30 de junio de 2004.

elige a la Reina del Carnaval y hay juegos infantiles; se organiza un concurso de chirigotas en la Casa de la Cultura, participando agrupaciones del resto de la provincia y el dinero recaudado se entrega a una ONG. En la carpa instalada por el Ayuntamiento la Asociación de Comerciantes entrega varios premios a los disfraces más originales. Finalizan estas fiestas con el Entierro de la Sardina<sup>6</sup>.

3. Pulianas: en esta localidad realizamos una entrevista semiestructurada a un grupo de mujeres de la Escuela de Educación de Adultos que participan activamente en el Carnaval de Pulianas y a Carolina Fernández Herrera: Maestra, guitarrista y participante también en los carnavales. Lo primero que nos dijeron es que no existe ningún tipo de tradición en el pueblo y que ellas comenzaron hacia 1999 intentando imitar al Carnaval gaditano. Los actos celebrados durante el Carnaval son: Pasacalles y Muestra de Comparsas en la Casa de la Cultura; las Comparsas y Chirigotas participantes han sido: la Escuela de Adultos, el Coro Parroquial, la Asociación de Mujeres "Sanailup" y la Comparsa de alumnos del IES Bulyana. En la entrevista mantenida con las mujeres de la Escuela de Educación de Adultos, supimos que en la época franquista algunas personas tenían la costumbre de disfrazarse soliendo ir con la cara tapada para que la Guardia Civil no las reconociera, pero no se le llamaba Carnaval, sino los "días de las máscaras", era algo esporádico y con escasísima participación. Ahora comentan que hacen un "pasacalles" con disfraces y acompañadas de instrumentos, pero no cantan durante el pasacalles; con posterioridad sí que en la Casa de la Cultura cantan las canciones acompañadas de la mímica y la música en una especie de encuentro, no se realiza concurso. Realizan estas actividades ya en plena Cuaresma, después del "Entierro de la Sardina". El grupo es grande, no saben música y comentan que hay mujeres que se quedan muy pronto con los textos acoplados a la música, pero que otras mujeres tardan bastante, con lo cual hacen muchísimos ensayos previos a la presentación; se emplean a fondo desde finales de Navidad. A Pulianas acuden grupos de otros dos o tres pueblos para esta presentación pública y luego los grupos de Pulianas se desplazan a los otros pueblos para finalizar con una comida conjunta. Comentan que el objetivo es pasárselo bien y de camino hacer letrillas que resalten algunos problemas que tiene el pueblo para intentar solucionarlos de esta manera humorística; a veces hacen alguna letrilla si ha habido alguna noticia muy sonada a nivel nacional –como la boda de los

---

<sup>6</sup> Diario Ideal de Granada, 18/02/2004, firmada la noticia por Helena García. Como vemos la música vuelve a no tener demasiada relevancia y lo importante son los disfraces, las antiguas "máscaras" que nos vamos encontrando en nuestro recorrido por la provincia de Granada.

Príncipes de Asturias este año 2004-, pero fundamentalmente las letrillas son alusivas a problemas de Pulianas. Tanto las letrillas como los disfraces no los hacen en el tiempo que van a la Escuela de Educación de Adultos, sino en sus casas, quedan, se reúnen y van preparando lo necesario. Si las letrillas son de actualidad y realizadas expresamente para el Carnaval, la música no corre la misma suerte y suelen aprovechar "éxitos del momento", no componen nada original. Cuando comenzaron, todos los gastos corrían de cuenta de las propias interesadas, pero desde hace dos años la Concejalía de Cultura del Ayuntamiento de Pulianas les da algo de dinero con lo que se compran las pelucas, actualizan los pitos de Carnaval y poco más; la comida posterior y las cervezas sí corren a cuenta del Ayuntamiento. Recalcan que el objetivo es disfrutar de la libertad que da el Carnaval. Principalmente son las mujeres las que participan de la fiesta, hombres ninguno, salvo algún joven que toca en la banda de música; luego sí se les añaden a "la hora de tomar de la cerveza". Las mujeres disfrazadas sólo cantan, tocan los pitos del carnaval y hacen la mímica, los instrumentos son añadidos al grupo. La media de edad de estas mujeres es de 52 años, dicen que quieren que se les añadan las mujeres mayores, que seguramente sabrán algo de la tradición anterior, pero que no hay manera de animarlas y que es muy difícil volver a sacar a flote lo que de tradición se pueda recordar.

### **Oeste de Granada, Sierra Arana:**

1. Iznalloz: las informaciones recabadas en Iznalloz han sido posibles gracias a Dña. Visi Hervás, vecina de Iznalloz y mujer inquieta y concedora de su pueblo, a Dña. Lidia Esther Díaz Hervás, Maestra de Educación Musical, estudiante de Psicopedagogía y estudiosa de costumbres y tradiciones y a las entrevistas que me facilitaron con Dña. Joaquina "la de Zújar, la hija del Señor", carnavalera hasta la médula y con Rafa "el de la Farmacia", carnavalero de Iznalloz y uno de los miembros artífices del relanzamiento del Carnaval en esta localidad. Las argumentaciones que aparecen a continuación son la elaboración cronológica de las noticias obtenidas a través de las entrevistas realizadas a las personas anteriormente mencionadas.

Dña. Joaquina "la hija del Señor", natural del pueblo de Zújar, pequeña población cercana a Baza, situada al noroeste de la provincia de Granada, me comentó que desde que ella era pequeña (allá por 1930) siempre sintió el impulso de tener que disfrazarse "los días de las máscaras"; su familia era bastante pobre y vivían a las afueras del pueblo, ella siempre lograba convencer a una prima suya para que se vistiera con ella; sin medios, revolvián en los baúles y siempre lograban hacerse algún disfraz y con la cara tapada

para no ser reconocidas, bajaban al pueblo, y casi siempre llevaba una jaula en la que metía una zapatilla, una sardina, un pájaro, un conejo... según el disfraz que llevara; como era corriente en los pueblos de Granada, falseando la voz iban gritando: ¿a que no me conoces?, ¿a que no sabes quién soy? ... y así iban paseando por la localidad y los vecinos la seguían cantando a veces "La Tarara", a veces "Antón Pirulero". Alguna vez tuvieron palabras con la Guardia Civil, por aquello de llevar la cara tapada, pero se dieron a conocer pidiendo que no revelaran su identidad para poder seguir con su "mascarada", y así año tras año; me comentó que solamente iban ella y su prima, que en Zújar nadie más se disfrazaba, aunque sí que disfrutaban siguiéndolas y divirtiéndose con sus chanzas. Cuando Joaquina se casó, dejó de vivir en Zújar, su marido era jornalero en un cortijo cercano a Iznalloz. En el cortijo, que debía de ser grandísimo, continuó con su costumbre divirtiendo a hombres y mujeres, chicos y mayores, y como ella dice "a ricos y pobres", pues hasta los dueños del cortijo participaban; alguna vez acompañada por su marido que, si a veces no la seguía en los disfraces, sí que la alentaba y no reprimía esa obsesión por el disfraz y las máscaras que ella sentía. Al jubilarse su marido, fueron a vivir al pueblo de Iznalloz, para entonces ella ya había transmitido ese "veneno" a la mayoría de sus hijas y su yernos, pasándolos éstos a su vez a sus nietos. Cuenta que la mayoría de las veces, eran ellos/as sólo/as los/as que aparecían disfrazados en el pueblo (años de la prohibición franquista), teniendo a su favor la condescendencia de la Guardia Civil que no incomodaba a la familia en las "mascaradas", ni a los convecinos que reían sus ocurrencias; Dña. Joaquina, su familia y seguidores sólo hablan de disfraces, ni hacían coplillas, ni se acompañaban con pitos ni con ningún otro tipo de instrumento, sino que a veces tarareaban algunas letrillas, como las que siguen:

*Dicen que soy un poco atontá,  
y que tengo la cabeza llena de <aserrín>  
y que no me da ná más que por subirme a los armarios  
y que no me da ná más que por pillar moscas...*

*Ya viene el Carnavalillo,  
la fiesta de las mujeres  
y la que no tenga novio  
que aguarde al año que viene.*

*¿A que no me conoces?,  
al real, que te pillo,  
al pimienta molío,*

*quítate que te lío.*

*¡Chiquilla!, ¿qué no me conoces?*

*(m f s s l s m*

*m l s*

*m f s s l s m)*

Con la llegada al poder del 1º Gobierno de Felipe González, al igual que en la mayoría de las localidades de Granada y provincia, las fiestas de Carnaval (no ya “las máscaras”) florecieron como los hongos con la lluvia y no hubo Ayuntamiento que no intentara con mayor o menor suerte instaurarlas; Iznalloz no fue una excepción, aquí tuvieron más fortuna que en otros sitios, gracias a que un grupo de –entonces- jóvenes, hoy de espíritu, aunque algo canosos o medio calvos ya, en el año 1988, comenzaron a reunirse todos los viernes desde el mes de noviembre hasta la fecha del Carnaval como una Asociación Juvenil; casi tres meses de ensayos, hicieron letrillas y ese año sin músicas y sin más instrumentos que los pitos de carnaval, van imitando los Carnavales de Cádiz y dando pujanza a estas fiestas. Este es el caso de nuestro otro informante: Rafa “el de la Farmacia”, quien además de mantener conmigo una larga y sustanciosa entrevista dándome toda esta información sobre los actuales carnavales de Iznalloz, me dio nombres de Agrupaciones de estos últimos años como son: “Los corruptos de aquí atrás”, “Menos tres o cuatro”, “Las niñas del alza-miento”, “Los del Insofa”, “O.T., Los que no pasaron el casting” ... Desde el año 2001 las agrupaciones llevan bombos, cajas, guitarras y platillos, cogen las canciones más pegadizas del verano y les acoplan sus letrillas. Me cuenta Rafa que hay dos comparsas cada año en el Carnaval de Iznalloz, además de muchísima gente que se disfraza y los acompaña; desde hace tres años están acudiendo al Concurso Provincial de Agrupaciones Carnavalescas de Granada que organizan la Diputación Provincial de Granada y la Asociación Granadina de Carnaval, que se suele celebrar en Armilla; dice que realmente aquí no dan premios, sino que el dinero que recogen de la venta de localidades y de las participaciones de la gente, lo reparten entre las agrupaciones que participan; ellos cada año recogen entre 420€ y 480€. Lo que hacen hoy en las actuaciones es una presentación, luego varios cuplés y pasodobles y para finalizar un popurrí.

Desde hace varios años los centros educativos organizan concursos de disfraces y algunas clases también escriben letrillas que acoplan a cancio-

nes de los últimos éxitos, formando así el gusto por la fiesta de Carnaval entre los convecinos más jóvenes.

Insertamos a continuación algunas letrillas de las que nos han parecido más graciosas dentro de las menos groseras –que éstas abundan-:

## CUPLÉ

*Tengo un primo en Francia que lleva diez años  
viniendo a mi casa todos los veranos.  
Trae en su maleta cinco o seis bermudas  
y diez camisetas, de esas de quita y pon.  
Pa mi mujer trae, cada vez que viene  
un reloj de cuco de esos que hay dorados  
en las tiendas de veinte duros;  
para mis dos niños un paquetito de quesos mini  
y a mí tres cuartos de litro, en una botella whisky  
y el gachó se lleva, cuando se marcha p'allá p'arriba  
lo menos veinte kilos de mi matanza en su barriga.*

## PASODOBLE

*Como se está poniendo esto  
del impuesto municipal,  
que es tomar el alcalde el puesto,  
y por supuesto, tos a pagar  
pa la mejora de servicios  
de la municipalidad.  
Dicen que no lo hacen por vicio  
sino por pura necesidad.  
Aaa...dónde vamos a llegar,  
que cuando te veo venir,  
Federico de Casti,  
yo es que me pongo a temblar.  
Aaa... si pa poder viajar  
la dieta de un concejal  
es una dieta que qué...  
¡A dieta nos va a dejar!.  
Se pasan ya de caraduras,  
son dos mil duros: sesenta euros,  
por la basura;  
que hay que pagar vehículos nuevos:*

*dos camiones,  
y algunos dicen que un todo terreno.*

### CUPLÉ

*En Iznalloz to el mundo tiene su mote, tiene su apodo.  
Si quieres dar con uno con su apellido  
así no hay modo.  
Le dices al cartero que los Ramírez en dónde habitan  
y enseguida te pregunta si el Paco Ostias  
o el Papafritas.  
Los sobrenombres nos vienen al pelo  
y son herencia de nuestros abuelos;  
y si hay alguno que esta norma rompa  
a nosotras eso ya no nos asombra,  
pues lo ves por la calle y sin conocerlo,  
le dices: ¡Pompas!.*

### CUPLÉ

*Al qu'hace la chirigota  
creo que l'anzeñao la chota  
pos vaya manera d'escribir.  
De culos, tetas y tacos  
ze pueden llená dos zacos.  
Na más con un cacho'l popurrí  
ze mete con toa la gente  
que paece ques que le deben argo.  
Yo zoy mucho más prudente  
yo's que paezo no vargo,  
zi no digo cho... y po... más e cien veces  
es que no zargo.*

### CUPLÉ

*Los viejos de Izquierda Unida  
aunque les cueste la vida,  
no se van de la Calle Real.  
Y los otros del PSOE  
les dicen: ¡por ahí te joes!,  
que en las Escuelas se está genial.  
Y a nosotros nos parece*

*que es un asunto muy poco serio,  
Pero claro,  
respetamos su criterio.  
Total, si en dos o tres años  
se van a ir todos juntos  
p'al cementerio.*

### **Suroeste de Granada:**

1. Loja: D. Enrique Moncada, Concejal de Carnaval del Excelentísimo Ayuntamiento de Salar y Pregonero del Carnaval de Loja 2004, me puso en contacto con D. José Maroto, Carnavalero y expresidente de la Asociación de Carnaval de Loja; con D. Miguel Ángel Montoro, Carnavalero e Historiador, quien recientemente ha publicado un libro sobre el Carnaval de Loja. Me facilitó él mismo, además, el Programa de las Fiestas del Carnaval de Loja de 2004. También he mantenido conversaciones con D. Rafael del Rosal Pauli, Cronista de la Ciudad de Loja.

En el Programa del 2003, D. José A. Pelayo Piqueras, Archivero Municipal, comenta que ya desde el siglo XVI hay antecedentes históricos documentales en el Archivo de las celebraciones de Carnaval (1580). Cuando adquieren mayor esplendor es el siglo XVIII con la celebración de juegos y representaciones teatrales. Se mantiene como constante histórica la existencia de medidas coercitivas por parte de las autoridades e incluso se llegó a la supresión del mismo; en cualquier tiempo estas fiestas representan una subversión de los valores establecidos y a veces llevaban aparejadas actividades delictivas. En los últimos tiempos las celebraciones se llevan a cabo sin ningún tipo de trabas ni de prohibiciones. En 1683 el Alcalde Mayor de la Ciudad de Loja prohíbe los juegos y burlas en tiempos de Carnestolendas. En 1893 se dictan una serie de disposiciones para regular las actividades que se celebrarán en día de Carnaval, listado de prohibiciones tan exhaustivo que daba muy escaso margen para disfrazarse y participar en las fiestas, apercibiendo que se multaría si tales disposiciones no se cumplían.

En este mismo Programa, D. Miguel Ramos nos dice que, desde comienzos del siglo XX se constata la existencia de varias Comparsas: "Los pescadores", "Los Pichis de Rafael Ocaña", "La de Cigarrón"... Entre los años 20 y 30 se dan letrillas mordaces y críticas a asuntos ocurridos en el pueblo (infidelidades de parejas...) y se celebran bailes en el Casino y en el Liceo.

En los años 60, estando prohibidos los Carnavales, sale una Comparsa "Conjunto los Lojeños" formada por 50 personas, dirigidas por Antonio el de la Paloma con guitarras, bandurrias, flauta...

En la década de los 80 con la democracia, el Carnaval de Loja vuelve a tomar fuerza a nivel de agrupaciones y aparecen: “La Murga de la Peña de la Orza”, “La Murga de los niños del Cole”, “La Comparsa Musical Lojeña” y el “Cuarteto Los Mesoneros”, por citar a algunas de las agrupaciones más conocidas en esa localidad.

Con la llegada de los 90 en Loja cambia la forma de celebrar la fiesta: nacen nuevos grupos, se evidencia cada vez más la influencia del Carnaval gaditano, se retoma el concurso de agrupaciones, se intensifica la participación de los lojeños en los carnavales provinciales o de otras localidades; en la organización de los mismos, participan tanto el Ayuntamiento como la Asociación del Carnaval y tiende a desaparecer el Carnaval de calle, con cada vez menos participación.

Hacia 1998 se crea la Escuela de Carnaval, promovida por los Colegios públicos, el Ayuntamiento y la Asociación de Carnaval, lo que sin duda está influyendo en despertar la atracción por esta fiesta a los lojeños más jóvenes. Está formada por maestros de diferentes centros educativos y dos monitores de percusión y guitarra, participando también en ella la Asociación de Carnaval, el Ayuntamiento de Loja y otros organismos provinciales. En el año 2000 participaron en esta actividad escolar doce agrupaciones infantiles con un total de 200 alumnos/as. Este mismo año en el Carnaval lojeño sale un *coro de carnaval*, el del Colegio “El Caminillo”.

El Concurso de Carnaval cada año va ganando calidad, lo que atrae la participación en el mismo de agrupaciones de otras localidades, y a su vez los grupos lojeños también son llamados para actuar fuera de su pueblo.

Como ejemplo de algunas letrillas del Carnaval de Loja, recogemos las que D. Miguel Ramos de la Comisión de Carnaval 2003 incluye en el Programa:

## MURGA DE LOS AMIGOS DE LA ORZA

*¡Ay!, Colombina, Colombina  
niña coqueta y caprichosa,  
si me concedes tus amores  
con mis amores serás dichosa.  
Yo te lo juro plenamente  
tras la alegría y el placer;  
dicen que la vida es corta  
y eso no importa.  
Pasarlo bien.  
¡Ay!, no me vengas con naranjas de la China,*

*so tía marrana, so tía cochina.  
¡Ay!, no me vengas con naranjas de la China,  
so tía marrana, so tía cochina.*

### COMPARSA LOJEÑA, 1984

*En este país, señores,  
¿qué puñeta es lo que pasa?:  
antes fue lo de Sofico,  
ahora lo de Rumasa.  
Y la familia Solís  
con otros pocos millones  
en Uteco de Jaén,  
como ya saben, señores.  
También quebró Fidecaya  
y decimos una cosa:  
los dineros en talegas  
y debajo de las lozas.*

### COMPARSA DE OCAÑA (de principios del siglo XX) [Esta letrilla siempre la cantó Pegasaltos]

*Plaza de abajo,  
todos nos dimos cuenta  
que en una gran azotea  
se acusan los cuarenta.  
Y eran dos mozas  
que estaban relamías,  
y no sabían con quién  
jugarse la partía.*

Para finalizar con el Carnaval de Loja, incluimos una noticia aparecida en el Diario Ideal de Granada el 18 de febrero de 2004 y firmada por Yolanda Aguilera en la que dice: "Cinco chirigotas y otras tantas comparsas de Granada, Málaga y Cádiz compiten este viernes para conseguir los más de 6000 € en premios del IX Concurso de Agrupaciones de Carnaval de Loja. Estarán en la final las chirigotas lojeñas "Con la Iglesia habéis topao" y "En el banquillo de los acusados" y la comparsa "El taller de tu imaginación".

2.- Salar (en la actualidad cuenta con 2800 habitantes): comienzo dando encarecidamente las gracias a D. Enrique Moncada, Concejal de Carnaval del Excelentísimo Ayuntamiento de Salar, quien además de atenderme maravillosamente me facilitó noticias relativas al Carnaval de Salar desde 1982

a nuestro días, Programas de Fiestas, Letrillas, CD con textos y músicas; además me facilitó una entrevista con D. Antonio Gil, Carnavalero de Salar desde 1930 e hijo de una afamada letrista de Salar de comienzos del siglo XX; facilitó también contactos con Dña. Ana Vargas, persona concedora del Carnaval de Salar durante la época de la prohibición franquista y con D. José Antonio "Pelichea", historiador y Cronista de Salar.

D. Antonio Gil, que en la actualidad cuenta con 80 años, en la entrevista que mantuvimos, me comentó que su madre era una afamada letrista carnalera de toda la vida y ese ambiente él siempre lo ha vivido; su madre, Dña. Mercedes Ruíz, hacía las letras, pero eran los hombres de la familia los que luego salían a la calle los días de Carnaval cantándolas. También era pariente de su madre otro afamado carnalero de comienzos del siglo XX, director de una Murga y apodado Charrasco. Él se define como "un patán del campo, sin cultura, y aunque amante de la fiesta nunca ha tenido la gracia de su madre". En realidad él ha sido el director de una Comparsa durante muchos años, toca el violín y compone letrillas, siguiendo con posterioridad la tradición su hijo, que también es carnalero. El Carnaval lo define "como un canto a la libertad de expresión y un triunfo de la fantasía" y dice que nunca debe perderse. Cuenta que antes de la Guerra Civil se vivían con mucha alegría estas fiestas en su pueblo, Salar, y que cuando él hablaba con los entonces "viejos", éstos le decían que allí se habían celebrado desde siempre. De los años previos a la Guerra Civil describe que había dos tipos diferentes de agrupaciones: las Comparsas y las Murgas; las distingue diciendo que las Comparsas eran más "finas" (tenían más gracia y sutilidad para la elaboración de las letrillas), llevaban delante para hacer el pasacalles una bandera (de la República o la Monárquica, según la época y el régimen <de turno>) y además llevaban música detrás (violines, guitarras, laúdes, triángulos, carracas y diferentes tipos de tambores), mientras que las Murgas, integradas por un mayor número de hombres, tenían unas letrillas más burdas y sólo llevaban "pitos" hechos de cañas y con papel de seda, tapas de cacerolas y una especie de tambores que se construían con tinas de arenques a las que se les acoplaban pieles curtidas tensas y servían como tambores; a veces a esto unían también botellas de anís. Iban disfrazados y hacían paseos por las diferentes calles del pueblo cantando sus canciones, que aquí denominan *lequillos* (los equillos) y también se detenían en la puerta de las tabernas y comercios, y por supuesto delante de la persona reflejada en el *lequillo*, si es que esos días se cruzaban con ella, ya que comenta que a veces estas personas se reclusían en sus casas durante la fiesta de Carnaval. Las letras eran originales y trataban temas de política nacional (ascenso de las izquierdas, salida de Alfonso XIII, adveni-

miento de la 2ª República), de política local (relativo al gobierno municipal de Salar o de algún pueblo vecino) y las noticias de la vida cotidiana, por lo que advierte que la gente procuraba no dar motivos de murmuraciones para evitar verse con posterioridad reflejada en los *lequillos* de Carnaval. Por lo que respecta a las músicas, por lo general, eran reutilizadas algunas conocidas que fueran pegadizas, llevando cada Comparsa o Murga muchas letrillas y un solo tono (*lequillo*). No había como ahora actuaciones, sino solamente se cantaba por la calle. Me comentó D. Antonio, que no tenían ningún tipo de ayuda, que a veces cuando paraban a cantar alguien les daba algo de dinero, pero muy poca cosa, todo salía de los carnavaleros, que empezaban sus ensayos a mediados de otoño en las casas de los miembros del grupo y allí mismo las mujeres, mientras ellos iban ensayando, les iban haciendo los disfraces. Sólo participaban hombres, las mujeres sólo miraban. Me cantó algunos *lequillos* de entonces que él recordaba y comentó que aquellos carnavales eran más alegres, más participativos y más bonitos que los de ahora. Citó bastantes agrupaciones de entonces, como *Murga Los Barrenderos*, *Murga de los Llanos*, *Murga de Charrasco*, *Los Toreros*, *Los Abisinios*, *Los Aldeanos*, *Los Mineros*, *Los Beodos*, *Los Pascacios...* Estaba prohibido taparse la cara, y él eso lo veía bien para evitar "ajustes de cuentas" al sentirse amparados detrás de la máscara. También comentó que a veces iban a cantar a algunos pueblos vecinos, teniendo mucho éxito. Durante la prohibición franquista cada año intentaban salir, a veces la Guardia Civil hacía la vista gorda y tiraban en dirección contraria de la que tomara el grupo carnavalero y otras veces tenían que correr y cobijarse en casa de algún vecino, que por lo general todos les abrían las puertas para ocultarlos y que alguna vez se vieron en el cuartelillo teniendo que prestar declaración e incluso en un par de ocasiones pasaron varias horas detenidos en el calabozo, pero nunca dejaron de intentarlo. Las coplas antes de interpretarlas había que llevarlas por escrito al Cuartel de la Guardia Civil para que les dieran el visto bueno o las censurasen. Cuando no les permitían salir a las calles a cantar sus *lequillos* al resto del pueblo, los corros de muchachas en la fuente y las cuadrillas de aceituneros en el campo eran los encargados de hacer público aquel trabajo de Carnaval. Como ejemplos de estas letrillas, D. Antonio me recitó las siguientes:

## LA CASA DEL CHAVICO

*En la Casa del Chavico,  
Placeta de Los Laureles,  
se incendió una chimenea,*

*se aterraron las mujeres.  
 Enseguida acudió un bombero,  
 que le llaman apañao,  
 que con la manga y un cubo  
 s'encaramó en el tejao  
 para apagar el siniestro  
 que allí s'había ocasionao.  
 Tan acelerao iba  
 el referido bombero  
 que cambió de chimenea  
 pensando que allí era el fuego.  
 "Sambocó" un cubo d'agua  
 en la Casa el Pichulín  
 y a un chico que había debajo  
 me lo llenó de <jollín>.  
 Y salieron chorreando,  
 y salió el <pae> diciendo:  
 ¡mirad a mi Serafín  
 cómo me lo habéis puesto!.*

## RICOS Y POBRES

*Ricos: Vosotros honra  
 no la tendréis  
 porque la fuerza  
 no la veréis.  
 Pobres: Y nosotros, aunque pobres  
 pedimos a la humanidad  
 que nos eche en el pandero  
 lo que tenga voluntad.*

## EL DOCTOR BESTIA

*Conocemos a un doctor  
 que lo trae por herencia  
 y por título lo llaman  
 el excelentísimo bestia.  
 Sobre las embarazadas  
 tiene gran entendimiento,  
 que mirádoles el culo  
 sabe lo que tienen dentro.*

*Cuando s'enteran qu'es <jembra>  
llevaron grande sorpresa,  
agarraron un garrote  
p'a <jinchar> al doctor bestia.  
Y le dicen: ¡so bestiajo!,  
al carajo con tu ciencia.*

## LOS ABISINIOS

*Este grupo d'abisinios  
que venimos d'Etiopía  
saludamos a la España  
con muchísima alegría.  
También sabemos  
que han triunfado las izquierdas  
y priman los de la paz  
de los que quieren la guerra.  
Y nosotros le decimos  
que nos dejen aquí  
y no un dictador fascista  
que la van a destruir.*

## LOS MINEROS

*Este grupo de mineros  
que venimos de Bilbao,  
donde salan las arencas  
y pillan el bacalao.  
Y si alguna niña tiene  
una mina que explotar,  
enseguía van los mineros  
p'a sacar el mineral.  
(d m s s l l s m  
d r m m f s l  
l s m s m s m s  
f m r f m r d)*

## EL PALACIO DE SALAR

*El Palacio del Pedernal  
propiedad de la grandeza,  
con título de marqueses*

*y de España la nobleza.  
Desde que te subastaron  
hasta la fecha actual  
han habitao en tus centros  
toda la clase social.*

## EL NUEVO ALCALDE

*Me han dicho que el nuevo alcalde  
un día se encasquilló  
al pronunciar un discurso  
de toma de posesión.  
Y el municipal le dice:  
¡cálmese su Señoría!  
que la democracia acoge  
hasta la encasquilluría.*

## LA GALANA Y EL MIGUELO

*La Galana con su ira  
un zapato se quitó  
y le puso al Miguelillo  
un ojo como un colchón.  
El Miguelo iba diciendo:  
¡no tenéis educación!,  
que eso de tirar zapatos  
no está en la Constitución.*

## EL 23-F

*Una viuda muy contenta  
el veintitrés de febrero  
¡zorra!, ¡qué pea tenía!,  
ya tenemos a Tejero.  
Cantaremos el Cara al Sol  
y haremos borrachuelos,  
paso a la Casa la Cuca  
para arreglarme los pelos,  
pa celebrar la victoria  
que en este pueblo tenemos.  
A la mañana siguiente  
la cosa s'había apaciguao*

*porque su majestad,  
don Juan Carlos,  
todo lo había arreglado.  
Le dio tristeza y <tiricia>  
y quedaba muy estreñía,  
se le atrancaba la masa  
y el puro no le salía.*

## EL SUBDIRECTOR

*D. Manuel Pérez Criado  
hacía de subdirector  
viendo que no le pagaban  
a la Banda sublevó.  
Como la Banda es muy joven  
todos se le sublevaron  
y llevaron al Maestro  
con la batuta en la mano.*

## EL TESORO

*Había un tesoro  
en el callejón,  
por cierto un tuerto  
se lo encontró:  
y era un cuerno de venao  
y los huesos de su abuela.  
(Compuesta por Charrasco, hacia 1920)*

## SER ALCALDE

*A Graná van comisiones,  
van cuarenta sin cesar  
por la vara del Alcalde,  
yo, no sé dónde estará.  
Y les ha dicho Pérez,  
hombre decadente tal,  
que las varas están verdes  
y no se pueden cortar.*

## MORALEDA DE ZAFAYONA

*En Moraleda de Zafayona*

*se encuentran los Regulares,  
cantando bonitas coplas  
en la Placeta del Carmen.  
Esta referida Placeta  
a estilo de Puerta <Ral>  
nos resulta Moraleda  
una grande capital.  
Con ese hermoso Alcolea  
que tiene para pasar:  
dos alambres retorcíos  
y unas tablas <daleás>.*

## A FELIPE GONZÁLEZ

*Felipe, te estoy observando,  
por irme, lo que has cambiao,  
sólo cambias los domingos  
cuando cambias de peinao.*

A partir de los años ochenta los carnavaleros de Salar aparecieron nuevamente cantando por sus calles el antiguo Tururú; surgieron muchas peñas carnavalesas pero tanto los **lequillos** como el discurrir que ha tomado la fiesta, cada día se parece más al Carnaval gaditano, para alegría de los jóvenes y descontento de los no tan jóvenes y tradicionalistas; las coplillas han cambiado a pasodobles y cuplés y las antiguas murgas han sido sustituidas por Chirigotas y Comparsas, aunque los temas que tratan siguen siendo similares. Cuando a comienzos de los ochenta reaparece el Carnaval, no había ningún tipo de ayudas y por ejemplo los tambores los hacían con latas vacías de pintura a las que colocaban tensos y sujetos con cuerdas, plásticos de los de piensos Biona; los pitos era estándares y todos los gastos corrían por cuenta de los carnavaleros; en la actualidad al tener subvención del Ayuntamiento, los pitos por ejemplo, cada año se hacen expresamente en consonancia con el disfraz que se lleve, los instrumentos se van adquiriendo paulatinamente, se puede ayudar con los disfraces..., en fin, que en la actualidad en Salar, todo son facilidades para que el Carnaval ocupe un lugar destacado entre sus fiestas.

D. Enrique Moncada, Concejal de Carnaval de Salar, y carnavalero empedernido, me comentó que durante curso 2004-2005, después de varios años fallidos en los que él ha presentado diferentes Proyectos a la Junta de Andalucía, comenzó a funcionar la Escuela de Carnaval, que actúa en varios frentes: cuerdas, percusión, teatro, impostación de la voz, declama-

ción y canto y maquillaje y disfraces; está llevada por varios monitores y funciona como una especie de actividad extraescolar; en esta Escuela de Carnaval hay puestas muchas esperanzas para que cada día el Carnaval de Salar sea más conocido.

A continuación recojo un cuplé de la Chirigora de Salar *Los Pistolines*, hecha para el Carnaval de 2003:

### **TANTA TELE**

*Cualquier día va a haber chumbos,  
yo y mi mujer la liamos:  
ella pone a los del "Triunfo"...  
pues yo pongo "El gran hermano"  
Chiquillo, cuando lo pongo  
me lío un vocerío:  
¡viejo verde asqueroso,  
gustarle ese puterío!  
Vaya vieja dominante  
y ... ¡anda que se va a morir!  
no se pierde ni un programa  
de los de "Saber vivir".  
Tanta Tele, tanta tele,  
¡Veremos a ver cómo escapo...!  
no me gusta que vea "Gente"  
vaya que le de un repente  
y cualquier día me dé un mochazo.  
¡Está engalgá con los anuncios,  
ahora la dao por la "Tena Lady":  
Pa las pérdidas de orina  
"Tena Lady" es una gloria,  
yo llevo una en mi gorrilla  
pa las pérdidas de memoria.*

3.- Alhama de Granada: para conocer el famoso y tradicional Carnaval de esta localidad he contado con el primer asesoramiento de D. Benito Vinuesa, Concejal de Carnaval del Ayuntamiento de Alhama de Granada y él me facilitó a su vez el contacto con D. Antonio Arenas Maestre, Maestro, Asesor del Centro de Profesores de Granada, Historiador, Cronista de la Ciudad de Alhama de Granada, estudioso y ferviente entusiasta del Carnaval y todas las demás tradiciones de su pueblo.

Una de las fiestas más *sui generis* de Alhama<sup>7</sup> es su Carnaval, durante la celebración del mismo el pueblo entero se echa a la calle, unos formando con las tradicionales murgas y comparsas, otros disfrazados y el resto disfrutando del ambiente que se crea en el pueblo. En Alhama de Granada se llama **máscara** al disfraz que con voz chillona o deformada intenta explicar alguna situación absurda y termina por lo general, llamándonos por nuestro nombre, haciendo alusión a algún momento compartido y suele terminar con *“la de veces que hemos estado juntos/as y no me conoces, ¡ay qué torpe eres!*. El **mascarón** suele ser una figura masculina, en muchos casos ataviado con ropa de mujer, algo exhibicionista, normalmente solitario y no habla porque teme ser reconocido, o bien utiliza voz ronca y se ayuda de gestos. Las **comparsas** suelen utilizar algunos instrumentos musicales convencionales, mientras las **murgas** acompañan el ritmo de las coplillas con pitos de caña y tinas de arenas usadas a modo de tambor.

Según se recoge en el Libro X de las Actas Capitulares, folios 120v y 121v del Archivo Histórico de Alhama de Granada, ya el 5 de noviembre de 1571, se recibió en el cabildo una carta en la que se comunicaba la victoria de Lepanto, hecho que se decidió festejar en la población con diversos actos, entre ellos, hacer luminarias de cera y “que se salga disfrazado libremente durante todo el día hasta el domingo por la noche, sin llevar armas ni máscaras”. En el siglo XVI era habitual celebrar los acontecimientos relevantes vistiéndose de máscara, aunque se prohibía portar armas y ocultarse tras el disfraz<sup>8</sup>. Referencias similares encontramos en el siglo XIX (celebración con prohibición de disfraz con motivo de la boda de la Reina María Cristina –por ejemplo- y por la posibilidad de actos vandálicos bajo el anonimato de la máscara). Esta popular fiesta alhameña sufriría una larga persecución durante el franquismo; al igual que en el resto de España el Carnaval alhameño se vio afectado por la orden de 3 de febrero de 1937 que establecía la prohibición *“en atención a las circunstancias excepcionales por las que atraviesa el país”*. Esta prohibición no fue muy novedosa, ya lo intentaron con anterioridad Carlos V en 1523, Felipe V en 1716 y en 1745, Carlos IV en 1797; Fernando VII sólo permitió en tiempos de carnaval los bailes de máscaras en casas particulares y en fiestas muy privadas. La prohibición de 1937 se mantuvo hasta la llegada de la democracia, como es bien sabido, pero aún así al poco de finalizar la Guerra Civil fueron muchos los murguistas

<sup>7</sup> Arenas Maestre, A. (2000). *El Carnaval de Alhama de Granada. (Aproximación histórico-cultural)*. Granada: Diputación Provincial – Ayuntamiento de Alhama de Granada. pp. 7 y siguientes.

<sup>8</sup> Arenas Maestre, A. (Coord.) (2004). *Memoria viva del Carnaval de Alhama de Granada (1917 / 1979)*. Granada: Ayuntamiento de Alhama de Granada. Concejalía de Carnaval, pp. 11 y siguientes.

y máscaras de cualquier lugar de España –incluida Alhama de Granada- que sufrieron persecución y calabozo. Salvador Rodríguez<sup>9</sup> mantiene la teoría de que mientras el carnaval cumpla las funciones sociales y psicológicas, tales como la ruptura del orden social y de las represiones o la liberación de los instintos, su pervivencia estará asegurada. Es muy posible que el ambiente rural haya sido el principal garante de la pervivencia del carnaval alhameño.

Ricardo Ruiz<sup>10</sup> describe el carnaval de Dólar –pequeña población del Marquesado del Cenete de Granada- de la siguiente manera: *“Nuestro Carnaval no se parecía en nada a lo que hoy se ve en nuestros pueblos y ciudades. No se usaban disfraces vistosos ni se organizaban comparsas a pesar de la vocación musical de mis paisanos. Por desgracia hoy hay que hablar de una colonización de las culturas autóctonas por el poder inevitable de la televisión, pero entonces tenía la naturaleza ruda e ignota de una aldea de la Andalucía profunda. A su vez era ingenioso y fresco, tan vitalista que la mera cualificación de fiesta pagana le quedaba corta. A los participantes se les llamaba máscaras, ya que una de las claves del éxito era permanecer en el anonimato, cuestión francamente difícil de conseguir en una comunidad donde todo el mundo se conoce. Por eso, además, el buen carnavaalista debía saber chillar –usar voz de falsete- para no ser identificado por el acento. La máscara se disfrazaba con lo más impensable, aunque todo del repertorio doméstico. El rostro y la cabeza la cubría con un trozo tensado de tela, en la que se abrían agujeros para ver y respirar. (...) El paso del carnaval o representación satírica que cada máscara o grupo de ellas hacía, era la piedra angular de esta festividad. Como las noticias que llegaban del exterior eran muy escasas, casi todos los motivos de las bufonadas se sacaban de la vida local. Había, desde luego, temas relacionados con la gestión política del Ayuntamiento, pero los más sabrosos se buscaban en los episodios particulares y cotidianos acaecidos durante el año con posibilidad de ser antrujados. De hecho, había una especie de temor inconfesado a destacarse por miedo a <ser sacao> en el carnaval (...) La comunidad sacaba su impulso irrefrenable en el único acto de su existencia en que se reconocía como dueña de sí misma. Los más entusiastas del carnaval decían: “ni curas, ni alcaldes, ni reglas, el pueblo hace lo que quiere siempre que el pueblo se lo permita”.*

<sup>9</sup> Rodríguez Becerra, S. (1985). *Las fiestas de Andalucía*. Sevilla: Biblioteca de Cultura Andaluza.

<sup>10</sup> Ruiz Pérez, R. (1999). *Lumbres de invierno*. Granada: CIE Ángel Ganivet – Diputación Provincial. Capítulo 18.

Todo esto que ya ha desaparecido en Dólar – como en la mayoría de lugares- es aplicable al Carnaval de Alhama de Granada, y por otra parte ya lo hemos comentado con anterioridad refiriéndonos a otros pueblos y la influencia que debida a los medios de comunicación ha desposeído de personalidad a tantas localidades haciéndolas malas copias del Carnaval gaditano.

Sabida la inclinación de los alhameños a celebrar cualquier cosa con disfraces, imaginamos la importancia de las máscaras de su fiesta más señera. Antes de la Dictadura la única idea de la celebración era divertirse y participar utilizando cosas de casa incluso para los instrumentos (tapaderas de cacerolas). Durante la Dictadura hay constancia de que salían murgas a la calle, por ejemplo la murga “La Higuera” salió en 1956, 1957, 1958 y 1966, aunque sus composiciones tenían escaso matiz político, algo de crítica social y mucho de anécdota local.

Con la llegada de la democracia vuelven con fuerza estas fiestas a Alhama de Granada, apareciendo en todos los carnavales la murga “La Cueva” y las Comparsas “El Pitorreo” y “Manos Unidas”; a éstas se suelen unir la murga del “Hogar del Pensionista” y algunas procedentes de los diferentes centros educativos de la localidad. Recordemos que el pueblo tiene aproximadamente 6000 habitantes, lo que hace un volumen de participantes alto. Hay que señalar también que la transmisión oral en este Carnaval es innegable y muchos murguistas y comparsistas no sabían leer ni escribir, por lo que muchísimas letrillas se han perdido para siempre, a pesar de la ingente labor realizada por D. Antonio Arenas Maestre, sus colaboradores, la Revista Marchal y los organismos oficiales de Alhama de Granada. El paralelismo de las coplas del Carnaval con los romances es grandísima; la mayoría de estas coplas están formadas por versos octosílabos y se introduce el diálogo dentro de la composición o la alusión directa al público asistente. A las músicas de las coplas se les llama *lecos*. En este Carnaval –como en otros muchos- son fundamentales varias figuras: el Director, los Murguistas y Comparsistas, el Letrista, el Pedior, el Cartelista, las Máscaras y por supuesto el pueblo que acompaña. La creación de la Asociación de Amigos del Carnaval viene del año 1995 y hay que destacar que muchos/as maestros/as han participado activamente en el relanzamiento del Carnaval, tanto desde sus centros escolares como participando activamente en la fiesta.

La música es bastante inferior a la letra por la razón de que no se compone específicamente para cada Carnaval –ocurre prácticamente siempre-, se recogen músicas conocidas, populares y en los últimos tiempos de los grandes éxitos aupados en los mass-media.

Paso a reproducir diferentes letrillas de maestros y años diferentes:

## DESDE BARCELONA

*Desde Barcelona  
venimos corriendo  
sin rumbo ninguno,  
a ver si podemos  
salvarnos de apuros;  
porque en aquella región  
no se puede vivir  
y en algunas ocasiones  
ni a la misma puerta  
se puede salir.  
Si entramos al teatro  
se oye el gritar  
¡abajo el cacique!,  
¡muera el capital!;  
y cuando volvemos  
al mismo lugar  
nos encontramos  
hasta bombas dentro  
del mismo portal.*

(Maestro Tobaría o Toharía)  
(1919).

*leco* nº 11<sup>11</sup>, LabM (3b), 3/4  
(d r m f / f m d r m f /  
f m d r m l / l s / s . f /  
l s f r / s . f / l s f m /  
d . m / m m m l / l . l l t /  
f f t l s f / f m m m m m /  
s f m r d t , / l , d / m m m /  
f f f / s s s / r t , /

<sup>11</sup> Antonio Tójar Hurtado, alhameño y carnavalero, en la reseña que realiza en el Estudio: *La comarca de Alhama* del Seminario Permanente de Cultura Andaluza, publicado en 1990 por el CEP de Loja, pp. 164-183, parece dar a entender que en el Carnaval antiguo de Alhama de Granada (hasta la prohibición de 1937), había varios *lecos*, él recoge 12 en total, que se empleaban siempre para musicalizar las coplillas de carnaval; en esta reseña señala una serie de coplas y el *leco* con las que se cantaban. Aquí aparecen transcritos en “notación” Kodály al final de las coplas que recojo.

*r r r / m m m / f f f / d d /  
 m m m / f m m / b s m b s  
 f . / f f t l s f / f m /  
 s f m r d t , / l , //)*

## LAS MOCITAS DE HOY EN DÍA

*Las mocitas de hoy en día  
 todas son guapas en realidad,  
 llevan la moda consigo  
 de una manera descompasá.  
 Todas visten muy cortito  
 y también muy <decotás>  
 y en la frente una punta  
 muy bien rizá.  
 A la vista de los hombres  
 están todas muy preparás  
 pero por dentro no saben  
 de la manera que irán.  
 Mocitos, abrid los ojos  
 el que se vaya a casar,  
 no dé con un pastel  
 que ni con vino se <puea> pasar.*

*(Maestro Tobaría, 1926-27)*

**leco** nº 7, SibM (2b), 2/4

*(ff ff ff/f rm f s/*

*lt s l f / m . /*

*mm mm mm/md r m f /*

*lt s f m / r . /*

*fs fr l,r/d d /*

*ss ss f nm/f /*

*ss lt d' / tl s d' t /*

*l s s / f /*

*ff f f sl / t t /*

*bll l sl / d' /*

*tl sl s / f . rr m /*

*ff m d r / t , //)*

## EL DÍA CATORCE DE ABRIL

*El día catorce de abril  
recibimos la alegría  
que se había <derrumbao>  
aquí en España la monarquía.  
Los adictos a ella  
no se convencen, no se convencen,  
nosotros les decimos  
hay que joderse, hay joderse,  
bastante tiempo  
habéis mandado  
el comer de nosotros,  
os <s'acabao>, os <s'acabao>.*

*(Maestro Joaquinito "El Charol")  
(1931).*

**leco** nº 8, Sol M (1#), 3/4

*(r / s s l t // s r /  
s s f m s / f f r /  
d' t l d' / t t l s t /  
l l s f l / s s /  
t t l s s / s f s l m /  
s f s l m / s f /  
d' d' l s t / l l f s f /  
m r r s f // 4/4 m r . m m /  
n f f . f f f / m . m f s f m /  
s r . r m f // ¾ s . r m f / s //)*

## LA DERROTA DE DERECHAS

*La derrota de derechas  
lamentamos con pesar,  
porque ha sido tan fatal  
el porrazo que han pegao  
dentro de la eternidad,  
pobrecillos, sin maldad.  
El jefazo llorando estará  
porque él por los trescientos  
bastante que ha peleao  
formando muchas marañas,  
pero el pobre no ha llegao.*

*Y nosotros comprendiendo  
lo afligido que estará,  
estamos todos dispuestos  
a sus penas consolar.*

*(Maestro Rafael Retamero).  
(1936).*

**leco nº 5, DoM, 2/4**

*(m . f / s s s s / s s m f / s l t l /  
s f . / t d' / l t // s s //  
s s r r / s s s l l l / s / m . f /  
s s s s / s s m f / s l t l /  
s f f d / l l l l / l l f s / l t d' t /  
l s m f / s s s s / s m f / s s l s /  
l l l l / r' d' t l / l s s s / s s s s /  
d d //)*

## EL RÍO

*En Ajama con las aguas  
han tenío un buen acierto  
que nos dejaron el río  
más seco que el ojo un tuerto.  
Quién ha visto en este mundo  
ni en qué parte ni a qué hora  
saltando de piedra en piedra  
las ranas con cantimplora.  
Y las truchas dando brincos  
con el gazzate sequito,  
iban buscando a Perrute  
pa que abriera el chiringuito.  
Y de los pobres congrejos  
pa qué les vamos a hablar  
sin poder pegar un paso  
ni p' delante ni p' atrás.  
Aunque los ecologistas  
dicen que salvaron cien  
los más muchos acabaron  
coloraos en la sartén.  
Y menos mal que en España  
ya no estamos como antes*

*que pa eso está Icona  
con sus buenos vigilantes.  
(Murga La Cueva, 1985).*

## AJAMA O CÁDIZ

*Este año nuestra murga  
quisiéramos criticar  
el cambio que le están dando  
algunos al Carnaval.  
Recordamos tos nosotros  
cuando llegan estos días  
rebuscando en los baúles  
lo pronto que te vestías.  
Algunos van confundiendo  
máscaras con el disfraz,  
el salero va por dentro  
el traje no vale ná.  
Esta murga de jameños  
de instrumentos no entendemos  
y con los pitos de caña  
casi tos nos defendemos.  
Están saliendo en el pueblo  
gente con preparación  
que preparan las comparsas  
pa hundir la tradición.  
Y nosotros le decimos  
y a quien nos quiera escuchar  
que si cortas las raíces  
el árbol se secará.  
Si rompes la tradición  
adiós a nuestro carnaval.  
(Murga la Cueva, 1992).*

## EL CARNAVAL JAMEÑO

*Estamos los alhameños  
cuando llega el carnaval  
tos felices y contentos  
dispuestos a disfrutar.  
El detalle que tenemos*

*no existe en ninguna parte,  
con mu poquito dinero  
lo pasas de puta madre.  
Pero hay gente en Ajama  
que lo que les gusta es presumí,  
se marchan para Granada  
y se viste de butíque.  
Con un <peazo> de trapo,  
con unas albarcas viejas  
y una chaqueta rota  
vaya traje que te emparejas.  
Y con las murgas lo mismo  
en asunto musical,  
con una tina de arencas  
salen las notas clavás.  
Pero los pitos que aquí llevamos  
van preparados pa trabajá,  
llevan su goma en la punta  
no nos vayamos a infectá.  
(Murga La Cueva, 1995).*

Para finalizar este repaso al Carnaval de Alhama de Granada, recoger las palabras casi finales del Prólogo firmado por Antonio Arenas Maestre del librito *Memoria viva del Carnaval de Alhama (1917-1979)*, de 2004 (recogido en la Bibliografía), donde dice "(...) El Carnaval de Alhama es el mejor de los anuarios en los que se pueden rastrear todo lo que un determinado momento ha sido noticia a nivel local, regional, nacional o internacional (...)".

### **Litoral granadino:**

1.- La Rábita: la celebración del Carnaval es moderna, no tiene demasiada tradición y se intenta imitar el Carnaval de Cádiz, pero lo que me llamó la atención fue una noticia aparecida en el Diario Ideal de Granada en febrero del año 2004 y firmada por Rafael Gan, en la que los vecinos llaman "facha" a su alcaldesa pedánea (ya que es una localidad que depende del Municipio de Albuñol), por censurar las coplillas del Carnaval de este año. El Ayuntamiento ha exigido a los participantes que envíen sus letras para poder concursar, medida recibida con indignación y asombro por la mayoría de los rabiteños. La alcaldesa dice que la norma se dio para poder premiar la letra de las canciones, pero la Asociación de Mujeres "Brisa del Mar" dijo que la medida era inadmisibile y de no retirarse la misma, no participarían este año.

Los vecinos consideran el hecho un claro ataque a la libertad de expresión y de crítica propia de los carnavales, con amplia tradición en esa localidad costera. A pesar de la afirmación de esa tradición, no hemos encontrado a nadie en la localidad que nos hable de los antiguos carnavales, y los actuales tienen unos ocho años de antigüedad.

2.- Motril: realizan una imitación del Carnaval de Cádiz desde hace pocos años; con anterioridad a la llegada de la democracia no existía ningún tipo de tradición carnalera. Me facilitó la Concejala Delegada de Cultura, Dña. Manuela Santiago, la información de las Bases del Concurso y la Programación de actos celebrados durante 2003. Lo primero que realiza la Concejalía de Fiestas del Ayuntamiento de Motril es la publicación de las Bases del Concurso de Carteles, para elegir el que anunciará el Carnaval de ese año, Concurso que se celebra entre el alumnado de los centros educativos del municipio, publicando el cartel y entregándose una Placa al Centro al que pertenezca el/la alumno/a ganador/a y 75 € al interesado/a, el día 28 de febrero, después del "Entierro de la Sardina" en solemne acto que se celebra en el Teatro Calderón de Motril. También se publican las Bases del Concurso de Comparsas, Cuartetos, Disfraces y Carrozas, estableciéndose tres tipos de premios: Comparsas y Cuartetos, Grupos de disfraces y Carrozas. Las Comparsas se dividen en dos categorías: Adultos y Juveniles (14-17 años); se exige que las letras sean originales para ese Carnaval y es obligatorio que sin límite de extensión tengan una presentación, un popurrí y una despedida y utilizando como máximo tres instrumentos de cuerda, bombo, platillo y caja un Piropo a Motril y un Pasodoble. Las Comparsas tendrán un mínimo de 10 componentes y sin máximo en las dos modalidades, existiendo la obligación de acudir a la actuación y a las pruebas de sonido; los Cuartetos tendrán entre 3 y 5 componentes y en su actuación será obligatorio una presentación, una parodia y una despedida. Tanto para Comparsas de adultos como para las juveniles, el tiempo de actuación se establece entre 10 y 15 minutos; para los Cuartetos es de entre 6 y 10 minutos; el no alcanzar el tiempo mínimo será motivo de descalificación. Al día siguiente se realizará la Pública del Carnaval con los Grupos de disfraces y el desfile de las Carrozas. A la dotación de los premios contribuye tanto la Concejalía de Fiestas del Ayuntamiento como la Asociación de Comerciantes Motrileños; si no se presentan suficientes grupos, en vez de Concurso se realiza una Muestra, repartiéndose los premios entre los presentados. La participación de la población en la fiesta de carnaval es irregular y no logra despegar con fuerza.

3.- Almuñécar: me comentaron en la Casa de la Cultura que no tienen tradición y no hacen nada reseñable.

4.- La Herradura: celebran desde hace unos seis años un desfile de disfraces e intervienen algunas murgas, aunque la fiesta carece de importancia por falta de arraigo y apoyo popular.

### Zona Norte:

1.- Guadix: no tienen en la Casa de la Cultura información escrita y no me enviaron nada; sólo lo anuncian en el pueblo, donde desde 1992 se viene celebrando un Carnaval de niños y otro de mayores y un Concurso de Chirigotas.

2.- Baza: poco más o menos las actividades que realizan son similares a las de Guadix y no revisten demasiada importancia.

3.- Zújar: en la actualidad no tiene ninguna relevancia el Carnaval. La localidad es pequeña y relativamente cercana a Baza. Antes de la Guerra Civil parece ser que sí tenían cierta tradición "las máscaras", pero de esta época no he encontrado ningún informante. Durante la Guerra Civil y la época franquista estuvieron prohibidos, pero siempre se vistió de máscara Joaquina "la de Zújar", la señora de la que recogí la entrevista en Iznalloz, en la zona oeste de la provincia; me contó que sólo se disfrazaba ella y a veces dos primas suyas, pero nadie más en todo el pueblo.

4.- Cúllar: el Concejal de Servicios, D. Roque Navarro, me informó que parece ser que tuvieron antiguamente cierta relevancia, pero que no existe constancia escrita. Actualmente existe poca tradición, ya que el pueblo concentra toda su energía en las Fiestas de Moros y Cristianos, que se celebran el último fin de semana de abril. En 2003 sólo hicieron algo de disfraces en los colegios, pero nada de música, ni canciones ni letrillas. En 2004 ha habido una colaboración entre el Instituto de Enseñanza Secundaria y el Ayuntamiento, con un desfile y una actuación en el Teatro Municipal. En 2005 se realizó un Concurso, que vienen manteniendo hasta la actualidad siempre que haya suficientes grupos que se inscriban.

5.- Galera: en el Ayuntamiento me informaron que ni se conserva nada escrito sobre el Carnaval ni realizan actualmente ningún tipo de celebración.

6.- Huéscar: la información nos fue facilitada amablemente por D. Antonio Ros, Archivero y Bibliotecario del Excelentísimo Ayuntamiento y redactor de la información que incluimos a continuación, recogida de viva voz a algunos vecinos de esa localidad:

*"Terminada la Guerra Civil española, ya en 1940, la gente se viste, disfraza y disfruta con lo que tienen a mano (sábanas, ropas viejas y productos de la tierra –calabazas, espartos...-); en años posteriores y a pesar de*

estar prohibidos los carnavales, la población se sigue vistiendo y sale a la calle sin un orden concreto. Dada la peculiaridad de la prohibición y el no cumplimiento de ésta, lo habitual era dar aviso de viva voz, de que en tal o cual sitio había "máscaras" y hacia allí era donde se dirigía principalmente la chiquillería a disfrutar de la fiesta. Habitualmente los lugares de reunión o concentración de las "máscaras" era en la antigua <Pará> (Hospedería) en la calle Atarazanas, también al final de la calle Santiago o en el callejón de Martín Gómez; en los años 40-50 solían también reunirse de forma natural en la calle Morote. Todos estos lugares señalados quedaban en el extrarradio de la población.

Según la autoridad del momento (el Alcalde), la actividad de las "máscaras" era más o menos perseguida, provocando que si iban en una dirección los Municipales o la Guardia Civil, hacia el lado opuesto era hacia donde aparecían las "máscaras" y viceversa. Aunque no de forma común, la presión de la autoridad se volvía mayor, cuando por alguna circunstancia, había habido alguna represalia personal o pelea pública, al ampararse en la no identificación personal de quien llevaba la máscara. Avanzando en el tiempo se van aunando algunos grupos, se mejoran los disfraces y es hacia finales de los 50 y principios de los 60 cuando desde la recién estrenada Escuela de Artes algunos de sus profesores decoran esas sábanas y guardapolvos de forma más artística, buscando un impacto mayor, como así ocurre con un esqueleto pintado que unido a una guadaña causó una expectación inusitada en su momento.

En un principio era común ver una calabaza clavada en un largo palo y vestida con una sábana que ocultaba a quien la portaba. Se le solían poner velas encendidas en su interior, y con la oscuridad de la noche y la poca iluminación de las calles, provocaba grandes sustos. También era habitual vestir una especie de monigotes sobre palos largos y una vez atado se colgaba en alto y se tiraba para uno u otro lado de las cuerdas, ejerciendo movimientos de espavientos con los muñecos...

Las letrillas que se interpretaban (aquí se conocían como **Estudiantinas**), se realizaban en la calle, no existiendo lugares fijos sino que surgían en cuanto que se agrupaban algunas personas. Los Grupos o Comparsas, como hoy los conocemos, antes eran llamados igualmente Estudiantinas.

Las décadas de los 60, 70 e inicio de los 80, no tienen actividad carnavalesca conocida en la población, siendo a comienzos de los 90 cuando se recuperan los Carnavales, pero ya muy influenciados por los famosos Carnavales gaditanos, con altibajos en cuanto a su estructura y participación.

A continuación reproducimos unas Sevillanas interpretadas por la Compañía "No me toques los Madroños" de Huéscar en el Carnaval de 1990:

*Sueñan tos los pasotas con ser camellos,  
con ser camellos sueñan tos los pasotas  
con ser camellos,  
sueñan tos los pasotas con ser camellos.  
Con ser camellos,  
para vivir del rollo y del trapicheo,  
para vivir del rollo y del trapicheo.  
Y yo señora, sueño con la María  
y yo señora,  
sueño con la maría y con la Coca.  
Que fumarse un Canuto ya no es pecao.  
Ya no es pecao,  
que fumarse un Canuto ya no es pecao,  
que fumarse un Canuto ya no es pecao.  
Ya no es pecao  
porque así se colocan tos los paraos,  
porque así se colocan tos los paraos.  
Y yo señora...  
Porque ahora está de moda darse una raya.  
Darse una raya, porque ahora está de moda  
darse una raya,  
porque ahora está de moda darse una raya.  
Darse una raya,  
se la mete el Felipe y también el Fraga,  
se la mete el Felipe y también el Fraga.  
Y yo señora...  
Sueña el Ángel Molina con detenernos.  
Con detenernos, sueña el Ángel Molina  
con detenernos,  
sueña el Ángel Molina con detenernos.  
Pero como el no puede, ¡ay!, detenernos  
fogan poniendo multas sus subalternos.  
Y yo señora...*

## Referencias Bibliográficas

- Arenas Maestre, A. (2000). *El Carnaval de Alhama de Granada. (Aproximación histórico-cultural)*. Granada: Diputación Provincial.
- Arenas Maestre, A. (2004). *Memoria viva del Carnaval de Alhama de Granada (1917-1979)*. Granada: Ayuntamiento de Alhama de Granada. Concejalía de Carnaval.
- Caro Baroja, J. (1965). *El Carnaval*. Madrid: Taurus.
- Diario Ideal (2004). Granada, febrero-junio.
- Márquez Villegas, A. (1997). *Granada en mi memoria*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Rodríguez Becerra, S. (1985). *Las fiestas de Andalucía*. Sevilla: Biblioteca de Cultura Andaluza.
- Ruiz Pérez, R. (1999). *Lumbres de invierno*. Granada: CIE Ángel Ganivet – Diputación Provincial de Granada.
- Santos, F. (2004). *El origen de una tradición. Los carnavales*. Granada: Granada Digital – El Periódico on-line de Granada, 10/02/2004.
- Valladar, F. (1922). *Apuntes para la Historia de la Música en Granada desde los tiempos primitivos hasta nuestra época*. Granada: Tipografía Comercial.

# Art and music in the teaching of listening and speaking in English and in Spanish

## El arte y la música en la enseñanza de las destrezas auditiva y oral en inglés y en español

Jean Stephenson<sup>1</sup>

### Seminar abstract

This seminar will demonstrate two foreign language lessons. The speaker will suggest ideas that foreign language teachers can use, combining images of paintings and recorded songs to develop the listening skill and the speaking skill in their students. We will look at the works of two painters, Vincent Van Gogh and Salvador Dalí, and listen to a song about each of them, in English and in Spanish, respectively. Both lessons start with viewing images of works by the artist and with pre-listening activities which introduce topics and vocabulary relating to the images and to the song. The recently- presented words and expressions are employed to carry out while-listening activities. At the post-listening stage, activities will help develop the speaking skill by giving students the opportunity to talk about the artist, his work, and the song, by expressing their own ideas supported by images and by the new language seen at the previous stages.

### Resumen del seminario

En este seminario se mostrarán dos unidades didácticas. La ponente sugerirá ideas que podrá utilizar el/la profesor/a de lenguas extranjeras, combinando imágenes de cuadros y canciones grabadas para desarrollar en sus estudiantes las destrezas auditiva y oral. Contemplaremos obras de los artistas Vincent Van Gogh y Salvador Dalí y escucharemos una canción dedicada a cada uno de ellos, en inglés y en español, respectivamente. Para empezar, se observarán imágenes de cuadros del artista y se realizarán actividades lingüísticas que presentarán vocabulario y estructuras gramaticales que necesitará el estudiante más adelante para comprender la canción y para poder describir y opinar sobre los cuadros. Se llevarán a cabo actividades durante la audición de la canción aprovechando el vocabulario y expresiones recién empleados. Después de la audición, se desarrollará la destreza oral mediante actividades por pareja o en grupos pequeños en las que los estudiantes podrán discutir sobre el artista, su obra, y la canción dedicada a él.

---

<sup>1</sup> Departamento de Filologías Inglesa y Alemana. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Granada (España); jstephen@ugr.es

## “Vincent”

(1971). Music and lyrics by Don McLean. Sung by Don McLean.

### Language level of tasks: Intermediate level of English

Don McLean composed and recorded this song in 1971 after he read a book about the painter Vincent Van Gogh (1853-1890). The song evokes colors, scenes and atmospheres from Van Gogh's works. The song “speaks” to the artist himself, and laments that people still have not understood Vincent's love and compassion for the suffering of other human beings.

There follow (a) a description of suggested activities at the *pre-listening*, *while-listening* and *post-listening* stages, (b) teacher's instructions, (c) two worksheets, and (d) answers.

### (a) Description of activities

At the *pre-listening* stage, the teacher shows students images of some of Van Gogh's paintings. These can be posters, transparencies or Power-Point images. Students identify the artist.

The teacher then asks students to brainstorm words connected to artist's materials (for example, “brush”) and paintings (for example, “color”). If students do not think of all the following items (picture, paint, portrait, canvas, palette, brush, frame, hue, color, tint, drawing, sketch, pencil), the teacher adds these items.

In the third pre-listening activity, students match jumbled adjectives/adjectival nouns and nouns and try to predict how the adjective-noun pairs appear in the song (for example, “starry night”, “linen land”). (See Worksheet 1.)

At the *while-listening* stage, students listen to the song and try to identify which words from the previously brainstormed list appear in it. (See Worksheet 1.)

Now the teacher gives each student a handout with the lyrics of the song, with the adjective-noun pairs missing. In pairs, students try to insert into the blanks the adjective-noun pairs that they had predicted at the pre-listening stage.

The teacher plays the song again and students check their answers.

At the *post-listening* stage, first students search for words in the song from a list of synonyms (for example, slight fog = “haze”). They then say how far they agree or disagree with statements about the “meanings” behind the lyrics. Finally, they choose a painting by Van Gogh (from a book, posters, or Internet) and they discuss what they see in it and how they feel about it.

## (b) Teacher's instructions

### Pre-listening activities

- 1) "Who painted these pictures? Shortly we're going to listen to a song about him."
- 2) "What words do you know about artist's materials and painting? For example, 'paint'."
- 3) "Now you are going to predict pairs of adjectives and their corresponding nouns (or adjectival nouns and their corresponding nouns) from the song. For example, 'starry night', 'china blue'." (See Worksheet 1.)

### While-listening activities

- 1) "Listen to the song and tick the words you hear that are connected with artist's materials and painting." (See Worksheet 1)
- 2) Look at the lyrics of the song. Try to predict where the adjective-noun pairs go (for example, 'Flaming flowers that brightly gaze')."
- 3) "Now listen again and check your answers. Look up any words you don't know in a dictionary."

### Post-listening activities

- 1) "Look at this list of words. Find words in the song that have the same meaning. For example 'slight fog' means 'haze'. (See Worksheet 2.)
- 2) "Now read the lyrics of the song. In your opinion, are these statements true or false? Discuss them with a partner". (See Worksheet 2.)
- 3) Choose a painting of Van Gogh's. In small groups, describe its objects and its colors. Say what you like about it and if there is anything you don't like". (See Worksheet 2.)

## (c) Worksheets

Worksheet 1 for *Pre-listening* activity (3) and *While-listening* activity (1)

**“Vincent”: Pre-listening activity 3**

Match the adjectives/adjectival nouns from the first column with nouns from the second column.

Examples: “starry night”, “china blue”

(a)

Adjective or adjectival noun Noun

starry	land
winter	night
linen chills	

(b)

Adjective or adjectival noun Noun

flaming	grain
swirling	hand
violet	flowers
china	faces
amber	blue
weathered	clouds
loving	haze

(c)

Adjective or adjectival noun Noun

empty	halls
frameless	snow
nameless	clothes
ragged	rose
silver	heads
bloody	walls
virgin	thorn

**While-listening activity 1**

Listen to the song and tick (✓) the words you hear that are connected with artist’s materials and painting.

picture (  ); paint (✓); portrait (  ); canvas (  ); palette (  ); brush (  ); frame (  ); hue (  ); color (  ); tint (  ); drawing (  ); sketch (  ); pencil (  )

**Worksheet 2 for Post-listening activities (1), (2) and (3)****“Vincent”: Post-listening activities**

(1) **Synonyms.** Find words in the song that have the same meaning as the following: slight fog ... *haze* .....; watch .....; spirit .....; mental health .....; draw .....; calmed .....; gentle wind .....; old and worn .....; destroyed .....; subtle tint .....

(2) **Discussion.** Read the lyrics of the song. In your opinion, are these statements true or false? Discuss in pairs.

- (i) The composer feels compassion for Van Gogh.
- (ii) The composer thinks that Van Gogh was mad.
- (iii) People who have seen Van Gogh’s paintings have understood his message.

(3) Choose a painting of Van Gogh’s. In small groups, describe its objects and its colors. Say what you like about it and if there is anything you don’t like.

## (d) Answers

### *Pre-listening activities*

(1) Vincent van Gogh

(3) (a) starry night; winter chills; linen land

(b) flaming flowers; swirling clouds; violet haze; china blue; amber grain; weathered faces; loving hand

(c) empty halls; frameless heads; nameless walls; ragged clothes; silver thorn; bloody rose; virgin snow

### *While-listening activity*

(1) portrait; paint; palette; frame; hue; color; sketch

### *Post-listening activity*

(1) slight fog ...**haze**.....; watch ...**gaze**.....; spirit ...**soul** ...; mental health ...**sanity**....; draw ...**sketch**...; calmed ...**soothed**...; gentle wind ...**breeze**...; old and worn ...**ragged**.....; destroyed ...**crushed**.....; subtle tint ...**hue**...

## «Eugenio Salvador Dalí»

(1990). Music and lyrics by José María Cano and Nacho Cano. Recorded by Mecano.

### Language level of tasks: Intermediate level of Spanish

This song is dedicated to the Spanish artist, Salvador Dalí (1904-1989). Some of the words are addressed to the artist himself (reminiscent of Don McLean's "Vincent"). The three verses are about Dalí's old age and fear of death, his physical appearance and his genius, and his art. The chorus asks Dalí and his wife Gala to come back to life, as paintbrush and canvas, or Dalí to come back to life as the genius that he was.

As with the "Vincent" song, there follow (a) a description of suggested activities at the *pre-listening*, *while-listening* and *post-listening* stages, (b) teacher's instructions, (c) two worksheets, and (d) answers.

### (a) Description of activities

At the *pre-listening* stage, the teacher plays the first few bars of «Eugenio Salvador Dalí» and asks students if they recognize the song. As with the "Vincent" activities, the teacher shows images of some of Dalí's paintings, and students identify the artist. Again, these images can be from books, posters or PowerPoint.

Next, students brainstorm artistic movements (for example, students might suggest *Impresionismo*, *Dadaismo*, *Cubismo*, *Surrealismo*). The teacher writes these in a reference section at the side of the board.

At the *while-listening* stage, the teacher asks the students to listen to the song and identify the artistic movements mentioned. They listen again and identify the main theme of each the three verses of the song. (See Worksheet A.)

At the *post-listening* stage, the teacher gives a copy of the lyrics to each student, together with worksheet B. In pairs, students discuss metaphors of the song. (See Worksheet B.)

Finally, students look at photographs of Dalí and images of his works, and say if they consider them to be referred to in the song. For example, they might consider the painting *Los Relojes* to be referred to when *Surrealismo* is mentioned in the song.

## **(b) Teacher's instructions**

### *Pre-listening activities*

- 1) «¿Reconocéis esta canción?» «Reconocéis este artista?»
- 2) «¿Qué movimientos artísticos conocéis? Por ejemplo, el Surrealismo.»

### *While-listening activities*

- 1) «Escuchad la canción 'Eugenio Salvador Dalí' del grupo Mecano e identificad los movimientos artísticos que se mencionan.» (Véase Worksheet A)
- 2) «Escuchad la canción de nuevo. Identificad el tema principal de las tres estrofas.» (Véase Worksheet A)

### *Post-listening activities*

- 1) «Leed la letra de la canción. Con un/a compañero/a, habla de tu interpretación de los versos subrayados.» (Véase Worksheet B)
- 2) «Mirad las fotos y las imágenes de los cuadros de Dalí. Comenta con tu compañero/a cómo corresponden a la letra de la canción (por ejemplo, 'Los Relojes Blandos' puede corresponder a 'Surrealista')» (Véase Worksheet B.)

## **(c) Worksheets**

Worksheet A for *While-listening* activities (1) and (2)

**Actividades para la audición de la canción «Eugenio Salvador Dalí»****1) ¿Qué movimientos artísticos se mencionan en la canción?**...el *Surrealismo*, .....**2) Identifica el tema principal de las tres estrofas.**

(a) El genio de Dalí; (b) Su arte; (c) Su avanzada edad y su miedo a la muerte.

Estrofa 1. ....; Estrofa 2. ....; Estrofa 3 .....

**Worksheet B for Post-listening activities (1) and (2)****Actividades para después de la audición de la canción «Eugenio Salvador Dalí »****1) En tu opinión, ¿qué significan estas metáforas? Coméntalas con un/a compañero/a.**

(i) «Tirita su burbuja al descontar latidos»

(ii) «Dalí se decolora porque esta lavadora no distingue tejidos »

(iii) «Colirio y oculista »

**2) Mirad estas fotos e imágenes de cuadros de Dalí. Comenta con tu compañero/a cómo se corresponden con la letra de la canción (por ejemplo, el cuadro ‘Los Relojes’ puede corresponderse con ‘Surrealista’).****(d) Answers***While-listening activities*1) El *Impresionismo*, el *Realismo*, el *Surrealismo*, el «*Rocococo*»

2) (a) El genio de Dalí: estrofa 2; (b) Su arte: estrofa 3; (c) Su avanzada edad y su miedo a la muerte: estrofa 1

*Post-listening activity 1***(Posibles respuestas)**

(i) «Tirita su burbuja al descontar latidos». Probablemente se refiere a la fragilidad de la vida de Dalí, ya mayor. Su corazón está cada vez más débil, y le quedan cada vez menos latidos.

(ii) «Dalí se decolora porque esta lavadora no distingue tejidos». El moribundo Dalí pierde color. Parece que «esta lavadora» se refiere a la condición humana: todos, sin distinción, morimos y, como la ropa vieja, perdemos color.

(iii) «Colirio y oculista». Los colirios son medicamentos oculares en forma de gotas, que a veces, al administrarse, pueden hacernos daño. El oculista es un médico especialista en la prevención y en el tratamiento de las enfermedades de los ojos. Esta frase de la canción parece decirnos que la obra de Dalí nos puede incomodar y hacernos sentir bien a la vez.

## Conclusion

As we have seen, “Vincent” and «Eugenio Salvador Dalí» are very special songs in that they can be used to enhance students’ linguistic skills while images of the works of these artists can form the basis for many activities. In fact, they are almost unique in this regard. The author has thought of two other songs that could be exploited in a similar fashion: “Mona Lisa” (1950, Ray Evans & Jay Livingston), which could be supported by images of the works of Leonardo da Vinci, and “Three coins in a fountain” (1954, music by Julie Styne, lyrics by Sammy Cahn), which could perhaps be used in conjunction with images and data about the Di Trevi Fountain in Rome. I cordially invite teachers to embark on this endeavour.

## Internet resources

There is a very interesting page on YouTube where students can listen to the song “Vincent” and see images of Van Gogh’s pictures at the same time. The address is: <http://www.don-mclean.com/articles/vincentssideshow.asp>  
Students can view Mecano performing «Eugenio Salvador Dalí» live at this YouTube address: <http://www.youtube.com/watch?v=F6YKacFETUc>

**BLOQUE 3**

# Diálogo



# Culturas musicais na sala de aula – Audição participada (Oficina)

## Music Cultures in class-room. Participative audition (Workshop)

José Carlos Godinho<sup>1</sup>

### Resumo

Esta oficina apresenta um projecto de integração da música ligeira em sala de aula, utilizando uma metodologia em torno das bandas *pop*, que tem sido desenvolvida em escolas do ensino básico e na formação de professores de educação musical na Escola Superior de Educação de Setúbal.

Através desta metodologia de agrupamento musical, os alunos desenvolvem competências nos campos de audição, interpretação, execução e composição musical impulsionando o crescimento de um pensamento musical crítico e estruturado alicerçado no conhecimento diferenciado, na mobilidade mental e na destreza física. A participação no agrupamento musical é, portanto, motor de desenvolvimento das relações com a música, com os outros e consigo próprio, contribuindo para a formação de uma personalidade artística.

Durante a oficina, e após uma apresentação prévia de registos de diferentes experiências em contextos de sala de aula, os participantes tomarão contacto com a metodologia, através da apresentação de alguns esquemas de trabalho e da integração de uma banda *pop* formada no momento, a partir da qual se desencadeará uma discussão sobre as experiências vivenciadas. Este debate articulará não só os testemunhos dos executantes como também dos outros participantes que observam todo o processo.

### Abstract

This workshop presents a project which integrates pop music in classroom, using the methodology of pop bands, that has been developed with children of elementary schools and with students from Escola Superior de Educação de Setúbal.

Through this methodology of pop bands, the children develop abilities in the fields of listening, interpretation, performance and composition, stimulating the growth of a structured and critical musical thought grounded in the differentiated knowledge, mental mobility and physical skills. The participation in the pop bands is, therefore, an opportunity to develop the relationships with the music, the others and oneself, contributing for the formation of an artistic personality.

During the workshop, and after a previous presentation of examples of different projects in the context of music classrooms, the participants will contact with the methodology, through the contact with some work schemes and by participating in a pop band, upon which the discussion will be stimulated. This discussion will not only articulate the experience of the performers but also the observation of the other participants in the workshop.

---

<sup>1</sup> Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Setúbal (Portugal); [jcdodinho@ese.ips.pt](mailto:jcdodinho@ese.ips.pt)

## Introdução

A utilização de diferentes estilos e culturas musicais em sala de aula surge como indicação de programas de educação musical e de orientações metodológicas. É realçado que se deverá proporcionar um conhecimento de música abrangente, promovendo, de igual forma, o encontro de diferentes culturas e o conhecimento e respeito dos outros e de si próprio. No entanto, esta intenção colide, frequentemente, com a falta de acesso e de conhecimento de “outras músicas” por parte do professor e resulta, muitas vezes, na utilização de estereótipos que podem produzir efeitos contrários aos esperados.

A metodologia em análise assenta essencialmente na utilização de música gravada em sala de aula, vista como um recurso que permite uma aproximação a diferentes estilos e culturas musicais com alguma autenticidade. Como estratégia de compreensão e partilha cultural, a metodologia permite a participação activa das crianças durante a audição das peças gravadas, através da execução de movimentos, ritmos ou melodias consonantes. A ideia é que a compreensão e o respeito são mais facilmente adquiridos através dessa participação activa, assumindo-se as execuções como elementos da cultura musical das crianças que permitem o cruzamento e o acesso às outras culturas.

## Culturas musicais na sala de aula

É hoje generalizadamente aceite que o desenvolvimento musical se efectua através de experiências directas com os objectos musicais, seja através da audição, seja através da interpretação de obras de outros autores ou ainda da criação e composição musical (Swanwick, 1979). O principal argumento defende que estas actividades permitem uma relação directa com a música e a apropriação de um significado que dificilmente se poderá exprimir através da linguagem falada ou de qualquer outra forma de expressão. Por outras palavras, falar sobre música, ler um texto sobre uma obra musical ou ouvir uma descrição minuciosa sobre a mesma, nunca poderá substituir a própria experiência de ouvir ou interpretar essa mesma peça de música, ou de a explorar através de jogos criativos de manipulação.

Embora com menos convicção e de forma menos generalizada, existe uma outra ideia de que o desenvolvimento musical se processará de forma mais rica e saudável, através do acesso a um reportório diversificado que vá para além das fronteiras do espaço geográfico e temporal de cada um. Nomeadamente, esta ideia é realçada nas orientações metodológicas do ensino básico português, onde é incentivada a utilização de músicas de

outras culturas em sala de aula, com vista, entre outros, à compreensão da música como construção social e cultural.

Vários aspectos se apresentam como dificultadores de um efectivo processo de utilização de músicas de diferentes culturas em sala de aula. Por exemplo, pôr os alunos a interpretar um tema de bossa nova ou uma *raga* indiana, ou mesmo a compôr um tema *country*, não são tarefas para as quais a maioria dos professores esteja preparada, por questões de formação e falta de experiência em estilos de música diversificados. A música erudita ocidental é, naturalmente, a base de formação da maioria dos professores e é ela o inevitável ponto fulcral do sistema de ensino português, muito embora a música tradicional portuguesa, por ser uma música aprendida em contextos informais, constitua uma segunda vertente importante no ensino genérico da música. Para além destes, no entanto, poucas parecem ser as incursões por outros territórios musicais de forma consistente e regular.

Outro aspecto prende-se com o tipo de instrumentos disponíveis em sala de aula. O instrumental Orff, que apetrecha a maior parte das escolas portuguesas, pode efectivamente ser um factor inibidor da criação de ambientes técnicos e expressivos necessários aos estilos de música pretendidos. É claro que é sempre possível fazer aproximações aos estilos, concretamente pela transcrição para xilofones e metalofones. Mas será mesmo que estes instrumentos podem substituir as guitarras eléctricas, os teclados e as baterias na recreação de um *rock'n roll*?

Um terceiro aspecto está associado à complexidade das obras musicais em análise. Muito do repertório erudito, por exemplo, é de um grau de dificuldade que não se adapta ao nível elementar das crianças no ensino genérico, o que implica a sua substituição por repertório muito simples e a total exclusão de repertório mais elaborado. Da mesma forma, muito repertório popular e tradicional do mundo envolve complexidades melódicas e rítmicas, o que funciona como factor para a sua exclusão das salas de aula, que assentam em escalas diatónicas, mínimas, semínimas e colcheias.

Decorrente deste último aspecto, mas também por inspiração de algumas correntes pedagógicas, muitos dos exemplos musicais supostamente representativos de outras culturas assumem um carácter redutor e estereotipado, facto que tende a perverter o verdadeiro objectivo pedagógico. Na realidade, não parece ser ajustado fazer passar mensagens de que a música africana e chinesa têm escalas com menos notas, devem ser tocadas com xilofones incompletos e devem ser cantadas com vozes nasaladas ou muito agudas. Se a utilização de música étnica em sala de aula promove o conhecimento das relações entre músicas, culturas e sociedades, estes são decididamente processos muito discutíveis.

Em qualquer dos casos, e correndo o risco de ser injusto na generalização, poder-se-ia dizer que, face às condições reais em que assenta o ensino genérico da música, qualquer que seja o reportório utilizado, ele é transformado pelo filtro dos instrumentos da sala de aula e pelas limitações técnicas e de formação, dando origem a um novo estilo de música, independentemente das suas raízes culturais: o estilo “música da sala de aulas”.

Tendo em conta os factores inibidores acima relatados, parece, pois, difícil dar uma resposta eficaz àquela aclamada necessidade de integrar música de diferentes culturas em sala de aula, através de actividades significativas que efectivamente promovam o desenvolvimento musical. As ideias que a seguir se partilham estão longe de constituir uma resposta abrangente a estes problemas, mas constituem-se como potenciadoras de um recurso quase inevitável no âmbito da música do mundo: a utilização de música gravada em sala de aula.

## Música gravada em sala de aula

Tendo em conta as inibições de interpretação musical identificadas, é razoável assumir que a maior parte do contacto com música de diferentes culturas em sala de aula se faz através da audição. Na impossibilidade de instalar um esquema de assistências a grupos de música diversificada e abrangente, dentro ou fora da escola, a audição de música vale-se hoje em dia de gravações de fácil acesso e de qualidade aceitável.

Contudo, se, por um lado, a audição de música gravada em sala de aula constitui um meio mais eficaz de contacto com diferentes músicas, por outro lado e face ao exposto, ouvir música gravada *per se* pode não constituir uma experiência tão significativa quanto o desejado. Aludindo novamente o conjunto audição-Interpretação-composição como o trio experiencial que promove o desenvolvimento musical, é fácil perceber as fragilidades de um processo de aprendizagem que gire em torno de um leitor de CD e de faixas de música gravada. Tendo em conta que cada uma das actividades musicais contribui parcialmente para o complexo que constitui o conhecimento musical, rapidamente se perceberá que a audição de música gravada só produz efeitos na terça parte do conhecimento, que é da responsabilidade da audição.



Acresce, ainda, alguma evidência da investigação que mostra como a relação entre estas actividades tende a promover um conhecimento mais consistente. Aparentemente, o conhecimento musical fortifica-se através de actividades articuladas, em contraponto com esquemas de ensino de música que se centram numa destas áreas em particular (Stavrides, 1995; Swanwick & França, 1999). Existem, por exemplo, métodos de ensino que se edificam em torno da execução instrumental, não havendo lugar a trabalhos articulados de composição ou de audição/enriquecimento cultural. Segundo aqueles autores, estes métodos de ensino reduzem a amplitude da aprendizagem musical de forma significativa.

Todas estas constatações alimentam a ideia de que a audição de música gravada em sala de aula é favorecida se a ela se associarem actividades de execução ou de criação. Por outras palavras, é expectável que as actividades de audição saiam beneficiadas se proporcionarem uma participação activa do ouvinte, durante a audição. Neste sentido, têm sido desenvolvidas actividades de apoio à audição que incluem a execução de ritmos e melodias com voz ou instrumentos, a realização de esquemas de movimento corporal, mímica e dança (Godinho & Morais, 1996 e 1997; Godinho, 2004 e 2005).

Naturalmente, a ideia de tocar o que quer que seja em cima da música gravada que se está a ouvir levanta de imediato vozes discordantes. Um dos argumentos recorrentes apoia-se nas práticas da cultura erudita ocidental, afirmando que a música deve ser ouvida em silêncio. Levar os alunos a tocar instrumentos em simultâneo com a música gravada é, segundo esta perspectiva, uma medida incorrecta e deseducativa, tendo em conta a atitude contemplativa e silenciosa que os ouvintes devem adoptar, por exemplo, em sala de concertos.

Embora se compreenda este receio, note-se que a audição em silêncio não é uma atitude generalizada a todas as culturas e tradições musicais. A participação da assistência é, por exemplo, fundamental nos grandes concertos pop, nalguns rituais em tribos africanas, nalgumas celebrações religiosas, em arraiais populares, etc. Nestes e noutros contextos, a audição faz-se em simultâneo com canto, batimento de palmas, movimento, dança e outros (e.g. Merriam, 1964). Será que o conhecimento que estes ouvintes têm das músicas sai prejudicado com estas participações activas durante a audição? Ou será que o conhecimento das músicas fica fortalecido com os movimentos associados, com as entoações melódicas, com as coreografias?

Alguns investigação foi já produzida no sentido de estudar estas questões e os resultados apontam para alguns benefícios desta junção de actividades durante a audição de música gravada. Um dos estudos observou alguns

grupos de crianças de 10/11 anos que viveram a experiência de executar ritmos escritos com instrumentos de percussão (tambores, triângulos, pandeiretas, clavas e caixas chinesas) em simultâneo com peças de Purcell e de Mozart (Godinho, 2000 e 2001). O estudo comprovou que estas crianças tiveram mais sucesso do que as crianças que tinham ouvido em silêncio, na identificação de pequenos excertos extraídos das obras escutadas, o que aponta para uma representação mental mais forte e mais diferenciada naqueles que ouvem e tocam ao mesmo tempo.

Dados da neurobiologia (e.g. Damásio, 1994) e da neurociência (e.g. Rumelhart & McClelland, 1986) têm ajudado a clarificar questões relacionadas com o funcionamento da mente, através da analogia directa com o funcionamento do cérebro. Muito embora se tenha vindo a verificar cada vez mais que determinadas zonas do cérebro são especializadas em diferentes competências e capacidades, o cérebro funciona através da activação simultânea de diferentes zonas conectadas entre si, com diferentes graus de intensidade. A transferência desta configuração cerebral para a mente, permite alvitrar que o conhecimento de uma realidade específica corresponde a elementos diversificados, mas interligados, não necessariamente circunscritos aos dados mais relacionados com essa realidade específica.

Ao nível da música, podemos também inferir que o conhecimento musical corresponde a padrões de activação de diferentes zonas do cérebro (auditivas, motoras, visuais, cognitivas, afectivas, etc.), ou seja, que o conhecimento musical não é um conhecimento assente unicamente em aspectos auditivos, mas pelo contrário, engloba elementos ligados ao movimento corporal, à interacção com o contexto físico e social, às emoções sentidas, entre muitos outros.

Neste sentido, parece ficar mais uma vez reforçada a junção de actividades durante a audição de música gravada, uma vez que o conhecimento daí resultante corresponderá a padrões de activação mental mais diferenciados, mais complexos e, portanto, mais significantes. O que parece, portanto, ter acontecido no exemplo acima descrito, é que as crianças que executaram ritmos em simultâneo com as peças de Purcell e de Mozart, criaram padrões de activação cerebral mais diferenciados do que as crianças que se limitaram a ouvir. Nas primeiras crianças, os padrões cerebrais incluíram, por exemplo, elementos motores resultantes do acto de tocar os instrumentos, o que, na coexistência mental conectada, deu lugar a uma representação mais complexa e a uma memória mais forte e consistente.

## Conclusões

Participar activamente na música gravada durante a sua audição, permite assim um conhecimento da música mais complexo e significativa, ao mesmo tempo que é garantida a autenticidade dos objectos musicais em presença. As estratégias que têm sido desenvolvidas e avaliadas incluem não só a execução instrumental, mas também a interpretação vocal e a execução de movimento, dança e mímicas, havendo também aqui alguma evidência da investigação que realça os efeitos benéficos destas junções.

Finalmente, estes processos de audição participada têm permitido observar o gosto e a satisfação com que as crianças ouvem e contactam com as mais variadas culturas musicais. O que em situações de audição em silêncio por vezes é ouvido com esforço, com desinteresse ou mesmo desagrado, parece ser atenuado ou contrariado, dando lugar a experiências significantes e valoradas. Nestas situações de audição participada, cria-se um verdadeiro encontro de culturas, entre a música a ser reproduzida no leitor de CD's e a música a ser interpretada em simultâneo pelas crianças, entre as cordas do rondó de Purcell e os tambores e triângulos sobrepostos. A música da sala de aula, enquanto cultura de partilha entre as crianças, associa-se e entra em comunicação com as músicas das outras culturas, num processo de aceitação mútua e de inclusão, de respeito pelos outros e por si próprio, de interesse e de significado.

## Referências

- Damásio, A. R. (1994). *O Erro de Descartes: Emoção, Razão e Cérebro Humano*. Mem Martins, Portugal: Publicações Europa América, Lda.
- Godinho, J. C. (2000). *Audience-Listening and Audience-Performing: A study of the effect of context on mental representation of music*. Tese PhD disponível em biblioteca. London: University of London, Institute of Education.
- Godinho, J. C. (2001). "Tocar-na-Assistência e Ouvir-na-Assistência: Os efeitos do contexto na representação mental da música". *Música, Psicologia e Educação*, 3: 17-30. Porto: CIPEM.
- Godinho, J. C. & Morais, J. P. (1996). *Era Uma Vez a Música 5*. Lisboa: Constância Editores.
- Godinho, J. C. & Morais, J. P. (1997). *Era Uma Vez a Música 6*. Lisboa: Constância Editores.
- Godinho, J. C. (2004). *Era Uma Vez a Música 5*. Lisboa: Santillana.
- Godinho, J. C. (2005). *Era Uma Vez a Música 6*. Lisboa: Santillana.
- Merriam, A. (1964). *The Anthropology of Music*. Northwestern University Press.
- Rumelhart, D. E., McClelland, J. L. & PDP Research Group (1986). *Parallel Distributed Processing: Explorations in the microstructure of Cognition. Volume 1: Foundations*. Massachusetts: The MIT Press.

- Stavrides, M. (1995). *The Interaction of Audience-Listening and Composing: A study in Cyprus schools*. Tese PhD disponível em biblioteca. London: University of London, Institute of Education.
- Swanwick, K. (1979). *A Basis for Music Education*. Windsor: NFER Nelson.
- Swanwick, K. & França, M. C. (1999). "Composing, performing and audience-listening as indicators of musical understanding". *British Journal of Music Education*. 16 (1), 5-19.

# **Educación Musical Inclusiva: Integrando perspectivas desde la Educación Musical y la Musicoterapia Educativa**

## **Copying with Inclusion in Music Classroom: Integrating Music Education and Music Therapy Perspectives**

**Patricia Leonor Sabbatella Riccardi<sup>1</sup>**

### **Resumen**

La escuela inclusiva considera que todos los estudiantes son miembros de pleno derecho de la comunidad escolar. La investigación demuestra que la organización y preparación de los recursos adecuados facilita la tarea docente desde la perspectiva inclusiva. Existen diversas estrategias que pueden ser implementadas dentro del aula para promover un ambiente inclusivo de todos los participantes, siendo la música es una ellos.

La literatura documenta cómo y porqué la música se ha convertido en una herramienta privilegiada para la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales en contextos escolares inclusivos. El objetivo de esta conferencia es discutir las contribuciones teóricas y metodológicas de la Educación Musical, la Educación Musical Especializada y la Musicoterapia Educativa a la Educación Musical Inclusiva a fin de identificar buenas prácticas para el desarrollo del currículum musical desde una perspectiva inclusiva.

### **Abstract**

Inclusion considers that all students are full members of the school community and are entitled to the opportunities and responsibilities that are available to all students in the school. Research has shown that with the right preparation and support, everyone benefits from an inclusive approach to education. There are a variety of strategies that can be use inside the classroom that will help to make it a more inclusive environment for all learners, and music is one them.

Literature documents why music has become a powerful tool for students and teachers in many inclusive classrooms. The music classroom is a unique setting where students of all learning types can feel successful. The objective of this paper is to present an overview of the contributions of the disciplines of Music Education, Special Music Education and Educational Music Therapy to the inclusion of students with special needs education (Inclusive Music Education) and identify best practices in the music classroom that provides effective ways to music curriculum development.

---

<sup>1</sup> Departamento de Música de la Universidad de Cádiz (España); [patricia.sabbatella@uca.es](mailto:patricia.sabbatella@uca.es)

## Introducción:

### La Educación Inclusiva en el Siglo XXI

En los últimos cincuenta años, la comunidad internacional ha comenzado a desarrollar una visión amplia de la educación; ésta ha dejado de ser un simple mecanismo por el cual los individuos adquieren un determinado rango de habilidades básicas para convertirse en un derecho de todos los ciudadanos y un factor crucial para el desarrollo social y personal (UNESCO, 2004). La Educación Inclusiva es una aproximación estratégica diseñada para ofrecer respuestas adecuadas a las diferentes necesidades educativas del alumnado tanto en contextos pedagógicos escolares y extraescolares (educación formal y no-formal), con el fin de disminuir y superar todo tipo de exclusión y facilitar el aprendizaje exitoso.

Los principios de la Educación Inclusiva se establecieron en la *Conferencia Mundial sobre Educación Especial: Acceso y Calidad* (Salamanca, España, 1994), se retomaron en el *Foro Mundial en Educación* (Dakar, Senegal, 2000) y en las *Normas de las Naciones Unidas para la Igualdad de Oportunidades de las Personas con Discapacidad*. La Educación Inclusiva se centra en *todos* los alumnos/as prestando especial atención a aquellos que tradicionalmente han sido excluidos del sistema, ubicados en clases o escuelas separadas y/o se les ha negado el acceso a cualquier tipo de educación: el alumnado con necesidades especiales y discapacidades, los pertenecientes a minorías étnicas y lingüísticas e inmigrantes. El enfoque de educación inclusiva es particularmente importante para estos grupos que, tradicionalmente, han experimentado exclusión, discriminación y segregación de la educación general así como de sus pares. Desde la perspectiva de la educación inclusiva, la *educación intercultural* debe posibilitar una nueva visión de la inmigración potenciando que la escuela, la familia y los centros de trabajo sean foros permanentes de sensibilización para la comprensión de la inmigración como algo natural y saludable, evitando así el rechazo, la segregación y el racismo de las llamadas minorías étnicas y culturales.

El concepto de *educación inclusiva* es más amplio que el de integración escolar<sup>2</sup>. La educación inclusiva se basa en el principio de que cada niño/a tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje distintos y deben ser los sistemas educativos los que están diseñados, y los programas educativos puestos en marcha, teniendo en cuenta la amplia

---

<sup>2</sup> La integración es la consecuencia del principio de normalización, del derecho de las personas con discapacidad a participar en todos los ámbitos de la sociedad recibiendo el apoyo necesario en el marco de las estructuras educativas, de salud, empleo, ocio y cultura, y servicios sociales, reconociéndoles los mismos derechos que el resto de la población.

diversidad de dichas características y necesidades. El concepto de diversidad remite al hecho de que todos los alumnos tienen unas necesidades educativas individuales propias y específicas para poder acceder a las experiencias de aprendizaje necesarias para su socialización, que están establecidas en el currículo escolar. Estas necesidades educativas individuales tienen su origen en las diferencias culturales, sociales, de género y personales. Sin embargo, las necesidades educativas de los alumnos no dependen sólo de las diferencias señaladas; están también relacionadas con el tipo de situaciones que vive cada uno en la escuela.

La oferta curricular, la organización escolar, las estrategias de aprendizaje en el aula, las expectativas de los profesores, las relaciones con la familia y los sistemas de participación que se establecen son mecanismos importantes que favorecen o dificultan el aprendizaje y la plena participación de los alumnos al proceso educativo. A modo de introducción es interesante citar, de forma esquemática, el impacto y los beneficios de la educación inclusiva en los diferentes niveles y agentes implicados: estudiantes (cuadro 1), profesionales y familia (cuadro 2) identificados por Giangreco (1997).

IMPACTO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN ESTUDIANTES	
ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD	ESTUDIANTES SIN DISCAPACIDAD
Los programas educativos parecen ser más relevantes y estar más enfocados en las necesidades del alumno. Promueve el acceso y la participación en ambientes normalizados, escuela, comunidad, el trabajo. Da acceso a nuevas experiencias y oportunidades en la escuela y fuera de ella. Da acceso a modelo de pares. Promueve nuevas relaciones y amistades. Aumenta el conciencia y la responsabilidad de personas en un ambiente de actividad. Incrementa la adquisición de habilidades. Aporta mayor disfrute de la escuela.	Promueve la apreciación de la diversidad humana. Aumenta la responsabilidad hacia las necesidades de otras personas, con o sin discapacidad. Incrementa el bienestar en la interacción con personas con discapacidad. Crea nuevas relaciones y amistades. Promueve el crecimiento social y emocional. No interfiere con la calidad de la educación ni del aprendizaje. Brinda oportunidades para resolver problemas de la vida real. Desarrolla valores éticos, humanitarios y de responsabilidad hacia los otros. Promueve la reflexión y el crecimiento personal.

Cuadro 1: Impacto de la Educación Inclusiva en los estudiantes (Giangreco, 1997)

IMPACTO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA	
EN LOS PROFESIONALES	EN LAS FAMILIAS
<p>Promueve la comunicación entre los profesionales y el funcionamiento en equipo.</p> <p>Decrece el aislamiento profesional.</p> <p>Promueve la reflexión del docente y la cultura del aprendizaje.</p> <p>Aumenta la credibilidad en el potencial de los estudiantes con discapacidad.</p> <p>Reconoce la importancia del bienestar y el clima social positivo para aceptar a todos los estudiantes.</p> <p>Aumenta la propia confianza en la habilidad de enseñar a estudiantes con un amplio rango de características.</p> <p>Aprende habilidades para enseñar a todos los niños de manera mejor.</p> <p>Promueve la satisfacción con el propio trabajo.</p> <p>Lleva a un mejor trabajo en las relaciones y una visión mas positiva de las familias.</p>	<p>Potencia el trabajo de los padres como un equipo.</p> <p>Aumenta el compromiso familiar en la planificación de la educación.</p> <p>Brinda a las familias un espacio para expresar sus ideas acerca de la educación de su hijo.</p> <p>Da contención a las familias en clarificar sus deseos y expectativas sobre el niño.</p> <p>El compromiso familiar tiene un efecto positivo en los profesionales.</p> <p>Crea nuevas oportunidades sociales para las familias y nuevas redes para el niño.</p>

**Cuadro 2:** Impacto de la Educación Inclusiva en los profesionales y las familias (Giangreco, 1997).

El enfoque de educación inclusiva implica modificar substancialmente la estructura, funcionamiento y propuesta pedagógica de las escuelas para dar respuesta a las necesidades educativas de todos y cada uno de los niños/as, de forma que todos tengan éxito en su aprendizaje y participen en igualdad de condiciones. Bajo esta perspectiva el aula regular se asume como el lugar apropiado para llevar a cabo el proceso educativo. Los docentes del aula son los responsables directos de todos sus alumnos y por ello cuentan con los apoyos y soportes que requieren para responder a las necesidades de sus alumnos. En la escuela inclusiva todos los alumnos se benefician de una enseñanza adaptada a sus necesidades y no sólo los que presentan necesidades educativas especiales. Es objetivo de este artículo abordar las perspectivas teóricas y metodológicas que sustentan la intervención musical en contextos inclusivos a fin de de identificar buenas prácticas para la Educación Musical y el desarrollo del currículum musical desde una perspectiva inclusiva.

## **Educación Musical en la Escuela Inclusiva: Delimitación Conceptual**

La educación inclusiva plantea ofrecer una educación integral al individuo, fomentando en él diversos intereses y el desarrollo de actitudes y valores que le preparen para su integración en la sociedad. Bajo esta perspectiva, el acceso a la Educación Musical y el desarrollo de las habilidades musicales es un derecho que todo el alumnado, independientemente de sus caracte-

rísticas y necesidades particulares, tiene. En los últimos años, la inclusión de alumnado con necesidades educativas especiales en Centros Ordinarios y en aulas regulares, la atención a la diversidad, las minorías étnicas e inmigrantes ha ampliado la posibilidad de observar cómo la educación musical influye positivamente en estos colectivos. El arte en general, y la música en particular, integran la capacidad sensorial, motriz, emocional, cognitiva y espiritual del sujeto, descubriendo en él aptitudes y capacidades que contribuyen a su crecimiento personal de forma equilibrada, quedando demostrada la utilidad de práctica musical y de la educación musical para el desarrollo integral del individuo (Blood y Zatorre, 2001; Costa-Giomi, 2005; Hargreaves, 1999; Julin y Sloboda, 2001; Kratus, 1993; Madsen, 1979; Nawrot, 2003; Schellenberg, 2004; 2005). Así la música, en su doble vertiente expresiva y receptiva, involucra una serie de *habilidades y destrezas específicamente musicales* (audición, interpretación instrumental y vocal, improvisación, creación y movimiento) que permiten el *desarrollo de habilidades y destrezas no musicales* (coordinación, atención, memoria, concentración, relaciones temporales-espaciales, autoestima, creatividad).

La adaptación de los métodos de enseñanza tradicional de la música a las necesidades del alumnado ha sido, y continua siendo, una constante en la historia de la Educación Musical. A principios del siglo XX, las ideas planteadas por la Escuela Nueva marcaron el camino a las corrientes pedagógicas musicales que se desarrollaron a lo largo del siglo XX sobre la idea de la educación musical fundamentada en el desarrollo evolutivo del educando. Los principios pedagógicos de *libertad, actividad y creatividad*, el alumno/a como centro del aprendizaje y la música como una experiencia globalizadora de los diferentes lenguajes que la integran (corporal, dramático, instrumental y verbal) sentaron las bases para el desarrollo de nuevos enfoques educativo-musicales. La Educación Musical vio nacer una concepción metodológica eminentemente activa y creativa dirigidas al desarrollo integral de las aptitudes y capacidades del alumnado y se reconoció la utilización de la música para estimular el trabajo con alumnos con necesidades educativas especiales (Sabbatella, 2004).

Los trabajos pioneros de enseñanza de la música a niños/as con deficiencias físicas, sensoriales, emocionales e intelectuales sentaron las bases de las intervenciones musicales con estos sujetos identificando los campos específicos de actuación de la Musicoterapia y de la Educación Musical en ámbito de la Educación Especial ayudando a definir y conceptualizar su marco teórico y metodológico. A lo largo de todos estos años los diferentes enfoques y usos de la música en el ámbito educativo contribuyeron a definir un área de especialización de la Educación Musical que se conoce como

*Educación Musical Especial (EME)* y un área de práctica profesional de la Musicoterapia que se conoce como *Musicoterapia Educativa (MTE)*.

La *Educación Musical Especial*, como área de especialización de la Educación Musical, centra su trabajo en el proceso de aprendizaje musical dirigido a personas con necesidades educativas especiales. Los objetivos son eminentemente didáctico-musicales y se realizan las adaptaciones curriculares necesarias para conseguir el aprendizaje musical de esta población a fin de desarrollar habilidades básicas relacionadas con el hecho estético-musical, la sensibilidad musical y la receptividad al fenómeno sonoro con el fin de provocar respuestas de índole musical específica (cantar, marcar el pulso, tocar instrumentos, etc.). En los contextos educativos el trabajo de Educador Musical Especial puede ser desarrollado por un Maestro o Profesor de Educación Musical con formación o especialización en el área de Educación Especial o por un Musicoterapeuta con especialización en el área educativa. La *Musicoterapia Educativa* es la aplicación de la musicoterapia en el Área de Educación. Se focaliza en las necesidades no-musicales de los sujetos con N.E.E. (necesidades físicas, sensoriales, emocionales, cognitivas, sociales) y el aprendizaje musical no es el primer objetivo de la intervención musicoterapéutica. A través de diferentes *experiencias musicales terapéuticas* (EMT) se pretende incidir en la problemática específica que el sujeto presenta con la consecución de una serie de *objetivos psico-educativos* centrados en las necesidades específicas del caso (Sabbatella, 2004)<sup>3</sup>.

En el contexto en el cual definimos estas intervenciones musicales, el momento actual requiere de la definición de un área de intervención musical emergente: la *Educación Musical Inclusiva*. Siguiendo los principios de la Educación Inclusiva, la autora de este trabajo define la ***Educación Musical Inclusiva (EMI)*** como el conjunto de estrategias y recursos utilizados para facilitar el acceso a la educación musical de todos los individuos atendiendo a sus características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje (diferencias culturales, sociales, de género y personales) en contextos formales y no formales. Este enfoque de aprendizaje musical implica modificar las propuestas pedagógicas en sus aspectos metodológicos a fin de dar respuesta a las necesidades educativas de todos y cada uno de los niños/as, de forma que todos tengan éxito en su aprendizaje y participen en igualdad de condiciones.

La escuela del siglo XXI necesita que los educadores musicales tengan conocimientos amplios de las diferentes perspectivas metodológicas que

---

<sup>3</sup> Para más información consultar el Modelo explicativo elementos comunes y diferencias de la Educación Musical Especial y de la Musicoterapia Educativa (Sabbatella, 2004).

intervienen en la Educación Musical Inclusiva identificando buenas prácticas que aseguren por una parte el éxito de la intervención musical y la inclusión de todos los agentes implicados.

## **Buenas prácticas en Educación Musical Inclusiva**

La educación inclusiva asume que el aula regular es el lugar apropiado para llevar a cabo el proceso educativo, siendo los docentes del aula los responsables directos, debiendo contar con los apoyos y soportes que requieren para responder a las necesidades del alumnado. Existen diversas estrategias que pueden ser implementadas dentro del aula para promover un ambiente inclusivo. Es objeto de este apartado identificar y describir los nuevos referentes metodológicos en torno a los que se construye la Educación Musical Inclusiva a fin ofrecer un paradigma que permita pensar desde la perspectiva musical cómo diseñar y desarrollar una educación para todos.

Como idea básica, el Educador Musical Inclusivo debe tener en cuenta que su trabajo forma parte de un proyecto educativo de todo el centro educativo que contempla la diversidad y el desarrollo de proyectos educativos acordes a las necesidades del alumnado y su realidad. Por ello resulta imprescindible un *trabajo colaborativo* entre los profesores, entre profesores y padres y entre los propios alumnos. Tanto la inclusión de alumnado con necesidades educativas especiales, como de minorías étnicas y lingüísticas requiere el trabajo conjunto entre el Educador Musical, el Profesor Tutor, el Equipo de Orientación Educativa para el asesoramiento en los aspectos relacionados con el desarrollo psico-emocional, social y cognitivo del alumnado. En el caso de la orientación para las actuaciones específicas en el ámbito musical, resulta conveniente contar con el asesoramiento de un Musicoterapeuta Educativo, especializado en el área de educación, a fin de recibir la orientación adecuada en los aspectos metodológicos y de recursos que sean necesarios.

Entre los elementos a tener en consideración a fin de definir las orientaciones metodológicas alrededor de los cuales estructurar y organizar una intervención musical inclusiva se identifican una serie de estrategias organizativas que incluyen el análisis de una serie de elementos que incluyen los recursos materiales y personales, el estilo y perfil del profesor inclusivo, el perfil del alumno a integrar, el perfil del grupo integrador, el enfoque metodológico y el diseño del currículum musical. A continuación se desarrollan los aspectos identificados.

## a) Estilo y Perfil del Educador Musical Inclusivo

Para el educador musical el trabajo con grupos heterogéneos y la integración de alumnado con N.E.E. supone un sobre esfuerzo docente que debe estar acompañado de medidas de apoyo por parte del centro escolar y del equipo de orientación educativa. En este sentido, se deben brindar las oportunidades de formación y actualización docente que permitan adquirir las competencias necesarias para desarrollar una práctica educativa inclusiva. También es importante que los profesores tengan unas condiciones laborales adecuadas, una mayor valoración por el trabajo que realizan y una serie de incentivos que redunden en su desarrollo profesional. Entre las características que debe tener un *educador musical inclusivo* destacan:

### – Desde la perspectiva musical debe tener un papel activo y participativo

Además de utilizar las actividades musicales con fines educativos, la música permite al docente establecer una relación diferente con sus alumnos y descubrir en ellos su faceta expresiva y artística, una creatividad que se expresa en actividades musicales que permiten progresar en otras áreas curriculares. En este proceso artístico, el docente también redescubre en sí mismo el potencial creativo-musical propio que le sirve, como medio de comunicación y relación personal con sus alumnos, y forma de auto-conocimiento de sus propias capacidades expresivas y comunicativas en un contexto no-verbal, corporal-sonoro-musical, de interacción.

### – Dar un trato unificado a todo el alumnado

El educador no debe dar un trato diferenciador, siendo todos los alumnos uno más en el conjunto de la clase, promocionando la integración. En ningún momento, su actitud, manifiesta o no, debe dar un trato diferenciador. Esto necesita tiempo de adaptación por parte del profesor y del grupo integrador. La experiencia y la paciencia son elementos cruciales para saber manejar inquietudes, incertidumbres personales frente a la diversidad. El tiempo dará confianza al maestro y al grupo para afrontar la situación, así como el diseño de actividades que permitan la inclusión efectiva del alumno. Por otra parte debe potenciar en el alumnado actitudes integradoras e inclusivas que favorezcan el respeto.

### – Debe ser capaz de gestionar problemas de forma eficaz, rápida y creativa y adecuada al contexto.

La inclusión efectiva necesita y debe promover el *bienestar de todos los niños*, ofreciendo la posibilidad de hablar sobre los sentimientos grupales e individuales que produce la situación de inclusión. El educador debe conocer las características de relación social del grupo clase, ser capaz de identificar

roles en el grupo a fin de manejar las situaciones y buscar apoyo y colaboración en la tarea de inclusión a fin de favorecer un clima social en el aula que facilite el desarrollo de las actividades y la integración del alumnado con N.E.E. (clima de trabajo agradable, distendido, y relajado). La existencia de un buen clima afectivo y emocional en el aula es una condición fundamental para que los alumnos aprendan y participen plenamente.

– *Conocer las características y necesidades de todo el alumnado*

El educador debe conocer tanto las características del grupo clase como del alumnado potencial a incluir a fin de promover un ambiente de clase positivo y contar con la información necesaria que le permita explicar al grupo integrador las características del alumno/a que se incluirá y poder focalizarse mejor en lo que el alumno es capaz de hacer, sus potencialidades, más que en la patología.

– *Elegir y diseñar las actividades adecuadas y de adaptarlas a las necesidades específicas del alumnado*

## **b) Perfil del grupo clase inclusivo**

El grupo clase debe ser preparado para trabajar en un clima de clase inclusivo e integrador de las diferencias, tomando conciencia de que:

- “todos somos distintos, pero todos somos iguales”,
- todos podemos aprender de todos y todas las personas pueden enseñarnos algo.
- El contacto con alumnos con N.E.E. o de minorías lingüísticas o étnicas tiene las mismas características que con alguien “normal”, puede ser divertido, aburrido, como con cualquier otra persona.

En el caso de la inclusión de alumnos con N.E.E., el grupo clase debe integrar el número de alumnos para el que este preparado a fin de cumplir el objetivo integrador y que los niños con N.E.E. no se conviertan en un subgrupo del grupo clase.

## **c) Perfil del alumnado a integrar: requisitos mínimos**

Cuanto más adecuado sea el nivel del niño a integrar con respecto al grupo (edad cronológica, perfil socio-afectivo, clima social característico de la clase), mas alta será la posibilidad de crear un entorno rico para el aprendizaje, la integración y la socialización. En este sentido cabe destacar:

- Que tenga la madurez emocional y social que permita su integración: que no presente conductas disruptivas excesivas, ni problemas conduc-

- tuales acusados; que tenga una noción de “yo” y de estructuración de la personalidad adecuada.
- Que disponga de lenguaje comunicativo, oral o gestual, que le permita un nivel de interacción “mínimo” con el entorno.
  - Que disponga de experiencias previas de separación y de cambios frecuentes (de personas, lugares, etc.) y de adecuación a grupos grandes (el aula es un espacio de un grupo de 20/25 personas).
  - Que disponga de experiencias de socialización y trato con iguales, con otros niños y con adultos diferentes.
  - Que conozca al educador musical antes de integrarse en la clase.
  - Que no haya tenido experiencias traumáticas en situaciones anteriores de integración.
  - Que tenga un nivel de adaptación y autonomía suficiente que le permitan seguir las actividades propuestas. En caso que el alumno necesite de acompañamiento se debe contar con personal de apoyo que facilite y ayude en la tarea.

#### d) Enfoque metodológico y diseño del currículum musical inclusivo

El enfoque metodológico debe estar centrado en el alumnado, flexibilizando la enseñanza de modo que sea posible personalizar las experiencias de aprendizaje comunes. Un tema central es *cómo organizar las situaciones de aprendizaje* de forma que todos los alumnos participen sin perder de vista las necesidades y competencias específicas de cada uno. Varios estudios ponen de manifiesto la eficacia de la estructura de *aprendizaje cooperativo-colaborativo* en grupos heterogéneos para la adaptación a los objetivos de la educación intercultural y para la inclusión de todos los alumnos en el aula ordinaria, demostrando su importancia en la mejora de la aceptación mutua y en el rendimiento escolar de los grupos heterogéneos que forman parte del grupo-clase, promoviendo el aumento de la autoestima y el incremento del interés por las tareas de aprendizaje (Johnson, Johnson y Holubec, 1999; Slavin, 1996). Bajo esta perspectiva, un *currículum amplio y flexible* es una condición fundamental para responder a la diversidad, permitiendo tomar decisiones ajustadas a las diferentes realidades sociales, culturales e individuales.

La cuestión principal que se plantea al docente es la de *cómo programar* (elegir, adaptar y realizar) actividades musicales inclusivas que favorezcan un trabajo conjunto de todos los participantes. En el momento de la programación de actividades musicales inclusivas surge el dilema de cómo afrontar el cumplimiento del desarrollo del currículum musical y el diseño

de las actividades de inclusión. En ocasiones el alumnado susceptible de inclusión no está capacitado para seguir el ritmo de aprendizaje propuesto, por ello las actividades que organiza el profesor pueden ser combinadas, entre actividades eminentemente inclusivas y otras diferenciadas, realizando una adaptación curricular para ese alumno.

Por ejemplo, una clase de música puede estructurarse en tres momentos básicos: inicio, desarrollo y final; pueden tomarse el inicio y el final como momentos de actividades inclusivas y en el desarrollo plantear algunas actividades diferenciadas y/o que requieran de una adaptación curricular.

Desde la perspectiva metodológica, promover el desarrollo del *vínculo de las personas con la música* es un primer paso para poder activar la expresión y participación en actividades musicales a fin de que estas resulten útiles para la consecución de objetivos no musicales (re-educativos-rehabilitativos o terapéuticos). Por ello, el profesor que desee utilizar la música con alguno de estos objetivos debe analizar cuál es la realidad del individuo y/o del grupo con el que va a trabajar:

- cuáles son sus necesidades específicas en función de la patología que presenta;
- de qué manera la música puede ayudar a encauzarlas;
- cuáles son los objetivos específicos a alcanzar con las actividades musicales planteadas;
- qué tipo de actividades musicales, y que enfoque deben tener, para que estas permitan lograr los objetivos planteados;

A fin de diseñar actividades musicales inclusivas, como se ha indicado, el educador debe conocer las características del grupo clase a fin de planificar las actividades para que sean útiles tanto al sujeto a integrar como al grupo integrador y que no se genere conflicto ni separación entre ambas partes. Para conseguirlo, el educador debe tomar en consideración una serie de ideas, de estrategias organizativas, que le van a posibilitar el alcance de los objetivos propuestos, siendo estas:

- analizar los *recursos y materiales* necesarios para el desarrollo de las actividades;
- contar con un *espacio físico* adecuado para realizar las actividades;
- realizar las posibles *adaptaciones del material a utilizar* (instrumentos) y/o del *espacio*;
- programar las *ayudas necesarias* que se requieran para la consecución de las actividades:
- *verbales*: por ejemplo si se trata de un alumno/a ciego/a se deberá realizar una explicación exhaustiva y detallada para ejecutar la actividad, y

no realizar el movimiento o gesto que acompaña una canción, o señalar el instrumento que se deba ejecutar, ya que el alumno/a no comprenderá la consigna.

- *físicas*: se debe tener en cuenta si resulta necesario el contacto físico directo para explicar y/o realizar la tarea propuesta;
- determinar el *proceso de evaluación* que se seguirá del programa de integración, así como del alumno y del grupo integrador, los cuales deben tener criterios y procedimientos flexibles.

Las actividades musicales individuales o grupales se constituyen en la situación idónea en la cual el educador musical obtiene la información necesaria para la valoración del proceso de aprendizaje del alumnado. Por ello, en el caso concreto del área de educación musical la *observación* se convierte uno de los instrumentos más idóneos de evaluación. En términos generales, la evaluación permite documentar los cambios que se producen como resultado del proceso reeducativo, así como obtener datos para comprobar la efectividad de las actividades realizadas. La evaluación no solo forma parte de los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino que en un contexto reeducativo permite tomar conciencia de la evolución del alumnado y de los cambios que se producen. Bajo esta perspectiva se convierte en un ejercicio permanente de reflexión que determina que la evaluación deba ser:

- *Global y amplia*: tomar en consideración todos los elementos que inciden en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- *Flexible*: para adaptarse a los diferentes aspectos o elementos a evaluar, y por lo tanto *diversa* en cuanto a la utilización de diferentes técnicas o instrumentos de evaluación.
- *Continua*: debe hacer referencia a todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

## A modo de Conclusión

El siglo XXI demanda una educación para el pluralismo democrático que supone educar desde la igualdad, en el respeto del otro, del que es diferente, de quienes proceden de otra cultura, hablan otra lengua, practican otra o ninguna religión, padecen una discapacidad física o psíquica, sin olvidar a las personas que sufren el rechazo porque viven en situaciones de pobreza y de marginación social. La música es una actividad que los seres humanos desarrollan a lo largo de toda su vida independientemente de las características de personalidad y/o patológicas que presenten. Participar en actividades musicales y desarrollar habilidades musicales específicas

puede proporcionar el ambiente adecuado para participar en experiencias de éxito obteniendo beneficios físicos, emocionales, cognitivos y sociales. Es responsabilidad del profesorado utilizar su potencial para el desarrollo y crecimiento personal del alumnado.

Este texto presentó las ideas principales que fundamentan la educación inclusiva para pasar a delimitar el concepto de Educación Musical Inclusiva analizando las aportaciones de la Educación Musical y la Musicoterapia Educativa en la definición de este nuevo campo de actuación de la Educación Musical. Como campo de intervención emergente, la Educación Musical Inclusiva es una aproximación estratégica diseñada para ofrecer respuestas adecuadas a las diferentes necesidades educativas del alumnado tanto en contextos pedagógicos escolares y extraescolares. El reto futuro será profundizar en la mejora que supone la aplicación de estrategias y metodologías de atención a la diversidad del alumnado.

## Referencias Bibliográficas

- Adamek, M. y Darrow, A. (2001). *Music in Special Education*. USA: American Music Therapy Publications.
- Blood, Anne y Zatorre, Robert (2001). "Intensely pleasurable responses to music correlate with activity in brain regions implicated in reward and emotion", en *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 25, 98, 20, pp. 11818-11823.
- Bruscia, Kenneth (1998), *Defining Music Therapy* (2nd edition), Gilsum NH, Barcelona Publishers.
- Costa-Giomi, Eugenia (2005). "Does Music Instruction Improve Fine Motors Abilities?", en *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1060, pp. 262-264.
- Clarck, C y Chadwick, David (1980). *Clinically Adapted Instruments for the Multiply Handicapped*, St. Louis, MI: Magnamusic - Baton.
- Giangreco, M. (1997). *International Journal of Disability, Development and Education*, Vol. 44, nº 3, 193-206.
- Gfeller, Kate (2000). "Musicoterapia en el Entorno Educativo", en Davis, William; Gfeller, Kate y Thauth, Michael: *Introducción a la Musicoterapia: Teoría y Práctica*, Barcelona, Boileau.
- Hargreaves, David J. (1999). "The Functions of Music in Everyday Life: Redefining the Social in Music Psychology" en *Psychology of Music*, 27, 1, pp.71-83.
- Johnson, D.W.; Johnson, R.T.; Holubec, E.J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Justin, Patrik y Sloboda, John (Eds.) (2001). *Music and Emotion: Theory and Research*, Oxford, Oxford University Press.
- Kratus, John (1993). "A Developmental Study of Children's Interpretation of Emotion in Music" en *Psychology of Music*, 21, 1, pp. 3-19.
- Madsen, Clidford (1979). "The effect of music subject matter as reinforcement for correct mathematics". *Council for Research in Music Education Bulletin*, 59, pp.54-58.

- Sabbatella, P. (2002). La Experiencia Musical con Alumnos con Necesidades Educativas Especiales. Reflexiones para la Práctica: Cambio e Innovación. En J. M. Serón (ed.), *Educación Especial: Conocimiento, Integración e Innovaciones*, Cádiz, UCA – FE. CC. OO. A – FUECA.
- Sabbatella, P. (2003). "Musicoterapia Aplicada: Metodología y Evaluación en Parálisis Cerebral". En AAVV: *Musicoterapia 2002*. Madrid, Fundación Inocente Inocente, Confereración Aspace, Asodown, Autismo España.
- Sabbatella, P. (2004). "Intervención Musical en el Alumnado con Necesidades Educativas Especiales: Delimitaciones conceptuales desde la Pedagogía Musical y la Musicoterapia". *Tavira*, 20, 123-139.
- Sabbatella, P. (2006). "La inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales: Una perspectiva europea". *Eufonia*, 37, 72-79.
- Slavin, R.E. (1996). *Education for all*. Lisse: Swets & Zeitlinger Publisher.
- Schlaug, Gottfried (2001). "The brain of musicians: a model for functional and structural adaptation", en *Annals of the New York Academy of Sciences*, 930, pp. 281-299.
- Schlaug, Gottfried, Norton, Andrea, Overy, Katie y Winner, Ellen (2005). "Effects of Music Training on the Child's Brain and Cognitive Development", en *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1060, pp. 219-230.
- Schellenberg, Glenn E. (2004). "Music Lessons Enhance IQ", en *Current Directions in Psychological Science*, 15, 8, pp. 511-516.
- Schellenberg, Glenn E. (2005). "Music and Cognitive Abilities", en *Current Directions in Psychological Science*, 14, 6, pp. 317-320.
- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de acción ante las necesidades educativas especiales*. París: UNESCO.
- UNESCO (2004). *Temario Abierto: Educación Inclusiva*. ISBN 956-8302-15-8
- Wilson, B. (2001). *Models of Music Therapy Intervention in School Settings* (2nd edition). USA: American Music Therapy Association.

# Mi Música, Tu Música

## My Music, Your Music

M<sup>a</sup> Rosa Salido Olivares<sup>1</sup>

### Resumen

La Música es un ente que promueve y facilita la relación y comunicación entre los individuos de una manera natural y espontánea. Esa relación que se establece es todavía más importante si con ello se fomentan las relaciones interculturales y el conocimiento de las culturas participantes desde la experiencia de sus propios miembros.

En la actualidad las aulas son un escenario multicultural donde se promueve todo este tipo de relaciones. Dentro de las materias curriculares, la Educación Musical tiene una especial relevancia para tratar este tema. Un ejemplo de ello es el presente texto que desarrolla una experiencia musical llevada a cabo en una clase de cuarto de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Navarra. En este aula alumnos/as pertenecientes a diversas culturas dan a conocer a sus compañeros sus manifestaciones artísticas y recíprocamente los demás les hacen partícipes de una expresión folclórica de la comunidad en la que viven.

### Abstract

Music is a being that promotes and facilitates the relation and communication between individuals of natural and spontaneous way. That relation that settles down is still more important if with it, it foments the intercultural relations and the participant cultures 'knowledge from own members' experience.

At the present time, classrooms are a multicultural scene where this type of relations is promoted. Within the curricular matters, the Musical Education has a special relevance to treat this subject. An example of it, it is the present text that develops a carried out musical experience in a class of quarter of Primary Education in the Independent Community of Navarra. In this classroom, students pertaining to diverse cultures presents their companions their artistic manifestations and reciprocally the others do participants to them of an community folkloric expression's which they live.

## La Educación Intercultural

La sociedad española actual está asumiendo desde unas décadas atrás los cambios que suceden por los movimientos migratorios llegados a nuestro país. La escuela es un firme reflejo de esta sociedad en la que estamos viviendo y está desempeñando un papel relevante en la preparación para la diversidad. Puede decirse que está llamada a convertirse en un ecosistema donde convivan, se acepten y respeten a todas las culturas, interactuando

---

<sup>1</sup> Maestra de Educación Musical, Navarra (España); [rosasalidoolivares@yahoo.com](mailto:rosasalidoolivares@yahoo.com)

en un clima de respeto a los derechos humanos y a la igualdad entre todos los individuos, teniendo en cuenta principios como la diversidad, identidad cultural, globalidad y pluralidad. La interculturalidad, como dice Rodríguez (2005:18), *surge como un principio de construcción de las culturas en relación, que se fundamenta en la radical igualdad de los seres humanos, en la dignidad de la persona y el necesario conocimiento vivido y compartido entre los agentes y las comunidades que los caracterizan.*

Touriñan (2006:29) sugiere que la interculturalidad nos obliga a estructurar esa convivencia aceptando la diversidad cultural como un elemento positivo para todos los ciudadanos; dando a conocer y respetando los aspectos culturales de procedencia diversa y plural, más allá incluso del propio territorio; manteniendo actitudes y destrezas intelectuales, sociales y emocionales que permitan situarse con el otro en una sociedad multicultural, pluralista y abierta.

Si apostamos por una educación intercultural en las aulas, debemos concienciarnos tanto el profesorado como la comunidad escolar de lo que ello significa y en consecuencia llevar a cabo las oportunas acciones. Se pretenderá que se estructuren de nuevo sistemas de valores, creencias y actitudes tanto de la comunidad autóctona como de las comunidades minoritarias que llegan al centro. Es necesario por parte de la comunidad autóctona que (Aguilera 2002, pp. 17):

1. *Conozca y modifique los estereotipos y los prejuicios que tiene de los diferentes grupos de la minoría.*
2. *Favorezca el conocimiento y la valoración positiva y crítica de las culturas minoritarias.* Esta actitud es resaltada también de manera muy insistente por otros autores (Guichot, 2002; Rodríguez, 2005; Díaz-Agudo 2005; Medina, 2006; Touriñan, 2006).
3. *Propiciar una toma de conciencia sobre la necesidad de un mundo más justo.*
4. *Promueva actitudes, conductas y cambios sociales positivos que eviten la discriminación y favorezcan las relaciones positivas, posibilitando el desarrollo específico de las culturas minoritarias.*

Por otra parte, asimismo promover el que las minorías étnicas (Aguilera 2002, pp. 17):

1. *Conozcan y modifiquen los estereotipos y los prejuicios que tienen de la mayoría.*
2. *Favorezcan el conocimiento y la valoración positiva y crítica de las culturas mayoritarias.*
3. *Den a conocer la propia cultura.*

*4. Promuevan actitudes, conductas y cambios sociales positivos que eviten la discriminación y mejoren sus condiciones de vida.*

Además de ese cambio de actitudes, para conseguir una educación intercultural exitosa debemos tener presente que los estilos de enseñanza llamados tradicionales deben sufrir una transformación del modelo de interacción educativa y adaptar el estilo de enseñanza-aprendizaje a la diversidad del alumnado, estimulando la participación de los discentes en la construcción de su aprendizaje. Debemos de adoptar una postura no etnocentrista, en la que se otorgue la misma importancia a todas las culturas y en la que se produzca una interacción y actitud recíproca tolerante entre todas.

Díaz-Agudo (2003) publica en relación a este tema que existe un elevado consenso en estudios publicados que resaltan como principales obstáculos para llevar a la práctica la educación intercultural: 1) la inadecuada conceptualización que de ella tiene la mayoría de los profesores y 2) la falta de recursos y preparación para llevarla a cabo (Banks, 1997; Dasen, 1995; Grant y Sleeter, 1989; Sachs, 1989; Bliss, 1990; Jordan, 1994). Los análisis más críticos planteados hacia esa conceptualización inadecuada de la educación intercultural, denominada a veces folklórica, resaltan su superficialidad e, incluso, la deformación y la formación de estereotipos sobre las culturas minoritarias que se puede transmitir.

En consecuencia el currículum intercultural estará ligado a la integración y selección de los elementos más representativos de las culturas en acción que representan el nuevo clima de la escuela. Los elementos curriculares, que configuran los modelos clásicos, deben de adaptarse a la pluralidad cultural y el proceso de enseñanza-aprendizaje, tienen que adaptar la línea de interrelación entre culturas, acorde con las prácticas más valiosas que la vida escolar y social de las comunidades plantea. Poniendo la vista en el avance hacia la superación y la adaptación de los hechos históricos de cada cultura, en un nuevo sistema de interrelación y asentamiento de la metacultura, que valora los contenidos y las aportaciones, pero transformándolos, en coherencia con las singulares demandas de un mundo en complejidad y permanente cambio (Medina, 2006:23).

Ya queda expresado explícitamente por varios autores (Aguilera, 2002; Rodríguez, 2005) que la escuela debe de dar respuesta al carácter plural de la sociedad moderna con propuestas curriculares que entiendan la diferencia como un componente consustancial de toda cultura y un factor de enriquecimiento mutuo, al tiempo que se produzca un intercambio igualitario, conservando la especificidad de cada uno. Medina (2006:23) añade la necesidad de desarrollar materiales que permitan: 1) comprender y res-

petar las características de otras culturas, reconociendo su valor como formas de adaptación a contextos que generalmente también han sido diferentes, y 2) desarrollar una identidad basada en la tolerancia y el respeto a los derechos humanos, dentro de los cuales debe incluirse el respeto a la diversidad cultural.

## La Música y La Interculturalidad

*Las posibilidades que la música nos ofrece como medio para vivir la interculturalidad son espléndidas. La música es un vehículo de comunicación interpersonal profundo; por ello, utilizar los recursos que nos ofrece, en los centros escolares puede ser no sólo una fuente de disfrute, diversión y aprendizaje sino también una baza muy interesante en pro de la interculturalidad (Siankope 2004:13).*

Todo ese sistema de creencias, valores, costumbres y conductas compartida por los miembros de una sociedad, conformando así su cultura, influyen en la expresión y manifestación artística de una sociedad. A través de unos sonidos característicos, unos ritmos definidos, un tipo de armonía, una manera de bailar genuina, cada cultura transmite y da a conocer su forma de ser y su identidad, por lo que cuando escuchas una música, un ritmo o ves a un individuo o grupo bailando, no es una simple música o un baile, estás siendo partícipe de unos valores culturales e identificativos. El hecho de convivir con individuos de otras culturas en las aulas, es una fuente de enriquecimiento personal y grupal propiciando la interrelación y el conocimiento mutuo de sus valores culturales.

Para vivir la interculturalidad requiere de un desarrollo personal, de la adquisición de valores y del conocimiento de la cultura propia y ajena. Estos son los tres grandes pilares sobre los que se fundamentan las relaciones interculturales. A través de las distintas prácticas musicales que se pueden plantear en la clase de música, se puede llegar a favorecer en el alumnado el crecimiento individual en estos tres aspectos porque sólo desde el interior de uno mismo y desde la autoconfianza es posible establecer relaciones positivas con el exterior. Es importante profundizar un poco más en esta idea, pues el conocimiento profundo del educador y sus actitudes son esenciales en la conducción del proceso del aula (Siankope, 2004:13).

Según esta autora, el conocimiento de la cultura musical de un pueblo ofrece muchas posibilidades de encuentro. La amplitud de este campo: instrumentos, danzas, canciones, letras, etc., nos permite adentrarnos en la historia tanto de nuestra propia cultura como de la ajena. Por otro lado, dado que la música popular suele hacer referencia a la vida de la población,

puede conocerse las costumbres que se reflejan en las canciones y que son específicas de cada cultura; por otra parte, podemos encontrarnos múltiples elementos comunes al ser humano: el trabajo en el campo, el amor, ...

En toda experiencia musical grupal es necesaria la inclusión y la interacción de quienes participan: permite hacer aflorar la creatividad, aumenta la autoestima y propicia el entendimiento y la comunicación, causando sentimientos de pertenencia a un grupo y la interrelación para elaborar un producto final. Una condición de elevado cumplimiento es el trabajar en equipo y resolver mediante el respeto a las demás opiniones, los conflictos que puedan presentarse. Precisamente el objetivo común -hacer música- y la necesaria cooperación para lograrlo hace que en aulas multiculturales se haga posible una relación intercultural más significativa y el acto musical se convierta en una fuente de disfrute, conocimiento y comunicación. Crear un ambiente escolar donde todos los miembros de la comunidad educativa se sientan incluidos y seguros, es la única vía para conseguir que crezcan y se desarrollen felices, así como de aprovechar al máximo el enriquecimiento que supone en nuestras aulas estas circunstancias.

Para Medina (2006:18), cada ser humano tiene la irrenunciable necesidad de su plena identidad, pero abierta al encuentro profundo con las demás identidades en el firme compromiso de configurar y transformar la escuela en un escenario de apertura y aprendizaje en y desde las diversas opciones, pero rigurosamente comprometida con el desenvolvimiento personal y colaborativo de y entre todas las personas de las comunidades en una institución acogedora de la interculturalidad. La formación intercultural de los estudiantes a través de la música como en el resto de las materias, requiere de modelos globales que comprendan la realidad plural de las culturas y que generen un amplio y fecundo diálogo entre todas las personas implicadas.

Las actitudes interculturales se aprenden y mejoran en el encuentro entre las culturas, cuyas características se explicitan en el modo peculiar de reaccionar los seres humanos ante la complejidad que dimana de la interacción pluricultural. En el saber artístico, desde la belleza poética y estética del arte al deleite musical o de la danza, encontramos un extenso campo ligado especialmente al modo de comprender el pasado e implicarse con el futuro de cada cultura. Este escenario de búsqueda y de mejora integral y de su pertinencia para consolidar el principio de interculturalidad nos implica en el reconocimiento (Medina, 2006:35):

- del lenguaje prototípico de cada cultura: artística-musical;
- del espacio creado y desarrollado como expresión de la interacción del ser humano con su medio;

–del simbolismo profundo que acompaña al arte como expresión más profunda de las concepciones y sentimientos de cada cultura, en sí misma y en continua emergencia.

## El Papel del Docente

Un aula intercultural se convierte en un escenario de total flexibilidad para atender a cada estudiante en su proceso de aprendizaje personal. La motivación psicológica y funcional con la que se enfrente el alumnado para aprender aspectos de las otras culturas integrantes del aula, dependerá, en gran parte, de la deferencia que adopte el docente y de la sensibilidad que éste ha de saber cultivar en esos alumnos. Para favorecer dicha adquisición en todos los alumnos, según Díaz-Agudo (2003) es preciso estructurar actividades educativas que garanticen las interacciones.

La deseable convivencia intercultural se puede experimentar cuando todos y cada uno de los alumnos, sin distinción alguna, tienen la posibilidad de percibir que sus valores son reconocidos en la cotidianidad de la vida escolar, en las incontables incidencias que tejen diariamente sus relaciones con los compañeros y profesores. Lo importante es asumir que el presupuesto básico de la equidad en el trato diario debe ser aprendido a través de la experiencia de ese valor reconocido en un contexto en el que las personas lo practican y expanden tácitamente por vías socioafectivas y emocionales, dando carácter prioritario al componente educativo sobre el puramente instructivo (Jordán, 2002:108). Una de las principales metas que ha de buscar el proceso educativo es la capacidad empática, teniendo en consideración, como dice Guichot (2002), los valores básicos para la formación de una ciudadanía intercultural: el respeto, la aceptación y reconocimiento hacia las demás personas.

De esta manera, cuando los niños se sienten aceptados por sus compañeros son reconocidos por ocupar una posición destacada y positiva en el sistema escolar, dentro de los límites que, en este sentido, impone la solidaridad con los iguales. Díaz-Agudo (2003) ha establecido que existen relaciones entre popularidad y 1) participación en las tareas propuestas por el profesor; 2) ausencia de comportamiento disruptivo y de distracción de la tarea; 3) rendimiento; 4) elogio del profesor y 5) ausencia de dependencia respecto al profesor.

El profesor por su parte, debe conocer las características generales de la comunidad a la que pertenecen sus alumnos, las actividades principales a las que se dedican las familias, los rituales y prácticas que la identifican, los sistemas establecidos de comunicación y todas aquellas características

que la hagan peculiar o específica y diferente al grupo cultural al que él pertenece (Rodríguez 2005: 47). Según esta autora, a menudo el profesorado expresa su frustración e incapacidad para responder a la realidad multicultural con que se encuentra en las aulas. En primer lugar por la falta de una formación inicial en la facultad y en segundo, porque la teoría va mucho más por delante que la praxis.

La mayor parte de las propuestas formativas se articulan en torno a actividades y acciones puntuales o materias de carácter optativo. Carbonell (2005) aconseja como actividad imprescindible para el profesorado intercultural el investigar y aprender de la realidad misma. Es más, defiende que aprender a asumir la propia ignorancia es una buena norma de comportamiento para todo el mundo, pero de manera especial para el educador intercultural, para evitar dejarse llevar por los prejuicios o por apresuradas interpretaciones de la realidad.

La formación intercultural de los estudiantes requiere de modelos globales que comprendan la realidad plural de las culturas y que generen un amplio y fecundo diálogo entre todas las personas implicadas (Medina, 2006). Un currículum intercultural para la Educación Musical estará integrado por un conjunto selectivo de las aportaciones artísticas valiosas de las culturas en interacción y la colaboración del profesorado con el educador musical. Leeman y Ledoux (2003)<sup>2</sup> proponen, como base para una educación intercultural, el desarrollo de aprendizajes interculturales que tengan una elevada relevancia práctica para mejorar las actuaciones culturales. En el caso de la materia de Música esta condición se cumple al máximo, ya que en la gran mayoría de los aprendizajes que se llevan a cabo, por no decir todos, el hecho práctico tiene un importante peso.

El reto del profesor de Música será el de responder desde sus planteamientos a la diversidad del alumnado y entablar un “diálogo musical” en las realizaciones cotidianas del aula, afrontando la situación de una manera realista y reflexiva. El avance cultural dependerá de la pertinencia y habilidades del profesorado para desarrollar la metodología didáctica más adaptada a los modos y formas de colaboración entre las culturas. Cuando el profesor se siente comprometido con una filosofía de educación intercultural, Rodríguez (2005:51) contempla un modelo de formación que debe tener presente:

- Competencia cognitiva en esta técnica. El profesorado debe plantearse, como una dimensión fundamental de su formación, familiarizarse con la conceptualización actual de los planteamientos edu-

---

<sup>2</sup> En Medina (2006: 19) .

- cativos multiculturales como paso previo a su actuación educativa en aulas multiculturales.
- Conocimiento y compromiso respecto de una filosofía multicultural. El profesorado debe adquirir una formación respecto a las distintas “ideologías” y programas de educación multicultural.
  - Conocimiento de culturas en contacto. Se trata de facilitar medios formativos para que el profesorado adquiriera una mayor sensibilidad para percibir la diversidad desde la diferencia, no desde el déficit sino desde la riqueza.
  - Competencia pedagógica. Comprende desde la habilidad para diagnosticar las diferentes necesidades educativas de sus alumnos, hasta el saber juzgar críticamente libros de texto en una vertiente cultural, o elaborar diseños curriculares adecuados a su realidad multicultural. Tenemos que considerar el formar al profesorado para integrar la dimensión multicultural en cada una de las materias y actividades del currículum.

## El desarrollo personal del niño

Las relaciones interculturales al fin y al cabo se convierten en relaciones interpersonales entre los miembros de distintas culturas. Para favorecer este tipo de relaciones es esencial favorecer el desarrollo de una llamada “inteligencia emocional” en los discentes. Según Siankope y Villa (2004), *las tres grandes cualidades por las que hoy en día se considera que alguien posee este bien tan preciado son: la autoestima, la comunicación y la capacidad de resolver conflictos*. La existencia de esas tres cualidades de forma positiva en el individuo influye de manera directa en el tipo de vivencia de las relaciones interculturales.

Para clarificar el significado que damos a estos términos<sup>3</sup>, es necesario definirlos explícitamente. La **autoestima** figura entre los aspectos más importantes del desarrollo cognitivo-social de los/as niños/as. Es el concepto que tenemos de nuestra valía. Una persona con autoestima es capaz de reconocer sus cualidades personales y las que tienen los demás. Sentirse satisfecho con uno mismo, implica no sentir a los demás como una amenaza, valorarlos como son, y nos permite apreciar, compartir y aprender los rasgos específicos de las otras culturas.

Una contribución importante a la autoestima es el apoyo social, primero de los padres y compañeros, luego de los amigos y maestros. Papalia y otros

<sup>3</sup> En Siankope, Joseph y Villa, Olga. (2004). Música e interculturalidad. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid: Catarata, pp. 14.

(2005) aconsejan tratar a los/as alumnos/as como personas que importan y que tienen cosas valiosas que decir al resto del alumnado. La mayoría de los profesionales consideran la autoestima positiva como el factor central en la adecuada adaptación socioemocional (Pope, 1988), implicando ésta una evaluación realista de las características y competencias del yo, junto con una actitud de aceptación y respeto por uno mismo (Berk, 1999:582).

La **comunicación** es un proceso complejo de interacción y de intercambio de información. El cómo nos comunicamos influye directamente en nuestras relaciones con el exterior. El estilo de comunicación asertivo, es el que se debe de tratar de fomentar en nuestro trabajo como docentes. La asertividad es la expresión directa de los propios sentimientos, necesidades, derechos de los demás. La persona asertiva respeta los derechos de los demás. Consigue eficazmente sus objetivos, se expresa de una manera directa y adecuada, es capaz de elegir por sí misma y tiene buenas relaciones con los demás.

La **resolución de conflictos** o el aprender a manejarlos pasa por tomar decisiones con el acuerdo, la participación y la implicación de todos. Es una capacidad que se puede desarrollar en las siguientes actitudes: negociar, identificar el problema y los sentimientos que me producen, la escucha activa y expresar la conducta que se espera del otro. La resolución adecuada de un conflicto favorece el desarrollo y el crecimiento de las relaciones interpersonales.

Concretamente, en las edades a las que hacemos referencia en nuestro texto, se produce un crecimiento madurativo que permite a los/as niños/as desarrollar conceptos más complejos sobre sí mismos y aumentar su comprensión y control emocional. Una investigación de Susan Harter en Estados Unidos (1985, 1990, 1993)<sup>4</sup> sobre las fuentes de valor propio de niños entre 8 y 12 años (su apariencia, conducta, desempeño escolar, habilidad atlética y aceptación de otros niños, así como valorar qué tanto afectaba cada una de esas áreas a la opinión que tenían de sí mismos), dio como resultado que la aceptación social fue la segunda más valorada. Estudios como tales nos hacen reflexionar sobre la importancia de las relaciones sociales en estas edades de niñez intermedia y las consecuencias que pueden sucederse cuando no existe un desarrollo adecuado. En el caso de las aulas multiculturales, hace que como docentes nos preocupemos por desencadenar acciones para desarrollar este tipo de relaciones sociales entre

---

<sup>4</sup> En Papalia; Diane, E.; Wendkos, Rally y Duskin, Ruth. (2005). Desarrollo humano (9ª Edición). Méjico: Mc Graw-Hill. pp. 388.

individuos de diferentes culturas, orientadas a la interrelación como camino para la aceptación social.

Las relaciones entre compañeros representan el contexto principal en el que se desarrolla la competencia social. Cuando un/a niño/a es rechazado/a por sus compañeros la interacción con ellos suele quedar deteriorada y no cumple la función socializadora (Díaz-Aguado, 2003). Por ello, es necesario propiciar en el contexto escolar situaciones donde el alumnado desarrolle las capacidades apropiadas para relacionarse adecuadamente con los demás y en consecuencia desarrollar su competencia social y evitar el rechazo. Y, como condición necesaria anteriormente señalada, para la buena marcha de las dinámicas sociales y de las relaciones interculturales debemos de tener en cuenta el desarrollo de la autoestima y la resolución de conflictos en nuestro alumnado con el fin de lograr un ambiente general que censure las burlas y los abusos, transmitiendo valores de tolerancia, generosidad, bondad, compañerismo, etc. Nuestro proyecto <Mi música, Tu música> es un ejemplo en el que se trabajan esas cualidades.

## **El Aprendizaje Cooperativo en un Contexto Intercultural**

Se ha escrito mucho de teoría sobre la educación intercultural, pero mucho menos de las implicaciones y dificultades que conlleva el llevarla a la práctica. La educación intercultural no se limita sólo al aprendizaje de contenidos teóricos sobre otras culturas, sino que debe de existir una vivencia de ellos, una valoración desde el respeto y fomento de un espíritu crítico y tolerante con las culturas coexistentes en el aula. Para adaptarnos a las nuevas situaciones que se plantean en el aula, el profesorado tiene la necesidad de plantearse un modelo educativo en el que el alumnado tenga un papel relevante y ayude a construir el aprendizaje de forma cooperativa. *Investigaciones ya realizadas sobre el aprendizaje cooperativo han permitido demostrar su eficacia para mejorar en los alumnos: el rendimiento, la motivación por el aprendizaje, el sentido de responsabilidad, las relaciones interétnicas, la tolerancia y la capacidad de cooperación* (Díaz-Agudo, 2003:111).

A esto hay que añadir que el aprendizaje cooperativo en grupos con culturas heterogéneas redefine la actitud del alumno/a ante la resolución de conflictos y hace que adopte un papel con connotaciones docentes. Por otro lado, se provoca un contacto intergrupar tan fuerte como para que se puedan establecer relaciones estrechas y se proporcionen experiencias en las que los miembros de los distintos grupos tengan un estatus similar y cooperen en la consecución de los mismos objetivos. Y en el caso de la

música, puede ser el medio de comunicación por el que se transmita el conocimiento del alumnado, la vivencia y relación intercultural, ya que la música es un sistema de comunicación universal, existente en todas las culturas y muy válido para producir la mezcla e interrelación cultural.

Asimismo, el aprendizaje cooperativo favorece en cierta manera una elevación de la autoestima personal, cualidad necesaria para las relaciones interpersonales (convertidas en el aula, al mismo tiempo, en relaciones interculturales). La eficacia del aprendizaje cooperativo sobre la autoestima y el sentido de eficacia personal son menos consistentes, según Díaz-Agudo (2003), pero parecen obtenerse buenos resultados con el procedimiento del rompecabezas, en los que la tarea cooperativa es dividida en diversas secciones y trabajada por grupos de "expertos".

Concretamente, en el aprendizaje cooperativo basado en la técnica del rompecabezas se tienen en cuenta una serie de condicionantes. En primer lugar se divide la clase en varios equipos de aprendizaje, generalmente heterogéneos en rendimiento, y que suelen permanecer estables a lo largo de todo el programa. Por otro lado, se anima a los/as alumnos/as a ayudar a los otros miembros de su equipo en el aprendizaje de la tarea encomendada y por último, se recompensa por el rendimiento obtenido como consecuencia del trabajo del grupo. Estos condicionantes son los que se han tenido en cuenta para llevar a cabo <Mi música, Tu música>.

Al compartir con los alumnos el control del aula, el aprendizaje cooperativo permite y exige que el profesor realice actividades nuevas, además de las que habitualmente lleva a cabo en otras formas de aprendizaje (explicar, preguntar y evaluar), que mejoran por sí mismas su interacción con los alumnos y la calidad educativa, resultando imprescindibles en los contextos heterogéneos (Díaz-Agudo, 2003:121). En este caso el alumnado se siente más protagonista en su aprendizaje y el profesor se convierte en un coordinador de la propuesta.

Reconozco que se plantean retos importantes al llevar a cabo esta práctica cuando el alumnado no está acostumbrado a trabajar de esta manera y a ser más autónomo. Pero la experiencia ha sido positiva y reconfortante para el alumnado y en especial para el alumnado de las minorías étnicas, ya que han tenido un protagonismo más especial (al que no están acostumbrados a tener normalmente en el aula y menos ante todos los/as compañeros/as) y ha hecho que ese día su autoestima estuviese más alta. Este alumnado manifestaba más confianza en sí mismo, sabían muy bien el contenido que estaban transmitiendo y se mostraban felices de hacerlo y compartirlo con los demás.

En definitiva, el aprendizaje cooperativo es un modelo de enseñanza enriquecedor y favorecedor de las relaciones interpersonales y en un contexto multicultural facilita a su vez el desarrollo de las relaciones interculturales. Por otro lado, posibilita también elaborar actividades que potencien la creatividad del alumnado y plantear propuestas de solución de problemas, así como desarrollar la curiosidad y la búsqueda de información por parte de ellos mismos.

## **Mi Música, Tu Música**

Este proyecto está encuadrado dentro de la programación de Música para Cuarto Curso de Educación Primaria. El contexto en el que se ha realizado ha sido en un centro de la capital de la provincia de Navarra, cuyo alumnado presenta un 40% de alumnos inmigrantes. Concretamente en esta aula conviven alumnos inmigrantes de las culturas hindú y colombiana. La justificación de la propuesta radica en el hecho de dar a conocer las manifestaciones musicales de las culturas presentes en el aula por boca de sus propios integrantes y vivenciarla de una manera más especial por el resto.

Cada persona de las distintas culturas transmite sus conocimientos musicales a un pequeño grupo que trabajará en cooperación para presentar un trabajo resultante al resto. En los trabajos se dan a conocer los instrumentos conocidos por los alumnos de su propia cultura, se anima a investigar a los compañeros sobre el tema y se hacen actividades prácticas sobre distintos aspectos expuestos. El profesor es un mero coordinador de la propuesta, el alumnado es el que explica y dirige las actividades. Durante el desarrollo de las actividades se aprecian aspectos diferentes y coincidencias de las tres culturas.

## **Objetivos generales**

Teniendo presente la normativa legislativa vigente en materia de educación para este curso (L.O.G.S.E, 1991), pretendemos desarrollar en el alumnado las siguientes capacidades:

- *Actuar con autonomía en las actividades habituales y en las relaciones de grupo, desarrollando las posibilidades de tomar iniciativas y establecer relaciones afectivas.*
- *Colaborar en la planificación y realización de actividades de grupo, aceptar las normas y reglas que democráticamente se establezcan, respetando los diferentes puntos de vista y asumiendo las responsabilidades que correspondan.*

- *Comunicarse a través de medios de expresión verbal, corporal, visual, plástica y musical desarrollando la sensibilidad estética, la creatividad y la capacidad para disfrutar de las obras y manifestaciones artísticas.*
- *Identificar, plantear y tratar de resolver interrogantes y problemas a partir de la experiencia diaria, utilizando diversas fuentes de información y los conocimientos y recursos materiales disponibles, así como la colaboración de otras personas para resolverlo de forma creativa.*

Desde el Área de Música más específicamente, intentamos que los/as alumnos/as conozcan y respeten las principales manifestaciones artísticas presentes en su entorno multicultural, desarrollando criterios propios de valoración.

### **Objetivos didácticos**

- Valorar las manifestaciones musicales de la cultura propia y ajena a la nuestra.
- Conocer, escuchar y practicar instrumentos musicales propios de las culturas en interacción.
- Valorar y discriminar semejanzas y diferencias entre los instrumentos aportados en las culturas participantes.
- Desarrollar habilidades técnicas y creativas para el desenvolvimiento de las actividades.

### **Contenidos**

- El folclore. Manifestaciones folclóricas de las culturas colombiana, hindú y folclore navarro. Búsqueda de información sobre las manifestaciones musicales de estos pueblos.
- Clasificación de Instrumentos folclóricos de dichas culturas.
- Danza popular de los pueblos.
- Experimentación con distintos instrumentos populares de las culturas en interrelación.

### **Estrategias metodológicas**

- Organización del tiempo y espacio: Se organiza en torno a dos sesiones. La primera sesión comienza con una introducción de la propuesta y distribución del alumnado en tres grupos en los que hay como mínimo un representante de cada cultura que va a ser estudiada. Los grupos se reúnen para decidir qué van a trabajar y cómo

van a exponerlo y desarrollarlo ante el grupo clase. La segunda sesión se dedica a la exposición del trabajo realizado en el grupo.

- Los Principios Metodológicos en los que se fundamenta la propuesta son: la actividad, creatividad, unidad de teoría y práctica, la cooperación, socialización e interrelación y globalización.
- El Método Didáctico empleado ha sido el método de aprendizaje cooperativo. En cada uno de los grupos formados, ha habido un/a alumno/a con un conocimiento más profundo de la cultura a presentar, el cual o la cual lo transmite a sus compañeros que se convierten en “expertos” de esa materia. Cuando exponen su trabajo a nivel práctico en clase todos cooperan para enseñar sus conocimientos al resto, bien transmitiéndoles sus conocimientos teóricos, sus técnicas para tocar un determinado instrumento o su destreza para enseñar pasos de la danza preparada. Entre los miembros de cada grupo trabajan para presentar un mural explicativo de lo que van a presentar. Previamente al día de la exposición los miembros de cada grupo tienen una reunión con el profesor para acordar cómo desarrollaran la exposición.

Se promueve en el aula un ambiente de intercambio e interacción, que estimula el aprendizaje y la socialización, así como la toma de iniciativas por parte de los niños y niñas. Se establece como un trueque de información cultural-musical y de experiencias que vive todo el alumnado. Por otro lado se potencian posibilidades de comunicación corporal en el alumnado, motivando al movimiento expresivo y mostrando nuevas posibilidades de movimiento pertenecientes a las culturas del entorno.

### **Actividades (en anexo se detallan aclaraciones sobre cada término)**

#### *¿Qué tocamos en la cultura colombiana?*

- Presentación de instrumentos conocidos por el alumnado: birimbao, hojita, capador y dulzaina.
- Demostración y práctica de los instrumentos birimbao, hojita y capador.
- Realizar una improvisación con la hojita.
- Elaboración mural informativo. Los pequeños grupos que se han formado de “expertos” en esa cultura realizan un mural que el día de la exposición lo explican en el aula al resto de compañeros.

- ¿En qué nos parecemos? (diálogo en común sobre lo que han expuesto encontrando semejanzas y por extensión las diferencias que surgen entre las culturas).

#### *¿Qué tocamos en la cultura hindú?*

- Presentación de instrumentos conocidos por el alumnado: ben indio, laouta.
- El encantador de serpientes: su oficio y su truco.
- Ejercicio práctico de simular encantar a las cobras. Se realiza por parejas. Un alumno/a toca la flauta y otro/a hace el movimiento de la cobra.
- Elaboración del mural informativo. Lo realiza el pequeño grupo al que le ha tocado este proyecto y hace igual que el grupo anterior.
- ¿En qué nos parecemos?

#### *¿Qué tocamos aquí?*

- Presentación de instrumentos populares navarros: gaita Navarra o dulzaina, tamboril.
- Makil-dantza (paloteado). El grupo de “expertos” enseña los pasos que tienen que hacer los/as alumnos/as y bailan la danza.
- Elaboración del mural informativo (igual que en los anteriores grupos explicados).
- ¿En qué nos parecemos?

### **Recursos materiales y humanos**

- Equipo reproductor de sonido.
- Soportes sonoros de danza e instrumentos musicales de cada cultura.
- Instrumentos populares traídos por el alumnado y profesor (birimbao, capador y flauta dulce).
- Hojas verdes de árboles una por cada alumno/a.
- Láminas, fotos, dibujos ... relacionados con las culturas representadas en el aula buscadas por el alumnado.
- Material fungible: lápices, ceras, cartulinas, goma de borrar, pegamento, rotuladores, folios...
- Material no fungible: pizarra, tijeras, chinchetas...
- Ordenador e Internet.

### **Evaluación**

#### Criterios de evaluación

- Cooperar en el trabajo y realización de las actividades.

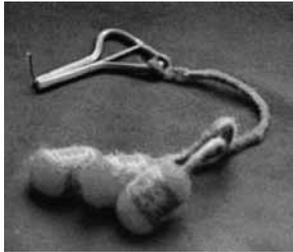
- Mostrar actitudes tolerantes y respetar las opiniones de cada uno y valorar las manifestaciones artísticas de cada cultura.
- Comunicar y expresar con el cuerpo ante situaciones propuestas e improvisadas.
- Adecuar el movimiento a los pasos de danza.

#### Procedimientos de evaluación

- Observación sistemática y diaria del discente.
- Revisión de trabajos realizados.
- Puesta en común, a través del diálogo que se mantiene en el grupo, la realización grupal de las actividades propuestas.

## Anexos

### Birimbao



También recibe los nombres de arpa de carraca, guimbarda, timbirimba o trompa. Es un aro metálico al que va soldado un fleje de acero o laminilla que se hace vibrar moviéndola con el dedo índice, mientras se acerca el aro a la boca con el fin de que ésta le sirva de caja de resonancia al modular con las mejillas y la lengua. Aunque es un instrumento de origen indígena, muchas agrupaciones populares y otras experimentales, de distintos géneros musicales, lo utilizan por la particularidad del sonido que produce.

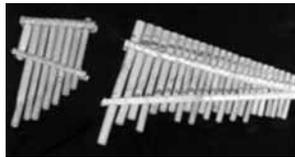
Es muy común que se le agreguen borlas de lana de colores a este instrumento como un adorno tradicional que aunque no tiene ninguna utilidad en la interpretación sí es un signo característico de la cultura Wayú.

## Hojita



Es una hoja vegetal utilizada como instrumento. La hoja se dobla para aplicarle los labios que le imprimen un soplo vibratorio que resuena en la cavidad bucal, la cual es susceptible de producir variaciones del sonido y la tonalidad para producir melodías diferentes. Es común en los departamentos de Santander y Cundinamarca. Las bandas de hojitas son comunes en el departamento de Córdoba, donde se les considera como la iniciación musical de los niños que más adelante se vincularán a las bandas de viento. Entre los indígenas Piaroa también se utiliza, generalmente con hojitas de pasto. Se utilizan entre otras, las de guayabo, naranjo, limón y mandarino habitualmente.

## Capador

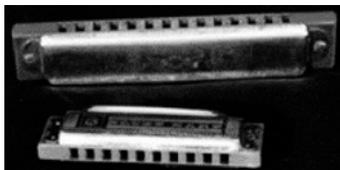


El nombre genérico de capador que se da en los departamentos de Cundinamarca, Santander, Tolima y Huila se debe a la curiosidad costumbrista de que los veterinarios empíricos que recorrían las haciendas ganaderas para prestar sus servicios de “castrar” o “capar” animales (extirpación de testículos), anunciaban sus pasos por las veredas con el toque de estos instrumentos rústicos, de modo similar a como en las ciudades se llegó a usar entre afiladores y soldadores, quienes hacían sonar una pequeña armónica metálica. El nombre técnico del capador es el de “Siringa” por memoria de la leyenda griega de esta ninfa con el dios Pan de las florestas. Se le conoce también como chiflos en Boyacá, castrera o caramillo.

En la enciclopedia de Instrumentos Folclóricos de Colombia publicada por el Patronato Colombiano de Artes y Ciencias, se describe al Capador, “como un instrumento proveniente de los indígenas, hecho de caña de carrizo, de cuatro a cinco canutos, atados a la par. Cada uno de estos tenía

un punto más alto que el otro, parecido a las flautas de los órganos. Estos cuatro canutos eran diferentes el uno del otro (Comentarios reales de los Incas, Garcilaso de la Vega, 1945)". Las escalas utilizadas en este instrumento son pentatónicas y varían según el tamaño de la serie de cañas que se junten en cada instrumento. Se utiliza como instrumento melódico en tonadas populares como: torbellino, bambuco, pasillo, danza criolla.

### Dulzaina o violita



Entre los aerófonos de lengüeta múltiple, existe en nuestro ámbito popular una armónica de boca, pequeña, popularizada hoy por fábricas alemanas y que lleva una o dos colmenas o hileras de agujeros. Se ejecuta soplando y aspirando alternativamente. "A soplo y sorbo", como dicen nuestros campesinos. En el sur del país, en el Departamento de Nariño, especialmente, se denomina violina por capricho de semejanza con el sonido del violín. Es de muy fácil ejecución y por ello su uso tan popular. En el Departamento de Antioquia recibe el nombre de castruera.

### Laouta (Laúd Árabe):



Laúd árabe cuyas características apenas han cambiado respecto a los ejemplares del siglo XV. Actualmente, se encuentra en prácticamente todos los países árabes y magrebíes. Tiene 4 órdenes, 3 de cuerdas dobles, más una con una cuerda simple. La longitud del instrumento es de 74 cms. Las clavijas para tensar las cuerdas son de madera. Tiene un agujero grande de resonancia, aunque en otras variedades suelen llevar orificios de resonancia adicionales de diferentes formas. Las aberturas suelen ir adornadas con

trabajos de punteado. De caja abombada en su parte posterior, formada por láminas de colores alternos, es un claro predecesor del laúd. La disposición del clavijero en ángulo recto hacia atrás respecto del mástil se debe, según algunos autores, a la necesidad de ahorrar espacio para no molestar a los músicos próximos cuando se tocaba en agrupaciones.

### Flauta o been indio



Se encuentra en diversas regiones de la India en bambú tallado y en diferentes tamaños. Su estructura básica es la de un tubo hueco con una serie de agujeros a lo largo de una línea recta y sobre una superficie curvada. Encuentra su uso en todas las formas posibles ya sea popular, clásica o comercial. Una variedad es el **Pungi**, una calabaza circular de cuello extendido. Dos cañas de bambú insertadas a través de la calabaza y sujetas con cera. En la parte superior hay siete agujeros para los dedos, uno en la parte posterior para el pulgar, y otros dos en la otra caña. Se sopla a través de la abertura del extremo del cuello. Usado por los encantadores de serpientes.

### El encantador de serpientes

El domar a una cobra requiere práctica, autoconfianza y sobre todo mucha tranquilidad. En realidad, las serpientes son sordas y no pueden oír. Su principal sentido es el olfato, el cual reside principalmente en su lengua. Pueden también sentir las vibraciones en el suelo a través de su vientre, por lo que pueden percibir a una persona que se aproxima descuidadamente.

Las serpientes no se calman por la música de la flauta, sino por el movimiento suave del instrumento. El encantador de serpientes mueve de un lado a otro la flauta lentamente, y la serpiente sigue este movimiento con la cabeza, en apariencia hipnotizada, pero en realidad es la forma en que una serpiente observa mejor a un objeto en movimiento y que puede serle potencialmente peligroso.

En el caso de los encantadores de serpientes, quienes realizan este acto se mueven despacio, sin realizar movimientos amenazantes contra la serpiente. Al no percibir un peligro inmediato, el animal no ataca, pero por

precaución sigue con la vista el movimiento de la flauta. Todo esto da la impresión de que la serpiente queda cautivada por la música, pero en realidad el encantador de serpientes usa su conocimiento y experiencia sobre estos animales para poder manipularlos sin gran peligro.

### Gaita Navarra o dulzaina



Esta gaita, no posee fuelle donde almacenar el aire, no obstante su nombre se debe al arquetipo léxico de que una "gaita" es algo latoso, estridente y molesto. En su lengua de origen (vascuence), se denomina "*nafarroako gaita*" y también "*dultzina*" (dulzaina). Consiste en un tubo de madera cónico, de doble lengüeta. La madera en la que se ha construido tradicionalmente es el boj (*Buxus sempervirens*), pero actualmente se está empleando igualmente el ébano granadillo. Es utilizada para tocar en los pasacalles de los gigantes y cabezudos y en los bailables. Son frecuentes las agrupaciones de dos gaitas navarras y un tambor.

### Makil\_dantza



El significado de esta antigua danza probablemente está relacionado con una interpretación guerrera pero también con los rituales de fecundidad de la tierra (el paloteo despierta la tierra al golpear el suelo), incluso en algunos casos, los palos sustituyeron a las espadas. Son danzas muy enérgicas y simulan una lucha de espadas o palos. Su presencia en cortejos e itinerarios englobando las casas de los pueblos hacer pensar de una acción de limpieza del espacio para ahuyentar toda fuerza maléfica.

La adaptación de la danza para el alumnado tiene los siguientes pasos: los alumnos con un palo en cada mano, se colocan en dos círculos concéntricos, enfrentados por parejas.

- La parte A se realiza con los palos:
- Chocar los palos simultáneamente con los compañeros de izquierda y derecha.
- Chocar los propios palos entre sí.
- Chocar los palos con el compañero de enfrente.
- La parte B se danza con los palos sujetos en vertical a la altura del pecho: giro a la derecha y giro a la izquierda.

## Referencias bibliográficas

- Aguilera, Beatriz et al. (2002). *Educación intercultural. Análisis y resolución de conflictos* (3 Edición). Madrid: Popular.
- Berk, Laura E. (1999). *Desarrollo del niño y del adolescente* (4ª Edición). Madrid: Prentice-Hall.
- Carbonell, Francesc. (2005). *Educación en tiempos de incertidumbre. Equidad e interculturalidad en la escuela*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Catarata.
- Díaz-Agudo, Mª José. (2003). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.
- Guichot, Virginia. (2002). "Identidad, ciudadanía y Educación; del multiculturalismo a la interculturalidad". *Cuestiones pedagógicas*. Monográfico: Identidades y Educación, 16, 25-44.
- Jordán, José Antonio, Ortega, Pedro y Minués, Ramón. (2002). "Educación intercultural y sociedad plural". *Teoría de la educación*, 14, 93-119.
- Medina, Antonio. (2006). "Reto de la interculturalidad: adaptaciones de centro y del currículum" *Revista Currículum* 19, 17-58.
- Papalia, Diane E., Wendkos, Rally y Duskin, Ruth. (2005). *Desarrollo humano* (9ª Edición). Méjico: Mc Graw-Hill.
- Pope, Alice W. et al. (1988). *Mejora de la autoestima: técnicas para niños y adolescentes*. Barcelona: Martínez Roca.
- Rodríguez, Rosa Mª. (2005). "El reto de la ciudadanía intercultural: perspectivas educativas". *Curriculum* 18, 39-56.
- Siankope, Joseph y Villa, Olga. (2004). *Música e interculturalidad*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Catarata.
- Touriñán, José Mª. (2006). "La educación intercultural como ejercicio de educación en valores". *Estudios Sobre Educación* 9-36.  
<http://www.fundacionbat.com.co/noticia.php?idnot=537> (17/11/07).  
<http://www.univision.com/content/content.jhtml?cid=820130> (19/9/07).  
<http://www.clubguitarra.com/cordoAsia.htm> (17/11/07).  
[http://www.cablenet.com.ni/curiosidades/datos\\_curiosos/encantador\\_serpientes.html](http://www.cablenet.com.ni/curiosidades/datos_curiosos/encantador_serpientes.html) (26/9/07).  
<http://web.jet.es/gaita.navarra/cast/elrepertorio.html> (16/11/07).  
<http://usuarios.lycos.es/Aqueron/navarra.htm> (16/11/07).



# Estudio comparativo de los conceptos de *perspectiva y armonía* en el espacio de Creación Pictórica y Musical

Trinidad Navajas Rodríguez de Mondelo<sup>1</sup>

## Resumen

Este estudio comparativo entre las disciplinas artísticas: Música y Pintura, abarca desde el Arte prehistórico hasta el expresionismo abstracto en ambas artes. Mediante la exposición de diapositivas Audiovisuales se comparan a nivel sinestésico las relaciones que existen entre una obra pictórica y composición musical pertenecientes a una misma época y estilo artístico. El parámetro esencial es la Perspectiva en la pintura y la Armonía en la Música, elementos claves del concepto de profundidad espacial y temporal en ambas artes.

## Introducción

El trabajo aquí presentado es un resumen de mi Tesis Doctoral, que fue defendida con el mismo título.

Está dividida en tres partes:

- Motivaciones. Antecedentes. Hipótesis.
- Contenidos. Metodología.
- Conclusiones. Fuentes.

Las motivaciones que incidieron a realizar este estudio comparativo fueron:

- La Educación musical
- La música como vehículo de expresión emocional de realidades sensibles: Síntesis y abstracción.
- Escuela de Artes y Oficios: Sistematización del dibujo, las proporciones, volumen, retrospectiva, etc.
- Facultad de Bellas Artes: Anteproyecto Tesis Doctoral titulado "Cómo fomentar la creatividad a través de las relaciones sinestésicas entre música y pintura".

---

<sup>1</sup> Consejería de Salud de la Junta de Andalucía. Delegación Provincial de Granada (España); [trinina Navajas@yahoo.es](mailto:trinina Navajas@yahoo.es)

## Antecedentes

Como podemos apreciar, para mí, el único y principal antecedente ha sido la música, a ella le debo la investigación que sobre relaciones sinestésicas entre ambas artes constituyendo las obras mencionadas a continuación:

1. Painting and music. An interdisciplinary approach to comparative literature – Autor: Meter Egri
2. Cartas, cuadros y documentos de un encuentro extraordinario. Arnold Schöenberg y Wasilly Kandinsky
3. El lenguaje del color. Asociación nota musical a color. Autor: Juan Carlos Sanz.

A partir de ellos y aceptando algunas de las relaciones sinestésicas convencionales por la Estética Comparada, me comencé a concienciar de que la *“Armonía en la Música”* estaba relacionada con la *“Perspectiva en la pintura”*, al ser ambas expresión del término de la *Profundidad = Relación que existe entre los signos: Formas y Sonidos, cuando se sitúan en el espacio visual – temporal de la pintura y la música*, dicho de otro modo:

- Relaciones en Música: Timbre; Altura Musical; Gravedad; Dinámica-Intensidad.
- Relaciones en Pintura: Color; Luminosidad; Oscuridad; Forma en la textura de los signos.

## Investigación

Trabajando sobre este parámetro, descubrí que al transcribir visualmente a mis cuadros dicha textura, los signos o formas gráficas que obtenía, eran diferentes según la obra musical que estuviese escuchando. Por tanto surgieron diversas posibilidades relacionadas en este gráfico comparativo, de las que partí para posteriormente en nueve capítulos, el último dedicado a las Conclusiones, desarrollar mi Tesis Doctoral.

Como partida organicé las siguientes relaciones sinestésicas música/pintura:

- Música: Textura musical. Organización de sonidos. Tonalidad. Atonalidad. Referente tonal temático previsible. Horizontalidad. Verticalidad.
- Pintura: Textura visual. Organización de signos. Figuración. Abstrucción. Referente Figurativo semántico-objetual. Bidimensionalidad. Tridimensionalidad.

## Metodología

La metodología empleada, como puede verse es esencialmente comparativa y deductiva a través de dos sentidos, lo que se describe como Sinestesia, definida como traslación o proyección de las cualidades de los componentes de un sentido a otro. En este caso el oído y la vista.

Las fuentes de donde emanó este estudio comparativo son las siguientes:

- Música: Timbre. Altura Musical. Gravedad. Dinámica-Intensidad.
- Pintura: Color. Luminosidad. Oscuridad. Forma en la textura de los signos.

Pero aún yo quería tener más claro ¿Qué significaba armonía musical? Busqué en el diccionario y entre la definición común a todas las artes seleccioné la que la define como: “Conjunto de normas que ordenan y regulan las relaciones entre las partes de un todo”, a ésta se podía añadir otra más particular que tenía que ver con la apreciación y captación de los sonidos, que representaba la *Textura Musical*, definida según **Fessel** como la constitución de estructuras musicales diferenciadas, relativamente autónomas de organización sintáctica..., denominados planos texturales”. Pasando así a la relación que enuncio a continuación entre Textura Musical y Textura Visual: Estructuras musicales - visuales diferenciadas, relativamente autónomas de organización sintáctica, denominados planos texturales que se suceden en Profundidad en un espacio temporal y espacial = Armonía y Perspectiva.

Comparar la *Perspectiva* bidimensional o tridimensional de elementos que se relacionan en un espacio visual con la *Armonía* de elementos que se relacionan en un espacio temporal fue el principal objetivo de este trabajo. A partir de aquí me planteé que el *Referente* figurativo-semántico y objetual en estilos donde la composición se configura con una forma más o menos cerrada reconocible y mimética, se podía asociar con el *Referente tonal temático y previsible*. El nivel de semejanza fácilmente perceptible entre los temas musicales es asociable al nivel de semejanza que la imagen visual representa de la realidad; por el contrario, cuando no existe condensación en una estructura formal de las cualidades físicas que conforman los objetos, sino que por división y diferencia, los signos se agrupan bajo parámetros más bien asociados a realidades metafísicas y puramente emocionales, la forma como estructura de significado semántico, semejante a esa realidad exterior, se desprende de las cualidades físicas de los objetos que representa como el peso, dimensión perspectiva, color etc. y expresa dichas cualidades atribuyéndoles un contenido esencialmente estético. Se

configura así el referente abstracto en una forma más o menos abierta, no mimética por tanto conceptual.

Este proceso de decodificación del valor semántico relativo al referente figurativo, es similar a la división del principio temático de la "tonalidad" hacia la "atonalidad", (no tonal o menos tonal; ya que sabemos que la atonalidad propiamente dicha, no existe) constituyéndose así como referente atonal, atemático y por tanto no previsible.

En ambas artes, esta "forma" de organizar los signos mediante la "textura", sigue, una evolución paralela y semejante. Parte desde un estado preliminar, simple y sintético a otro complejo y diversificado.

Lo simple y lo sintético, respectivamente, indican sencillez, facilidad y representación de lo esencial mediante un orden compositivo. Lo complejo, por el contrario expresa: diversidad y contraste en la organización de los elementos que componen un todo. A partir de aquí me continué preguntando:

- ¿Qué tienen que ver estas formas de organización diferente con la textura que he comparado con la "armonía" y "perspectiva" en la música y la pintura?
- ¿Por qué captamos auditivamente la sensación de igualdad, el carácter casi narrativo, la sucesión lineal y caligráfica de los sonidos cuando los comparamos con los signos visuales de una pintura gótica de la misma época?
- Por el contrario, ¿por qué en el barroco, cualquier pintura y música es vista y escuchada como un todo unitario, compuesto por muchos elementos distintos que orgánicamente se fusionan y guardan una jerarquía entre ellos?
- ¿Qué relación y correspondencia existen entre los términos "bidimensionalidad y tridimensionalidad" de la perspectiva, con la "horizontalidad y verticalidad" de la armonía en la música?
- ¿Cuáles son los principios de "identidad" y "alteridad" entre los signos cuando se organizan sucesivamente o linealmente, o por el contrario, se fusionan de forma global y orgánica?

## Coordenadas de trabajo establecidas

Para contestar a todas ellas, establecí las siguientes Coordenadas para definir los contenidos de los que se ocupa este estudio:

- **La Horizontalidad:** se identifica en ambas artes por la percepción de lo plano, la superficialidad y bidimensionalidad de los signos. En el espacio pictórico, la percepción de lo plano es captada por el predominio de

la forma cerrada, delimitada linealmente, es decir: dibujada como en el gótico, renacimiento, neoclasicismo, etc. Ahora bien, situándonos en la coordenada de la horizontalidad en ambas artes, podemos comparar o asociar la forma en que se relacionan los signos en una **Perspectiva Bidimensional** o ilusoria y en esquemas tridimensionales con la percepción de superficialidad y sucesión que podemos escuchar en la monodía, antifona polifonía y contrapunto, también en estilos de composición como el gregoriano y en épocas artísticas como en el Gótico y renacimiento, donde la percepción asociada de “*lo plano*” es captada por la adición o sucesión de los sonidos que dan forma a la melodía. Por ejemplo: la *monofonía* (una línea melódica única en los inicios del gregoriano), *homofonía* igual a la superposición de dos o más líneas posteriormente, y polifonía, varias líneas melódicas imbricadas y en contrapunto; empleados esencialmente en el Renacimiento. De esta forma los signos toman una configuración textural cuyo rasgo esencial es que sus componentes se organizan en el plano de la sucesión igual a la *linealidad* y *superficialidad* de los signos en la pintura y que asociamos en la música con la *linealidad* percibida como actividad igual de las líneas concurrentes y articulación superpuesta. Horizontalidad en perspectiva bidimensional o ilusoria en esquemas tridimensionales: Gótico, Renacimiento, Neoclasicismo (Linealidad y superficialidad de los signos).

Horizontalidad en Música: Monodía, Antifona, Polifonía y Contrapunto, Gregoriano, Gótico y Renacimiento (linealidad, actividad igual de las líneas concurrentes y articulación superpuesta.

– **La Verticalidad en la pintura** está relacionada con la **Verticalidad en la música**, lo que constituye esencialmente “La textura vertical de la armonía”, la cual, en el campo perceptivo, toma forma en la pintura cuando se utiliza la **Perspectiva** tridimensional aérea y pictórica, utilizada en estilos como el Manierismo, Barroco, Romanticismo etc. Que comparamos sinestésicamente en la música como **Estilo** en acorde u homófono y cuyo sistema relacional se estructura mediante la articulación coordinada, yuxtapuesta y en bloque.

Siguiendo en el campo de la percepción asociada entre ambas artes intentamos a demostrar como en la **Música** los conceptos de *tonalidad* y *consonancia* que asociamos en la pintura con el referente figurativo, se sistematizan o toman forma mediante esquemas de *fusión*, *estabilidad* y por tanto de *unidad* y que pasamos a definir como estructuras donde existen los componentes de Identidad de timbres y ataques, homogeneidad

de elementos internos, contigüidad de los mismos, configuración formal, semantividad, fluidez y tematicidad.

En este sistema relacional los signos gráficos y sonidos se dirigen hacia el centro, diríamos se sostienen o tienden a permanecer en un centro o centros tonales en la música o eje o ejes referenciales en la pintura mediante un *movimiento centrípeto*.

Ahora bien, en la **Pintura** este *referente figurativo* desde el Gótico al renacimiento permanece asentado en una *perspectiva* bidimensional, lineal y planimétrica en esquemas tridimensionales y subordinada a un centro, por el contrario posteriormente en el Barroco, Romanticismo y en adelante, se asienta en una **perspectiva** pictórica aérea, esencialmente tridimensional jerarquizada y subordinada igualmente a un centro.

Por el contrario, en la **Música** la *Atonalidad* que asociamos al referente abstracto se da cuando los sonidos se relacionan mediante el contraste: esquemas de ruptura de relaciones tonales, individualidad: inestabilidad, sin resolución tonal, tensión de las partes en el todo, descentralización = varios centros y movimiento centrífugo hacia el exterior. Todas estas fuerzas dan lugar en la **Pintura** a la ruptura del referente figurativo por el uso de una perspectiva sugerida e ilusoria que tiende a la abstracción objetual del mundo visible. Y mediante esquemas de configuración *inestables descentralizadores*, es decir con múltiples centros, y que tienden al exterior para abrirse y romper con la mimesis, con la forma convencional, con lo reconocible a través de este *Movimiento centrífugo*.

Este análisis comparativo que abarca desde el arte prehistórico hasta el expresionismo abstracto del siglo XX, queda reflejado en el trabajo audiovisual mediante ejemplos: obras musicales y pictóricas contemporáneas entre sí. Por otro lado, las aseveraciones o consideraciones que en el ámbito asociativo he mencionado entre ambas artes, puede que no se aprecien de la misma forma por los lectores o auditores de este extracto de mi trabajo más ampliado en la que fue mi tesis doctoral, lo cual es muy normal ya que nos movemos en el terreno de lo puramente intuitivo y sinestésico.

## Conclusiones

Por lo que respecta a las Conclusiones, las recogemos en un audiovisual que explicaremos a continuación: la audición y visualización de las diapositivas, generalmente, sigue un orden cronológico, excepto al principio. Se ha procedido a hacerlo de esta forma, por las interrelaciones semejantes que existen en ambas artes, al comienzo y al final de su evolución. Me explico: Parte de la pintura y la música del siglo XX, en el campo perceptivo, poseen

connotaciones semejantes con la música y pintura del arte prehistórico. Estas características similares, se podrían resumir como la configuración temporal y espacial del sonido-signo atendiendo a parámetros donde el concepto de jerarquía entre planos visuales y sonoros, no dependen tanto de la simplicidad de algunos de sus componentes en detrimentos de otros ni de la aplicación de un modelo-forma, sino del grado de intensidad u organización temporal y espacial con que concurre o se localiza el sonido-signo. Así pues los planos visuales y sonoros se interrelacionan de distintas maneras siendo el límite entre lo fundamental y accesorio a veces imperceptible. (Recordemos el sistema modal empleado en la música gregoriana de Cristóbal Morales o Messiaen y Debussy en el siglo XX.

Siendo el ritmo, la intensidad y el timbre-color los factores principales en la localización espacial y temporal del signo-sonido, he comparado los signos tectiformes de la Cueva del Castillo (Puente Viesgo-Cantabria) de la Prehistoria con la música "El agua, el viento, el fuego y la tierra" de Jean Paul Bataille, música concreta realizada mediante sonidos digitales elaborados mediante ordenador, para indicar, que la música del siglo XX mediante la serialización de sonidos microtonales, se asemeja a los primeros signos gráficos de la cuevas prehistóricas, punto-huella-sonido de un elemento natural, el agua, desprovisto del concepto de profundidad, armonía vertical, por ejemplo del Barroco.

En las siguientes proyecciones el sonido se va complicando, existe igualmente una síntesis de la forma, desprovista de significado semántico objetual-previsible y por tanto de complejidad armónica vertical. Estos sonidos como mantras que representan deidades de la filosofía oriental, pertenecientes a la obra "Stigmung" = atmósfera de Stockhausen, puede ser muy bien representados como a continuación se puede ver.

Seguimos con música y pintura del siglo XX, continuamos observando la ausencia de significado objetual realista de la forma, con la representación visual del cubismo de Picasso.

A continuación con Leguer y con la obra "El canto del Lama" "Deseos para el Despertar", pertenecientes también al siglo XX, la forma y la música van adquiriendo perspectiva, una perspectiva bidimensional-lineal-superficial y sólida, debida a la simplificación de los recursos visuales y sonoros. Esta misma obra musical comparada con la pintura prehistórica hallada en la cueva de los Moros (Lérida), nos transmite connotaciones de síntesis del referente figurativo, linealidad gráfica y melódica etc.

A continuación, en una serie de pinturas del arte gótico y música de la misma época, veremos y oiremos cómo paulatinamente se va afianzando el concepto de tonalidad-figuración, forma cerrada, linealidad gráfica-linealidad

melódica, (polifonía) en una perspectiva bidimensional lineal y superficial, en esquemas primarios de tridimensionalidad y armonía vertical.

En el Renacimiento, el referente real figurativo en una perspectiva áurea es asociado a la tonalidad unificada de la polifonía en la coordenada de la horizontalidad. En las obras musicales y pictóricas que a continuación vamos a referir, apreciaremos cómo la pintura y la música evolucionan desde la perspectiva bidimensional superficial y lineal, simétrica y equilibrada, asentada en la coordenada de la horizontalidad de la polifonía, a una estructura orgánica compositiva, donde melodía y acordes se yuxtaponen. Continúa el principio temático de la tonalidad- y el referente figurativo, pero donde predomina esencialmente la diferencia entre el fondo y la figura, la melodía y el acompañamiento es en el barroco donde, ambos conceptos configuran la atmósfera del claroscuro que forma parte del fondo pictórico o fondo armónico.

En el período clásico de la música y neoclásico de la pintura, la estructura de la composición, vuelve a retomar los principios de ordenación compositiva clásicos: equilibrio, simetría, predominio de la melodía en partes diferenciadas y simplificadas, en una perspectiva tridimensional y lineal. De este período son las obras que exponemos a continuación.

Llegamos a Mozart y a Goya, que con alguna diferencia de años, pertenecen al mismo estilo y que comparo como genuinos representantes de la ruptura de un estilo y anticipación a otro... Con la Quinta Sinfonía titulada "El Destino" de Beethoven, y la "Balsa de la Medusa" de Theodore Gericault exponemos los principios de composición musical y pictórica que anteceden al movimiento romántico...

Continuamos con la "Muerte de Sardanápalo" de Eugene Delacroix y la "Cabalgata de las Walquirias" de la ópera "El anillo de los Nibelungos" de Richard Wagner, como exponentes de la ruptura de la tonalidad mediante el principio de alteridad y disgregación de las formas en el espacio visual y sonoro. La simplificación de los recursos musicales y pictóricos van a ir sucediéndose hasta las figuras del impresionismo y antecedente del expresionismo, Gauguin y Van Gogh respectivamente, y en la música Claude Debussy, Ravel, etc.

Y de esta manera, llegamos al final de nuestro estudio comparativo con los expresionistas abstractos del siglo XX, Asile Gorky, Pollock, Rocko, y la música dodecafónica de Schoenberg, Alban Berg y Werben donde la forma visual y sonora se descomponen en series excluidas de valor semántico objetual y previsible con la pura estricta búsqueda de la atonalidad- abstracción musical y pictórica.

## Referencias

Por lo que respecta a las Referencias bibliográficas, mencionar que en la tesis aparecen divididas en cuatro bloques:

1° Conocimientos sobre la evolución de la perspectiva pictórica.

2° Armonía musical

3° Psicología aplicada a las artes. Subgrupo: Teorías lingüísticas y semánticas.

4° Revistas, informes, catálogos de audiciones.

A través de estas referencias, llegué a la conclusión de que la *Armonía*, era el principio fundamental en ambas artes. A ella era debido el que una pintura y una música de un determinado estilo se expresaran de una forma semejante.



# Investigación sobre preferencias de Estilos Musicales en estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria

Research work about preferences of Musical Styles on spaniards students of Secondary Obligatory Education

Oswaldo Lorenzo Quiles<sup>1</sup>; Lucía Herrera Torres<sup>2</sup>; Roberto Cremades Andreu<sup>3</sup>

## Resumen

El presente trabajo de investigación aborda el estudio de uno de los aspectos con mayor relevancia actual en el ámbito de la educación musical en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) española e internacional: la necesidad de indagar acerca de los hábitos de escucha y preferencias de estilos musicales diversos entre los estudiantes de este tramo educativo, con el fin de lograr una mayor y mejor conexión entre el discurso sonoro presente en el medio sociocultural del alumnado y el contexto académico y curricular de la asignatura Música en la ESO, pues se observa que la inclusión y difusión de las músicas denominadas *populares* en la programación escolar oficial de esta asignatura es todavía escasa y no se corresponde con la realidad social y musical que envuelve hoy al adolescente.

## Abstract

The present research work approaches the study of one of the aspects currently with bigger relevance in the musical education of the spanish and international Secondary Obligatory Education (ESO): the necessity to investigate about the preferences and listening habits of musical diverse styles among the students of this educational tract, with the purpose of achieving a better connection among the sound discourse present in the sociocultural means of the students and the academic and curricular context of the subject Music in the ESO, because it is observed that the inclusion and diffusion of the denominated *popular* music in the official programming school of this subject is still scarce and it doesn't correspond with the social and musical reality that wraps to the adolescent today.

---

<sup>1</sup> Facultad de Educación y Humanidades de Melilla, Universidad de Granada (España); [oswaldo@ugr.es](mailto:oswaldo@ugr.es)

<sup>2</sup> Facultad de Educación y Humanidades de Melilla, Universidad de Granada (España); [luciaht@ugr.es](mailto:luciaht@ugr.es)

<sup>3</sup> Facultad de Educación y Humanidades de Melilla, Universidad de Granada (España); [fusas@ugr.es](mailto:fusas@ugr.es)

## **Delimitación del <campo del trabajo> y objeto de estudio**

La música acompaña diariamente a los jóvenes en multitud de situaciones. Éstos muestran sus propias preferencias y gustos a la hora de escuchar determinados estilos musicales en un proceso quizá demasiado alejado de la influencia musical de la educación formal, denominado por Müller (1999) *auto-socialización musical*.

Es frecuente que la población escolarizada en la Educación Secundaria Obligatoria cubra sus necesidades de consumo cultural-musical influenciada antes por el entorno sonoro que le rodea que por el conocimiento musical crítico que debiera adquirir en la asignatura reglada de música. De ahí el innegable interés por llevar a cabo estudios que evalúen adecuadamente esta situación y sirvan de base a la generación de propuestas de suficiente conexión académica entre las músicas más presentes en la sonosfera real que envuelve al alumno –fundamentalmente dibujada por músicas de consumo popular masivo- y el currículo escolar, centrado en músicas pertenecientes a parámetros de construcción anclados en épocas de creación artística muy distantes en el tiempo para el alumnado (Arredondo y García, 1998; Campbell, 1997; García, 1999; García y Arredondo, 1997; Raventós, 1998).

La mayor función social que ejerce la música popular frente a la música clásica y la música tradicional en la adolescencia viene determinada por un cúmulo de circunstancias modeladas por el contexto sociocultural al que pertenece el individuo y en el que se enmarcan la familia, la escuela, el status social, el grupo de iguales y los medios de comunicación (Zillmann & Gan, 1997). La influencia musical de la familia y la escuela disminuye durante la adolescencia al tiempo que aumenta el influjo del grupo de amigos y los medios de comunicación, dependiendo esto, además, de la clase social a la que se pertenezca.

El hecho de que sean los estilos enmarcados dentro de la música popular los más apreciados por la juventud de muchos países del mundo obedece, posiblemente, a que se trata de músicas construidas con estructuras sencillas y reiterativas, fáciles de asimilar y recordar, y que contienen mensajes verbales sobre temas banales de amplia circulación social, localizados geográficamente según la pertinencia de las modas locales, y dirigidos hacia un público objetivo muy poco crítico con la verdadera naturaleza musical del producto finalmente difundido (Lorenzo, 2005).

Curiosamente, este claro predominio de la música popular en el consumo cultural de los jóvenes no se ha visto reflejado en el consecuente reconoci-

miento curricular de esta música, pues, si bien, entre los contenidos musicales de la ESO aparece teóricamente una amplia variedad de géneros y estilos a contemplar por el desarrollo de la asignatura, el uso académico de música clásica (empleado este término como sinónimo de los estilos musicales cultos de entre los siglos XVII a XIX), así como de música tradicional, continúa capitalizando el discurso pedagógico de los docentes y dejando de lado estilos musicales como el rap, hip-hop, techno, heavy, etc., pese a la menor dimensión social que entre los jóvenes tiene la música “culta”.

Tan importante hoy es despertar el gusto y conocimiento de la música clásica entre los estudiantes jóvenes, secular y firmemente arraigada en la cultura occidental, como de la música popular, de gran influencia en el entorno social de los adolescentes e imbricada con numerosas dimensiones de su vida cotidiana: comportamiento, hábitos, asociacionismo juvenil, etc.

Por el contrario, esas *otras músicas*, las populares, no acaban de encontrar la mejor actitud y disposición oficial en parte porque son poco relevantes para un amplio sector del profesorado, cuya formación inicial está muy próxima y asentada a/en la música clásica. Es más fácil y cómodo para los docentes emplear en clase los estilos musicales institucionalizados, asimilados mediante años de formación musical por los profesores y muy presentes y frecuentes en los libros de texto y otros materiales pedagógicos, que procurar al adolescente un acercamiento académico y consciente a su propia realidad sonora. Esta situación convierte la asignatura de música en secundaria en un dictado de apuntes de Historia de la Música clásica occidental (Pliego, 2001), olvidando la necesidad de posibilitar al alumno una experiencia musical activa que le motive a participar en el aula en coherencia con sus gustos musicales preferidos.

El conocimiento de los diferentes estilos musicales debe transmitirse mediante la reproducción práctica y el estudio de todos los estilos musicales existentes, sin obviar aquellos cuya procedencia no guarde relación con la tradición musical más académicamente afianzada. Desde la genialidad de Bach hasta el ímpetu de Bon Jovi pueden ser escuchados, experimentados y aprovechados pedagógicamente con el objetivo de transmitir al alumnado los referentes musicales básicos (melodía, ritmo, armonía, timbre, textura) y que aparecen, de un modo u otro, en la mayoría de las músicas de todos los estilos y tiempos.

El objetivo principal de este trabajo de investigación es el de explorar cuáles son las preferencias que muestran los alumnos españoles de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) sobre los diferentes estilos musicales existentes, con independencia del tipo de música al que se adscriban estos estilos.

## Método – Participantes

667 alumnos que cursan sus estudios de Educación Secundaria Obligatoria en 7 centros públicos de la Ciudad Autónoma de Melilla (España), cuyas edades están comprendidas entre los 12 y los 18 años, siendo la edad media de 14.28 años.

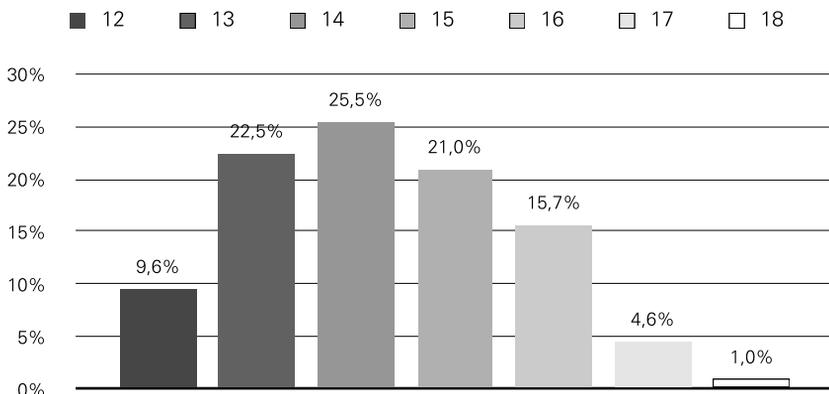
Con el fin de conseguir que la muestra fuera representativa de la población estudiada, se ha escogido un grupo de alumnos al azar de cada uno de los cursos que comprenden la etapa educativa de la ESO (1<sup>º</sup> a 4<sup>º</sup>) y en cada uno de los centros educativos en los que se ha realizado la investigación.

A continuación se expondrán los estadísticos descriptivos relativos a las variables más significativas de los participantes. En la tabla 1 y la figura 1 se muestran las frecuencias y porcentajes de los alumnos en función de la de la edad.

EDAD EN AÑOS	Frecuencia	Porcentaje
12	64	9.6%
13	150	22.5%
14	170	25.5%
15	140	21.0%
16	105	15.7%
17	31	4.6%
18	7	1.0%
Total	667	100.0%

*Tabla 1.* Frecuencia y porcentaje de alumnos por edad.

La mayoría de los alumnos tiene una edad comprendida entre 13 y 16 años, siendo notoriamente inferior el número de alumnos con 18 años de edad.



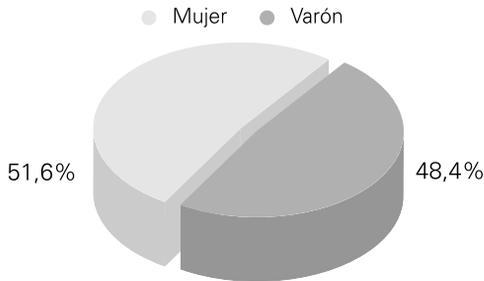
*Figura 1.* Porcentaje de alumnos según la variable edad.

En la tabla 2 se presentan los porcentajes de alumnos en función de la variable sexo.

SEXO	Frecuencia	Porcentaje
Varón	323	48.4%
Mujer	344	51.6%
Total	667	100%

*Tabla 2.* Frecuencia y porcentaje de alumnos por sexo.

Como puede observarse en la siguiente figura 2, el porcentaje de mujeres es ligeramente superior al de hombres.



*Figura 2.* Porcentaje de alumnos según la variable sexo.

Seguidamente se describen las características principales del alumnado de cada uno de los siete Institutos públicos de Educación Secundaria Obligatoria (IES) de la Ciudad Autónoma de Melilla a los que pertenecen los estudiantes participantes en este trabajo.

**IES 1.** El origen cultural del alumnado que acude a este centro está conformado mayoritariamente por cristianos-europeos y beréberes-amazight, en una proporción aproximada de 60-40%. Su nivel socioeconómico y cultural es medio y medio-alto.

**IES 2.** El origen cultural del alumnado que acude a este centro presenta cristianos-europeos y beréberes-amazight en una proporción de 65-35%. Su nivel socioeconómico y cultural es medio y medio-bajo.

**IES 3.** El origen cultural del alumnado que acude a este centro es cristiano-europeo y beréber-amazight, en una proporción de 25-75%. Su nivel socioeconómico y cultural es medio-bajo.

**IES 4.** El origen cultural del alumnado que acude a este centro es de cristianos-europeos y beréberes-amazight al 50%. Su nivel socioeconómico y cultural es medio y medio-alto.

**IES 5.** El origen cultural del alumnado que acude a este centro comprende cristianos-europeos y beréberes-amazight en una proporción de 35-65%. Su nivel socioeconómico y cultural es medio y medio-bajo.

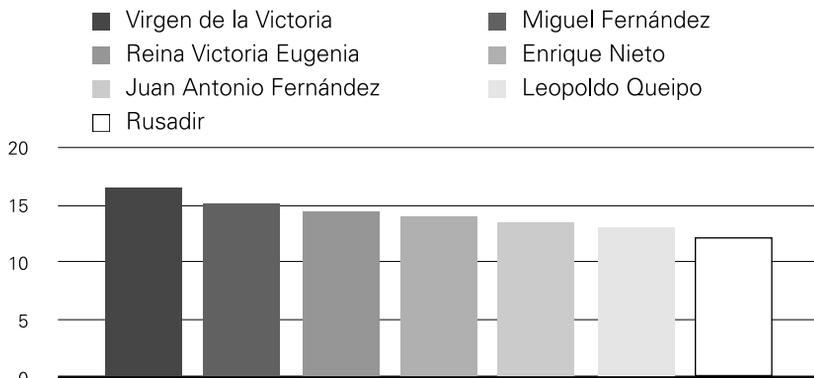
**IES 6.** El origen cultural del alumnado que acude a este centro es de cristianos-europeos y beréberes-amazight en una proporción de 40-60%. Su nivel socioeconómico y cultural es medio y medio-bajo.

**IES 7.** El origen cultural del alumnado que acude a este centro es, casi en su totalidad, beréber-amazight. Su nivel socioeconómico y cultural es medio-bajo y bajo.

A continuación se muestra (tabla 3 y figura 3) la frecuencia y porcentaje de alumnos participantes por centro educativo.

CENTRO	Frecuencia	Porcentaje
IES 1	110	16.5%
IES 2	106	15.09%
IES 3	97	14.5%
IES 4	94	14.1%
IES 5	91	13.6%
IES 6	88	13.2%
IES 7	81	12.1%
Total	667	100.0%

**Tabla 3.** Frecuencia y porcentaje de alumnos por centro.



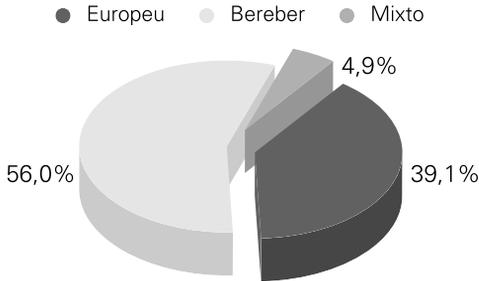
**Figura 3.** Porcentaje de alumnos según la variable centro.

La tabla siguiente muestra los estadísticos descriptivos referentes al origen cultural de los alumnos participantes.

ORIGEN	Frecuencia	Porcentaje
Europeo	261	39.1%
Bereber	373	55.9%
Mixto	33	4.9%
Total	667	100.0%

**Tabla 4.** Frecuencia y porcentaje de alumnos por origen cultural.

Como se observa en la figura 4., la mayoría de los participantes son de origen bereber, seguidos de los europeos y, por último, los mixtos procedentes de familias cuyos padres/madres son bereberes y europeos.



**Figura 4.** Porcentaje de alumnos según la variable origen.

En la siguiente tabla se puede ver la distribución de alumnos según la variable curso.

CURSO	Frecuencia	Porcentaje
1º	163	24.4%
2º	169	25.3%
3º	179	26.8%
4º	156	23.4%
Total	667	100.0%

**Tabla 5.** Frecuencia y porcentaje de alumnos por curso.

La figura 5 muestra gráficamente los datos contenidos en la tabla anterior (tabla 5). Se puede apreciar en ésta que el porcentaje de alumnos por curso está muy igualado.

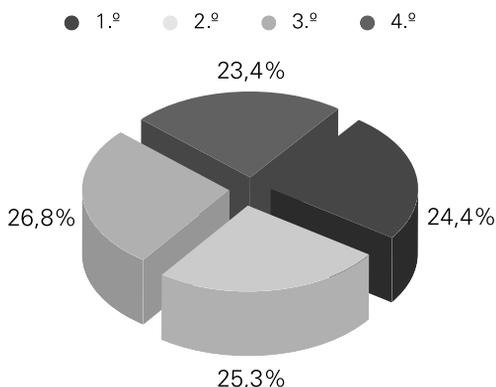


Figura 5. Porcentaje de alumnos por curso.

La distribución de los alumnos por edad y sexo queda detallada en la siguiente tabla (tabla 6). En ella se puede observar que el número de mujeres es superior al de hombres en la mayoría de las edades, excepto en los 16 y los 17 años.

		SEXO		Total
		Hombre	Mujer	
EDAD	12.00	26 40.6%	38 59.4%	64 100.0%
	13.00	71 47.3%	79 52.7%	150 100.0%
	14.00	76 44.7%	94 55.3%	170 100.0%
	15.00	66 47.1%	74 52.9%	140 100.0%
	16.00	62 59.0%	43 41.0%	105 100.0%
	17.00	20 64.5%	11 35.5%	31 100.0%
	18.00	2 28.6%	5 71.4%	7 100.0%
	Total	323 48.4%	344 51.6%	667 100.0%

Tabla 6. Frecuencias y porcentajes según edad y sexo.

Por otro lado, la tabla 7 contiene los datos relativos a los alumnos en función de la edad y el centro educativo donde cursan sus estudios, observando que, aunque son una minoría, hay participantes con edades superiores a la que les corresponde en función de la etapa educativa de la ESO (12 a 16 años).

		CENTRO							Total
		IES 1	IES 2	IES 3	IES 4	IES 5	IES 6	IES 7	
EDAD	12.00	12 10.9%	17 18.7%	5 4.7%	11 13.6%	13 13.8%	5 5.2%	1 1.1%	64 9.6%
	13.00	27 24.5%	20 22.0%	32 30.2%	20 24.7%	18 19.1%	18 18.6%	15 17.0%	150 22.5%
	14.00	29 26.4%	27 29.7%	31 29.2%	19 23.5%	12 12.8%	27 27.8%	25 28.4%	170 25.5%
	15.00	20 18.2%	19 20.9%	12 11.3%	18 22.2%	25 26.6%	22 22.7%	24 27.3%	140 21.0%
	16.00	19 17.3%	7 7.7%	17 16.0%	10 12.3%	15 16.0%	20 20.6%	17 19.3%	105 15.7%
	17.00	3 2.7%	1 1.1%	5 4.7%	3 3.7%	11 11.7%	3 3.1%	5 5.7%	31 4.6%
	18.00	0 0.0%	0 0.0%	4 3.8%	0 0.0%	0 0.0%	2 2.1%	1 1.1%	7 1.0%
	Total	110 100.0%	91 100.0%	106 100.0%	81 100.0%	94 100.0%	97 100.0%	88 100.0%	667 100.0%

Tabla 7. Frecuencias y porcentajes de alumnos en función de la edad y el centro educativo.

La siguiente tabla (tabla 8) muestra que, a excepción de los 17 años, en todas las edades hay una mayoría de alumnos de origen bereber.

		ORIGEN			Total
		Europeo	Bereber	Mixto	
EDAD	12.00	25 9.6%	34 9.1%	5 15.2%	64 9.6%
	13.00	64 24.5%	83 22.3%	3 9.1%	150 22.5%
	14.00	63 24.1%	92 24.7%	15 45.5%	170 25.5%
	15.00	48 18.4%	85 22.8%	7 21.2%	140 21.0%
	16.00	44 16.9%	59 15.8%	2 6.1%	105 15.7%
	17.00	15 5.7%	15 4.0%	1 3.0%	31 4.6%
	18.00	2 0.8%	5 1.3%	0 0.0%	7 1.0%
	Total	261 100.0%	373 100.0%	33 100.0%	667 100.0%

Tabla 8. Frecuencia y porcentaje de alumnos según la edad y el origen cultural.

A continuación, tabla 9, se muestra la distribución del alumnado en función de las variables edad y curso.

		CURSO				Total
		1º	2º	3º	4º	
<b>EDAD</b>	12.00	64 39.3%	0 0.0%	0 0.0%	0 0.0%	64 9.6%
	13.00	70 42.9%	80 47.3%	0 0.0%	0 0.0%	150 22.5%
	14.00	25 15.3%	60 35.5%	85 47.5%	0 0.0%	170 25.5%
	15.00	4 2.5%	27 16.0%	64 35.8%	45 28.8%	140 21.0%
	16.00	0 0.0%	2 1.2%	28 15.6%	75 48.1%	105 15.7%
	17.00	0 0.0%	0 0.0%	2 1.1%	29 18.6%	31 4.6%
	18.00	0 0.0%	0 0.0%	0 0.0%	7 4.5%	7 1.0%
	Total	163 100.0%	169 100.0%	179 100.0%	156 100.0%	667 100.0%

Tabla 9. Frecuencia y porcentaje de alumnos en función de la edad y el curso.

A continuación se detalla el número de alumnos por sexo y origen cultural.

		ORIGEN			
		Europeo	Bereber	Mixto	Total
<b>SEXO</b>	Varón	123 47.1%	185 49.6%	15 45.5%	323 48.4%
	Mujer	138 52.9%	188 50.4%	18 54.5%	344 51.6%
	Total	261 100.0%	373 100.0%	33 100.0%	667 100.0%

Tabla 10. Frecuencia y porcentaje según sexo y origen cultural.

La siguiente figura (figura 6) ordena los datos que aparecen en la tabla anterior, la cual muestra que la igualdad entre hombres y mujeres se da en los individuos de origen bereber, siendo ligeramente superior el porcentaje de mujeres tanto en los alumnos de origen europeo como en los de origen mixto.

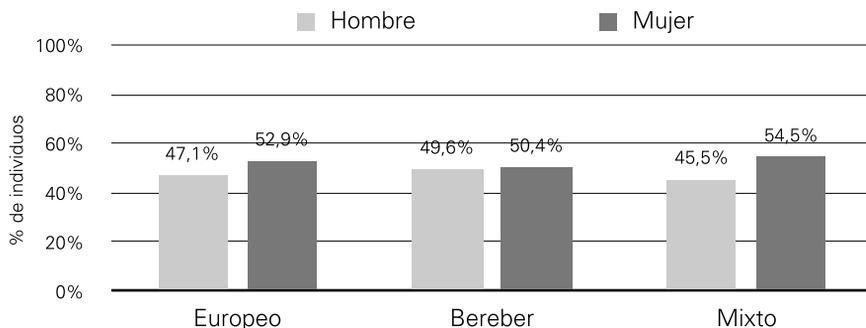


Figura 6. Porcentaje de alumnos según el sexo y el origen cultural.

En la siguiente tabla se presenta el número de alumnos participantes atendiendo a las variables sexo y curso. Se observa que en los cursos 1º, 2º y 3º hay más mujeres que hombres, ocurriendo lo contrario en 4º curso.

		CURSO				
		1º	2º	3º	4º	Total
SEXO	Varón	77 47.2%	78 46.2%	87 48.6%	81 51.9%	323 48.4%
	Mujer	86 52.8%	91 53.8%	92 51.4%	75 48.1%	344 51.6%
	Total	163 100.0%	169 100.0%	179 100.0%	156 100.0%	667 100.0%

*Tabla 11.* Frecuencia y porcentaje según sexo y curso.

Por último, la tabla 12 contiene los datos relativos a las variables origen cultural y curso de los participantes.

		CURSO				
		1º	2º	3º	4º	Total
ORIGEN	Europeo	59 36.2%	61 36.1%	74 41.3%	67 42.9%	261 39.1%
	Bereber	96 58.9%	100 59.2%	94 52.5%	83 53.2%	373 55.9%
	Mixto	8 4.9%	8 4.7%	11 6.1%	6 3.8%	33 4.9%
	Total	163 100.0%	169 100.0%	179 100.0%	156 100.0%	667 100.0%

*Tabla 12.* Frecuencia y porcentaje de alumnos en función del origen cultural y el curso.

Como se puede observar, en todos los cursos los alumnos son mayoritariamente de origen bereber.

## Instrumento

Para la recogida de la información a analizar se ha empleado el cuestionario sobre preferencias del estilo musical elaborado por Lorenzo & Herrera (2001) en su adaptación realizada para esta investigación (ver Anexo 1). Como afirma González (1999), el cuestionario es uno de los instrumentos más usados para recabar datos tanto en el terreno de la investigación educativa como en el de las ciencias sociales y la psicología.

A continuación se describe pormenorizadamente el contenido de este cuestionario, así como las pruebas efectuadas para garantizar su fiabilidad y validez en la adaptación aquí empleada, dos de las características esenciales que deben presentar los instrumentos de medida para asegurar la calidad de los datos que serán analizados (Fortín, 1999).

La fiabilidad permite saber cuál es la precisión y estabilidad de los resultados que se obtienen al aplicar un instrumento de medida y su grado aumenta cuando al volver a aplicar el instrumento a los mismos sujetos se obtienen idénticos resultados (Babbie, 1996).

En esta investigación se ha comenzado por evaluar la consistencia interna del cuestionario o *fiabilidad interna* mediante el coeficiente de fiabilidad Alfa de Cronbach, considerándose que valores superiores a 0.75 indican alta fiabilidad (Bisquerra, 1987). El coeficiente alfa de Cronbach que se ha obtenido para este cuestionario arroja un valor de 0.931, mostrando así un alto índice de consistencia.

Por otra parte, siguiendo a Martínez (1996), se ha realizado la prueba de *fiabilidad test-retest con formas alternativas*, consistente en aplicar el cuestionario en dos ocasiones distintas a los mismos sujetos, procediéndose de la siguiente manera:

1. Redactar el cuestionario dos veces cambiando el orden de los ítems.
2. Aplicar el primero de ellos.
3. Dejar pasar un corto período de tiempo (a ser posible dentro de la misma semana).
4. Aplicar el segundo cuestionario redactado.
5. Obtener el coeficiente de correlación de *Pearson* entre la primera y la segunda pasación, para evaluar la consistencia de las respuestas.

Como antes se indicó, además de la fiabilidad del cuestionario se realizó un análisis de su validez. Según Blanco & Alvarado (2005), *se dice que un instrumento es válido cuando mide el concepto o la variable que se planifica medir* (p. 543).

La comprobación de la validez del cuestionario se llevó a cabo mediante la validez de contenido empleando la técnica de juicio de expertos, procedimiento en el cuál se recurre a diferentes especialistas en la disciplina y en metodología de investigación para que valoren la idoneidad del contenido de los ítems en relación con las variables estudiadas (Hernández, Fernández & Baptista, 1998). En el proceso participaron 17 jueces del ámbito nacional e internacional (por ejemplo, del Berklee College of Music de Boston) pertenecientes a diversas áreas de conocimiento de ámbito universitario (psicología, educación musical, métodos de investigación), de la docencia en Educación Secundaria Obligatoria y de Conservatorios Superiores de Música.

Una vez recopilada la información proveniente de las valoraciones del cuestionario de Lorenzo & Herrera (2001), por parte de todos los jueces, se procedió al análisis profundo de los ítems, siguiendo ciertos criterios para

eliminar, revisar y modificar o aceptar los diferentes ítems del cuestionario (Barbero, Vila & Suárez (2003).

Finalmente, el cuestionario definitivo sobre preferencias de los estilos musicales quedó compuesto por 2 amplios ítems, que a su vez, contenían más elementos.

Los 2 ítems se agruparon en las siguientes categorías:

- Frecuencia de escucha de estilos musicales:

Ítem 1

- Influencia de la educación informal en la preferencia de escucha de los estilos musicales:

Ítems: 2.3, 2.4, 2.5, 2.6, 2.7, 2.8 y 2.9

- Influencia de la educación formal en la preferencia de escucha de los estilos musicales:

Ítems: 2.1, 2.2 y 2.10

Por otro lado, se realizó un análisis factorial con rotación Varimax de las distintas variables de estudio del cuestionario, que reveló la existencia de 13 factores que explican el 62.29% de la varianza total. A continuación se puede observar, en la tabla 13, cómo se han agrupado los distintos ítems en cada uno de los factores y el porcentaje total de la varianza que explica cada uno de los mismos.

<b>PORCENTAJE EXPLICADO DE LA VARIANZA</b>	<b>ITEMS</b>
FACTOR 1	9.878 1.21, 1.28, 1.29, 1.30, 1.31, 1.32, 1.33 y 1.34
FACTOR 2	7.994 1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 1.5, 1.6 y 1.35
FACTOR 3	7.659 1.19, 1.36, 1.37, 1.38, 1.40, 1.42, 1.44 y 1.46
FACTOR 4	4.806 1.20, 1.22, 1.23, 1.25 y 1.26
FACTOR 5	4.802 1.7, 1.8, 1.9, 1.10, 1.11 y 1.14
FACTOR 6	4.221 1.12, 1.15, 1.24, 1.39 y 1.41
FACTOR 7	3.876 1.27, 1.43 y 1.45
FACTOR 8	3.652 2.1, 2.2 y 2.10
FACTOR 9	3.613 1.16, 1.17, 1.18 y 1.47
FACTOR 10	3.520 2.6, 2.7 y 2.8
FACTOR 11	3.272 2.3, 2.4 y 2.5
FACTOR 12	2.628 1.13, 1.48 y 1.49
FACTOR 13	2.375 2.9

**Tabla 13.** Ítems que saturan en cada factor extraído en el Análisis Factorial con rotación Varimax.

El primer factor, con mayor peso, agrupa varios estilos musicales originarios de la música rock más extrema: el punk y el heavy metal con todas sus variantes. Aparte de la proximidad musical de estos estilos, hay que señalar la estética transgresora donde se circunscriben sus seguidores e intérpretes, conformando un movimiento musical de tipo social y cultural.

El segundo factor agrupa cronológicamente los estilos de la historia de la música clásica, desde la música anterior a la edad Media hasta el Clasicismo, junto con la música jazz. Se trata de estilos musicales conocidos pero con un seguimiento minoritario por parte de los jóvenes oyentes.

El tercer factor, agrupado en torno a la música popular, está formado por las músicas new age, folk, blues, swing, country, soul, reggae y ska.

En el cuarto factor se encuentran estilos musicales muy rítmicos y repetitivos, enmarcados dentro de la música electrónica, como son el funky, el techno, el dance, el drum&bass y el break the beats.

El quinto factor aglutina las músicas que contienen elementos musicales distintivos de la cultura y la modernidad propias de cada país: música del romanticismo, impresionismo, nacionalismo, contemporánea, de vanguardia y folklórica.

El sexto factor congrega al flamenco, la canción española, la rumba, el bacalao y la salsa, músicas populares de origen o con raíces hispanas.

El séptimo factor agrupa estilos musicales relativamente recientes, extendidos entre los jóvenes, cuya composición se realiza mediante samplers, sintetizadores, mesas de mezclas, etc. Estos son el hip-hop, el rap y el breakdance.

El octavo factor explica la influencia de la educación formal en las preferencias musicales de los alumnos.

El noveno factor agrupa los estilos musicales del pop, rock y rhythmic&blues, que son muy comerciales. Además, sirviéndose de su popularidad, se han integrado dentro de las bandas sonoras originales para obtener una mayor difusión entre la población a través del cine.

El décimo factor explica la influencia de la familia, los amigos y los lugares públicos en las preferencias musicales de los alumnos.

El decimoprimer factor explica la influencia de los *mass media* en las preferencias de los estilos musicales de los jóvenes.

El decimosegundo factor engloba a la música étnica, la música raï y la música reguetón, estilos musicales que se caracterizan por contener en sus composiciones elementos musicales tradicionales de cada una de sus culturas.

El decimotercer factor explica la influencia de la Internet en las preferencias de los estilos musicales en los jóvenes.

## Procedimiento

La pasación de los cuestionarios en los distintos centros de enseñanza secundaria fue realizada con el respaldo de la Dirección Provincial del Ministerio de Educación y Ciencia con sede en Melilla, así como con el consentimiento de los órganos directivos de los centros educativos participantes. El cuestionario se administró durante el curso académico 2006/2007 y fueron cumplimentados en dos sesiones de 50 minutos cada una durante la misma semana, con un intervalo de espera de una pasación a la siguiente de dos a tres días.

## Resultados

A continuación se muestran las frecuencias y porcentajes de escucha en los participantes de los 49 estilos musicales que recoge el cuestionario empleado.

Estilos Musicales	NUNCA	CASI NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE	NO CONTESTA
Música Antigua	446 65.4%	118 17.7%	77 11.5%	19 2.8%	16 2.4%	1 0.1%
Música Gregoriana	442 66.3%	131 19.6%	63 9.4%	21 3.1%	10 1.5%	14 6.9%
Música Medieval	374 56.1%	151 22.6%	87 13.0%	35 5.2%	15 2.2%	5 0.7%
Música Renacimiento	375 56.2%	146 21.9%	97 14.5%	31 4.6%	18 2.7%	0 0.0%
Música Barroco	368 55.2%	126 18.9%	106 15.9%	41 6.1%	24 3.6%	2 0.3%
Música Clásica	213 31.9%	132 19.8%	185 27.7%	62 9.3%	54 8.1%	21 3.1%
Música Romanticismo	262 39.3%	136 20.4%	147 22.0%	76 11.4%	43 6.4%	3 0.4%
Música Impresionista	329 49.3%	146 21.9%	103 15.4%	61 9.1%	24 3.6%	4 0.6%
Música Nacionalista	284 42.6%	144 21.6%	139 20.8%	62 9.3%	36 5.4%	2 0.3%
Música Contemporánea	250 37.5%	122 18.3%	123 18.4%	87 13.0%	81 12.1%	4 0.6%
Música Vanguardia	350 52.5%	148 22.2%	82 12.3%	44 6.6%	38 5.7%	5 0.7%

<b>Estilos Musicales</b>	<b>NUNCA</b>	<b>CASI NUNCA</b>	<b>A VECES</b>	<b>CASI SIEMPRE</b>	<b>SIEMPRE</b>	<b>NO CONTESTA</b>
Flamenco	161 24.1%	99 14.8%	190 28.5%	127 19.0%	85 12.7%	5 0.7%
Música Étnica	155 23.2%	99 14.8%	138 20.7%	145 21.7%	117 17.5%	13 1.9%
Música Folklórica	206 30.9%	143 21.4%	164 24.6%	85 12.7%	69 10.3%	0 0.0%
Canción Española	188 28.2%	155 23.2%	167 25.0%	81 12.1%	68 10.2%	8 1.2%
Música Pop	35 5.2%	42 6.3%	136 20.4%	167 25.0%	287 43.0%	0 0.0%
Música Rock & Roll	122 18.3%	112 16.8%	186 27.9%	133 19.9%	110 16.5%	4 0.6%
Música Rhythmic & Blues (R & B)	221 33.1%	127 19.0%	165 24.7%	82 12.3%	66 9.9%	6 0.9%
Música New Age	320 48.0%	136 20.4%	120 18.0%	44 6.6%	42 6.3%	5 0.7%
Música Funky	303 45.4%	142 21.3%	113 16.9%	66 9.9%	38 5.7%	5 0.7%
Música Punk	300 45.0%	145 21.7%	122 18.3%	56 8.4%	41 6.1%	3 0.4%
Música Tecno	171 25.6%	109 16.3%	160 24.0%	125 18.7%	99 14.8%	3 0.4%
Música Dance	132 19.8%	86 12.9%	137 20.5%	152 22.8%	156 23.4%	4 0.6%
Música Bacalao	294 44.1%	138 20.7%	124 18.6%	59 8.8%	49 7.3%	3 0.4%
Música Drums & Bass	316 47.4%	162 24.3%	91 13.6%	54 8.1%	42 6.3%	2 0.3%
Música Break the Beats	281 42.1%	128 19.2%	108 16.2%	63 9.4%	82 12.3%	5 0.7%
Música Breakdance	168 25.2%	107 16.0%	131 19.6%	107 16.0%	152 22.8%	2 0.3%
Música Heavy Metal	314 47.1%	131 19.6%	99 14.8%	57 8.5%	63 9.4%	3 0.4%
Música Un Metal	388 58.2%	122 18.3%	80 12.0%	46 6.9%	30 4.5%	1 0.1%
Música Death Metal	410 61.5%	110 16.5%	71 10.6%	35 5.2%	39 5.8%	2 0.3%

<b>Estilos Musicales</b>	<b>NUNCA</b>	<b>CASI NUNCA</b>	<b>A VECES</b>	<b>CASI SIEMPRE</b>	<b>SIEMPRE</b>	<b>NO CONTESTA</b>
Música Black Metal	375 56.2%	115 17.2%	90 13.5%	36 5.4%	49 7.3%	2 0.3%
Música Speed Metal	434 65.1%	101 15.1%	73 10.9%	28 4.2%	29 4.3%	2 0.3%
Música Grincore	459 68.8%	108 16.2%	65 9.7%	19 2.8%	12 1.8%	4 0.6%
Música Thrash	482 72.3%	84 12.6%	67 10.0%	12 1.8%	17 2.5%	5 0.7%
Música Jazz	248 37.2%	155 23.2%	169 25.3%	59 8.8%	35 5.2%	1 0.1%
Música Blues	284 42.6%	153 22.9%	141 21.1%	44 6.6%	45 6.7%	0 0.0%
Música Folk	378 46.7%	148 22.2%	86 12.9%	26 3.9%	26 3.9%	3 0.4%
Música Country	353 52.9%	135 20.2%	108 16.2%	44 6.6%	25 3.7%	2 0.3%
Música Salsa	159 23.8%	123 18.4%	210 31.5%	104 15.6%	71 10.6%	0 0.0%
Música Soul	346 51.9%	152 22.8%	88 13.2%	42 6.3%	35 5.2%	4 0.6%
Música Rumba	215 32.2%	119 17.8%	172 25.8%	88 13.2%	71 10.6%	2 0.3%
Música Reggae	262 39.3%	112 16.8%	98 14.7%	88 13.2%	101 15.1%	6 0.9%
Música Hip-hop	64 9.6%	56 8.4%	123 18.4%	135 20.2%	286 42.9%	3 0.4%
Música Ska	345 51.7%	113 16.9%	104 15.6%	44 6.6%	57 8.5%	4 0.6%
Música Rap	93 13.9%	68 10.2%	133 19.9%	125 18.7%	246 36.9%	2 0.3%
Música Swing	346 41.9%	130 19.5%	114 17.1%	40 6.0%	29 4.3%	8 1.2%
Bandas Sonoras Películas	132 19.8%	99 14.8%	173 25.9%	135 20.2%	124 18.6%	4 0.6%
Música Raï	313 46.9%	93 13.9%	89 13.3%	56 8.4%	109 16.3%	7 1.0%
Música Reguetón	110 16.5%	30 4.5%	44 6.6%	89 13.3%	386 57.9%	8 1.2%

*Tabla 14.* Frecuencias y porcentajes de escucha de los 49 estilos musicales que recoge el cuestionario empleado.

Se observa en la tabla precedente que el mayor porcentaje de escucha de los 49 estilos musicales es, en primer lugar, el Reguetón, con un 57.9%; en segundo lugar el Pop, con un 43.0%; en tercer lugar el Hip-hop, con un 42.9%; en cuarto lugar el Rap, con un 36.9%; en quinto lugar la música Dance, con un 23.4%, seguida muy de cerca por el Breakdance, con un 22.8%. Con una menor elección aparecen la música de las Bandas Sonoras de películas, con un 18.6%; la música Étnica, con un 17.5%; el Rock&roll, con un 16.5% y el Raï, con un 16.3%.

La tabla siguiente recoge los resultados del análisis de varianza realizado en función de la variable sexo.

Estilos Musicales	Sexo	Media	Desviación típica	F	p
Música anterior a la Edad Media (antigua)	Varón	1.62	1.00	0.777	0.378
	Mujer	1.55	0.93		
	Total	1.59	0.96		
Música Gregoriana	Varón	1.55	0.93	0.239	0.625
	Mujer	1.52	0.86		
	Total	1.53	0.89		
Música Medieval	Varón	1.75	1.05	0.123	0.725
	Mujer	1.72	0.99		
	Total	1.74	1.02		
Música del Renacimiento	Varón	1.80	1.07	1.162	0.281
	Mujer	1.71	1.00		
	Total	1.75	1.03		
Música del Barroco	Varón	1.86	1.14	0.329	0.567
	Mujer	1.81	1.10		
	Total	1.83	1.12		
Música Clásica	Varón	2.34	1.24	0.970	0.325
	Mujer	2.44	1.27		
	Total	2.39	1.26		
Música del Romanticismo	Varón	2.05	1.18	14.341	0.000*
	Mujer	2.42	1.30		
	Total	2.25	1.26		
Música Impresionista	Varón	2.01	1.19	1.708	0.192
	Mujer	1.89	1.12		
	Total	1.95	1.15		
Música Nacionalista	Varón	2.21	1.22	2.756	0.097
	Mujer	2.05	1.20		
	Total	2.13	1.21		
Música Contemporánea	Varón	2.38	1.39	0.758	0.384
	Mujer	2.48	1.42		
	Total	2.43	1.41		

<b>Estilos Musicales</b>	<b>Sexo</b>	<b>Media</b>	<b>Desviación típica</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
Música de Vanguardia	Varón	1.94	1.21	0.854	0.356
	Mujer	1.85	1.17		
	Total	1.90	1.19		
Flamenco	Varón	2.53	1.33	26.647	0.000*
	Mujer	3.06	1.29		
	Total	2.81	1.33		
Música Étnica	Varón	2.72	1.43	15.686	0.000*
	Mujer	3.16	1.38		
	Total	2.95	1.42		
Música Folklórica (de origen popular)	Varón	2.38	1.26	4.792	0.029*
	Mujer	2.61	1.36		
	Total	2.50	1.32		
Canción Española (coplas, etc.)	Varón	2.45	1.33	1.829	0.177
	Mujer	2.59	1.26		
	Total	2.52	1.29		
Música Pop	Varón	3.76	1.20	14.983	0.000*
	Mujer	4.11	1.10		
	Total	3.94	1.16		
Música Rock and Roll	Varón	3.09	1.36	3.171	0.075
	Mujer	2.90	1.29		
	Total	2.99	1.33		
Música Rhythmic and Blues (R & B)	Varón	2.50	1.34	0.710	0.400
	Mujer	2.42	1.31		
	Total	2.46	1.32		
Música New Age	Varón	2.10	1.24	2.988	0.084
	Mujer	1.94	1.20		
	Total	2.02	1.22		
Música Funky	Varón	2.20	1.28	5.396	0.020*
	Mujer	1.97	1.18		
	Total	2.08	1.24		
Música Punk	Varón	2.15	1.25	1.823	0.177
	Mujer	2.02	1.21		
	Total	2.08	1.23		
Música Tecno	Varón	2.98	1.41	10.469	0.001*
	Mujer	2.63	1.35		
	Total	2.80	1.39		
Música Dance	Varón	3.06	1.47	3.698	0.050*
	Mujer	3.27	1.39		
	Total	3.17	1.43		
Música Bacalao	Varón	2.07	1.22	1.780	0.183
	Mujer	2.20	1.32		
	Total	2.14	1.27		

Estilos Musicales	Sexo	Media	Desviación típica	F	p
Música Drums & Bass	Varón	2.15	1.32	8.408	0.004*
	Mujer	1.88	1.11		
	Total	2.01	1.22		
Música Break the Beats	Varón	2.51	1.49	14.949	0.000*
	Mujer	2.09	1.29		
	Total	2.30	1.41		
Música Breakdance	Varón	3.09	1.58	6.078	0.014*
	Mujer	2.81	1.40		
	Total	2.95	1.49		
Música Heavy Metal	Varón	2.25	1.41	5.237	0.022*
	Mujer	2.01	1.26		
	Total	2.13	1.34		
Música Nu Metal	Varón	1.88	1.18	2.772	0.096
	Mujer	1.73	1.13		
	Total	1.81	1.16		
Música Death Metal	Varón	1.85	1.24	3.027	0.082
	Mujer	1.69	1.12		
	Total	1.77	1.18		
Música Black Metal	Varón	2.06	1.33	10.491	0.001*
	Mujer	1.74	1.15		
	Total	1.90	1.25		
Música Speed Metal	Varón	1.73	1.16	2.303	0.130
	Mujer	1.60	1.04		
	Total	1.67	1.10		
Música Grindcore	Varón	1.53	0.89	0.300	0.584
	Mujer	1.49	0.93		
	Total	1.51	0.91		
Música Thrash	Varón	1.56	1.01	4.674	0.031*
	Mujer	1.41	0.83		
	Total	1.48	0.93		
Música Jazz	Varón	2.30	1.20	3.210	0.074
	Mujer	2.13	1.16		
	Total	2.21	1.18		
Música Blues	Varón	2.14	1.25	0.344	0.558
	Mujer	2.09	1.18		
	Total	2.11	1.22		
Música Folk	Varón	1.82	1.13	2.442	0.119
	Mujer	1.69	1.00		
	Total	1.75	1.07		
Música Country	Varón	1.93	1.20	1.472	0.225
	Mujer	1.82	1.06		
	Total	1.87	1.13		

Estilos Musicales	Sexo	Media	Desviación típica	F	p
Música Salsa	Varón	2.53	1.29	11.505	0.001*
	Mujer	2.86	1.24		
	Total	2.70	1.27		
Música Soul	Varón	1.95	1.24	1.674	0.196
	Mujer	1.83	1.09		
	Total	1.89	1.17		
Música Rumba	Varón	2.32	1.31	13.959	0.000*
	Mujer	2.70	1.34		
	Total	2.52	1.34		
Música Reggae	Varón	2.61	1.52	5.668	0.018*
	Mujer	2.34	1.44		
	Total	2.47	1.49		
Música Hip-Hop	Varón	3.91	1.35	5.847	0.016*
	Mujer	3.66	1.29		
	Total	3.78	1.33		
Música Ska	Varón	2.20	1.40	11.720	0.001*
	Mujer	1.85	1.19		
	Total	2.02	1.31		
Música Rap	Varón	3.71	1.44	9.325	0.002*
	Mujer	3.38	1.38		
	Total	3.54	1.42		
Música Swing	Varón	1.96	1.19	1.699	0.193
	Mujer	1.84	1.11		
	Total	1.90	1.15		
Bandas sonoras de películas (BSO)	Varón	3.07	1.39	0.569	0.451
	Mujer	2.99	1.36		
	Total	3.03	1.37		
Música Rai	Varón	2.43	1.55	3.337	0.068
	Mujer	2.22	1.49		
	Total	2.32	1.52		

**Tabla 15.** Resultados del análisis de varianza de frecuencia de escucha de los estilos musicales en función de la variable sexo.

Cabe destacar que son las mujeres las que escuchan con mayor frecuencia la música del Romanticismo, la música Étnica, el Flamenco, la música Folklórica, la música Pop, la música Dance, la Salsa, la Rumba y el Reguetón. Por el contrario, los hombres escuchan con mayor frecuencia el Funky, el Tecno, el Drums&bass, el Break the Beats, el Breakdance, el Heavy, el Black Metal, el Thrash, el Reggae, el Hip-hop, el Ska y el Rap.

Se llevó a cabo un análisis de varianza donde las variables dependientes eran los distintos estilos musicales y la variable independiente el origen cultural de los alumnos (ver tabla 14).

Estilos Musicales	Origen	Media	Desviación típica	F	p	Comparaciones (Tukey)
Música anterior a la Edad Media (antigua)	Europeo (1)	1.46	0.81	4.435	0.012*	2>1
	Bereber (2)	1.68	1.06			
	Mixto (3)	1.44	0.78			
	Total	1.59	0.96			
Música Gregoriana	Europeo	1.47	0.83	1.495	0.225	
	Bereber	1.59	0.94			
	Mixto	1.44	0.89			
	Total	1.53	0.89			
Música Medieval	Europeo	1.75	0.96	0.091	0.913	
	Bereber	1.73	1.06			
	Mixto	1.67	1.03			
	Total	1.74	1.02			
Música del Renacimiento	Europeo	1.67	0.90	1.779	0.170	
	Bereber	1.82	1.10			
	Mixto	1.67	1.17			
	Total	1.75	1.03			
Música del Barroco	Europeo	1.75	1.07	2.667	0.070	
	Bereber	1.92	1.16			
	Mixto	1.58	0.89			
	Total	1.83	1.12			
Música Clásica	Europeo	2.38	1.21	1.136	0.322	
	Bereber	2.43	1.30			
	Mixto	2.09	1.18			
	Total	2.39	1.26			
Música del Romanticismo	Europeo	2.06	1.15	5.087	0.006*	2>1
	Bereber	2.36	1.30			
	Mixto	2.50	1.39			
	Total	2.25	1.26			
Música Impresionista	Europeo	1.78	1.00	5.048	0.007*	2>1
	Bereber	2.07	1.23			
	Mixto	1.81	1.23			
	Total	1.95	1.15			
Música Nacionalista	Europeo	1.94	1.07	5.040	0.007*	2>1
	Bereber	2.25	1.30			
	Mixto	2.20	1.14			
	Total	2.13	1.21			
Música Contemporánea	Europeo	2.54	1.43	1.522	0.219	
	Bereber	2.35	1.39			
	Mixto	2.55	1.41			
	Total	2.43	1.41			

Estilos Musicales	Origen	Media	Desviación típica	F	p	Comparaciones (Tukey)
Música de Vanguardia	Europeo	1.78	1.06	2.169	0.115	
	Bereber	1.97	1.24			
	Mixto	2.02	1.48			
	Total	1.90	1.19			
Flamenco	Europeo	2.76	1.31	0.514	0.599	
	Bereber	2.85	1.34			
	Mixto	2.70	1.46			
	Total	2.81	1.33			
Música Étnica	Europeo	2.26	1.22	65.920	0.000*	2>1, 3
	Bereber	3.47	1.34			
	Mixto	2.63	1.43			
	Total	2.95	1.42			
Música Folklórica (de origen popular)	Europeo	2.48	1.29	1.434	0.239	
	Bereber	2.54	1.33			
	Mixto	2.14	1.35			
	Total	2.50	1.32			
Canción Española (coplas, etc.)	Europeo	2.48	1.18	3.119	0.045*	2>3
	Bereber	2.59	1.38			
	Mixto	2.02	1.16			
	Total	2.52	1.29			
Música pop	Europeo	4.01	1.11	1.110	0.330	
	Bereber	3.91	1.18			
	Mixto	3.73	1.33			
	Total	3.94	1.16			
Música rock and roll	Europeo	3.23	1.29	7.574	0.001*	1>2
	Bereber	2.85	1.32			
	Mixto	2.66	1.40			
	Total	2.99	1.33			
Música Rhythmic and Blues (R & B)	Europeo	2.39	1.20	7.885	0.000*	1,2> 3
	Bereber	2.58	1.39			
	Mixto	1.67	1.17			
	Total	2.46	1.32			
Música New Age	Europeo	1.87	1.06	4.271	0.014*	2>1
	Bereber	2.14	1.31			
	Mixto	1.79	1.20			
	Total	2.02	1.22			
Música Funky	Europeo	2.18	1.26	1.498	0.224	
	Bereber	2.01	1.20			
	Mixto	2.11	1.40			
	Total	2.08	1.24			
Música Punk	Europeo	2.13	1.22	0.809	0.446	
	Bereber	2.03	1.21			
	Mixto	2.26	1.50			
	Total	2.08	1.23			

Estilos Musicales	Origen	Media	Desviación típica	F	p	Comparaciones (Tukey)
Música Tecno	Europeo	3.01	1.36	5.553	0.004*	1>2
	Bereber	2.64	1.38			
	Mixto	2.94	1.49			
	Total	2.80	1.39			
Música Dance	Europeo	3.31	1.42	2.246	0.107	
	Bereber	3.08	1.43			
	Mixto	3.03	1.51			
	Total	3.17	1.43			
Música Bacalao	Europeo	2.08	1.29	1.399	0.248	
	Bereber	2.20	1.26			
	Mixto	1.88	1.32			
	Total	2.14	1.27			
Música Drums & Bass	Europeo	1.85	1.09	4.915	0.008*	2>1, 3
	Bereber	2.14	1.30			
	Mixto	1.82	1.19			
	Total	2.01	1.22			
Música Break the Beats	Europeo	2.30	1.42	0.214	0.807	
	Bereber	2.31	1.41			
	Mixto	2.14	1.35			
	Total	2.30	1.41			
Música Breakdance	Europeo	3.08	1.46	1.601	0.203	
	Bereber	2.86	1.50			
	Mixto	2.91	1.65			
	Total	2.95	1.49			
Música Heavy Metal	Europeo	2.35	1.40	9.083	0.000*	1, 3>2
	Bereber	1.93	1.23			
	Mixto	2.50	1.65			
	Total	2.13	1.34			
Música Nu Metal	Europeo	1.82	1.22	1.963	0.141	
	Bereber	1.76	1.08			
	Mixto	2.17	1.46			
	Total	1.81	1.16			
Música Death Metal	Europeo	1.78	1.23	0.976	0.377	
	Bereber	1.73	1.13			
	Mixto	2.02	1.35			
	Total	1.77	1.18			
Música Black Metal	Europeo	1.85	1.24	0.297	0.743	
	Bereber	1.93	1.25			
	Mixto	1.91	1.31			
	Total	1.90	1.25			
Música Speed Metal	Europeo	1.72	1.18	0.482	0.618	
	Bereber	1.64	1.04			
	Mixto	1.61	1.10			
	Total	1.67	1.10			

Estilos Musicales	Origen	Media	Desviación típica	F	p	Comparaciones (Tukey)
Música Grindcore	Europeo	1.41	0.82	3.016	0.050*	2>1
	Bereber	1.59	0.97			
	Mixto	1.44	0.82			
	Total	1.51	0.91			
Música Tras	Europeo	1.40	0.88	1.680	0.187	
	Bereber	1.53	0.96			
	Mixto	1.54	0.90			
	Total	1.48	0.93			
Música Jazz	Europeo	2.21	1.17	0.008	0.992	
	Bereber	2.21	1.19			
	Mixto	2.23	1.18			
	Total	2.21	1.18			
Música Blues	Europeo	2.07	1.14	1.655	0.192	
	Bereber	2.18	1.27			
	Mixto	1.82	1.24			
	Total	2.11	1.22			
Música Folk	Europeo	1.67	0.97	1.166	0.312	
	Bereber	1.80	1.10			
	Mixto	1.79	1.36			
	Total	1.75	1.07			
Música Country	Europeo	1.79	1.09	1.221	0.296	
	Bereber	1.93	1.16			
	Mixto	1.81	1.04			
	Total	1.87	1.13			
Música Salsa	Europeo	2.69	1.22	1.811	0.164	
	Bereber	2.75	1.30			
	Mixto	2.32	1.34			
	Total	2.70	1.27			
Música Soul	Europeo	1.81	1.09	1.427	0.241	
	Bereber	1.96	1.22			
	Mixto	1.79	1.20			
	Total	1.89	1.17			
Música Rumba	Europeo	2.38	1.26	2.514	0.082	
	Bereber	2.62	1.37			
	Mixto	2.47	1.48			
	Total	2.52	1.34			
Música Reggae	Europeo	2.52	1.47	0.690	0.502	
	Bereber	2.46	1.49			
	Mixto	2.20	1.66			
	Total	2.47	1.49			
Música Hip-Hop	Europeo	3.63	1.35	4.310	0.014*	2>1, 3
	Bereber	3.92	1.29			
	Mixto	3.52	1.52			
	Total	3.78	1.33			

Estilos Musicales	Origen	Media	Desviación típica	F	p	Comparaciones (Tukey)
Música Ska	Europeo	1.81	1.17	6.773	0.001*	2>1
	Bereber	2.19	1.37			
	Mixto	1.88	1.36			
	Total	2.02	1.31			
Música Rap	Europeo	3.32	1.43	5.997	0.003*	2>1
	Bereber	3.71	1.38			
	Mixto	3.41	1.55			
	Total	3.54	1.42			
Música Swing	Europeo	1.72	1.02	4.785	0.009*	2>1
	Bereber	2.01	1.19			
	Mixto	2.00	1.45			
	Total	1.90	1.15			
Bandas sonoras de películas (BSO)	Europeo	3.23	1.32	4.737	0.009*	1>2
	Bereber	2.89	1.40			
	Mixto	2.90	1.33			
	Total	3.03	1.37			
Música Rai	Europeo	1.63	1.07	54.766	0.000*	2>1, 3
	Bereber	2.83	1.61			
	Mixto	2.06	1.36			
	Total	2.32	1.52			
Música Reguetón	Europeo	3.68	1.61	7.305	0.001*	2>1, 3
	Bereber	4.12	1.41			
	Mixto	3.58	1.67			
	Total	3.92	1.52			

\* Nivel de significación de 0.05

**Tabla 16.** Frecuencia de escucha de diferentes estilos musicales según la variable origen cultural del alumnado.

Es destacable la mayor frecuencia de escucha de los alumnos de origen Bereber de la Música Étnica, el Drums & Bass, el Hip-hop, el Rai y el Reguetón. Asimismo, estos alumnos escuchan con mayor frecuencia que los alumnos de origen europeo la Música Antigua, la del Romanticismo, la Impresionista, la Nacionalista, el New Age, el Grindcore, el Ska, el Rap y el Swing. Es necesario también apuntar que los alumnos de origen Bereber escuchan más la Canción Española que los de origen Mixto.

Por otra parte, los alumnos de origen europeo escuchan más el Rock&Roll, el Tecno y las bandas sonoras de películas que los alumnos de origen Bereber. También hay que destacar que los alumnos de origen Cristiano y Bereber escuchan más la Música Rhythmic and Blues (R & B) que los de origen Mixto. Por último, los alumnos de origen Europeo y Mixto escuchan más la Música Heavy Metal que los alumnos de origen Bereber.

## Conclusiones

El estilo musical supone hoy una pieza clave en la configuración sonora e incluso social del espacio cultural y de aprendizaje informal del alumnado de educación secundaria. Por ello, su conocimiento organizado y, sobre todo, su inclusión efectiva en el currículum musical de este nivel de educación obligatoria es una necesidad indiscutible si se quiere acabar con el divorcio tradicional entre las músicas más presentes en el aula de secundaria, a su vez las menos atractivas para los alumnos, y las músicas verdaderamente partícipes de la identidad social de los jóvenes, las más significativas y motivadoras para el alumnado. En esta dirección, el presente trabajo pretende realizar un aporte de base e información a la solución de este problema, tomando como referencia el estudio científico y sistematizado de las preferencias de escucha musical de los estudiantes de educación secundaria y en sintonía con otros estudios similares (North & Hargreaves, 1999; North, Hargreaves & O'Neill, 2000; Tarrant, North & Hargreaves, 2000).

Los estilos musicales más presentes en la esfera de preferencias de los jóvenes estudiantes españoles muestran una clara tendencia hacia la producción y oferta musical no culta. Queda patente cómo las músicas con mayor proyección mediática ocupan invariablemente las primeras posiciones de escucha entre los 49 estilos musicales sondeados, alternándose diferentes estilos que gravitan en torno al concepto de *música popular*. Destaca el hecho de que la música con mayor elección sea el Reguetón, con un 57.9%, lo que responde al modelado que ejerce en la personalidad musical de los jóvenes el conjunto de medios de comunicación, transmisores de esta música y de la moda a ella asociada. Con seguridad, la música Reguetón es fruto de una corriente de producción y escucha musical que agotará su interés entre la población joven al mismo tiempo que surja otro estilo popular masivo con mayor aceptación. Diferente es el caso de la música Pop, que ocupa el segundo lugar en elección de escucha, con un 43.0%, y que forma ya parte de la memoria musical colectiva de la humanidad. El estilo musical Pop participa en la mayoría de momentos de la vida de los adolescentes como elemento sonoro tan omnipresente como acusmático, tejiendo un entorno estético invisible que es soportado y promovido por los medios de comunicación masiva y que impregna a los jóvenes y no jóvenes con una pátina artístico-musical de una sola dirección estética: la de la constante reproducción cíclica de esa misma música en cualquier momento, ambiente y lugar. De este modo, se genera en muchos de los estudiantes de educación secundaria un particular filtro cognitivo de aceptación y/o rechazo musical que sólo aquellas músicas próximas a la estética del Pop logran atra-

vesar y que condiciona inevitablemente el mayor o menor reconocimiento académico del alumnado de las composiciones y estilos más presentes en el currículum oficial de la asignatura de Música en secundaria.

Al Reguetón y el Pop les siguen muchos otros estilos musicales, como el Hip-hop, con un 42.9% de elección, o el Rap, con un 36.9%, igualmente alejados de las músicas más presentes en el aula y los libros de texto. Estos y otros estilos inundan netamente el escenario de las preferencias informales de los alumnos, pero el diseño de la mayoría de materiales pedagógicos y curriculares destinados a la Música en la educación secundaria obvia esta realidad, o, al menos, no la toma en la consideración que debiera, alimentando una continua contradicción entre lo que los jóvenes en realidad escuchan y lo que se les enseña que deberían escuchar.

Por otra parte, en el análisis de preferencias por sexo se encuentra cierta tendencia en las mujeres hacia la escucha de estilos más melódicos, como la música del Romanticismo o la música Étnica, que los que prefieren los hombres, relacionados antes con músicas más rítmicas, como el Funky, o sonoramente duras, como el Heavy, lo que coincide con los resultados de un estudio similar de Lorenzo, Herrera & Cremades (2006).

Este trabajo aborda también la comparación de las preferencias de escucha entre alumnos de diferente origen cultural. En este sentido, se observa que los estudiantes de cultura Bereber se decantan por estilos de tipo étnico, en algunos casos próximos a su cultura, como el Raï, frente a los alumnos de origen europeo, que se distinguen de los anteriores por su mayor cercanía a las músicas más próximas al lenguaje del Rock&Roll y la música Tecno. Esto demuestra que, al margen de las corrientes generales de escucha musical entre adolescentes, la cultura propia de cada grupo humano también condiciona la elección, por lo que el discurso educativo de la asignatura de Música en secundaria debe no sólo adecuarse al marco informal de aprendizaje del estudiante, sino también realizar un esfuerzo de asimilación y oferta de músicas diversas que satisfagan la gran amplitud de horizontes musicales presentes actualmente en el escenario de rica diversidad cultural de las aulas de secundaria.

## Referencias bibliográficas

- Arredondo, H. & García, F. J. (1998). "Música popular moderna en la formación del profesorado". *Eufonía*, 12, 91-98.
- Babbie, E. (1996). *Manual para la práctica de la investigación social*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Barbero, M. I., Vila, E. & Suárez, J. C. (2003). *Psicometría*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

- Bisquerria, R. (1987). *Introducción a la estadística aplicada a la investigación educativa*. Barcelona: Promociones Publicaciones Universitarias.
- Blanco, N. & Alvarado, M. E. (2005). "Escala de actitud hacia el proceso de investigación científico social". *Revista de Ciencias Sociales*, 11(3), 537-544.
- Campbell, P. S. (1997). "La diversidad de culturas y los mundos musicales en las escuelas americanas". *Eufonia*, 6, 7-14.
- García, F. J. & Arredondo, H. (1997). "Patrimonio musical y cultural en el currículum de la Educación Secundaria en Andalucía". *Música y Educación*, 32, 63-80.
- García, F. J. (1999). "Las músicas del currículo". En Sánchez, C. (Ed.), *Actas del IV Congreso de la Sociedad Ibérica de Etnomusicología* (pp. 363-377). Pamplona: SIbE.
- González, D. (1999). "El proceso de la investigación por encuesta". En L. Buendía, D. Gómez, J. Gutiérrez & M. Pegalajar (Eds.), *Modelos de análisis de la investigación educativa* (pp. 171-174). Sevilla: Alfar.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (1998). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw Hill.
- Lorenzo, O. & Herrera, L. (2001). *Cuestionario sobre preferencias del estilo musical*. Departamentos de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal y Psicología Evolutiva y de la Educación (Universidad de Granada-España).
- Lorenzo, O. (2005). *Música, cultura y sociedad: divulgación pública del conocimiento musical-cultural en la España contemporánea*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Lorenzo, O., Herrera, L. & Cremades, R. (2006). Preferencias sobre los estilos musicales en los estudiantes de educación secundaria obligatoria en un entorno de diversidad cultural. En M. A. Ortiz & A. Ocaña (Coord.), *Cultura, culturas. Estudios sobre música y educación intercultural*. Granada: Grupo Editorial Universitario: 2006.
- Martínez, R. (1996). *Psicometría: teoría de los tests psicológicos y educativos*. Madrid: Síntesis.
- North, A. C. and Hargreaves, D. J. (1999). "Music and adolescent identity". *Music Education Research*, 1, 75-92.
- North, A. C., Hargreaves, D. J., and O'Neill, S. A. (2000). "The importance of music to adolescents". *British Journal of Educational Psychology*, 70, 255-272.
- Müller, R. (1999). "Musikalische Selbstsozialisation". In J. Fromme, S. Kommer, J. Mansel, & K.P. Treumann (Ed.), *Selbstsozialisation, Kinderkultur und Mediennutzung* (pp. 113-125). Opladen, Germany: Leske+Budrich.
- Raventós, J. (1998). "¿Quién habla en el aula de música?: el caso de la música electrónica de baile". En Pelinski, R. & Torrent, V. (Eds.), *Actas del III Congreso de la Sociedad Ibérica de Etnomusicología* (pp. 261-270). Sabadell: SIbE.
- Tarrant, M., North, A. C. and Hargreaves, D. J. (2000). "English and American adolescents' reasons for listening to music". *Psychology of Music*, 28, 166-173.
- Zillman, D. & Gan, S. L. (1997). "Musical taste in adolescence". In D. Hargreaves & A. North (Eds.), *The social psychology of music* (pp. 161-187). Oxford: Oxford University Press.

## ANEXO I

### Cuestionario sobre preferencia de estilos musicales

El presente Cuestionario está elaborado con el fin de valorar qué preferencias muestran los estudiantes de Educación Secundaria respecto a la música que escuchan habitualmente y los distintos Estilos-Tipos de Música existentes.

APELLIDOS Y NOMBRE:

EDAD:

SEXO:

CENTRO EDUCATIVO:

CURSO:

GRUPO:

4 INSTRUCCIONES PARA RESPONDER:

Seguidamente encontrarás una relación de frases a las que debes contestar. No hay respuestas mejores ni peores, lo que importa es que seas sincero/a en ellas y no te dejes llevar por lo que conteste tu compañero/a de clase.

Debes responder a cada frase con una de la cinco posibilidades numéricas que la acompañan, rodeando el número elegido con un círculo. Cada uno de los cinco números tiene el significado descrito a continuación:

1. Nunca.
2. Casi nunca.
3. A veces.
4. Casi siempre.
5. Siempre.

**1. A continuación se muestra una relación de 49 estilos musicales diferentes.**

**Valora la frecuencia con que escuchas cada uno de ellos.**

1.1. Música anterior a la Edad Media (antigua)	1 2 3 4 5
1.2. Música Gregoriana	1 2 3 4 5
1.3. Música Medieval	1 2 3 4 5
1.4. Música del Renacimiento	1 2 3 4 5
1.5. Música del Barroco	1 2 3 4 5
1.6. Música Clásica	
(la que pertenece al Clasicismo del siglo XVIII: Mozart, Haydn, etc.)	1 2 3 4 5
1.7. Música del Romanticismo	1 2 3 4 5
1.8. Música Impresionista	1 2 3 4 5
1.9. Música Nacionalista	1 2 3 4 5
1.10. Música Contemporánea	1 2 3 4 5
1.11. Música de Vanguardia	1 2 3 4 5
1.12. Flamenco	1 2 3 4 5

<sup>4</sup> En ningún caso las respuestas aquí dadas se utilizarán en relación con tus calificaciones y rendimiento en el centro educativo en el que estudias.

1.13. Música Étnica (perteneciente a culturas y países no occidentales como Marruecos, China, etc.)	1 2 3 4 5
1.14. Música Folklórica (de origen popular)	1 2 3 4 5
1.15. Canción Española (coplas, etc.)	1 2 3 4 5
1.16. Música pop	1 2 3 4 5
1.17. Música rock and roll	1 2 3 4 5
1.18. Música Rhythmic and Blues (R & B)	1 2 3 4 5
1.19. Música New Age	1 2 3 4 5
1.20. Música Funky	1 2 3 4 5
1.21. Música Punk	1 2 3 4 5
1.22. Música Tecno	1 2 3 4 5
1.23. Música Dance	1 2 3 4 5
1.24. Música Bacalao	1 2 3 4 5
1.25. Música Drums & Bass	1 2 3 4 5
1.26. Música Break the Beats	1 2 3 4 5
1.27. Música Breakdance	1 2 3 4 5
1.28. Música Heavy Metal	1 2 3 4 5
1.29. Música Nu Metal	1 2 3 4 5
1.30. Música Death Metal	1 2 3 4 5
1.31. Música Black Metal	1 2 3 4 5
1.32. Música Speed Metal	1 2 3 4 5
1.33. Música Grindcore	1 2 3 4 5
1.34. Música Thrash	1 2 3 4 5
1.35. Música Jazz	1 2 3 4 5
1.36. Música Blues	1 2 3 4 5
1.37. Música Folk	1 2 3 4 5
1.38. Música Country	1 2 3 4 5
1.39. Música Salsa	1 2 3 4 5
1.40. Música Soul	1 2 3 4 5
1.41. Música Rumba	1 2 3 4 5
1.42. Música Reggae	1 2 3 4 5
1.43. Música Hip-Hop	1 2 3 4 5
1.44. Música Ska	1 2 3 4 5
1.45. Música Rap	1 2 3 4 5
1.46. Música Swing	1 2 3 4 5
1.47. Bandas sonoras de películas (BSO)	1 2 3 4 5
1.48. Música Rai	1 2 3 4 5
1.49. Música Reguetón	1 2 3 4 5
<b>2. ¿Qué es lo que más te influye a la hora de escuchar, comprar o grabar la música que más te gusta?:</b>	
2.1. Lo que has aprendido en la asignatura de música	1 2 3 4 5
2.2. Lo que has aprendido en la etapa educativa de primaria/secundaria	1 2 3 4 5
2.3. La televisión	1 2 3 4 5
¿Qué programas?	
2.4. La radio	1 2 3 4 5
¿Qué programas?	
2.5. Las revistas, libros, prensa.	1 2 3 4 5
¿Qué publicaciones?	
2.6. La familia	1 2 3 4 5
2.7. Los amigos	1 2 3 4 5

- |  |           |
|--|-----------|
| 2.8. Lo que escuchas en lugares públicos: recreativos, centros comerciales, pubs, autobuses, cine... | 1 2 3 4 5 |
| 2.9. La música que “te bajas” de Internet  | 1 2 3 4 5 |
| ¿De qué páginas?   |           |
| ¿Con qué programas?  |           |
| 2.10. Lo que has aprendido en la Escuela de Música o en el Conservatorio                             | 1 2 3 4 5 |

# Relaciones Interculturales en la Dirección y Gestión de un Centro Educativo

M. Dimas Martín López<sup>1</sup>

## Resumen

El reciente crecimiento de alumnado de diversas nacionalidades en los centros educativos incrementa la problemática de la gestión de un centro, no solo administrativa sino humana. Problemas derivados de la convivencia de distintas culturas se introduce en el diseño y la vida de un centro cambiando lo que era 'normal'. La implantación de nuevas leyes 'obligan' a llevar a cabo cambios, planes y programas, proyectos, comisiones, etc. que pueden influir en la calidad educativa. En este sentido la dirección del centro se convierte en una herramienta importante a la hora de encauzar líneas de actuación que culminen en valores sociales y eviten discriminaciones.

## Abstract

The recent growing of pupils from different nationalities in the educative centres increase the problems in the administration of the school, not only the administrative but the human one. Problems derived from the coexistence of different cultures are introduced in the design and life of a school changing what was 'usual'. The implementation of new laws 'compulses' to carry out changes, plans and programmes, projects, commissions, etc., that can influence in the quality of the education. In this sense, heading a school turns into an important tool in order to channel lines of behaviour to culminate in social values and avoid discrimination.

## Estudio

El reciente crecimiento de alumnado de diversas nacionalidades en los centros educativos incrementa la problemática de la gestión de un centro, no solo administrativa sino humana. Problemas derivados de la convivencia de distintas culturas se introduce en el diseño y la vida de un centro cambiando lo que era 'normal'. La implantación de nuevas leyes 'obligan' a llevar a cabo cambios, planes y programas, proyectos, comisiones, etc. que pueden influir en la calidad educativa. En este sentido la dirección del centro se convierte en una herramienta importante a la hora de encauzar líneas de actuación que culminen en valores sociales y eviten discriminaciones.

El centro que dirijo actualmente, se encuentra en la ciudad de Granada. Imparte Educación Infantil y Educación Primaria y atiende a alumnado de

---

<sup>1</sup> C.E.I.P. Federico García Lorca de Granada (España); edimas@gmail.com

necesidades educativas especiales en horario de 9'00 a 14'00 horas de lunes a viernes. Como servicios adicionales dispone de Aula Matinal desde las 7'30 a 9'00, Comedor Escolar de 14'00 a 16'00 h. también de lunes a viernes y Actividades Extraescolares de 16'00 a 18'00 horas de lunes a jueves. Además, eventualmente se ceden las instalaciones del gimnasio a asociaciones deportivas y de otra índole, sin ánimo de lucro. (Taekwondo actualmente, dos días a la semana de 19'00 21'00 h). Tiene unos 340 alumnos divididos en 18 aulas, 25 profesores del centro, 3 personas de Equipos de Orientación Externos, y 16 personas entre administración y diferentes servicios al centro. El número de alumnado y profesorado está aumentando desde hace tres años.

De los 340 alumnos/as, hay 35 alumnos procedentes de diversas nacionalidades: sudamericanas, entre las que se encuentran argentina, boliviana, ecuatoriana, hondureña, mejicana y venezolana; europeas como francesa, rumana, rusa o ucraniana; y africana de Senegal. Esta pequeña cantidad de más del 10%, en realidad supone algo tan simple como que en todas las clases hay algún alumno o alumna de una nacionalidad diferente a la española. Además se imparten clases de Religión Católica y Religión Evangélica y hay familias de Religión Musulmana y Testigos de Jehová.

Esta clase de alumnado viene creciendo continuamente desde hace unos años. Tanto es así que en los centros educativos del entorno tienen incluso más alumnado que el mío, y en concreto un centro de la misma zona educativa llega a tener hasta un 90% de alumnado de distintas nacionalidades.

En total de los aproximadamente 20 centros que componen la zona educativa, el alumnado que plantea este tipo de relaciones está sobre un 35%.

Entre los deberes y competencias de la dirección de un centro educativo hay tres especialmente relacionados con este tema. El primero que aparece en la legislación vigente es: *velar por el buen funcionamiento del Centro*. Todas las acciones que la dirección lleve a cabo en un centro, tienen éste como último objetivo. Otro de los deberes es: *fomentar y coordinar la participación de los distintos sectores de la comunidad educativa y proporcionar los medios precisos para la más eficaz ejecución de sus respectivas competencias*. Esto implica, por ejemplo, la integración de todo tipo de familias en los distintos sectores y órganos del centro, tales como asociaciones de madres y padres de alumnos, consejo escolar, etc., y favorecer su implicación en la vida del centro. Por último: *favorecer la convivencia en el Centro y garantizar que los procedimientos de acuerdo con las disposiciones vigentes, el Reglamento de Organización y Funcionamiento y a los criterios fijados por el Consejo Escolar del Centro*. Con lo que todas las actuaciones

que se lleven a cabo en el centro y las de la dirección deben estar enmarcadas en la legislación.

Se pueden plantear tres enfoques para estudiar las relaciones interculturales desde la dirección y gestión de un centro educativo: Administrativo, Educativo y Social. La dirección del centro es la persona en la que confluyen estos tres enfoques ya que una problemática administrativa puede tener una base social o un problema social puede llevar a otro administrativo o educativo.

En el enfoque administrativo, nos encontramos con un cambio muy grande en el tratamiento de la información y todo tipo de documentos que relacionan al alumno o alumna con el centro. Mientras que la información que se tiene que dar a las familias españolas es mínima y en la mayoría de los casos se puede tratar en los propios documentos que se les da para cumplimentar, en el caso del alumnado no español, hay que proporcionar un servicio adicional de ayuda para indicarles cómo se tienen que rellenar y qué tipo de datos se les está pidiendo. En algunos casos incluso hay que proporcionar traducción de los documentos debido al nulo conocimiento de la lengua. Todos los servicios que ofrece el centro requieren de una documentación necesaria que la administración exige para que el alumno quede correctamente matriculado en el centro. Además existe una gran reticencia de las familias a proporcionar datos al centro. Esto lleva a que en muchos casos los padres/madres no proporcionen, por ejemplo, número de teléfono para contactar con ellos en caso de accidente o enfermedad de sus hijos o hijas; no quieren dar el número de cuenta corriente donde se cobren los recibos de los servicios del centro, o incluso exijan al centro cometidos que no le corresponden. En definitiva, el tiempo y recursos invertidos en este tipo de problemáticas se duplica o triplica en muchos casos.

Desde el punto de vista social, tanto las familias como el centro tienen que hacer un gran esfuerzo para entenderse mutuamente. Las familias deben entender el proceso que se sigue en el centro, las relaciones entre el alumnado, con los profesores y profesoras y con el resto del personal. Este punto es especialmente difícil en tanto que todos tienen que hacer una adaptación de sus costumbres a la nueva situación. Aunque no es la totalidad, la mayor parte de estas familias tienen dificultades económicas, lo que supone una problemática adicional. Con frecuencia la dirección del centro tiene que atender asuntos que podrían solucionarse desde la secretaría o conserjería. Los padres y madres se encuentran en la necesidad de que sea el propio director el que les dé la solución a su problema, no confían en el resto del personal probablemente por causas como la inseguridad, la reticencia, la falta de información, y en muchos casos porque no confían si

no es el propio director el que se lo soluciona. En este sentido el director es la persona que tiene que tratar con diferentes culturas, costumbres y formas sociales.

Educativamente hablando, todo el personal del centro tiene que buscar estrategias para conseguir la motivación suficiente de forma que este tipo de alumnado tenga una mejor adaptación y su aprendizaje sea lo mejor posible. En muchos casos el nivel educativo del alumnado es muy bajo y no corresponde a la edad del niño o niña. El profesorado se encuentra con la imposibilidad de enfrentarse a la enseñanza de esos alumnos y alumnas. Aquí es el director del centro el que tiene que organizar y coordinar por un lado los recursos disponibles del centro en ayuda de esos profesores y esos alumnos de forma que unos puedan seguir atendiendo al resto de los alumnos y los otros puedan alcanzar el nivel de aprendizaje del resto de los alumnos y alumnas; y por otro lado, de buscar formas y coordinar planes y proyectos que lleven a la consecución de los objetivos previstos por el centro y la administración.

Es decir, en la dirección del centro es donde se unen los tres enfoques administrativo, social y educativo. Me atrevería a decir que en ningún caso se plantea una problemática que afecte solamente a uno de estos tres aspectos. Y como cada uno de estos tres aspectos lo llevan a cabo diferentes sectores de la comunidad por separado, la dirección, y más concretamente, el director es generalmente el que tiene una visión global mejor de todos los aspectos. Además, es el que tiene relación con diversas instituciones que también influyen en el centro, tales como Ayuntamiento o Servicios Sociales, o la propia administración educativa.

Veamos un ejemplo de cuatro alumnos/as: española, boliviano, marroquí y rumano.

Su primer contacto en el centro es en el momento de la matriculación en el mes de junio, aunque puede ser en cualquier momento del curso (lo que dificultaría todo el proceso). Para simplificar diremos que los cuatro se matriculan en el centro en cursos de primaria, pero en la única opción posible, la religión, la española opta por Religión Católica, el boliviano por Religión Evangélica, la marroquí por Religión Islámica y el rumano por ninguna religión. Todos solicitan servicios del centro como Aula Matinal, Comedor y Actividades Extraescolares. ¿Cómo es el proceso desde los diferentes enfoques?

**Administrativo:**

Los padres del alumno español recogen la documentación a presentar y la rellenan, acompañada de las fotocopias correspondientes. No suelen tener problema alguno en su cumplimentación, salvo quizás alguna pequeña duda.

La familia boliviana tampoco suele tener problemas al cumplimentar la documentación, pero con frecuencia no la rellenan completamente, son reacios a proporcionar información personal. Además, tenemos problemas con los documentos de identidad puesto que los sistemas (Séneca normalmente) no admiten bien los DNIs extranjeros y los pasaportes. En definitiva requiere de una revisión más exhaustiva, lo cual entorpece el proceso.

En el mismo caso podríamos hablar de la familia marroquí y la rumana. A éstas además hay que añadir el problema del lenguaje. En algunos casos hemos tenido que utilizar el inglés para hablar con las familias y ayudarles a rellenar los impresos. La administración ha puesto un sistema de traducción de documentos para estos casos.

**Social:**

En prácticamente todos los casos, la dirección del centro tiene que hablar con estas familias, que no quieren ser atendidas por la secretaría, para poderles hacer entender que se necesitan esos datos personales y familiares, tales como fechas de nacimiento, dirección y números de cuenta para el cobro de los servicios, para comunicarles que el centro tiene personal específico que puede ayudar a sus hijos en relación al lenguaje, a su rendimiento escolar, a problemas derivados del choque de culturas, etc. Tal podría darse el caso de la familia que no quiere que su hija reciba la asignatura de Educación Física por cuestiones culturales propias, o para comunicarle que aunque quieren que reciba Educación Religiosa Islámica, no puede recibirla porque el centro no dispone de profesorado y recibirá Enseñanza Alternativa. Mención necesaria es la exigencia de las familias musulmanas a una dieta de comedor sin carne de cerdo mientras que las familias católicas no la tienen con respecto a las dietas de vigilia en Semana Santa.

**Educativo:**

El papel de la dirección aquí se refiere más a la coordinación de los elementos educativos que intervienen en la clase (multicultural en este caso) que a resolver problemas. La dirección es la encargada de poner a disposición del profesorado los recursos existentes y los que la administración provee así como programar planes y proyectos que integren las diferentes culturas en el aprendizaje del alumnado, tales como proyectos de coeduca-

ción, interculturalidad, etc. Pero al mismo tiempo también ha de intervenir en la resolución de conflictos, ya sean de alumnado o de familias.

En todos los casos, el lenguaje es una barrera importante, tanto en los que no hablan español, para los cuales el centro dispone de profesorado para ayudar a estos alumnos a aprenderlo, como en el de los que sí lo hablan, ya que incluso siendo el mismo idioma, existen muchas diferencias en el significado de las palabras y oraciones.

Podemos decir que la dirección es el punto de encuentro de toda la comunidad educativa, en todos los aspectos: positivos, negativos, neutrales. Gestiona todos los cambios que se producen continuamente en el centro en todos los ámbitos y debe proporcionar las soluciones adecuadas en cada momento. Es un órgano cuya principal función es coordinar todos los recursos materiales y humanos disponibles en beneficio del alumnado, intentando neutralizar elementos negativos y potenciando los positivos para conseguir que los niños y niñas reciban una educación lo más completa posible en un clima de convivencia pacífico.

**BLOQUE 4**

# Civilización



# Formação Ética e Deontológica de alunos do Ensino Superior. Um estudo de caso

Fernando Sadio Ramos<sup>1</sup>

## Resumo

A formação ética e deontológica dos alunos da Escola Superior de Educação de Coimbra tem ocupado um lugar relevante nos currícula e actividades da instituição. Neste texto, daremos conta desse lugar, referindo-nos ao passado e à presente estrutura curricular, tendo em atenção a formação desenvolvida nas unidades curriculares a isso destinadas.

## Abstract

The ethical and deontological preparation of the students of *Escola Superior de Educação de Coimbra* has played a relevant part in the curricula and activities conducted in the Institution. In this text, we will refer to it, both in what concerns the past and the present curricular structure. For this, we will have in mind the preparation undertaken in the specific curricular units.

## Introdução

Neste capítulo, procedemos à apresentação dos aspectos essenciais de que se reveste a formação ética ministrada aos alunos da *Escola Superior de Educação de Coimbra*. Referir-nos-emos, em primeiro lugar, à formação ministrada através das Unidades Curriculares de *Desenvolvimento Pessoal e Social* e *Ética e Cidadania*. Em seguida, abordaremos formação ética e deontológica de Professores e Educadores, apresentando a sua fundamentação filosófica e a Unidade Curricular de *Deontologia Profissional*, para fornecer, finalmente, os resultados da avaliação efectuada a uma turma que frequentou esta área curricular.

---

<sup>1</sup> Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra (Portugal); [framos@esec.pt](mailto:framos@esec.pt)

# 1. A Formação Ética e Deontológica de Professores na ESEC<sup>2</sup>

## 1.1. Desenvolvimento Pessoal e Social

A formação ética de Professores e Educadores tem ocupado um lugar relevante na oferta educativa e formativa incluída nos cursos ministrados na *Escola Superior de Educação de Coimbra*. A actividade desta instituição, nos seus moldes actuais, iniciou-se no ano lectivo de 1987-1988<sup>3</sup>. Então, os cursos de formação inicial de Professores incluíam uma disciplina de *Ética*, a qual tinha o seu lugar no currículo do 3.º ano. Deste modo, a primeira leccionação efectiva desta Unidade Curricular teve lugar no ano lectivo de 1989-1990.

A Axiologia, entendida como *Educação em Valores*<sup>4</sup>, era a componente essencial do seu programa, na medida em que se entendia que a preparação para educar em valores é uma característica fundamental da formação e da prática docente, em qualquer nível de ensino<sup>5</sup>. Nesse sentido, e mantendo-se a mesma perspectiva em tudo o que posteriormente veio a ser definido em reestruturações curriculares dos cursos ministrados na instituição, procedia-se à sua articulação com as unidades curriculares de *Prática Pedagógica*, e visava-se o desenvolvimento de Projectos Educativos de *Educação em Valores e para a Cidadania*. Deste modo, o carácter da Unidade Curricular era teórico-prático, o qual nunca se perdeu em toda as posteriores reformulações que foram tendo lugar e, conseqüentemente, nas características da formação ministrada.

O Sistema Educativo Português sofreu um processo de Reforma Educativa, iniciada em 1989-1990, e que dava seguimento ao estipulado na *Lei de Bases do Sistema Educativo*, de 1986 (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, com as alterações introduzidas pela Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro, e pela Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto).

<sup>2</sup> Tratámos destes assuntos em Ramos, *et al.*, (2007a), Ramos (2007b) e Ramos (2007c).

<sup>3</sup> A Escola Superior de Educação tem a sua origem no reinado de D. Maria II, em 1839, com a designação de *Escola Normal Primária de Coimbra*. V. <http://www.esec.pt/esecweb2nd.asp>

<sup>4</sup> No que se segue, utilizamos o termo *educação em valores* designa, no que se segue, os programas educativos mediante os quais se preparam os futuros profissionais no sentido de procederem à *educação vivendo, reflectindo e teorizando os valores reguladores da praxis com os seus alunos e comunidades educativas*. Esses programas incluem, assim, nos seus conteúdos e metodologias, noções de Axiologia e Ética e o recurso à perspectiva pedagógica e a metodologias de Educação Não-Formal. Este entendimento e respectiva prática podem ser vistos em Ramos, (2005a).

<sup>5</sup> Estudamos presentemente estes aspectos, nesta perspectiva, na investigação que efectuamos com vista à elaboração da nossa Tese de Doutoramento.

As mudanças curriculares então definidas tiveram profundas implicações na formação de professores, na medida em se passou a exigir, formalmente, que os mesmos passassem a dispor de competências<sup>6</sup> especificamente orientadas para a educação pessoal e social dos seus alunos, educando *em* e *através* de valores.

Esta mudança curricular procurava operacionalizar a Filosofia da Educação presente na *Lei de Bases do Sistema Educativo* de 1986 (ainda válida, apesar dos processos políticos para a sua mudança que se vão arrastando no tempo). Esta Lei confere um papel curricular fundamental à formação pessoal e social dos alunos, orientando-se tal perspectiva de formação no sentido do *desenvolvimento integral* dos alunos (*Lei de Bases do Sistema Educativo*, art. 2.<sup>o</sup>, n.º 4 e 5, art. 50<sup>o7</sup>, n.º 1).

Os princípios do Sistema Educativo (art. 3.<sup>o</sup>) são também explícitos acerca da importância a dar a esta perspectiva educacional e educativa, como se pode ver pelos seguintes dados quantitativos: de todos os objectivos prosseguidos pela Educação Básica e Secundária, 50% relacionam-se com a formação pessoal e social dos educandos; 36% dos objectivos específicos do Ensino Básico (9 anos) são-lhe dedicados, assim como 21% dos do Ensino Secundário (Comissão de Reforma do Sistema Educativo, 1988: 119).

No seu art. 50.<sup>o</sup> – *Desenvolvimento Curricular* –, n.º 2, a *Lei de Bases do Sistema Educativo* prevê uma *Área de Desenvolvimento Pessoal e Social* em todos os anos lectivos e indica as suas possíveis componentes:

«Os planos curriculares do ensino básico incluirão em todos os ciclos e de forma adequada uma área de formação pessoal e social, que pode ter como componentes a educação ecológica, a educação do consumidor, a educação familiar, a educação sexual, a prevenção de acidentes, a educação para a saúde, a educação para a participação nas instituições, serviços cívicos e outros do mesmo âmbito.»<sup>8</sup>

No que diz respeito aos cursos de formação de professores, a *Lei de Bases do Sistema Educativo* afirma explicitamente [art. 33.<sup>o</sup>, n.º 1, a)] que o desenvolvimento pessoal e social dos futuros professores deve ser contem-

<sup>6</sup> Na linha do Conselho da Europa e da legislação e documentação educativas Portuguesas, tomamos o termo *competências* no sentido de um *saber-em-acção, orientado para a resolução de problemas/questões/tarefas situadas, que engloba conhecimentos, capacidades, atitudes e valores*. Ramos *et al.*, (2007b). V. *Revisão Curricular do Ensino Básico* (Decreto-Lei n.º 6/2001); Alonso, L., (coord.) *et al.*, 2001: 60-61.

<sup>7</sup> Na versão da *Lei de Bases do Sistema Educativo*, datada de 2005 (Lei n.º 49). Anteriormente, em 1986, encontrava-se no art. 47.<sup>o</sup>. Os números que referimos referem-se sempre à Lei n.º 49.

<sup>8</sup> No n.º 3 desse mesmo artigo, prevê-se a introdução da disciplina de *Educação Moral e Religiosa Católica*, como disciplina opcional.

plado na sua formação inicial, a qual se supõe dever promover uma atitude crítica e activa em relação à realidade social [*ibidem*, f)].

«Princípios gerais sobre a formação de educadores e professores

1- A formação de educadores e professores assenta nos seguintes princípios:

a) Formação inicial de nível superior, proporcionando aos educadores e professores de todos os níveis de educação e ensino a informação, os métodos e as técnicas científicos e pedagógicos de base, bem como a formação pessoal e social adequadas ao exercício da função;

(...)

f) Formação que, em referência à realidade social, estimule uma atitude simultaneamente crítica e actuante.»

O Decreto-Lei n.º 286/89, *Reorganização Curricular do Ensino Básico e Secundário* decorrente da *Lei de Bases do Sistema Educativo*, regulamenta estas indicações. No seu art. 7º, n.º 1-7, desenvolve-se o estabelecido na *Lei de Bases do Sistema Educativo*, art. 50º, nº 2. O resumo que se segue mostra como se efectuou essa operacionalização:

- A definição da formação pessoal e social dos educandos surge como uma componente transversal do currículo.
- Efectua-se a introdução de uma nova disciplina obrigatória – *Desenvolvimento Pessoal e Social* –, que deveria ser dedicada aos conteúdos do art. 50º, nº 2, da *Lei de Bases do Sistema Educativo*.
- A inclusão de *educação cívica para a participação nas instituições democráticas*<sup>9</sup> como uma área curricular integrada (*Área-Escola*) no 3.º ciclo do Ensino Básico.
- A definição da disciplina de *Educação Moral e Religiosa* como uma alternativa à disciplina de *Desenvolvimento Pessoal e Social*<sup>10</sup>.
- O *Ministério da Educação*<sup>11</sup> é encarregado de estabelecer os programas e conteúdos de *Desenvolvimento Pessoal e Social*, assim como de formar os Professores para a leccionação dessa disciplina.

<sup>9</sup> Verifica-se o acréscimo do termo *cívica e democráticas* relativamente ao que fora definido na *Lei de Bases do Sistema Educativo*, em 1986.

<sup>10</sup> Trata-se de uma opção deveras problemática, mas que ultrapassa em muito o âmbito deste capítulo. Assinalamos apenas que este carácter de alternativa é eliminado na revisão curricular que se lhe seguiu [Decreto-Lei 6/2001; ver o desenvolvimento das questões relacionadas com o *Desenvolvimento Pessoal e Social* em Alonso *et al.*, (2001)].

<sup>11</sup> A centralização da definição dos programas e dos conteúdos levanta outra série de críticas possíveis, sistematicamente justificadas em virtude do centralismo napoleónico do *Ministério da Educação* Português.

A importância dada à formação pessoal e social dos alunos é igualmente assumida pelo Decreto-Lei n.º 6/2001, através do qual se procedeu à *Revisão Curricular do Ensino Básico*, o qual regula ainda actualmente o Ensino Básico, apesar das inúmeras alterações anunciadas e aplicadas sem critério curricular e de projecto educativo. Apesar das mudanças vocabulares, a preocupação geral com a dimensão pessoal e social da educação e do ensino mantém-se nesta revisão curricular, colocando-se agora a tónica na *Educação para a Cidadania* como uma componente curricular transversal e integradora. *Educação Cívica* é também incluída como uma área curricular não-disciplinar<sup>12</sup>.

Como se mencionou anteriormente, o *Ministério da Educação* foi incumbido da responsabilidade de formar os Professores que deveriam assumir a leccionação da disciplina de *Desenvolvimento Pessoal e Social*. A concepção dessa formação foi desenvolvida pelo *Instituto de Inovação Educacional*, o qual foi encarregado de organizar, em cooperação com as Instituições de Ensino Superior, um programa-piloto de formação de Professores da disciplina de *Desenvolvimento Pessoal e Social*. A *Escola Superior de Educação de Coimbra* integrou, desde o início, o grupo de trabalho nacional.

O programa definido então tinha os seguintes objectivos principais:

- *Educar através da educação em valores.*
- Desenvolver competências de desenvolvimento pessoal, de comunicação e de intervenção-cidadã.

O programa foi aplicado ao longo de ano e meio (desde o início de 1991 até ao Verão de 1992). Ao longo do 1.º ano, a formação foi desenvolvida através da leccionação de módulos teóricos e da aplicação prática dos conteúdos. Nos últimos oito meses de formação, os Professores em formação deveriam desenvolver um projecto de formação na sua própria escola.

Juntamente com a proposta de um curso de pós-graduação em *Desenvolvimento Pessoal e Social*, introduziu-se a Unidade Curricular de *Desenvolvimento Pessoal e Social* nos cursos de formação de Professores e Educadores (Formação Inicial, Profissionalização em Serviço e Formação Especializada) a partir do ano lectivo de 1994-1995.

Inicialmente, essa Unidade Curricular orientou-se no sentido da formação dos estudantes na perspectiva de uma *educação em valores*, mas redefiniu-se de forma a realizar, por seu intermédio, o desenvolvimento pessoal e social dos próprios alunos.

---

<sup>12</sup> Uma excelente crítica destes assuntos pode ser vista em Alonso *et al.*, (2001).

De acordo com esta orientação, os conteúdos programáticos específicos de uma educação em valores tornaram-se uma importante componente da Unidade Curricular de *Deontologia Profissional*, que se inclui agora no último ano dos cursos de formação inicial de Professores e Educadores.

Com a actual reestruturação do Ensino Superior, efectuada no âmbito do *Espaço Europeu de Educação Superior* e na sequência das novas orientações relativas à formação de Professores, a Unidade Curricular de *Deontologia Profissional* terá o seu lugar no futuro 2.º Ciclo de estudos. À Unidade Curricular de *Deontologia Profissional*, actualmente em funcionamento, nos referiremos nas secções 2. 1. 2. e 2. 1. 3. deste capítulo.

## 1.2. Ética e Cidadania

Dentro do âmbito da definição do *Espaço Europeu de Educação Superior*, conseqüente à Declaração de Bolonha, propuseram-se algumas mudanças nos nossos cursos, tendo em conta a experiência anterior.

Em primeiro lugar, e no que concerne às alterações curriculares dos cursos de formação inicial, qualquer que seja a sua natureza, criámos uma área de *Desenvolvimento Pessoal e Social*, com um carácter transversal. Dessa Área, destacamos a Unidade Curricular de *Ética e Cidadania*. Esta foi pensada no sentido de fornecer aos estudantes uma oportunidade curricular de se desenvolverem em termos pessoais e sociais, dando-lhes perspectivas de entendimento e de acção num mundo cada vez mais complexo, em mudança e interdependente. Esta necessidade é reconhecida pelos estudantes e formandos que frequentam os cursos e acções de formação em educação para a cidadania e para os direitos humanos que levamos a efeito desde 2002.

Com base nesse entendimento, resultados práticos da formação e investigação efectuada, apresentou-se a seguinte fundamentação da Unidade Curricular de *Ética e Cidadania*:

*«A necessidade de incluir nos curricula do Ensino Superior é hoje amplamente reconhecida pelas entidades encarregues de proceder à sua estruturação – instituições de ensino superior, organizações inter-governamentais, com destaque para o Conselho da Europa, e realidades políticas, como a União Europeia. Seja sob a designação de “educação para a cidadania democrática”, seja sob a de “educação para os direitos humanos”, seja ainda – e mais simples e rigorosamente – sob a de “ética”, reconhece-se que o tempo presente carece cada vez mais de pessoas eticamente formadas, capazes de avaliar em termos ético-axiológicos uma situação e de agir em conformidade com juízos*

*e raciocínios éticos. Esta não é uma necessidade inaudita, em termos históricos, mas o tempo presente, mercê do poder libertado pela tecnologia e sua apropriação pelo capitalismo, requer uma atenção particular à formação ética e moral das pessoas.*

*Neste sentido, na linha de uma larga tradição de formação pessoal e social dos alunos frequentadores da Escola Superior de Educação de Coimbra, introduziu-se, nos novos cursos, assim como nos cursos remodelados segundo as normas do Espaço Europeu de Educação Superior, a área de formação geral e transversal, da qual faz parte a unidade curricular de Ética e Cidadania.*

*Com a introdução desta unidade curricular pretende-se contribuir para a formação ética e cidadã dos alunos dos cursos da Escola Superior de Educação de Coimbra, fornecendo-lhes bases axiológicas de modo a poderem entender o sentido ético do agir humano. Como conteúdo axiológico preferencial, inclui-se a cidadania democrática, com o seu núcleo de valores constituído pelos direitos humanos.» (Ramos et al., 2007b)*

Tal Unidade Curricular visa a promoção de competências relativas aos seguintes temas:

- a) *Alteridade* (ao nível intra-pessoal, intersubjectivo, social e cultural), com a finalidade de promover a tolerância e a abertura à diversidade.
- b) *Educação ética.*
- c) *Aprendizagem experiencial e cooperativa* (Ramos et al., 2006a).

Definidas as competências relativas à Formação Geral e Transversal, dentro do âmbito das competências de *Desenvolvimento pessoal e preparação para o exercício de uma cidadania activa e democrática*, chegamos à seguinte lista, a partir da qual se elaborou o Programa da Unidade Curricular de *Ética e Cidadania*<sup>13</sup>:

---

<sup>13</sup> Definiram-se três outros grupos de competências: 2. *Competências de relacionamento interpessoal em contextos diferenciados* (inclui a especificação de 10 competências), 3. *Competências para lidar com a diversidade cultural das sociedades contemporâneas, produzir conhecimento e tomar posição sobre a contemporaneidade* (inclui 9 competências específicas) e 4. *Competências para lidar com a diversidade e complexidade da informação científica e técnica* (9 competências próprias).

1. *Competências para reflectir e agir de acordo com princípios éticos e no respeito pela deontologia e normas de conduta pessoais, profissionais e sociais*<sup>14</sup>:

- a) *Ser capaz de avaliar (conceptualizar, julgar, raciocinar) com base em valores.*
- b) *Ser capaz de se pensar e projectar como pessoa e cidadão.*
- c) *Ser capaz de respeito e empatia, reconhecendo outrem como instância ética fundamental para a avaliação da acção.*
- d) *Ser capaz de agir responsável e comprometidamente, como ser sujeito autónomo das suas acções.*
- e) *Ser capaz de gostar da diversidade, de comunicar de forma a ouvir atentamente os pontos de vista dos outros.*
- f) *Ser capaz de agir com justiça e solidariedade – transcendendo pontos de vista meramente pessoais para entender o bem comum e o direito/valor de outrem. (Ramos et al., 2007b)*

Os seguintes tópicos programáticos foram definidos para a leccionação:

1. Valores, experiência axiológica e critérios valorativos; Ética e Moral.
2. A consciência moral – natureza, origem, legitimidade; liberdade e responsabilidade.
3. Pessoa, Sociedade e Liberdade; a construção da Pessoa na relação ética intersubjectiva.
4. A dimensão política do agir – a cidadania democrática e os Direitos Humanos.
5. Situações e problemas do mundo e sociedade contemporâneos. (Ramos et al., 2007b)

Metodologicamente, efectuou-se a opção de desenvolver os conteúdos programáticos com recurso:

1. À exposição e ao diálogo (horizontal e vertical);
2. à simulação de situações nas quais o desenvolvimento pessoal e social dos alunos<sup>15</sup> seja promovido;
3. ao trabalho de grupo e a métodos cooperativos e significativos;
4. a fichas de trabalho;

<sup>14</sup> A lista inclui 9 competências específicas; seleccionámos as indicadas, em virtude de, pelas determinações – algo peregrinas, diga-se de passagem – da reestruturação de cursos para a sua inclusão no *Espaço Europeu de Educação Superior*, todas as Unidades Curriculares serem de carácter semestral.

<sup>15</sup> Na linha do Pensamento Dialógico e Personalista que suporta o nosso trabalho, deve também falar-se do desenvolvimento do Professor, que se efectua mediante o encontro e a relação pedagógicos. V. Ramos, (2007).

5. a projectos e trabalhos de investigação;
6. a aulas geridas pelos alunos, com apresentação de trabalhos elaborados pelos mesmos;
7. a metodologias destinadas a promover a participação social activa, a co-responsabilização no processo de aprendizagem e o sentido crítico. (Ramos *et al.*, 2007b)

A avaliação incide sobretudo no desenvolvimento de dois trabalhos (a realizar individualmente ou em grupo); 1) Um, de natureza escrita e de pesquisa, versando sobre a perspetivação ética e cidadã de situações/ problemas do mundo e da sociedade contemporâneos; 2) outro, de natureza prática, em que a estrutura e conteúdo geral do primeiro trabalho são apresentados e defendidas em sessão de trabalho com a turma. (Ramos *et al.*, 2007b)

## **2. Formação ética e deontológica de Professores e Educadores<sup>16</sup>**

O desenvolvimento pessoal e social do cidadão, tal como o desenvolvimento de competências relacionadas com o juízo e o raciocínio moral, ocupam um lugar importante na legislação educativa Portuguesa. Nesta secção, referir-nos-emos aos *Perfis de Competências dos Professores e Educadores* e ao *Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário*.

No que concerne aos *Perfis de Competências dos Professores e Educadores*, a componente ética encontra-se na secção II – Dimensão Profissional, Social e Ética.

*«II - Dimensão profissional, social e ética*

*1 – O professor promove aprendizagens curriculares, fundamentando a sua prática profissional num saber específico resultante da produção e uso de diversos saberes integrados em função das acções concretas da mesma prática, social e eticamente situada.*

*2 – No âmbito do disposto no número anterior, o professor:*

*a) Assume-se como um profissional de educação, com a função específica de ensinar, pelo que recorre ao saber próprio da profissão, apoiado na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa e enquadrado em orientações de política educativa para cuja definição contribui activamente;*

*b) Exerce a sua actividade profissional na escola, entendida como uma instituição educativa, à qual está socialmente cometida*

<sup>16</sup> Abordámos estes assuntos em Ramos *et al.*, (2005b).

- a responsabilidade específica de garantir a todos, numa perspectiva de escola inclusiva, um conjunto de aprendizagens de natureza diversa, designado por currículo, que, num dado momento e no quadro de uma construção social negociada e assumida como temporária, é reconhecido como necessidade e direito de todos para o seu desenvolvimento integral;*
- c) Fomenta o desenvolvimento da autonomia dos alunos e a sua plena inclusão na sociedade, tendo em conta o carácter complexo e diferenciado das aprendizagens escolares;*
  - d) Promove a qualidade dos contextos de inserção do processo educativo, de modo a garantir o bem-estar dos alunos e o desenvolvimento de todas as componentes da sua identidade individual e cultural;*
  - e) Identifica ponderadamente e respeita as diferenças culturais e pessoais dos alunos e demais membros da comunidade educativa, valorizando os diferentes saberes e culturas e combatendo processos de exclusão e discriminação;*
  - f) Manifesta capacidade relacional e de comunicação, bem como equilíbrio emocional, nas várias circunstâncias da sua actividade profissional;*
  - g) Assume a dimensão cívica e formativa das suas funções, com as inerentes exigências éticas e deontológicas que lhe estão associadas.»*

Já quanto ao *Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário*, todo o art. 10.º apresenta os fundamentos de uma Deontologia Profissional, enunciando como deveres aquilo que está previsto, em termos gerais e específicos, nos *Perfis de Competências*.

Para a análise do seu conteúdo e respectivas implicações em termos de Filosofia da Educação, deveríamos considerar duas versões do mesmo.

Na versão actual do *Estatuto* (identificada como Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28/04, com as alterações introduzidas pelos Decretos-Lei n.ºs 105/97, de 29/04 e 1/98, de 2/1, que publica a versão integral do *Estatuto*), o art. correspondente aos deveres do Professor e do Educador tem a seguinte redacção e conteúdo.

*«Artigo 10.º - Deveres Gerais*

*1 – O pessoal docente está obrigado ao cumprimento dos deveres estabelecidos para os funcionários e agentes da Administração Pública em geral.<sup>17</sup>*

<sup>17</sup> De que destacamos o enunciado na *Carta Ética da Administração Pública*. Acessível em [http://www.dgap.gov.pt/0abert/docs/cart\\_etica%20home.htm](http://www.dgap.gov.pt/0abert/docs/cart_etica%20home.htm)

- 2 – *O pessoal docente, no exercício das funções que lhe estão atribuídas nos termos do presente Estatuto, está ainda obrigado ao cumprimento dos seguintes deveres profissionais:*
- a) *Orientar o exercício das suas funções pelos princípios do rigor, da isenção, da justiça e da equidade;*
  - b) *Orientar o exercício das suas funções por critérios de qualidade, procurando o seu permanente aperfeiçoamento e tendo como objectivo a excelência;*
  - c) *Colaborar com todos os intervenientes no processo educativo, favorecendo a criação de laços de cooperação e o desenvolvimento de relações de respeito e reconhecimento mútuo, em especial entre docentes, alunos, encarregados de educação e pessoal não docente;*
  - d) *Actualizar e aperfeiçoar os seus conhecimentos, capacidades e competências, numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, de desenvolvimento pessoal e profissional e de aperfeiçoamento do seu desempenho;*

---

Damos aqui o seu conteúdo: «CARTA ÉTICA DA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA – DEZ PRINCÍPIOS ÉTICOS DA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA

*1 – Princípio do Serviço Público*

Os funcionários encontram-se ao serviço exclusivo da comunidade e dos cidadãos, prevalecendo sempre o interesse público sobre os interesses particulares ou de grupo.

*2 – Princípio da Legalidade*

Os funcionários actuam em conformidade com os princípios constitucionais e de acordo com a lei e o direito.

*3 – Princípio da Justiça e da Imparcialidade*

Os funcionários, no exercício da sua actividade, devem tratar de forma justa e imparcial todos os cidadãos, actuando segundo rigorosos princípios de neutralidade.

*4 – Princípio da Igualdade*

Os funcionários não podem beneficiar ou prejudicar qualquer cidadão em função da sua ascendência, sexo, raça, língua, convicções políticas, ideológicas ou religiosas, situação económica ou condição social.

*5 – Princípio da Proporcionalidade*

Os funcionários, no exercício da sua actividade, só podem exigir aos cidadãos o indispensável à realização da actividade administrativa.

*6 – Princípio da Colaboração e da Boa Fé*

Os funcionários, no exercício da sua actividade, devem colaborar com os cidadãos, segundo o princípio da Boa Fé, tendo em vista a realização do interesse da comunidade e fomentar a sua participação na realização da actividade administrativa.

*7 – Princípio da Informação e da Qualidade*

Os funcionários devem prestar informações e/ou esclarecimentos de forma clara, simples, cor-tês e rápida.

*8 – Princípio da Lealdade*

Os funcionários, no exercício da sua actividade, devem agir de forma leal, solidária e cooperante.

*9 – Princípio da Integridade*

Os funcionários regem-se segundo critérios de honestidade pessoal e de integridade de carácter.

*10 – Princípio da Competência e Responsabilidade*

Os funcionários agem de forma responsável e competente, dedicada e crítica, empenhando-se na valorização profissional.»

- e) *Participar de forma empenhada nas várias modalidades de formação que frequente, designadamente nas promovidas pela Administração, e usar as competências adquiridas na sua prática profissional;*
- f) *Zelar pela qualidade e pelo enriquecimento dos recursos didáctico-pedagógicos utilizados, numa perspectiva de abertura à inovação;*
- g) *Desenvolver a reflexão sobre a sua prática pedagógica, proceder à auto-avaliação e participar nas actividades de avaliação da escola;*
- h) *Conhecer, respeitar e cumprir as disposições normativas sobre educação, cooperando com a administração educativa na prossecução dos objectivos decorrentes da política educativa, no interesse dos alunos e da sociedade.»*

Nas anteriores versões, substituídas por esta de 2007, encontramos a seguinte redacção e conteúdo deontológico:

*«Artigo 10.º: Deveres profissionais*

- 1 – *O pessoal docente está obrigado ao cumprimento dos deveres estabelecidos para os funcionários e agentes do Estado em geral e dos deveres profissionais decorrentes do presente Estatuto.*
- 2 – *Decorrendo da natureza da função exercida, cujo desempenho deve orientar-se para níveis de excelência, são deveres profissionais específicos do pessoal docente:*
  - a) *Contribuir para a formação e realização integral dos alunos, promovendo o desenvolvimento das suas capacidades, estimulando a sua autonomia e criatividade, incentivando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida da comunidade;*
  - b) *Reconhecer e respeitar as diferenças culturais e pessoais dos alunos e demais membros da comunidade educativa, valorizando os diferentes saberes e culturas e combatendo processos de exclusão e discriminação;*
  - c) *Colaborar com todos os intervenientes no processo educativo, favorecendo a criação e o desenvolvimento de relações de respeito mútuo, em especial entre docentes, alunos, encarregados de educação e pessoal não docente;*
  - d) *Participar na organização e assegurar a realização das actividades educativas;*
  - e) *Gerir o processo de ensino-aprendizagem, no âmbito dos programas definidos, procurando adoptar mecanismos de diferen-*

- ciação pedagógica susceptíveis de responder às necessidades individuais dos alunos;*
- f) Respeitar a natureza confidencial da informação relativa aos alunos e respectivas famílias;*
  - g) Contribuir para a reflexão sobre o trabalho realizado individual e colectivamente;*
  - h) Enriquecer e partilhar os recursos educativos, bem como utilizar novos meios de ensino que lhe sejam propostos, numa perspectiva de abertura à inovação e de reforço da qualidade da educação e ensino;*
  - i) Co-responsabilizar-se pela preservação e uso adequado das instalações e equipamentos e propor medidas de melhoramento e renovação;*
  - j) Actualizar e aperfeiçoar os seus conhecimentos, capacidades e competências, numa perspectiva de desenvolvimento pessoal e profissional;*
  - l) Empenhar-se nas e concluir as acções de formação em que participar;*
  - m) Assegurar a realização, na educação pré-escolar e no ensino básico, de actividades educativas de acompanhamento de alunos, destinadas a suprir a ausência imprevista e de curta duração do respectivo docente;*
  - n) Cooperar com os restantes intervenientes no processo educativo na detecção da existência de casos de crianças ou jovens com necessidades educativas especiais.»*

Partindo do pressuposto de que o Professor e a organização *Escola* são centros de decisão curricular importantes que podem contribuir para mudanças significativas das práticas pedagógicas e de promoção da Escola, dos Alunos, das Comunidades e dos seus Profissionais (mesmo – e sobretudo – quando resistindo a projectos de manipulação ideológica ultra-liberal do sistema educativo), a Escola pode ser assumida (...) *como instância prática de transformação das pessoas e das comunidades no sentido da libertação e da promoção integral do seu ser*. Esta finalidade teleo-, axio e ontológica afirma-se na *Lei de Bases do Sistema Educativo*, e o *Estatuto da carreira docente* recentemente alterado assumia-a plenamente na sua deontologia. Assinale-se, todavia, a evacuação dessa finalidade na alteração estabelecida no Decreto-Lei 15/2007, art. 10.<sup>o</sup>, n.<sup>o</sup> 2, *alínea a*).

Diz-se no texto do *Estatuto* alterado que

«(...) são deveres profissionais específicos do pessoal docente: a) Contribuir para a formação e realização integral dos alunos, promovendo o desenvolvimento das suas capacidades, estimulando a sua autonomia e criatividade, incentivando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida da comunidade».

A alteração deste mesmo ponto (n.º 2), na nova versão, revela uma outra Filosofia da Educação, de pendor neo-liberal e tecnocrático, orientada para os resultados de aprendizagem e deixando de lado a finalidade educativa da promoção da pessoa do aluno na integralidade do seu ser, como se pode ver pela sua leitura. Mais chocante é a omissão se tivermos em conta que se preconiza o desenvolvimento pessoal e profissional do professor [«d) Actualizar e aperfeiçoar os seus conhecimentos, capacidades e competências, numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, de desenvolvimento pessoal e profissional e de aperfeiçoamento do seu desempenho (...).»], com o que se actualiza o conteúdo da anterior alínea j) [«j) Actualizar e aperfeiçoar os seus conhecimentos, capacidades e competências, numa perspectiva de desenvolvimento pessoal e profissional (...).»]

A manutenção da afirmação da importância do desenvolvimento pessoal e profissional do Professor e do Educador é de louvar, mas deve lamentar-se a preterição da finalidade educativa da promoção da pessoa do aluno preconizada pela *Lei de Bases do Sistema Educativo*, quando esta garante «uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade (...).», a par do *progresso social* e da *democratização da sociedade*. (art. 1.º, n.º 2)

## 2.1. Deontologia Profissional nos cursos de formação de Professores e Educadores

### 2.1.1. Fundamentação filosófica

Os princípios educacionais que informam estas experiências e propostas baseiam-se em algumas opções básicas educativas e políticas (Ramos *et al.*, 2006a).

Vemos a *Educação* no sentido aberto pela Filosofia da Educação de Paulo Freire, como uma praxis libertadora, não-neutral em termos axiológicos e configuradora de um projecto de transformação social (Freire, 1975).

Nesta perspectiva, o Professor assume o papel de um agente prático de libertação e de transformação, simbolizando na sua pessoa e na sua praxis valores emancipatórios, autonomizantes e capacitadores. Neste sentido,

a tarefa de tematizar e de assumir criticamente a sua posição ética e política aparece como uma exigência ética e educativa. Uma educação ética e axiológica deveria fazer, por consequência, parte dos *curricula* de formação (inicial, contínua, especialização e outras modalidades) de Professores e Educadores, de modo a possibilitar-lhes a tematização reflexiva e crítica de valores e respectivas implicações práticas.

A Educação tem lugar sob o primado da *intersubjectividade* e do *diálogo* (Freire, 1975; Ramos, 2007). O Educador e o Estudante encontram-se numa interação libertadora constante e mútua, o que torna o seu desenvolvimento pessoal e social como o resultado da intersecção de uma praxis educativa contínua (Ramos *et al.*, 2006a).

Um Professor deve ser primeiramente um facilitador do processo de aprendizagem. Isto significa que a sua principal tarefa educativa a criação da atmosfera adequada (cognitiva, ética, pragmática) que coopere com as pessoas de modo a que todos possam aprender e trocar os seus adquiridos. Esta dimensão vem da experiência acumulada de correntes das pedagogias activas dos anos 60 e 70 do século passado (Freinet, Montessori, ...) e é actualmente reformulada pela Educação Não-Formal e seus praticantes mais destacados (com relevo para o trabalho do *Conselho da Europa* neste campo).

A importância da Ética é largamente reconhecida em diversos documentos relativos à Educação. Estão nesta situação os Relatórios Faure (Faure *et al.*, 1981) e Delors (Delors *et al.*, 1996), que apontam para a importância do *aprender a ser*.

A mesma importância pode ser vista em documentos relacionados com o desenvolvimento do *Espaço Europeu de Educação Superior*, nos quais a necessidade de promover competências de natureza ética, bem como a da Educação Ética e Social, é reconhecida.

Uma atenção especial deve ser dada ao diploma que regula os *Diplomas e Graus Académicos* (art. 5º, d). Outros documentos relevantes são os da *Agencia Nacional de Evaluación, Calidad y Acreditación* Espanhola (ANECA, 2005: 84-94; 2005a: 144) ou o do *Bologna Group on Qualifications Frameworks* (2005). A Universidade de Harvard prevê igualmente na sua mudança curricular a mesma componente de formação (Harvard University – Faculty of Arts and Sciences, 2004: 22).

A principal ideia que suporta o nosso trabalho educativo, em geral, e em termos éticos e deontológicos, em particular, é a da aceitação, como ponto de partida fundamental, que a Educação pressupõe uma *orientação axiológica* que estrutura toda a prática e realização do seu projecto. A Educação não é neutra, e a pretensão no sentido de a apresentar como tal transporta em

si uma ideologia que prossegue objectivos específicos que se pretendem alcançar precisamente através da sua dissimulação (Freire, 1974, 2003).

Os agentes educativos – com destaque para os Professores e Educadores, independentemente do nível educativo em que laborem – são transmissores de valores particularmente relevantes e o desenvolvimento ético da sua Pessoa deve ser considerado como uma prioridade para os programas de formação de docentes. Como tal, estes agentes têm um impacto particularmente relevante no desenvolvimento dos seus educandos e da comunidade em que se inserem, ao mesmo tempo que realizam os seus projectos de vida, no qual a formação profissional e a carreira ocupam um papel relevante na sociedade contemporânea.

A profissão docente apresenta exigências éticas e deontológicas particularmente assinaláveis no que concerne ao desenvolvimento pessoal e profissional dos seus agentes. Consequentemente, a pessoa do Professor e do Educador deve ser objecto importante da prática da sua formação, tanto na formação inicial, como nas modalidades posteriores que a sua formação pode revestir. Autores como Gusdorf (1970), Reboul (1982), Torres (2000) e Veiga (2005) insistem no papel da Pessoa do Professor e do Educador como um factor insubstituível na relação e no encontro pedagógicos.

A Filosofia da Educação que subjaz à *Lei de Bases do Sistema Educativo* vê a Educação como um fenómeno particularmente significativo em termos de desenvolvimento pessoal e social, como referimos anteriormente.

Nessa perspectiva, educar é muito mais do que o mero desenvolvimento e aquisição de habilidades e competências, do que a socialização e – seguramente – muito mais do que ensinar ou meramente transmitir informação (Reboul, 1982). Apesar de implicar todos estes elementos, a Educação é também – e acima de tudo – um *projecto integrado de formação da personalidade dos estudantes*, assim como um *projecto de desenvolvimento das comunidades educativas* (Freire, 1974).

Tendo isto em mente, o Programa que propusemos para a Unidade Curricular de *Deontologia Profissional*, incluída no elenco curricular dos cursos de formação inicial de Professores e Educadores como componente opcional<sup>18</sup>, organiza-se com base nos seguintes pressupostos.

A Educação é um fenómeno intrinsecamente social, baseado numa estrutura relacional, na qual os indivíduos, os grupos e as comunidades desenvolvem acções de influência recíproca. Esta estrutura social actua em duas dimensões fundamentais, uma ontológica (Heidegger, 1949) ou metafísica (Levinas, 1965, 1974), a outra, fenomenal e óptica. As sociedades

---

<sup>18</sup> Facto a que nos opomos, naturalmente, dada a argumentação adiantada.

assentam na estrutura ontológica que constitui o Ser Humano e na qual uma *causalidade intersubjectiva* opera (Nédoncelle, 1963, 1974, 1977). A partir deste fundamento ontológico e metafísico, as acções educativas geram consequências que determinam a especificidade e a complexidade da sociedade, tanto no que diz respeito aos seus agentes como às suas comunidades. Daí, que se considere que a Educação constitui, não só um factor importante para o desenvolvimento dos Alunos (e correlativamente, do dos Professores e Educadores), mas também como uma característica do desenvolvimento da comunidade.

Definimos também a Educação como um fenómeno de intervenção e transformação social, pelo que a dimensão interactiva das suas acções contribui decisivamente para a configuração da sociedade. Consequentemente, a Educação é também um meio de transformação social e das pessoas, mas não numa perspectiva tecnocrática (Freire, 1974).

Com o desenvolvimento de novas configurações, dinâmicas e valores sociais, ocorrem mudanças nos Sistemas Educativos através de reformas e revisões, num processo contínuo e constante. Essas mudanças têm, em geral, duas finalidades. Uma, é a de actualizar as propostas educativas das instituições face ao surgimento de novas necessidades. Mas essas mudanças têm também como finalidade – acima de todas – gerar, no próprio seio dos Sistemas Educativos, forças capazes de fazer surgir novos valores e dinâmicas a introduzir na sociedade. Desta forma, a transformação individual e social tem lugar a partir da convergência de possibilidades de ser, do desejo dos indivíduos para as realizar e da praxis social.

Uma consciência profissional forte – e a Deontologia correlativa – devem assumir os aspectos anteriores como uma dimensão essencial a incluir na formação de Professores e Educadores.

Os Professores e Educadores são vistos, nesta perspectiva, como agentes particularmente relevantes para a transformação social através da relação e do encontro pedagógicos que constituem a sua profissionalidade. Assumido isto, a Unidade Curricular de *Deontologia Profissional*, da qual somos responsáveis (Ramos, *et al.*, 2004b) no currículo da formação inicial de *Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico* e de *Educação de Infância*, foi incluída na nossa oferta educativa como uma componente estratégica destinada a conferir sentido e permitir adquirir uma qualidade de formação dos nossos estudantes naquilo que à sua formação pessoal e profissional concerne.

Devido a isto, é também pertinente a utilização de metodologias de ensino-aprendizagem que promovam, não só a integração de conteúdos teóricos das Ciências da Educação, mas também a integração mútua da preparação

teórica e da prática pedagógica, mantendo ambas referidas a um processo de reflexão acerca do projecto de vida profissional dos Estudantes.

O ingresso na profissão docente coloca aos seus futuros agentes exigências éticas e deontológicas particularmente relevantes para o seu desenvolvimento pessoal e profissional. Como tal, requer-se uma reflexão essencial acerca da formação de professores e educadores. O seu objecto deve ser a consciência da *identidade profissional*, assim como a sua transposição num *código deontológico* (explícito na documentação normativa que regula a profissão em Portugal) e numa *ética pessoal, profissional e cidadã* (que frequentemente não se tematiza) (Braga, 2001; Cunha, 1996; Estrela, 1991; Monteiro, 2004; Reis, 2001).

Dar aos futuros Professores e Educadores categorias e meios de acção neste campo é uma exigência transversal nos nossos cursos de formação inicial de Professores e de Educadores. A Unidade Curricular de *Deontologia Profissional* articulava-se com a de *Desenvolvimento Pessoal e Social* (Ramos, *et al.*, 2004a), a qual tinha o seu lugar no 1.º ano desses cursos, antes de serem remodelados nos termos da criação do *Espaço Europeu de Educação Superior*.

A prossecução desses objectivos têm desempenhado um importante papel na nossa oferta educativa nestes cursos, ao longo dos anos de funcionamento da Escola Superior de Educação de Coimbra, como referimos anteriormente. A pertinência de tal formação tem-se acentuado se considerarmos a atenção destacada que os seus objectivos merecem por parte de outras instituições, nouro tipo de cursos de formação superior (v., v. g., o já referido documento da Harvard University – Faculty of Arts and Sciences, 2004: 22; Buckeridge *et al.*, 2003). Num estudo efectuado em 2005, na Escola Superior de Educação de Coimbra, mediante o qual se tentavam estabelecer linhas estratégicas de desenvolvimento da instituição, encontramos também o reconhecimento da necessidade de formação ética pelo potencial público frequentador da instituição (Escola Superior de Educação de Coimbra, 2005).

Os efeitos positivos da utilização das perspectivas metodológicas da Educação Não-Formal (entendida no sentido de acções educativas pensadas com a finalidade de desenvolver pessoal e socialmente os indivíduos, através da intervenção sobre as suas competências e respectivos processos de desenvolvimento; Brander *et al.*, 2002: 19-20), têm sido demonstrados na nossa pesquisa e estudos prévios. De facto, os resultados da avaliação efectuada pelos Formandos participantes da nossa formação permitem-nos concluir da sua pertinência e necessidade (Ramos *et al.*, 2003a; Ramos *et*

*al.*, 2003b; Ramos, 2005). Passamos a apresentar uma dessas experiências pedagógicas.

### 2.1.2. Programa da Unidade Curricular de *Deontologia Profissional*

A Unidade Curricular de *Deontologia Profissional*<sup>19</sup> decorre durante um semestre lectivo, com 45 horas de formação em classe e outras 45 horas de trabalho autónomo por parte dos estudantes. Pretende a mesma atingir os objectivos que se passa a referir.

O primeiro é o de permitir que os Estudantes disponham de uma oportunidade para reflectirem sobre o seu percurso experiencial enquanto Alunos, tanto do Ensino Básico e Secundário, como do Superior. Deste modo, pretende-se que a Unidade Curricular dê origem a um processo de crescimento pessoal e profissional. As condições ideais para se atingir este desiderato ocorreriam no caso de a Unidade Curricular dispor de um ano lectivo para o seu funcionamento, mas a presente definição legal dos cursos, assim como a dos cursos criados no âmbito do Espaço Europeu de Educação Superior, não permite a sua realização. De qualquer modo, os resultados obtidos são animadores quanto à pertinência da presença desta Unidade Curricular nos cursos, mesmo com este curto espaço de tempo para o seu funcionamento.

Pretende-se que os Estudantes avaliem a sua formação enquanto Alunos de cursos de formação inicial de Professores e Educadores. A situação de *Deontologia Profissional* no último ano da sua formação<sup>20</sup> permite a criação de uma oportunidade para rever as experiências de aprendizagem anteriores, reflectir sobre as suas expectativas e necessidades, projectos de vida e de carreira, dúvidas e certezas, capacidades e motivações, esperanças e receios. Mediante a criação de tais condições, os Alunos dispõem de um espaço e de um tempo curriculares nos quais possam partilhar experiências, estruturando-as com os contributos reflexivos, teóricos e práticos das actividades propostas, tanto pelo docente, como pelos próprios. Deste modo, os problemas pessoais e profissionais que mais frequentemente se colocam aos neófitos da profissão docente (Simões *et al.*, 1997: 255; Braga, 2001: 57-73; Serrazina *et al.*, 2001) podem ser enfrentados, eventualmente evitados ou diminuídos nos seus efeitos. Particularmente importante no que concerne a este aspecto é o facto de os Alunos dos nossos cursos de formação inicial de Professores e Educadores serem colocados desde o início da sua

<sup>19</sup> Para o que se segue, Ramos *et al.*, (2004b).

<sup>20</sup> Nos novos cursos, colocou-se esta Unidade Curricular no 2.º Ciclo de estudos, mantendo a mesma perspectiva a que nos estamos referindo.

preparação em contextos profissionais lectivos – através desta inserção, os mesmos adquirem uma consciência e uma experiência mais profunda daquilo que é a profissão docente e as suas condições concretas.

Outro objectivo de *Deontologia Profissional* é o de dar curso à importância que o desenvolvimento pessoal e social dos Alunos tem na *Lei de Bases do Sistema Educativo* Portuguesa. Como referimos anteriormente, a mesma coloca a necessidade de que esse processo seja tido em conta, tanto no que concerne aos Educandos, como aos Professores e Educadores. Explicitar estes aspectos e consciencializar os futuros Professores e Educadores acerca dos seus projectos enquanto Pessoas, Cidadãos e Profissionais, é outro objectivo importante que a Unidade Curricular de *Deontologia Profissional* visa mediante o seu programa curricular.

Na sequência do objectivo referido anteriormente, o núcleo essencial de valores relacionados com os conceitos de *Cidadania, Democracia, Deveres, Direitos e Direitos Humanos* desempenha o papel de plataforma ética fundadora de uma praxis educativa – e educacional – contemporânea.

Finalmente, o desenvolvimento de competências de relacionamento interpessoal em diversos contextos é outro objectivo da Unidade Curricular.

O Programa trata dos seguintes itens e matérias:

- a) Noções fundamentais de *Valores, Deontologia, Ética, Moral, Profissão, Código Deontológico*. A especificidade da Deontologia da Profissão Docente e suas implicações. A escola como contínuo prático-espacio-temporal central para a construção de um projecto ético e social.
- b) Documentos fundamentais onde se exaram direitos e deveres dos Professores e Educadores e/ou a partir dos quais os mesmos podem ser tematizados.
- c) O Ser Professor e a Essência da Educação/ do Educar. Para uma praxis crítica e reflexiva. A Profissão Docente e a Cidadania – Direitos e Deveres do Professor/ Educador-cidadão. Moral/ Ética Profissional e/ou Profissão Moral/ Ética.

A metodologia adoptada pressupõe o estabelecimento de relações entre o programa desta Unidade Curricular e a experiência de formação anterior dos Alunos, obtida noutras unidades curriculares do curso, assim como na sua prática pedagógica. Consequentemente, as classes são conduzidas, tanto pelo Professor responsável pela docência, como pelos Alunos, recorrendo-se sistematicamente ao diálogo (vertical e horizontal) e à reflexão, combinados com a exposição de conteúdos teóricos, a simulação de situações

de dinâmica de grupos, trabalho de grupo, aprendizagem significativa e cooperativa, desenvolvimento de projectos, produção de textos a partir de pesquisa e um Portafolio reflexivo, subordinado ao tema do seu desenvolvimento pessoal e profissional.

A utilização desta metodologia pressupõe uma estratégia de formação que *combina* estratégias *intelectuais* e *práticas* (Estrela, 1991). Os Alunos lidam com noções e conteúdos de Ética, Direitos Humanos e Filosofia da Educação, e aplicam-nas reflexivamente a documentos/ textos/ trabalhos que produzam. Esta tarefa é guiada em permanência pela focagem deontológica dos assuntos e temas trabalhados. A discussão e a reflexão são também introduzidas a partir da leitura e comentário de textos filosóficos nos quais a essência do *ser-Professor* e do *sentido da Educação* são o tema dominante. Esta estratégia de formação é justificada sobretudo pela intenção de permitir que os Alunos desenvolvam uma visão crítica das questões educativas e pedagógicas.

Facto não despidendo é a inexistência de uma ordem profissional específica e de um Código Deontológico nos Sistemas Educativo e Laboral Portugueses, a qual recomenda a escolha de uma abordagem tão crítica quanto possível dos textos legais reguladores. Com esta referência, procuramos desenvolver, ao máximo possível, o pensamento autónomo dos Alunos, criando uma oportunidade para extrair desses documentos o respectivo espírito, a partir da sua letra, e se tornarem capazes de transferir e aplicar o seu conteúdo a novas situações e circunstâncias. Assim, mais do que adquirirem um conhecimento "recitativo" dos documentos legais, pressupõe-se da parte dos Alunos a capacidade de produzirem um raciocínio crítico, fundamentado e justificado, susceptível de guiar as suas escolhas práticas e respectivos cursos de acção e, mesmo, de serem capazes de criarem novas soluções e modos de solucionar questões deontológicas práticas.

Além da participação nas aulas, os Alunos devem produzir dois trabalhos (que funcionam também como avaliação) diferentes. Um, a realizar em grupo ou individualmente, e de acordo com a sua opção autónoma, orienta-se no sentido de ser apresentado e defendido numa sessão prática. Pretende-se que esse trabalho produza uma dinâmica de grupo cujos temas sejam tratados do modo que os Alunos entendam ser o melhor para que os seus colegas possam atingir os objectivos do Programa. Cada trabalho concebido e apresentado pelos Alunos é guiado pelo seu próprio interesse nos temas propostos, ou seja, pesquisam, concebem, apresentam e avaliam aquilo que constitui para eles mesmos uma questão e uma interpelação. Como tal, devem explicitar as suas próprias questões e preocupações acerca de si mesmos e da sua futura profissão, investigar os seus diferentes aspec-

tos e apresentá-los em classe. As estratégias e actividades da apresentação são também escolhidas pelos próprios e subordinam-se às exigências de dinamismo, centramento no aprendiz e utilização de procedimentos de aprendizagem significativa e cooperativa. A perspectiva de trabalho da Educação Não-Formal, assim como as suas metodologias de promoção de valores e de desenvolvimento pessoal, recebem nesta Unidade Curricular um lugar de relevo.

O segundo trabalho, necessariamente realizado individualmente, consiste na elaboração de um *Portafolio Reflexivo*, através do qual os Alunos tomam a sua experiência de estudantes e de formação profissionalizante numa perspectiva deontológica como seu tema principal.

A sua estrutura é a seguinte:

- a) Caracterização da minha formação académica e profissionalizante.
- b) Expectativas quanto à minha formação – o que se concretizou, o que não foi realizado, dificuldades encontradas,...
- c) A minha formação pessoal, social e profissional no Ensino Superior – Valores que eu trazia, que adquiri, que abandonei,...
- d) A minha experiência como aluno do Ensino Não-Superior – Experiências, valores,...
- e) Os meus projectos como Pessoa, Cidadão, Profissional.
- f) Trabalhos realizados na Unidade Curricular de *Deontologia Profissional*.
- g) O meu percurso em *Deontologia Profissional*.
- h) Anexos.

A Unidade Curricular teve a sua primeira oportunidade de funcionamento no 1.º semestre do ano lectivo de 2004-2005. 23 Alunos matricularam-se na mesma e terminaram com aproveitamento o seu trabalho. 22 eram mulheres e 1 homem. É em relação a este grupo que apresentamos os resultados que se seguem.

### 2.1.3. Avaliação dos efeitos da formação percebidos pelos Alunos

A fim de avaliar os resultados do curso em termos de mudança pessoal e profissional percebida/ reconhecida pelos Alunos, escolhemos o material constante do Capítulo 7 do *Portafolio – O meu percurso em Deontologia Profissional* –, o qual forneceu o *corpus* que foi submetido a uma análise de conteúdo. Todavia, algumas unidades de registo pertinentes foram recolhidas de outras partes do *Portafolio*, já que tinham uma correlação directa com esse capítulo. Os dados recolhidos foram tratados numa perspectiva qualitativa (Vala, 2003).

Os objectivos da avaliação e as respectivas categorias foram definidos *a priori*, e posteriormente aplicados ao *corpus*. As categorias respeitam as exigências de fidelidade, exaustividade e exclusividade de modo a garantir a sua validade interna (Vala, 2003).

Os objectivos da análise foram os seguintes:

- a) Averiguar que percepção e reconhecimento da sua mudança pessoal efectuaram os Alunos como resultado da sua formação em *Deontologia Profissional*.
- b) Averiguar que revelação de sentido (pessoal/ profissional) foi percebida/ reconhecida pelos Alunos no decurso da sua formação *Deontologia Profissional*.

Esses objectivos foram correlacionados com duas categorias de análise:

– **Categoria 1 – Mudança pessoal.**

No âmbito desta categoria incluem-se os dados relativos a aspectos correspondentes à percepção/ reconhecimento da mudança na pessoa dos Alunos devido ao trabalho (processos e produtos) efectuado durante o semestre de leccionação da Unidade Curricular.

– **Categoria 2 – Revelação de sentido (pessoal/ profissional).**

Sob esta categoria, recolhemos aqueles elementos que fossem susceptíveis de revelar que o sentido acerca do que é um Professor/ Educador (entendido como Pessoa e Profissional) e o seu trabalho se esclareceu através dos processos e dos produtos da aprendizagem efectuada em *Deontologia Profissional*.

Uma vez analisado o material recolhido a partir destas duas categorias de análise, podemos concluir o seguinte<sup>21</sup>.

Numa breve sinopse do material presente nos *Portafolios*, podemos dizer que a formação atingiu resultados muito satisfatórios de acordo com a auto-percepção que os Alunos apresentam. Eles tiveram uma experiência que os surpreendeu positivamente. A proposta de transformar a Unidade Curricular de semestral em anual foi feita por muitos dos Alunos, reconhecendo a importância do tempo para o processo de crescimento da pessoa e do futuro profissional. Temos tido esta experiência ao longo de diversos anos de leccionação da Unidade Curricular de *Desenvolvimento Pessoal e Social*, a qual dispunha de um ano lectivo para o seu funcionamento.

---

<sup>21</sup> O material fornecido pelos Portafolios é imensamente rico e providenciará muitas outras possibilidades de estudo e de formação. Regressaremos a ele noutras ocasiões.

De forma mais detalhada, e tendo em conta os dados recolhidos segundo as categorias da análise de conteúdo, podem ser retirar-se as conclusões que se seguem.

Dada a natureza e as finalidades do Programa da Unidade Curricular, poder-se-ia esperar que o número de unidades de registo correspondentes à Categoria 2 superasse o da Categoria 1. Efectivamente, além da desejável mudança pessoal, o principal intento do Programa vai no sentido de revelar o sentido e essência do educar e do ser Professor e Educador.

Tal expectativa verificou-se. A Categoria 1 regista 21 entradas, ao passo que a Categoria 2 revela 38 entradas. Isto pode ser interpretado como significando que os efeitos da formação foram percebidos pelos formandos em termos de mudança pessoal, mas que os efeitos mais consideráveis foram sentidos no que concerne à essência e ao sentido da profissão em que os mesmos se encontravam prestes a ingressar, após a sua já longa formação (entre 3 e 3 anos e meio).

Passando à consideração das entradas das categorias específicas, podem retirar-se as conclusões que passamos a referir.

As unidades de registo correspondentes à primeira Categoria mostram alguns aspectos relevantes, tais como a contribuição de *Deontologia Profissional* no que respeita a:

- a) Auto-conhecimento, tanto em termos de processo<sup>22</sup> e produtos, tais como conhecimentos<sup>23</sup> e competências<sup>24</sup>.
- b) Conversão do modo como vêem as coisas<sup>25</sup>.
- c) Desenvolvimento do espírito crítico<sup>26</sup>.

Quanto à segunda Categoria, pode destacar-se o reconhecimento dos seguintes aspectos:

- a) A importância do desenvolvimento da pessoa do Professor e do Educador para o desempenho da profissão<sup>27</sup>.
- b) A relevância da Unidade Curricular para a profissão<sup>28</sup>.
- c) A estruturação das concepções que os Alunos tinham da profissão<sup>29</sup>.

---

<sup>22</sup> Entradas 1, 3, 6, 8, 9, 11, 12, 13, 15, 17.

<sup>23</sup> Entradas 7, 19, 20.

<sup>24</sup> Entradas 2, 4, 19, 21.

<sup>25</sup> Entradas 5, 14, 16, 18.

<sup>26</sup> Entradas 2, 10.

<sup>27</sup> Entradas 1, 6, 7, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 19, 21, 22, 27, 28, 30, 31.

<sup>28</sup> Entradas 3, 4, 8, 9, 12, 18, 23, 26, 32, 34, 35, 38.

<sup>29</sup> Entradas 5, 14, 20, 24, 25, 33.

- d) Ao papel do Professor e do Educador quanto ao desenvolvimento pessoal dos educandos<sup>30</sup>.

## À guisa de conclusão

A experiência consolidada ao longo dos anos em que a formação pessoal e social que viemos descrevendo nas páginas anteriores e, em particular, a experiência efectuada (e cujos resultados de avaliação apresentámos) na Unidade Curricular de *Deontologia Profissional*, permitem-nos extrair e consolidar uma ideia fundamental que permite reconhecer na Educação um sentido crítico-prático. Mais especificamente, através do desenvolvimento do Programa de *Deontologia Profissional* e dos resultados que permitiu obter, tornou-se-nos ainda mais clara a necessidade de sublinhar a importância da Pessoa do Professor e do Educador, assim como da do desenvolvimento pessoal e ético dos mesmos.

Sendo este desenvolvimento um processo intêrmino, este deve ser combinado com o seu desenvolvimento profissional, desiderato este que pode ser obtido mediante a introdução de uma Deontologia crítica. No âmbito deste quadro, a perspectiva Não-Formal da Educação – enquanto visa uma formação ética da Pessoa – e respectivos processos são de promover e aplicar.

Esta é, ainda, uma forma de conceder à Educação, através dos seus profissionais, a capacidade de desenvolver uma prática crítica e reflexiva, habilitando-a a produzir a necessária e requerida transformação social, sem a qual perde o seu sentido fundamental.

De facto, se a Educação fosse vista como um mero meio de adaptação das pessoas à realidade existente, ao *status quo*, tornar-nos-íamos títeres da ideologia – dominante – neo/ultra-liberal e tecnocrática. Nesse caso, seríamos totalmente incapazes de nos consciencializarmos desta dominação e inaptos para *dizermos* a palavra superadora dela e de libertarmos as pessoas (Freire, 1974). Para este processo, uma fundação intersubjectiva da Educação providencia a base filosófica adequada (*id.*; Ramos, 2007).

Os sistemas educativos deverão dedicar uma atenção particular à dimensão ética e humana, tendo em conta especialmente as necessidades e exigências do nosso mundo. As escolas constituem espaços privilegiados, nos quais parte da transformação social pode ser enraizada e promovida dialogicamente tendo como referência uma *Pedagogia da Esperança*

<sup>30</sup> Entradas 2, 17, 29, 36, 37.

(Freire, 2003) e do *Encontro* (Prohaska, 1981), e nas quais *aprendamos a viver juntos e a ser*<sup>31</sup>.

Desta forma, seríamos fiéis à pretensão de Emmanuel Levinas acerca do laço metafísico entre Ética e Educação (Levinas, 1965: 51, 22, 71-73), dando à última toda a densidade humanizante e personalizante que o modelo ultra-liberal intenta retirar-lhe.

## Referências

- Alonso, L., (coord.) *et al.*, (2001). *Parecer sobre o Projecto de “Gestão Flexível do Currículo”*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- ANECA – Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación, (2005a). Libro Blanco – Título de Grado en Magisterio – 1.
- Acessível em:  
[http://www.aneca.es/modal\\_eval/docs/libroblanco\\_jun05\\_magisterio1.pdf](http://www.aneca.es/modal_eval/docs/libroblanco_jun05_magisterio1.pdf)
- ANECA – Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación, (2005b). Libro Blanco – Título de Grado en Pedagogía y Educación Social – 1.
- Acessível em:  
[http://www.aneca.es/modal\\_eval/docs/libroblanco\\_pedagogia1\\_0305.pdf](http://www.aneca.es/modal_eval/docs/libroblanco_pedagogia1_0305.pdf)
- Bologna Working Group on Qualifications Frameworks, (2005). *A Framework for Qualifications of The European Higher Education Area*. Ministry of Science, Technology and Innovation - Danmark.
- Acessível em:  
[http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main\\_doc/050218\\_QF\\_EHEA.pdf](http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050218_QF_EHEA.pdf)
- Braga, F., (2001). *Formação de Professores e Identidade Profissional*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Brander, P., *et al.* (eds.) (2002). *Compass. A Manual on Human Rights Education with Young People*. Estrasburgo: Council of Europe Publishing 19-20.
- Buckeridge, J., *et al.* (2003). *Ethics and the Professional: a Template for International Benchmarking in Engineering Education*. In *Global Journal of Engineering Education*, vol. 7, n.º 1, pp. 51-57.
- Comissão de Reforma do Sistema Educativo (1988). *Proposta global de Reforma. Relatório final*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Cunha, P. d', (1996). *Ética e Educação*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Delors, J., *et al.*, (1996). *Educação. Um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Séc. XXI*. Porto: Edições ASA.
- Escola Superior de Educação de Coimbra (2005). *Estudo de Apoio ao Desenvolvimento Estratégico do Plano de Formação da ESEC*. Coimbra: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra.
- Estrela, M. T. (1991). Deontologia e Formação Moral dos Professores. In Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (Ed.), *Ciências da Educação em Portugal. Situação Actual e Perspectivas*, pp. 581-591. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Faure, E., *et al.* (1981). *Aprender a Ser*. Lisboa: Livraria Bertrand. 3.ª edição.

<sup>31</sup> Faure, E., *et al.*, (1981); Delors, J., *et al.*, (1996).

- Freire, P. (1974). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.
- Freire, P. (2003). *Pedagogia da esperança. Um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gusdorf, G. (1970). *Professores, para quê?* Lisboa: Moraes Editores. 2.<sup>a</sup> edição.
- Harvard University – Faculty of Arts and Sciences (2004). *A Report on the Harvard College Curricular Review*.  
Acessível em:  
[http://www.fas.harvard.edu/curriculum-review/HCCR\\_Report.pdf](http://www.fas.harvard.edu/curriculum-review/HCCR_Report.pdf)
- Heidegger, M. (1949). *Sein und Zeit*. Tübingen: Neomarius Verlag.
- Levinas, E. (1965). *Totalité et Infini. Essai sur l'Exteriorité*. Louvain: Martinus Nijhoff.
- Levinas, E. (1974). *Autrement que'être ou au-delà de l'essence*. La Haye: Martinus Nijhoff.
- Monteiro, A. R. (2004). *Educação e Deontologia*. Lisboa: Escolar Editora.
- Nédoncelle, M. (1963). *Personne humaine et nature. Étude logique et métaphysique*. Paris: Aubier - Éditions Montaigne.
- Nédoncelle, M. (1974). *Intersubjectivité et ontologie. Le défi personnaliste*. Paris: Beatrice-Nauwelaerts.
- Nédoncelle, M. (1977). *Sensation séparatrice et dynamisme temporel des consciences*. Paris: Bloud & Gay.
- Prohaska, L. (1981). *Pedagogía del Encuentro*. Barcelona: Editorial Herder.
- Ramos, F., et al. (2003a). "Multicultural Education and teachers' training: the weight of experience in changing attitudes regarding minorities/ Educação Multicultural e formação de professores: o papel da experiência de ensino na mudança de atitudes em relação a minorias". Instituto Politécnico de Coimbra (coord./ed.). *Colectânea de Comunicações. Livro de resumos. CD-Rom de textos integrais*, pp. 1-17. Coimbra: Edições Instituto Politécnico de Coimbra.
- Ramos, F., et al. (2003b). "Changing Stereotypes about Minorities: The impact of Self-Reflective Practices on Teacher Trainees' Social Representations". Lasonnen, J.; Lestinen, L. (coords.). *Teaching and Learning for Intercultural Understanding. Human Rights and a Culture of Peace. Conference Proceedings*, 1-6. Jyväskylä: University of Jyväskylä/ Institute for Educational Research – University of Jyväskylä/ Unesco/ Jyväskylä Congresses.
- Ramos, F., et al. (2004a). Programa da Unidade Curricular de *Desenvolvimento Pessoal e Social*. Coimbra: ESEC.  
Acessível em <http://www.esec.pt/esecweb2nd.asp>
- Ramos, F., et al. (2004b). Programa da Unidade Curricular de *Deontologia Profissional*. Coimbra: ESEC.  
Acessível em:  
<https://woc.esec.pt/esec/class/getpresentation.do?idclass=387&idyear=2>
- Ramos, F., (2005a). "Human Rights and Citizenship Education. Foundations of a Project". In Calvo de Mora, J. (ed.), *Towards inclusion of citizenship culture in teacher education programmes*, 139-150. Prague: Charles University Press.
- Ramos, F., et al. (2005b). "Professional Deontology for future Teachers". In Misztal, M. & Trawinski, M. (eds.). *Studies in Teacher Education: Psychopedagogy*, 74-81. Cracóvia: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.

- Ramos, F. (2005). "Educação para a cidadania e los derechos humanos y formación continúa del profesorado". Soriano Ayala, E. (Coord.), *Calidad Educativa en la Escuela Intercultural*, 185-199. Almería: Universidad de Almería, Servicio de Publicaciones.
- Ramos, F., et al. (2006a). "Contrabando de almas e outros mundos? Formação Europeia em "Educação para os Direitos Humanos". In Ortiz Molina, M. A.; Ocaña Fernández (coord.), *Cultura, Culturas. Estudios sobre Musica y Educación Intercultural*, 525-546. Granada: GEU.
- Ramos, F., et al. (2006b). "Educação Não-Formal, Género e Cidadania no Projecto de Educação para os Direitos Humanos". In Soriano Ayala, E. (Coord.), *Interculturalidad y Género*. Almería: Universidad de Almería - Servicio de Publicaciones (in printing process).
- Ramos, F. (2006c). *Desenvolvimento Pessoal e Social/ Desenvolvimento Moral e Cidadania/ Educação para a Cidadania e para os Direitos Humanos. Material de apoio à Formação*. Coimbra: Fernando Ramos (editor).
- Ramos, F. (2007a). "Subsídios para uma Filosofia da Formação de um ponto de vista intersubjectivo". In Ortiz Molina, M.<sup>a</sup> A., (coord.), *Diferencias Culturales y Atención a la Diversidad: Desarrollo da la Socialización mediante actividades de expresión artística*, pp. 47-69. Coimbra: Fernando Ramos (editor).
- Ramos, F. (2007b). *Intersubjectividade, Praxis e Sentido. Ensaios sobre Filosofia e Educação*. Coimbra: Fernando Ramos (editor).
- Ramos, F., (2007c). "Educação para a Cidadania e Direitos Humanos". In Ramos, F., (Coord.), *Educação para a Cidadania Europeia com as Artes*, pp. 239-269. Coimbra: Fernando Ramos (editor).
- Ramos, F., et al. (2007a). "Being-with and Dialogue: For an Ethical Profile of the Teacher". In Calvo de Mora, J. (Coord.), *New Schooling through Citizenship Practice: Contents and Process*, pp. 123-132. Veliko Turnovo: Veliko Turnovo University.
- Ramos, F., et al. (2007b). Programa da Unidade Curricular de *Ética e Cidadania*. Coimbra: Escola Superior de Educação de Coimbra.
- Acessível em:  
<https://woc.esec.pt/esec/class/getpresentation.do?idclass=1348&idyear=2>
- Reboul, O. (1982). *O que é aprender ?* Coimbra: Livraria Almedina.
- Reis, J. (2001). "Professores para a Cidadania. Elementos para um programa de formação". In «Modelos e Práticas de Formação Inicial de Professores. Seminário promovido pelo Grupo de Trabalho sobre Formação Inicial de Professores.»
- Acessível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/comunica.htm>
- Serrazina, L. et al. (2001). "Novos Professores : Entrada na Profissão. In « Modelos e Práticas de Formação Inicial de Professores". Seminário promovido pelo Grupo de Trabalho sobre Formação Inicial de Professores.»
- Acessível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/comunica.htm>
- Simões, C. M. et al. (1997). "A construção da identidade do professor numa perspectiva ecológica de desenvolvimento". In Patrício, M. F. (org.), *Formar Professores para a Escola Cultural dos anos 2000*, pp. 245-260. Porto: Porto Editora.
- Torres, C. A. et al. (2000). *Educação, Poder e Biografia Pessoal. Diálogo com Educadores Críticos*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Vala, J. (2003). "A Análise de Conteúdo". In Silva, A. S., et al., (orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais*, pp. 101-128. Porto: Edições Afrontamento. 12.<sup>a</sup> edição.
- Veiga, M. A. (2005). *Um perfil ético para educadores*. Braga: Palimage Editores.

## **Legislação Educativa:**

*Reorganização Curricular do Ensino Básico e Secundário* – Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto.

*Revisão Curricular do Ensino Básico* – Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro.

*Perfis Gerais de Competências dos Professores e Educadores* – Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de Agosto.

*Perfis Específicos de Competências dos Professores e Educadores* (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto).

*Lei de Bases do Sistema Educativo* – Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, com as alterações introduzidas pela Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro, e pela Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto.

*Diplomas e Graus Académicos* – Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março.

*Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário* – Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro, que altera o Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril, alterado pelos Decretos-Leis n.ºs 105/97, de 29 de Abril, 1/98, de 2 de Janeiro, 35/2003, de 17 de Fevereiro, 121/2005, de 26 de Julho, 229/2005, de 29 de Dezembro, e 224/2006, de 13 de Novembro.



# ¿Cómo acercar la Investigación Científica a la Educación Artística y Musical?

Carmen Porras Chavarino<sup>1</sup>

## Resumen

Los profesionales de la educación artística y musical deben tener una amplia y actualizada formación en distintas áreas de conocimiento para asegurar la calidad de la enseñanza de nuestros menores. Así, los maestros completan su formación artística con el aprendizaje de conocimientos científicos básicos como, descifrar la información de un trabajo científico o llevar a cabo pequeños trabajos de investigación en el campo artístico. Mi trabajo en la Universidad de Granada consiste en enseñar estos conocimientos a los maestros, en una asignatura cuatrimestral denominada *Métodos, diseños y técnicas de investigación*. Para ello realizo una experiencia donde los alumnos aprenden a investigar y conocen los entresijos de la ciencia desde la realización de una investigación. Ellos eligen alguna temática de su interés y, con la ayuda del profesorado, profundizan en su conocimiento, aprendiendo a leer artículos científicos, a partir de lo cual plantean un pequeño estudio de campo, que les permite acercarse a las técnicas más habituales de recogida de información que manejan los científicos. El trabajo que se presenta aquí recoge cómo concretar esta experiencia y qué acogida ha tenido entre el alumnado que ha recibido esta formación.

## Abstracts

The professionals of artistic and musical education should have large and current knowledges to insure the quality of the education. Then, teachers complete their artistic training learning scientific knowledges, for example they learn to decode the information of scientific article or they are able to make a short investigation about artistic topics. I work teaching these scientific knowledges in the University of Granada.

My pupils learn to investigate making a scientific investigation. They choose a topic and, with the help of teacher, study in depth it, learning to read scientific articles. Then, they plan an investigation and use the scientific technology. This abstract explain my experience and the opinion of pupils.

## Introducción

La declaración de Bolonia firmada en 1999 por 30 países (entre los que nos encontramos España y Portugal) ha sido el inicio de múltiples modificaciones en nuestros sistemas educativos de educación superior para configurar lo que se ha venido a llamar *Espacio Europeo de Educación Superior*

---

<sup>1</sup> Departamento de Psicología Social y Metodología de las Ciencias del Comportamiento de la Universidad de Granada (España); [cporras@ugr.es](mailto:cporras@ugr.es)

(EEES) que permitirá la movilidad internacional de estudiantes y profesionales formados en nuestras universidades. Dicho EEES se organiza en torno a criterios de calidad, movilidad, diversidad y competitividad concretándose en diversos objetivos como:

- reconocimiento europeo de las distintas cualificaciones universitarias ya existentes,
- creación de una nueva estructura de titulaciones organizadas en estudios de grado y postgrado,
- implantación de un nuevo sistema de créditos que vertebra la docencia universitaria, el crédito europeo o ECTS,
- fomento de diversos programas de movilidad internacional de trabajadores y estudiantes universitarios,
- creación de distintos sistemas que garantizan la calidad de todas estas actuaciones y
- concienciación de que el aprendizaje de los profesionales es permanente, por tanto, no finaliza con los estudios universitarios.

Una de las actuaciones que se están desarrollando en aras a conseguir dichos objetivos es la de definir los componentes de las nuevas titulaciones. La filosofía del proceso de Bolonia supone orientar la educación universitaria para que los estudiantes puedan incorporarse adecuadamente al mercado laboral, en este sentido la definición de las nuevas titulaciones se están organizando en torno a un grupo de competencias, entendidas como todo el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que mejoran el desempeño del trabajo (CAR y Universia, 2007). En el caso concreto de las titulaciones de Magisterio en el *Libro Blanco del Título de Grado de Magisterio* (ANECA, 2005) se indican algunas competencias específicas como: una sólida formación científico-cultural y tecnológica, la capacidad para analizar y cuestionar las concepciones de la educación emanadas de la investigación, la participación en proyectos de investigación relacionados con la enseñanza y el aprendizaje o la búsqueda y utilización de bibliografía y materiales de apoyo. De todo esto se desprende que a los alumnos de Magisterio se les debe proporcionar las herramientas necesarias para que sean capaces tanto de interpretar la información científica que reciben, para aplicarla en su contexto profesional, como de generar investigación de los propios procesos donde se desarrolla su trabajo. Este es el marco donde se sitúa mi experiencia docente que aquí comento. En primer lugar, los alumnos de Magisterio aprenden a localizar documentos científicos, fundamentalmente artículos de investigación, en las distintas bases de datos especializadas disponibles en internet. Después, aprenden a interpretar adecuadamente la información

que les proporcionan estos artículos, en función de la cual establecen unos objetivos de trabajo o investigación. Entonces diseñan un pequeño estudio de campo que les permita comprobar dichos objetivos. Al final del trabajo, los alumnos exponen a sus compañeros de forma sencilla, pero completa, en qué ha consistido su trabajo y cuáles son sus conclusiones en relación a los objetivos planteados, a partir de lo cual se abre un debate entre todos. También se les pide que elaboren un informe de su trabajo siguiendo las normativas utilizadas por las revistas científicas.

Una actividad como la descrita facilita que el alumnado aprenda a manejar las herramientas actuales que permiten tanto la interpretación de información científica como la elaboración de ésta y su exposición pública.

## **Descripción de la Experiencia**

### **1. Características y organización del alumnado.**

Los alumnos que participan en esta experiencia docente provienen de distintas especialidades de Magisterio así como de las licenciaturas de Pedagogía y Psicopedagogía que confluyen en una asignatura denominada *Métodos, Diseños y Técnicas de Investigación en Psicología*. Su formación sobre aspectos metodológicos de una investigación es bastante variada, extendiéndose desde los que apenas tienen conocimiento alguno a los que ya han cursado varias asignaturas de corte metodológico. Una vez caracterizados los alumnos en función de su formación, se organizan en equipos de trabajo de unos cinco componentes cada uno, procurando que haya individuos de distintos niveles de conocimiento. La idea es fomentar el trabajo en equipo, la planificación de éste en un grupo de personas e incluso las funciones de asesoramiento o tutorización entre compañeros.

### **2. Organización del trabajo.**

A principio de curso expongo las distintas fases del trabajo, cada una de las cuales se superan cuando se alcanzan determinados objetivos. De esta forma el alumnado es consciente en todo momento de las tareas que ha de realizar y de los resultados que ha de obtener. Además, se le entrega una cronografía aproximada del trabajo con el objeto de orientarlos en el tiempo que le han de dedicar a cada una de las actividades. Yo me encargo de asesorar directamente las tareas de cada uno de los equipos a lo largo de todo el curso a través de reuniones de tutoría obligatorias que tenemos en cada una de las fases del trabajo. Además, cuento con la colaboración

de alumnos becarios que también desempeñan funciones de ayuda y asesoramiento a sus compañeros en algunas de las fases del trabajo.

Los contenidos teóricos de la asignatura son expuestos en clase teórica, donde se reúnen todos los alumnos. La mayoría de dichos contenidos están orientados a la realización del trabajo del grupo.

### 3. Fases del trabajo.

*Fase 1. Organización del grupo y elección del tema de trabajo.* En la primera sesión de la experiencia expongo en clase detenidamente el proceso de trabajo completo entregando por escrito los plazos de finalización de cada una de las fases. Además, planteo en clase distintas sugerencias de áreas temáticas donde los distintos equipos pueden realizar su trabajo aunque se deja plena libertad para que cada grupo decida por sí mismo. El único requisito que les planteo es que elijan alguna problemática que sea susceptible de realizar un trabajo de campo, es decir su elección la deben realizar teniendo en cuenta las posibilidades prácticas del trabajo, desechando cualquiera otra opción inviable. Para esta toma de decisión cuentan con mi asesoramiento directo, pues el grupo en conjunto acuden a la primera reunión conmigo, en la que en un pequeño debate decidimos cuál, del conjunto de temáticas que se han planteado es la más adecuada. Finalmente se les pide que entreguen una ficha con la organización de su trabajo, tiempos y actividades encomendadas a los miembros del grupo.

En esta primera fase se pretende que los alumnos aprendan a organizar su trabajo personal así como a participar activamente en el trabajo conjunto.

*Fase 2. Revisión bibliográfica. Lectura crítica de artículos de investigación.* Una vez que cada grupo ha decidido su temática de investigación han de realizar una búsqueda de bibliografía relevante sobre su tema. Para ello, disponen de la ayuda de los becarios, de la mía propia y de una *Guía práctica de búsqueda bibliográfica* editada para tal fin.

La siguiente tarea consiste en seleccionar los trabajos más relevantes y hacer una lectura comprensiva que les permita extraer información sobre la hipótesis de investigación, los aspectos metodológicos y los resultados y conclusiones alcanzadas, todo ello en relación a su propio trabajo. Para cada uno de los artículos han de rellenar una *Ficha de análisis crítico de artículo* que me entregan para su posterior comentario y debate en una nueva reunión del grupo con la profesora. Para ello cuentan con una *Guía práctica de lectura crítica de artículos de investigación*, además, como siempre, de mi ayuda directa. Con el objeto de asegurar cierta similitud del esfuerzo realizado por los grupos les pido como requisito imprescindible que el número de

artículos leídos sea de al menos el doble de componentes del grupo, donde uno de ellos, como mínimo, esté escrito en un idioma distinto al español y que sean actuales, es decir publicados a partir del año 2000.

Mediante esta actividad los alumnos aprenden a interpretar adecuadamente la información proporcionada por distintos informes de investigación además de familiarizarse tanto con las fuentes de información como con los procedimientos de búsqueda de publicaciones de interés. Estas herramientas serán de gran utilidad en el desempeño de su actividad profesional que siempre requiere una continua actualización de conocimientos.

*Fase 3. Planteamiento metodológico del trabajo de campo.* Como resultado de la fase anterior cada grupo habrá concretado sus objetivos de trabajo o hipótesis. Es el momento para decidir el procedimiento que van a seguir para la recogida de datos o dicho de otro modo, es cuando definen metodológicamente el estudio de campo. Esta fase comienza con otra reunión conmigo donde a partir de las propuestas de los alumnos se debaten las decisiones metodológicas más relevantes para el estudio de campo, nuevamente durante esta fase el alumnado dispone de la referencia que proporciona la *Guía práctica de toma de decisiones metodológicas en una investigación*.

Esta fase permite poner en contacto al alumnado con los entresijos de cualquier trabajo de investigación por sencillo que sea. Conocen las cuestiones metodológicas más relevantes en cualquier investigación independientemente de la índole de que se trate. Por tanto, se les están proporcionado las herramientas para generar investigaciones rigurosas en el contexto educativo, otra de las competencias considerada en los estudios de grado de Magisterio.

*Fase 4. Realización del estudio de campo.* Durante varias sesiones los equipos de trabajo recogen los datos necesarios según el plan previamente establecido.

La organización del trabajo entre los componentes del grupo, para ganar en eficacia, así como el contacto con los contextos reales de trabajo son dos de los objetivos que se persiguen en esta fase. Los alumnos han de enfrentarse a la situación real de contactar con personas ajenas al ámbito universitario-docente y solicitar su participación en un estudio, lo que requiere un esfuerzo de síntesis del trabajo de campo para conseguir los permisos necesarios para la recogida de datos.

*Fase 5. Análisis de los resultados.* Los datos recabados por el grupo son organizados para su posterior análisis estadístico, que permite extraer

la información relevante de éstos. Dicho análisis se realiza haciendo uso del programa informático de estadística *SPSS*. Los alumnos reciben unas nociones básicas sobre el uso del programa además de una *Guía práctica de manejo del SPSS* para introducir los datos y realizar los análisis estadísticos más básicos. Yo directamente indico el tipo de análisis a realizar para cada caso. Nuevamente, vuelven a contar con el asesoramiento de la profesora como con la ayuda directa de la becaria correspondiente.

Durante esta fase el alumnado se acostumbra a manejar programas informáticos cada vez más específicos así como aprende a interpretar las salidas de dichos programas. Dicho de otra forma, se proporciona al alumnado una de las herramientas más utilizada en el contexto de investigación que son los programas informáticos de tratamiento y análisis de datos o paquetes estadísticos.

*Fase 6. Organización de resultados y conclusiones del estudio.* Con toda la información obtenida del análisis de datos, el equipo de trabajo junto con la profesora debaten sobre las implicaciones de los resultados en relación a los objetivos del estudio. Se finaliza así el ciclo de cualquier estudio de campo. En este punto, los alumnos han de ser capaces de sintetizar los resultados y verlos en un contexto de trabajo más amplio que el de los propios objetivos.

*Fase 7. Preparación de exposición pública. Comunicación-Poster.* Para finalizar la experiencia, cada equipo de trabajo expone públicamente su estudio piloto, indicando sus objetivos, procedimiento de trabajo y resultados más relevantes. Esta exposición se realiza en el contexto de unas *Jornadas Metodológicas* que se organizan para tal fin y que constituyen el colofón de la asignatura. Cada equipo de trabajo presentará su trabajo en formato poster o en formato comunicación asemejándose a la situación de cualquier Congreso. Para la preparación de la exposición el alumnado cuenta con una *Guía práctica de exposición pública de trabajos de investigación. El Poster y la Comunicación*.

Con esta fase los alumnos aprenden a extraer la información más relevante de un trabajo de investigación con el objeto de presentar un informe breve de éste. La utilización de herramientas informáticas, como es el caso de programas de edición de textos o de presentaciones, pone al alumno en contacto con recursos que en su futuro profesional serán ampliamente utilizados. Además, familiariza al alumnado con las habilidades para comunicar ideas y presentar públicamente proyectos, trabajos etc....

*Fase 8. Preparación del texto. Artículo de investigación.* Además de la exposición oral del trabajo, también se le pide a cada equipo que redacte un informe detallado de su estudio de campo siguiendo el esquema de cualquier artículo de investigación. Se le entrega a cada equipo una *Guía práctica de redacción de artículos de investigación* que le servirá de referente para su informe. La posterior revisión de estos informes por parte de un equipo de profesores del área, colaboradores en esta experiencia, determinará las modificaciones pertinentes y la idoneidad de publicar dichos informes.

Con esta fase se acerca al alumnado a la realidad de las publicaciones científicas dándole a conocer el proceso habitual en estos casos. Además se mejora su expresión escrita dado que los informes pasan por dos correcciones, la mía y la de otro profesor ajeno a la asignatura, de las que el alumno recibe feedback siendo necesaria la entrega de las modificaciones a dicho trabajo.

#### **4. Material utilizado**

A lo largo de lo escrito hasta el momento, ya se han indicado los diversos materiales que los alumnos manejan para esta experiencia, básicamente, son las distintas *Guías prácticas* elaboradas por la propia profesora. Todos estos documentos siguen el mismo esquema, una primera parte teórica donde se contextualiza en el proceso de la investigación, la actividad que se orienta, una práctica que sirva al lector a organizar su trabajo de investigación y una última donde se presenta un ejemplo de lo expuesto para el mismo supuesto de investigación.

Para facilitar la comunicación entre profesora y alumnos así como para apoyar la evaluación de los alumnos, se utilizan toda una serie de documentación privada en forma de fichas.

#### **Conclusiones**

Esta experiencia la llevo realizando desde el curso 2004-2005, aunque ha ido sufriendo diversas modificaciones a lo largo de todo este tiempo, modificaciones más relacionadas con la organización del trabajo y el número de alumnos implicados que con la idea original.

Esta idea ha ido fraguando en mí desde hace tiempo pero en aquel momento se cristalizó gracias a la confluencia de varios factores: por una parte mi insatisfacción respecto a la docencia tradicional en las asignaturas de metodología. Considero que una docencia teórica donde gran parte del proceso de enseñanza-aprendizaje recae directamente sobre el profesorado y el alumno mantiene un papel fundamentalmente pasivo, no es pre-

cisamente la mejor forma para que los alumnos aprendan los conceptos metodológicos que son eminentemente prácticos. Por otra parte, la poca motivación del alumnado en aprender los conceptos metodológicos que se concreta en el reducido número de alumnos que eligen las asignaturas optativas de Metodología o incluso en el fracaso académico. Además, el interés del grupo de alumnos de aquel curso pertenecientes a la licenciatura de Pedagogía que solicitaban una formación diferente. Y, finalmente, la puesta en marcha de los Proyectos de Innovación Docente en la Universidad de Granada, cuyo objeto es fomentar cambios en la metodología de enseñanza que se ajusten mejor a los objetivos del EEES.

Mi valoración de la experiencia es totalmente positiva. Implica mayor número de horas de dedicación a la organización de la asignatura así como a la atención del alumnado, sin embargo experimento mayor coherencia con mi forma de entender la metodología. En resumen, me lo paso mejor explicando la asignatura de esta manera.

Para el alumnado la opinión es unánime, se encuentran más motivados con la asignatura pues les permite trabajar sobre una temática de su interés y ser más autónomos en su aprendizaje. Además, la expectativa de publicar el trabajo realizado en clase lo consideran una de las fuentes de motivación más relevantes. Pero además, yo estoy convencida que aprenden más y mejor lo que supone investigar, prueba de ello es la calidad de muchos de los trabajos realizados.

En conclusión, la nueva coyuntura política europea está facilitando que alumnos y profesores puedan experimentar nuevas experiencias de enseñanza-aprendizaje demandadas por una gran proporción de integrantes de ambos grupos.

## Referencias bibliográficas

- ANECA (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación) (2005). Libro Blanco. Título de grado en Magisterio volumen 1. [http://www.aneca.es/activin/docs/libroblanco\\_jun05\\_magisterio1.pdf](http://www.aneca.es/activin/docs/libroblanco_jun05_magisterio1.pdf) [acceso, noviembre 2007]
- CAR (Centro de Alto Rendimiento de Accenture) y Universia (2007). Las competencias profesionales en los titulados. <http://www.universia.es/estaticos/noticias/ResumenEjecutivoEstudioCompetencias.pdf> [acceso, noviembre 2007]
- The Bologna Declaration of 19 de June 1999. [http://www.mec.es/universidades/eees/files/Declaracion\\_Bolonia.pdf](http://www.mec.es/universidades/eees/files/Declaracion_Bolonia.pdf) [acceso, noviembre 2007].

# ¿Qué puede aportar la música al ciudadano contemporáneo?

Amparo Porta<sup>1</sup>

## Resumen

Las condiciones de la vida moderna, los nuevos soportes y vehículos de información, así como los efectos de la globalización y tantos otros, hacen que hoy más que nunca busquemos soluciones y modelos educativos alternativos para una sociedad que rompe los esquemas de la vieja institución escolar.

*¿Qué puede aportar la música al ciudadano contemporáneo?* La cultura contemporánea demanda apuestas educativas que ofrezcan revisiones interdisciplinares desde posiciones inclusivas. El viejo triángulo de Herbart habla de que tres es el mínimo necesario en educación: *la cultura, el agente y el sujeto*. Hasta ahora la educación formal ha sido mirada por el agente, es la escuela instructiva con pequeños guiños hacia la escuela comprensiva, pero con este modelo algunas preguntas siguen sin respuesta. Sin embargo, si tomamos la expresión como marco, asoman conceptos y elementos que dejan entrever otro mundo posible: los contenidos de la proximidad, las lecturas de la diversidad, la presencia del otro, el arte como experiencia, la autoestima, los talleres, laboratorios y proyectos expresivos, el aprender a manejar los cambio de escala, las simulaciones,... “el jugar a como si...”

La escuela de la que hablamos todavía no existe, es un espacio de creación, experiencia compartida y desarrollo del sentido crítico que mira al sujeto y toma el relevo de la escuela instructiva y comprensiva: La Escuela Expresiva, una asignatura pendiente en el compromiso social de la Educación”

## I Hábitat sonoro

La música ocupa hoy en día una parte importante de nuestras vidas en entornos múltiples, variados y muchas veces simultáneos. La encontramos en la información, la diversión y el ocio, el conocimiento y la investigación o en el espacio de la tradición y la memoria, por citar algunos de los más destacados, posee un alto poder de persuasión y es generadora de opinión. El primero de los espacios mencionados es *el contexto mediático* que la utiliza de forma ventajosa e intencionada. Por medio de estrategias publicitarias nos acerca a noticias y acontecimientos que destaca, adorna o directamente crea, y así proporciona credibilidad a muchas de sus escenas. El segundo, *el contexto espectacular*, se mueve a través de las emociones, es uno de los emblemas más importantes de nuestra época y encuentra

---

<sup>1</sup> Universidad Jaume I, Castellón (España); [porta@edu.uji.es](mailto:porta@edu.uji.es)

su motor de arranque más inmediato en los años cincuenta con la aparición del rock and roll. Esta música, instalada en escenarios de diferente signo, ocupa una parte importante del tiempo de ocio de todos los sectores de la población, por ello sus escenarios no son homogéneos y, además, han ido variando con los tiempos. Entre los que ofrecen sólo música están desde el café concierto y pequeñas salas minoritarias, auditorios y salas de conciertos hasta los grandes escenarios del pop rock en estadios de fútbol u otros de grandes proporciones que albergan colectivos de hasta 100.000 espectadores. Los espacios radiofónicos y audiovisuales son los más masivos, porque operan a distancia y cuentan con la ventaja de no necesitar de un espacio físico para el espectador, por ello su aforo es ilimitado y su influencia la más codiciada. Sin lugar a dudas, el espacio rey lo ocupan la televisión y la radio, con picos de audiencia muy cotizados por la publicidad que llegan en sus momentos más álgidos hasta diez millones de espectadores. *El contexto educativo y académico* es el encargado de recibir la música de forma construida, no como impacto, con niveles de comprensión cada vez más especializados, desde la educación infantil hasta los títulos universitarios, la música representa un alto valor de la cultura de la humanidad. Su conocimiento y estudio contribuye a la creación de herramientas que permitan al ciudadano comprender la realidad sonora como una parte del mundo en que vivimos y, además, pone en contacto el verbo *saber* con el verbo *sentir*, y también *compartir*, por su universalidad, haciendo de eslabón entre culturas, etnias y lenguas diferentes. Así, pues, lo más importante de la Música se produce interiormente por acción de su lenguaje, mediante él se convierte en una forma de comunicación capaz de hablar sin palabras, conmover, evocar acontecimientos y atravesar el espacio y el tiempo, hasta convertirla, mediante las leyes de su arquitectura -según algunos autores- en la más elaborada expresión del pensamiento humano. *El contexto popular* es el encargado de albergar el imaginario, aquel lugar indeterminado en el que habita la memoria colectiva y en el que tiene un espacio reservado. La música, sin hablar, recorre paisajes, tradiciones, ceremonias, rituales y costumbres para poner en relación a personas de diferentes edades y culturas que encuentran un hilo que les une e identifica.

Nuestra banda sonora personal está atravesada por productos, reclamos publicitarios y recuerdos de personas y escenarios, pero además de todo esto, y junto a ello, tiene uno de sus mejores espacios reservados para guardar algunas de las experiencias más mágicas, privadas o compartidas, de nuestra existencia.

## **El rock, un espacio destacado del hábitat sonoro contemporáneo**

Hablar del hábitat sonoro contemporáneo en Educación implica un reconocimiento de sus estratos que nos lleva de forma obligada a realizar un recorrido por el s. XX y sus cambios económicos, sociales y culturales y, en todo ello, el rock and roll aparece como uno de sus testimonios más identificatorios. En la primera mitad de los años 50, la fusión del *rhythm and blues* con la música *country*, unido a la industria del disco y el peso de los medios de comunicación de masas, dio lugar a una de las revoluciones más importantes de la música y la cultura. El rock ha sido definido por muchos como una revolución traicionada porque fue engullida por el mismo aparato, todavía vigente, que le dio una cobertura universal. Estos son algunos de sus protagonistas junto a acontecimientos que caminaron junto al fenómeno y, por qué no decirlo, también le dieron forma.

La música del entorno del pop rock comenzó su andadura en 1953 pero se ha desarrollado de forma vertiginosa, ampliando su campo de acción a la vez que sus estrategias de producción, gestión y difusión, impensables en sus inicios porque se ha ido desarrollando junto a los elementos comunicativos de la Postmodernidad: programación, gestión, difusión, aparatos multimedia, producción, promoción, etc. Su contexto en vivo es la fiesta urbana moderna, programada, gestionada y administrada por instancias político-administrativas. En cuanto al contexto comunicativo es, de forma preferente, la radio, la TV e internet con públicos diferenciados para los distintos medios. En cuanto a la creación musical, el acto inicial de la composición tiene carácter oral no escrito en partitura e incorpora la grabación, mezclas, edición y producción discográfica. Mediante todo ello el producto final integra en uno sólo los diferentes tiempos y espacios de intérpretes y técnicos a lo largo del proceso de grabación, utiliza tecnologías combinadas y difusión en medios divergentes como comunicación, publicidad, cine, propaganda política, productos multimedia, telefonía móvil, convirtiéndolo así, según algunos autores, en un fenómeno apátrida y errante.

## **II El estado de la cuestión: el concepto de Expresión**

La expresión es un término que hace referencia a la exteriorización de aspectos privados y requiere del uso de soportes y formas de representación que en su reconocimiento, dan lugar a la propia expresión. Así pues, nos encontramos con un concepto difícil de definir que encuentra su desarrollo epistemológico en la Teoría del Arte, que considera la creación artística

un acto expresivo reconocido por una comunidad. Así pues, a través de la Teoría del Arte podemos seguir el proceso de construcción y desarrollo del concepto de Expresión que, como veremos, sigue una historia paralela y en muchos casos coincidente al desarrollo teórico de la Percepción.

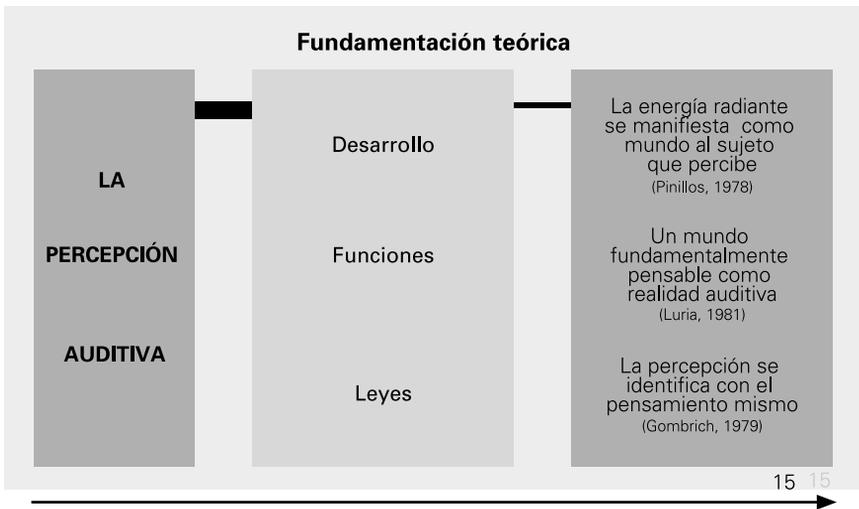
El concepto de arte está históricamente condicionado, el término “arte” hacía referencia en la sociedad griega a la habilidad o destreza tanto manual como mental, basadas en un conjunto de reglas o normas. En la Edad Media se institucionaliza la distinción entre las artes liberales y mecánicas, señalando una clara diferenciación entre las artes intelectuales o nobles, propias del hombre libre, y aquellas consideradas como innobles por basarse en un oficio manual retribuido y realizado mediante un esfuerzo físico. La arquitectura y las actuales artes figurativas formaban parte de las artes mecánicas medievales y eran, por tanto, de rango inferior a las siete artes liberales (gramática, lógica, aritmética, geometría, astronomía y música). El cambio de rumbo en la consideración de las artes se produjo en el Renacimiento, cuando se reivindica la inspiración y la capacidad de invención del artista a la vez que se instrumentalizan determinados conocimientos científicos en defensa del carácter liberal de lo que se consideraba hasta entonces simples oficios manuales como la pintura o la escultura. Es en el S. XVIII cuando se define el concepto de Bellas Artes quedando la pintura, escultura y arquitectura instituidas dentro de este grupo junto con la Música, la Poesía, la Retórica y la Danza.

## Diferentes concepciones de la Expresión

El conocimiento de las metodologías para el estudio de la Expresión se puede seguir científicamente por la evolución de los productos artísticos. La Historia es la ciencia que interpreta los hechos del pasado, o dicho de otra forma, el desarrollo de la humanidad en el tiempo. La historiografía, por el contrario, se plantea la reflexión sobre la propia historia; no sobre los hechos de pasado, sino sobre la forma en que han sido interpretados, y es esta reflexión la que resulta para nosotros imprescindible, pues ubicará nuestro campo de estudio en sus coordenadas epistemológicas y sus paradigmas. La historiografía artística surge de forma paralela al desarrollo de la tratadística –el establecimiento de una normativa para la práctica del arte- y comienza su tratamiento metodológico por el sistema de vidas propuesto por Vasari, al que seguirán, entre otros, *la Historiografía Positivista*, *el Método Iconológico* y *las Formas Simbólicas consecuencia de las Teorías de Kant*, y, ya en el siglo XIX, *la Crítica Social del Arte* derivada de una concepción materialista del Arte con todas sus variantes y subvertientes. Pos-

teriormente, aparecerá *el Método Psicoanalítico Aplicado a la Obra de Arte* consecuencia de la Teoría Freudiana, terminando con las *Teorías Formales y Estructuralistas* que fundamentan la metodología de análisis básico de la historiografía del arte en el análisis semiótico, creado a partir del lenguaje como signos portadores de sentido (Porta, 2007, p. 51).

Pero, en todo ello, la significatividad del acto expresivo, sea considerada como obra de arte o como un sencillo acto cotidiano, relacional y por tanto comunicativo, es proporcionado por el elemento generador del pensamiento humano según las corrientes psicológicas recientes como la Psicología Cognitiva y la Gestalt, la Percepción. Mediante un complejo proceso de desarrollo, adquiere una serie de funciones reguladas por unas leyes invariantes por medio de todo lo cual construimos interiormente un mundo sonoro, desde fuera, inabordable.



Así, pues, con esta mirada puesta en lo de fuera, esto es, en el desarrollo histórico de la Expresión, y lo de dentro, es decir, la Percepción como generadora de la aprehensión y construcción cognitiva, nos preguntamos ¿Qué características ha de tener una escuela que dé paso a la expresión en las aulas para desarrollar la personalidad, percibir la belleza, encontrar al otro y entender el mundo?

### III La escuela del sujeto

Las características de la escuela obligatoria determinan el marco inicial de posibilidades del sujeto en la educación formal, o al menos se determinan los límites institucionales. Herbart nos habla de sus elementos e indica

que tres es el mínimo necesario en educación: *la cultura, el agente y el sujeto*. Pero, nosotros, en este texto no hablamos de mínimos, hablamos de una escuela centrada en el sujeto que tiene que ser construida porque no existe, al menos, todavía.

### ¿Es posible una escuela centrada en el sujeto?

En 2001 Jaume Carbonell, director de la revista *Cuadernos de Pedagogía*, realizó una entrevista a Eulalia Vintró, Teniente de Alcalde del Ayuntamiento de Barcelona<sup>2</sup>. Por aquellos años, se produjo la aparición del cambio educativo en España en el que la Música fue considerada como una disciplina del currículo que requería un espacio y especialista propio, pero aún no estaba consolidada. Ya entonces, la esperada ley de educación sufría una dinámica de aplicación a bandazos por razones especialmente políticas y también económicas que precipitaba nuestra situación actual, que podemos definir como de una gran fragilidad. Eulalia Vintró, explico aquel año su propuesta de acción ciudadana en Barcelona. Las razones por las que me parece interesante su aportación en un capítulo en el que se habla del valor educativo de la expresividad por medio del arte en general y de la música en particular y su necesidad en la escuela son varias: en primer lugar, esta aportación procedía del PSUC partido comunista catalán, que nunca había gobernado en Barcelona, por ello su proyecto era creado, no heredado, con un programa inédito que no arrastraba con él ninguna experiencia previa. Directamente mostraron sus aspiraciones sociales por medio de un programa educativo que pretendía la dinamización cultural de la ciudad en relación a un principio general, Barcelona ciudad educadora. La entrevista parte del compromiso social por la valoración de la cultura y creencia en la igualdad de oportunidades, y, además, bebe directamente del diálogo teoría-práctica. En dicha entrevista, el texto discurre por los temas más candentes, todavía no superados, de la educación institucional: la concepción de la ciudad y su desigualdad como dos caras de una misma realidad, y la ciudad como un referente cultural y también como un foco de exclusión. Mediante estas líneas maestras pretende realizar un gran recorrido, pasar de la cultura al agente. En esta propuesta de acción determina la función de aquel que desde el lado más institucional organiza y gestiona competencias, así como proporciona el cumplimiento del mapa escolar por medio de las ofertas necesarias y, además, se posiciona a favor de la infancia y la adolescencia por medio de la elaboración de informes periódicos y la discusión pública

<sup>2</sup> Entrevista a Eulalia Vintró. "Un compromiso social con la Educación", en *Cuadernos de Pedagogía* nº 278. Ed. Praxis. Barcelona

sobre la puesta en marcha de políticas y actuaciones. Como tercer gran reto se cuestiona la necesidad de acercar la estructura del sistema educativo a la ciudad y corresponsabilizar a la sociedad: los nuevos cometidos de la educación infantil como la custodia, o las dificultades de optatividad en los centros de Educación Secundaria obligatoria son algunos de sus temas pendientes. En cuanto al profesorado, se cuestiona que la única formación posible y necesaria sea la académica, teórica y convencional, por ello propone una nueva función del profesor que define como desvelador de la capacidad de conocimiento. Otra gran vía de acción son las llamadas *Escuelas de la segunda oportunidad*: incentivar a volver a tomar parte de la estructura del sistema educativo de la misma forma que apela a la responsabilidad colectiva cuando habla de la pérdida del sujeto como fracaso del agente, y un claro y rotundo no a la esquizofrenia sociedad/ escuela cuando remiten a mundos no coincidentes. Finalmente concluye con la idea de hacer de la educación un instrumento de progreso y de lucha contra la exclusión social. Para ello propone el proyecto educativo de la ciudad y la construcción de una escuela intercultural todavía no lograda.

Y, todo ello apunta hacia el discurso de la diferencia.

### El triángulo de Herbart

Herbart es considerado el padre de la Pedagogía y nos habla de que tres es el mínimo necesario en Educación: la cultura, el agente y el sujeto.

Desde el lado del sujeto destacamos algunos elementos: *el deseo* como determinante máximo del sujeto que quiere aprender, *la elección* como la posibilidad de un camino entre otros que pese a las dificultades siempre aparece como una posibilidad de decir sí en oposición a no. *La fragilidad* del cachorro humano, condenado a aprender debido a su *complejidad* y *plasticidad neuronal*, *el ser relacional* que necesita del otro, su *capacidad de acción* y transformación y, finalmente, el tener como uno de sus elementos vitales, *la memoria*, es decir, almacenar el pasado y llevarlo para intervenir en el presente como carga, como patrimonio o como ambas cosas. El segundo de los elementos del viejo triángulo de Herbart es el agente. El agente de la Educación de la sociedad más interconectada y cambiante que nunca ha existido, como es la nuestra, es un agente que no deja de ser sujeto. Pero, sin lugar a dudas, ese oficio de maestro tiene entre sus mejores tareas la de que puede ser capaz de estimular el deseo del otro, orientarlo hacia la autodeterminación y movilizar la cultura para que mediante las herramientas que ésta le proporciona, le permita utilizarlas para conseguir el *don* del que habla la fábula de *Aladino* y *el genio de la lámpara*. No se consiguen cosas,

se consigue la posibilidad de conseguirlas, sin saber, todavía que existen (Núñez, 2003). El tercer elemento es la cultura, de este concepto existen más definiciones que de ningún otro, yo tomaré aquí una de las más envolventes "La cultura como expresión de la vida cotidiana" y, en ella encontramos la justificación y el sentido de todo el desarrollo expresivo y artístico, porque hablamos de identidad, memoria, patrimonio e imaginario.

### Hacia una escuela pensada desde el sujeto

El psicoanálisis tiene un papel valioso en Educación porque mira al sujeto. Algunos de sus elementos y conceptos clave: *el deseo, la capacidad de elección y autoderminación, la falta, la dualidad eros y tánatos, el goce, la carga del pasado en el presente y el discurso del amo*, por citar algunos, son grandes temas no resueltos desde la educación centrada en la institución, el agente y también, por qué no decirlo, en lecturas segmentarias de la cultura que desarrollan el currículum como un supuesto de un hábitat cultural que, por normalizado, no existe. Por ello queremos establecer un puente entre educación y psicoanálisis que ponga en relación lo privado con lo público por medio de lo simbólico y las herramientas culturales y educativas; en las siguientes líneas realizaremos una incursión en sus elementos generadores.

### El psicoanálisis toma postura ante el sujeto.

Sus elementos básicos en su diálogo con la educación son el deseo, la falta, el agente y lo relacional. *El deseo* es un previo o condición de querer pero: ¿Cómo se hace para que alguien quiera? Esa es una de las preguntas más importantes que como conexión entre teoría-práctica tiene planteada la vida en las aulas. Y desde el lado del sujeto que aprende, *la falta* en la teoría psicoanalítica no orienta hacia la curiosidad de lo que no se posee, hacia lo incompleto con deseo de ser completado aún sabiendo que es una búsqueda permanente. *El goce* es otro de los elementos que esclaviza al sujeto a su pasado con más fuerza y con ello al riesgo de encriptación y aislamiento. Esa falta de permeabilidad al medio como diálogo y espacio de aprendizaje tiene en su lado opuesto lo relacional. Su dinámica educativa podría quedar reflejada como un recorrido que comienza con la pulsión y camina hacia el interés. Lo relacional siempre es transitivo y tiene como elemento de construcción la autoestima pero, para que ésta exista, el agente de la educación ha de operar como un espejo en el que el otro se mira y recibe una imagen positiva de sí mismo, que nunca parte de él porque no puede acceder a ella y necesita, como Narciso, algo ajeno que la muestre.

El otro elemento es el de la identidad, aquella capacidad mediante la cual un grupo humano se siente heredero de una cultura y patrimonio con el que se identifica.

Esa todavía inexistente escuela del sujeto mantiene un equilibrio inestable y dinámico entre *lo privado, lo público, lo simbólico y las herramientas culturales*: Dentro de ellos, destacamos tres especialmente pertinentes: *los contenidos de la proximidad, la autoestima y la metodología del caso único*. Su justificación didáctica desde la escuela del sujeto en relación a las *competencias, contenidos, potencialidad de transferencia* en el aprendizaje y los *valores* sería la siguiente:

• <i>en relación a la competencia y contenidos:</i>	
PRESENCIA DEL SUJETO	--- “Los contenidos de la proximidad”

• <i>en relación a los valores</i>	
LA AUTOESTIMA	--- Metodología del caso único

• <i>en relación a lo transitivo y relacional:</i>	
LA INCLUSIÓN	--- Los itinerarios y las redes como opciones inclusivas o excluyentes para sujeto de la educación

Fuente: (Porta, 2007) “Hablemos de educación, hablemos de música”.  
*Revista Eufonia*. Barcelona: Graó.

### Recorrido, itinerarios y redes: en qué apeadero se sube el sujeto

Los grandes proyectos educativos apuestan por la red, sólo tenemos que recordar algunos como los proyectos de microeconomía de Vicente Ferrer en la India, los movimientos pacifistas con figuras como Ghandi o Martin Luther King, la Teología de la Liberación o la Pedagogía del Oprimido de Freire. Todos estos movimientos apuestan por la red y, no sólo eso, interpellan al sujeto, le hablan y parten de un diálogo en primera persona como podemos comprobar en todos los grandes hallazgos educativos del siglo XX: el texto libre de Freinet, los Centros de interés de Decroly, las experiencias de la Rítmica mediante la improvisación de Dalcroze o la invención de canciones de Willems, entre otros.

La consecuencia de todo ello y también muchas de las respuestas a las cuestiones planteadas apuntan hacia un último concepto con el que cerramos este apartado para abrir otro: la participación, la expresión y su lugar en la educación.

#### **IV La escuela expresiva, un compromiso social de la Educación**

Elliot W. Eisner en su obra "Educar la visión artística" (Eisner, 1995) habla de cómo cuando un artista toma una idea la transforma en una metáfora y expresa valores: mediante esta dualidad estamos hablando de niveles de significación colectiva y también de la parte más privada del hombre porque ofrece, mediante ella, un material temático en el que desarrollar las potencialidades y vivificar lo concreto. Otra de las funciones es que ayuda a redescubrir el sentido del mundo de igual modo que proporciona los vínculos que consolidan el rito, produce afiliación, impacta en las emociones, genera cohesión y amplía la conciencia. Entre la escuela y la sociedad existen unas relaciones que de ningún modo deben desembocar en la esquizofrenia que denunciaba Eulalia Vitró en su entrevista, pero la escuela no debe tomar como modelo los grandes defectos de las estructuras sociales como son, en relación al tamaño, las unidades cada vez mayores en los edificios escolares, las relaciones por máquinas que se imitan en la escuela por medio de sistemas de enseñanza computerizados, la alta y temprana especialización en la que el rango de significado de una situación se limita, la actitud instrumental de las relaciones humanas cuya moneda es la recompensa, en la que la intrínseca, en oposición a la extrínseca y ajena, es la menos tenida en cuenta, o la competitividad.

#### **¿Qué puede aportar el arte?**

El arte por su naturaleza crea una tensión que empuja las rutinas habituales, la especialización ha fragmentado el trabajo, las artes ofrecen la posibilidad de compensar esta fragmentación dando la posibilidad a los hombres de iniciar, continuar y concluir lo que empieza. En el arte el hombre, el sujeto de la educación, puede ser de nuevo el *homo faber*, atender a las cosas pequeñas, los aspectos internos de la experiencia permiten apreciar lo que antes era insignificante. El Arte, dice Eisner, es contrario al callo, incapaz de sentir, mantiene las terminaciones nerviosas agudas y sensibles. Por ello las artes permiten dar sentido al mundo, desarrollan la sensibilidad humana, llamada inteligencia cualitativa y ayudan a la elección vocacional. Por todo ello, finalmente, nos preguntamos: ¿Dónde deja la experiencia cualitativa la

sobrevaloración de los valores pseudocognitivos en detrimento de los artísticos? ¿Cuáles son sus consecuencias para la educación y su sujeto?

## Referencias Bibliográficas

- Adorno, T. W. (1971). "Sociologie de la musique", en *Musique en Jeu*, 2, Paris: Seuil.
- Auge, M. (1998). *Hacia una antropología de los mundos contemporáneos*. Barcelona: Gedisa.
- Benjamin, W. (1969). "L'auteur comme producteur", en *Essais sur Bertold Brecht*. París: FM Petit collection Maspero.
- Benjamin, W. (1987). "La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica", en *Discursos interrumpidos*. Madrid: Taurus (pp. 15-57), Filosofía del Arte y de la Historia.
- Castoriadis, C. (1975). *La institución imaginaria de la sociedad*. Barcelona, Vol. 1 y 2; (edición original, París: de Seuil).
- Eisner, E. W. (1995). *Educación la visión artística*. Barcelona: Paidós Educación.
- Escudero Muñoz, J. M. (1999). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Síntesis.
- Frith, S.; Goodwin, A.; Grossberg, L. (Eds.) (1993). *Sound & Vision. The music video reader*. London: Routledge.
- Gimeno, J. y Pérez, A. (1992). *Comprender y transformar la Enseñanza*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (2002). *Políticas y prácticas culturales en las escuelas: Los abismos de la etapa postmoderna*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Gombrich, E. (1979). "La psicología y el enigma del estilo", en *Arte e Ilusión*. Barcelona: Gili.
- Harker, D. (1980). *One for the money. Politics and popular song*. London: Hutchinson.
- Núñez, V. (2003). "El lugar de la educación frente a la asignación social de los destinos", en García Molina, José, *De nuevo, la educación social*. Madrid: Dykinson.
- Piaget, J. *Lógica y conocimiento científico: naturaleza y métodos de la epistemología*. Documento policopiado.
- Porta, A. (1996). *La música en las culturas del rock y las fuentes del currículum de Educación Musical*. Tesis Doctoral Inédita. Universidad de Valencia.
- (2001). "Educación Musical y los agentes de la Cultura". *Revista Eufonia*. Barcelona: Graó. (pp. 83- 92).
- (2001). "La educación musical, un proyecto a medio Camino", en *Cuadernos de Pedagogía*. Barcelona (pp. 87-90).
- (2005). "Un lugar para el imaginario sonoro: Las políticas culturales", en *Libro de Actas del VII Congreso de la SIbE*. Madrid: Museo de Antropología (pp. 109-120).
- (2007). *Músicas públicas, escuchas privadas. Hacia una lectura de la música popular contemporánea*. Colección Aldea Global. Barcelona: Coeditada por Universidad Autónoma de Barcelona, Universidad de Valencia y Universitat Jaume I de Castellón.
- (2007). "Hablemos de música, hablemos de educación". *Revista Eufonia*. Barcelona: Graó.
- Puig, L. y Talens, J. (1999). *Las culturas del rock*. Colección La Huella sonora. Pre-Textos. Valencia: Fundación Bancaja.
- Redhead, S. (1990). "Counter-cultures: the cultural politics of pop". En *The end-of-the-century party. Youth and Pop Towards 2000*. Manchester: Manchester University Press (pp. 7-26).

- Talens, J. (1994). *Escritura contra simulacro (El lugar de la literatura en la era electrónica)*. Valencia: Eutopias.
- Tonucci, F. (1996). *La città dei bambini*. Bari: Laterza.
- Tylor, E. B. (1975). "La ciencia de la cultura" (1971) en: Kahn, J. S. (comp.) *El concepto de cultura; textos fundamentales*. Barcelona: Anagrama.
- Winograd, T. A. (1977). *Cognitive processes in comprensión*, en M. A. Just y P. A. Carpenter (eds). Hillsdale, NJ, Erlbaum.

# **Retos: Oído versus vista. La audición como vía de comprensión y conceptualización de la Música**

**Encarnación López de Arenosa Díaz<sup>1</sup>**

## **Resumen**

Hay dos aspectos del aprendizaje de la música que tienen, a mi juicio, grandes retos pendientes. El primero de ellos y clave para todo lo demás, es la utilización del oído para el acercamiento a la música, sea éste dirigido a la enseñanza general o especializada, para la música de cualesquiera culturas o para la contemporánea relegada en la enseñanza actual. La música suena y su vía de captación y comprensión no puede ser otra que el oído, sentido capaz de percibir, reconocer, identificar, discriminar, analizar lo sonoro y extraer de ello unas observaciones que progresivamente matizadas y orientadas sustenten el aprendizaje significativo la verdadera educación musical.

El segundo viene apoyado en el anterior: sólo usando una vía de constante experimentación, comentario y análisis desde la audición, el aprendizaje musical en todas sus vertientes podrá construirse desde conocimientos y conceptos y no por el único medio de habilidades adquiridas por imitación a través de una transmisión conductista. El aprendizaje de la música, hablo ahora especialmente de la enseñanza profesional, adolece de serias carencias de bases conceptuales. Son Retos a subsanar.

## **Abstract**

Learning Music has in my opinion some great challenges nowadays. First of them and the key for the others, the utilization of listening to for the approach to the Music, either general music learning or specialized one, for the music of any cultures, or for the contemporary one so relegated in the education. Music sounds and its route of captation and comprehension cannot be other that the ear, sense capable of perceiving, recognizing, identifying, discriminating and analyzing the sounds and of extracting from them a few observations that, progressively variegated and orientated, sustain the significant learning, the real music education.

The second one is derived of the first; only through the way of permanent experimentation, talk and analysis from the audition, musical learning in all their aspects, will be able to built from knowledge and concepts, not only through the exclusive method of acquire by imitation some skills transmitted in a conductist manner. The musical training – I speak now only about professional one- shows serious lacks of concepts. That's the challenge to resolve.

---

<sup>1</sup> Real Conservatorio Superior de Música de Madrid (España); [ela1935@teleline.es](mailto:ela1935@teleline.es)

## Introducción y Planteamiento del problema

Investigar en temas de aprendizaje tiene dos vertientes claras: de una parte la experiencia diaria del aula en la que comprobamos constantemente en qué forma el aprendiz, -en este caso me voy a referir especialmente a niños a partir de 6/7 años- procesa los conocimientos, los aprehende, los hace propios. Es una investigación empírica, basada en la lógica, en analogías de otros lenguajes, en la propia experiencia de aprendizaje, en la intuición y en la honradez intelectual de reconocer tanto lo que funciona como lo que no, buscando, en cada caso las razones para ello.

Ese es el punto en el que, por razones profesionales yo me sitúo.

La otra posición es la de los expertos en psicología que estudian desde todos los ángulos el proceso de aprendizaje y aportan al meramente experimental el indispensable soporte conceptual. Resulta especialmente satisfactorio comprobar las bases científicas de la investigación cotidiana.

Sí creo que los dos sectores que buscan un objetivo común desde diferentes puntos, han de apoyarse mutuamente; creo firmemente, que en el aprendizaje de la música han faltado y faltan elementos conceptuales que apoyen todos y cada uno de los escalones del conocimiento. Pienso también que en la investigación pura desde los supuestos científicos falta con frecuencia el valor de la experimentación real, la del aula, la musical y se producen a veces experimentaciones de laboratorio en las que la música tiene una presencia artificial.

En este trabajo he tratado de apoyar mis propias experiencias en opiniones contrastadas de importantes psicólogos, pedagogos, estudiosos del tema y he querido reflejar también, en qué medida, siendo el de la música un lenguaje que se percibe por el oído, no nos hemos beneficiado de la clara analogía con el lenguaje hablado. Son tantos y tan precisos los puntos de contacto que parece coherente buscar los testimonios de los lingüistas.

Ateniéndome a mi posición de experimentadora insistiré en primer lugar en la carencia de lo intelectual en el aprendizaje de la música. Para ello me voy a apoyar en algunos testimonios de gran prestigio.

Tan lejos como en 1960, Jerome Bruner publica un breve libro "*The Process of Education*"<sup>2</sup> que desarrolla la psicología cognitiva, a través de lo que denomina "aprendizaje conceptual" (conceptual learning).

En sus breves páginas enfatiza como premisa número uno el papel de la estructura como eje del aprendizaje:

---

<sup>2</sup> Citado en el libro de Michael Mark "Contemporary Music Education". Schirmer Books, New York. 1996 (3ª edición).

*“The teaching and learning of structure, rather than simply the mastery of facts and techniques, is at the center of the classic problem of transfer... If earlier learning is to render later learning easier, it must do so by providing a general picture in terms of which the relations between things encountered earlier and later are made as clear as possible”.*  
(La enseñanza y aprendizaje de estructura, más allá del dominio de hechos y técnicas, está en el centro del problema clásico de transferencia ... Si los aprendizajes tempranos deben facilitar el de los más tardíos, debe lograrse ofreciendo una visión general en cuyos términos, la relación entre las cosas que se encuentran antes y después sea tan clara como sea posible.)

Podemos tener un primer movimiento de sorpresa pensando en la mente infantil unida a un aprendizaje conceptual. Por eso lo que Bruner propone enseguida es algo que nos aclara su propuesta a través del concepto “viabilidad”:

*“It is only when ... basic ideas are put in formalized terms as equations or elaborate verbal concepts that they are out of reach of the young child, if he has not first understood them intuitively and had a chance to try them out of his own. The early teaching of science, mathematics social studies and literature should be designed to teach those subjects with scrupulous intellectual honesty, but with an emphasis upon the intuitive grasp of ideas and upon the use of these basic ideas. A curriculum as it develops should revisit these basic ideas repeatedly, building upon them until the student has grasped the full formal apparatus that goes with them”.*

(Solamente cuando las ideas se expresan a través de palabras formalizadas o elaborados conceptos verbales se hacen inasequibles para los niños si antes no lo han entendido intuitivamente y tienen la ocasión de probar por ellos mismos. La enseñanza temprana de ciencia, matemáticas, estudios sociales y literatura debe ser diseñada con escrupulosa honestidad intelectual pero con énfasis en la percepción intuitiva de las ideas y sobre el uso de tales ideas básicas. Un currículo al desarrollarse insiste repetidas veces en las ideas de base construyendo sobre ellas hasta que el alumno ha captado todo el aparato formal que va con ello).

Todo, según Bruner, puede ser entendido a cualquier edad siempre que la forma de hacerlo llegar esté adaptada a las edades y circunstancias de los receptores. Trasladar un conocimiento en una forma estructurada nada

tiene que ver con algo que, sin embargo, sí ha tenido frecuentemente lugar, el aprendizaje de una teoría que en modo alguno enlaza con lo intuitivo, percibido, conocido.

Mark en la obra citada (pág. 68), nos dice que psicólogos y educadores sospechan que los niños podrían comenzar a estudiar temas más difíciles a edad más temprana de lo que lo hacen actualmente y que, en consecuencia, se pierden etapas muy ricas en la vida de los niños por confundir la dificultad de lo enseñado con la forma de hacerlo llegar.

Tanto el tema estructura como el del procedimiento que hace viable la adquisición volverán a tener presencia en estas líneas.

Estructurar desde las ideas básicas supone buscar éstas y saber la forma en que han de ser desarrolladas progresivamente, con sucesivos enriquecimientos y precisiones pero sin desmentir los primeros conceptos alojados en la mente del aprendiz. La viabilidad supone encontrar los medios para realizarlo adaptándose en cada momento evolutivo de nuestros alumnos pero sin que la idea matriz resulte negada sino enriquecida, conceptualizada, convertida en herramienta propia.

En mi opinión en la educación musical existe un reto pendiente: llegar a la música por la comprensión de su lenguaje a través del oído.

Frase breve pero que engloba varios elementos:

- Educación, no adiestramiento.
- Comprensión, no imitación conducida.
- Lenguaje, significación, no técnicas de lectura y escritura.
- Por el oído, vehículo natural e imprescindible; no por la vista.

Como primera reflexión en torno a este tema trato de formular la idea del carácter social de la adquisición del lenguaje musical que, como otros de vehículo sonoro –el oral por ejemplo- se instala en el conocimiento inconscientemente y sin necesidad de aprendizaje formal, si bien requiere, eso sí, de los aportes que recibe del entorno por diferentes medios.

Este carácter social es el vehículo para adquirir elementos sobre los que construir, estando ya instalada en el individuo la estructura para aprehenderlos.

Frente a esta idea, en todo coincidente con el proceso de adquisición del lenguaje oral, creo que la educación especializada de la música, prescindiendo de tal premisa se conduce por la vía de una racionalización prematura, ignorando una construcción ya implantada en la mente infantil a través de su relación con el entorno, y prescindiendo del conocimiento inconsciente

que el niño posee cuando accede a etapas de formalización del aprendizaje de la lengua musical.

Se ha partido erróneamente de cero en este aprendizaje, y se ha hecho a través de códigos sin significación para el aprendiz, ignorando el importante sustrato de conocimiento inconsciente. En la formación musical del niño se ha enfatizado básicamente la reproducción y las habilidades técnicas requeridas para tal reproducción, y se obvia la observación, la reflexión, el análisis, en definitiva, la comprensión que le harían dueño del lenguaje para el que parece estar biológica y psicológicamente preparado.

Es más, si la intuición enraizada en el conocimiento obtenido de la interacción con el entorno no es a florada ni utilizada como punto de partida a la hora de formalizar el aprendizaje, tal bagaje lejos de ayudar, se convierte en un lastre de perpetua inseguridad ya que el individuo, desconfiando de su intuición, llega a la racionalización conducida e inducida a través de una vía paralela que no se sustenta en sensación o percepción alguna.

Este problema parece venir originado en los procedimientos tradicionales de acercamiento formal a la enseñanza musical en los que, complejas codificaciones tratan de dar paso al conocimiento musical, haciendo tabla rasa del lenguaje ya interiorizado y produciéndose en paralelo con él, con el riesgo natural de no coincidencia.

Imaginemos lo que supondría prescindir en la etapa escolar del lenguaje oral, limitado pero perfectamente estructurado que el niño aporta, manteniendo al infante mudo hasta poder traducir los signos de la escritura.

La potencia de esta herramienta –la escritura– a la hora de dar cuerpo a la evanescencia del sonido ha provocado una inversión del proceso natural. De instrumento para fijar un repertorio que rebasa los límites de la memoria, pasa a ser la vía única de acceso al mundo musical. Hemos llamado a eso *aprender música*.

La naturalidad del proceso que va del hecho sonoro percibido a la fijación codificada, deviene así en que ésta sea un muro distanciador entre lo representado y su representación, algo no pensable en la adquisición de la/s lengua/s, el parangón más preciso por cuanto obtiene la percepción y estructuración básica a través del oído.

Incluso la propia expresividad de la grafía musical, indicadora de muchos aspectos de lo que representa a través del mero dibujo, no son puestos de relieve.

Si la música es una forma de lenguaje veamos lo que los especialistas en lingüística nos aportan sobre la captación del lenguaje oral en las etapas de primera infancia. Con diferentes palabras, denominaciones y razonamientos, nos dicen *que a los niños no se les enseña la estructura del lenguaje*

sino que vienen preparados, con las herramientas necesarias para percibir/construir esa estructura a partir, eso sí, de interactuar con lo que el entorno les ofrece y que el niño recibe a través de su oído y también de su vista, al identificar los gestos o acciones que acompañan a las palabras, las frases –el metalenguaje–.

Tal metalenguaje implica, también cambios en la entonación, variaciones en la velocidad y la intensidad, especial forma de subrayar palabras o sílabas, aspectos todos que refuerzan el significado y la memorización. Los lingüistas lo conocen como el “lenguaje de los cuidadores”.

La aludida *preparación para la estructura del lenguaje* puede concretarse en uno u otro idioma, incluso no coincidente con la lengua propia de los padres si el niño se desplaza a lugares en los que no se usa su lengua de origen. Eso da idea de lo innato de tal estructura (órgano para el lenguaje que genera la facultad para el lenguaje en términos de Chomsky) y lo social del aprendizaje en sí que requiere de la interacción.

Veamos cómo nos describe Yule<sup>3</sup> el proceso de adquisición del lenguaje oral:

*“La adquisición de la primera lengua es un proceso interesante por la velocidad con la que ocurre. En el momento en que un niño entra en la escuela primaria, ya es un usuario del lenguaje extremadamente sofisticado, un usuario que maneja un sistema de comunicación de tal manera que ningún otro animal, o ningún ordenador pueden ni siquiera emular. La velocidad con la que la adquiere, junto con el hecho de que normalmente es una experiencia común a todos los niños, que se produce sin enseñanza explícita e independientemente de las grandes diferencias existentes en cuanto a nivel social y factores culturales, ha llevado a pensar que hay alguna predisposición innata en el humano para adquirir el lenguaje. Lo podemos llamar la “facultad del lenguaje” con la que cada recién nacido humano parece ir equipado. No obstante, esta facultad por sí sola no es suficiente” (pág. 200).*

*Durante los dos o tres primeros años de vida, un niño necesita intercambiar con otros usuarios del lenguaje para hacer que esta facultad del lenguaje sea operativa en una lengua determinada.*

*... “si hay un programa biológico general subyacente a la adquisición del lenguaje, éste dependerá sin duda de la interrelación de muchos factores sociales en el entorno del niño. Podríamos pensar que el niño tiene una capacidad biológica para distinguir ciertos aspectos de los estímulos lingüísticos en diferentes estadios durante los primeros*

<sup>3</sup> Georges Yule: *El Lenguaje*. Ed. AKAL. Madrid, 2004. (Traducción Nuria Bel Rafecas).

*años de vida. Lo que esta "capacidad" de adquisición necesita es un estímulo constante suficiente, a partir del cual se puedan extraer las regularidades de una lengua determinada. Según este punto de vista el niño parece adquirir activamente el lenguaje extrayendo las regularidades de lo que oye y aplicando estas regularidades a lo que dice. La gran mayoría de niños no reciben instrucciones sobre cómo se habla una lengua. Tampoco debemos imaginarnos una cabecita vacía que se va llenando gradualmente con palabras y frases. Una visión mucho más realista sería pensar que el niño está elaborando activamente, a partir de lo que se le dice, formas posibles de usar la lengua. La producción lingüística de los niños es en su mayor parte una cuestión de probar construcciones y ver si funcionan o no. Simplemente no es posible que los niños adquieran el lenguaje a través de un proceso de imitación del habla de los adultos y pasa por un proceso de adoptar buena parte de su vocabulario. Sin embargo, los adultos simplemente no producen los tipos de expresiones que aparecen en el lenguaje de los niños".*

De esta cita me parece muy significativo extraer algunos conceptos tales como *estructura preparada* para adquirir el lenguaje; *importancia de interactuar* con el entorno del que recibe los "qué" y los "cómo"; la capacidad de percibir las *regularidades de la lengua* y la tendencia infantil a *probar construcciones* a ver si funcionan.

Por la experiencia que cada día recibimos del comportamiento de los niños, no parece probable que esa estructura que se supone preparada para el lenguaje oral, no lo esté para otros de diferente naturaleza. Llamaré brevemente la atención sobre el hecho de que si todo este complejo proceso tiene como vehículo de conexión con el exterior el oído, parece echar por tierra el dictamen que tantas veces hemos escuchado referido a niños o adultos en cuanto a su falta de "oído". Creo que ha existido y existe una total confusión entre la capacidad del individuo y la educación adecuada de su órgano de audición.

Quien haya trabajado con la atención muy despierta con niños en etapas a partir de 6 años, como es mi caso, podría aplicar lo dicho por este profesor experto en lingüística a la situación de los niños que acceden a un aprendizaje del lenguaje de la música. En el momento en que un niño entra en la escuela primaria y, por supuesto, a etapas similares de educación musical especializada, ya es un usuario del lenguaje extremadamente sofisticado y, aunque sin saberlo, poseedor de muchas estructuras de ese lenguaje.

Nos dice también:

*“el niño tiene una capacidad biológica para distinguir ciertos aspectos de los estímulos lingüísticos en diferentes estadios durante los primeros años de vida. Lo que esta “capacidad” de adquisición necesita es un estímulo constante suficiente, a partir del cual se puedan extraer las regularidades de una lengua determinada.”*

En tanto en cuanto la música que escuchamos tiene claras estructuraciones y reiteraciones de procesos, el niño percibe las regularidades de tales reiteraciones y ello le aporta una herramienta con la que ordenar el mundo sonoro y generar estructuras y expectativas. Aunque de forma inconsciente, esto supone haber captado las bases del lenguaje. Aclaremos ahora que hablamos del lenguaje tonal.

Importante a este respecto el concepto *interactuar*. El niño aprende interactuando con la música por vía de percibir unos determinados esquemas que le producen una determinada impresión. Tales esquemas se han instalado en su cerebro por la reiteración, la *regularidad* en expresión de Yule, y pueden ser esperados y, en sus niveles, analizados, conectando con el fenómeno de la expectativa de Meyer.<sup>4</sup>

Ser consciente de este concepto de la regularidad y la expectativa que ese oyente *sofisticado* sobre el que actuamos ha adquirido, nos reafirma en muchas experiencias docentes cotidianas con alumnos de corta edad (6-10) en los que, sin el menor conocimiento musical previo formalizado, encontramos instalados con claridad, por ejemplo, el sonido que desea escuchar como final de un fragmento, la sensación de tensión o reposo, -pregunta o respuesta en un lenguaje que les es asequible- en las cadencias de mayor frecuencia y significación; la percepción del desplazamiento tonal o modulación cuando se les solicita que descubran el momento en que ... *se produce un alejamiento del punto, –clima– en que estamos* y lo hacemos percibir a través de una modulación neta.

Es lo que yo he denominado “lo que saben los niños”<sup>5</sup>, la comprobación de un proceso de aculturación que es claramente perceptible cuando estos inician su etapa de formación musical formalizada. Encontramos instalado ya un lenguaje que han adquirido inconscientemente por la habituación a fórmulas o *esquemas* en terminología de Huron<sup>6</sup>, por la captación por *agru-*

<sup>4</sup> Leonard B. Meyer. *Emotion and meaning in music*. The University of Chicago Press. Chicago 1956.

<sup>5</sup> E. López de Arenosa. *Apuntes de Didáctica Musical*. Editorial Enclave Creativa. Madrid, 2006.

<sup>6</sup> D.Huron. “*Sweet anticipation, Music and the Psychology of Expectation*”. Massachusetts Institute of Technology. 2006.

*pamiento en la terminología de Lerdahl y Jackendoff*, fenómenos en todo similares al de las *regularidades* de que nos habla Yule referidas a la lengua oral<sup>8</sup>, o el fenómeno de la expectación de Meyer -cuya obra "*Emotion and meaning in Music*"<sup>9</sup> marcó un hito y un camino por demás fructífero en este campo. El campo de los especialistas en la percepción musical coincide puntualmente con la visión del lingüista.

Si el cerebro infantil en sus muy primeros años de vida estructura el lenguaje hablado, sea éste cual sea, otro tanto parece suceder con el lenguaje musical.

Es claro que si tal conocimiento básico -ya instalado- se utiliza en la interacción con los niños, poco a poco, y de forma natural, alcanzaremos la identificación y denominación específicas, racionalizando conceptos básicos, asentando las intuiciones que nos aportan, engarzando en la teoría posible en su nivel, una práctica ya ampliamente experimentada.

Está abierta la vía para llegar a una completa profundización y conceptualización de lo que comenzó simplemente constatando que existía un lenguaje organizado en las mentes de nuestros alumnos antes de iniciar cualquier aprendizaje específico. Una vez hecho consciente, aprehendido este lenguaje, los pasos sucesivos tendrán el cometido de enriquecer el vocabulario dotando de herramientas a través de interactuar con la escucha, el comentario, la utilización propia de ese lenguaje. (Recuerdo aquí los conceptos de estructuración y viabilidad de Bruner).

De acuerdo con culturas, pueblos, hábitos, recursos, el niño puede interactuar con más o menos bagaje y, desde luego, capta, a través de su *estructura preparada*, el lenguaje que el entorno le aporta. Dependiendo de las circunstancias como ya hemos visto, no el lenguaje de sus padres de los que habrá recibido sin embargo innumerables caracteres genéticos. Es lo que Yule (op. cit.) cita entre las cualidades únicas del lenguaje como *transmisión cultural*. En la misma forma el mensaje musical que recibe viene dado por el ambiente en que se educa.

Es probablemente aquí donde se producen diferencias en qué se adquiere, cómo se adquiere y la riqueza de lo que aporta el entorno del niño. Es en este punto donde la tarea de aprendizaje tiene su mayor posibilidad. Indudablemente si los aportes son mayores, más ordenados, reiterados dentro de una variación, etc. el paisaje mental se ensancha, el vocabulario adecuado se enriquece y, el archivo ordenado de la memoria da el resultado de una

<sup>7</sup> Fred Lerdahl y Ray Jackendoff. *Teoría generativa de la Música Tonal*. AKAL Música. Madrid, 2003.

<sup>8</sup> Obra citada.

<sup>9</sup> Obra citada.

audición inteligente. Nunca podríamos desde el signo y la teoría llegar a ese resultado habiendo dejado inédito el saber recibido por la vía social. Cualquier análisis crítico de los comportamientos de la didáctica musical nos aclarará la razón de muchos problemas en este aprendizaje.

La capacidad de *probar estructuras* para comprobar su eficacia es otra de las condiciones de las que nos hablan los lingüistas y resume Yule para la adquisición del lenguaje.

En esa interacción del niño con su entorno, el pequeño aprendiz se hace consciente de estar en posesión de un instrumento en su aparato vocal y quiere probar las posibilidades que este hecho le aporta. Establece por la reiteración de sucesos similares la relación causa-efecto haciendo que aquellas emisiones inicialmente inarticuladas, meras expresiones de tanteo de su fonación, de sensación o sentimiento, vayan cobrando sentido y convirtiéndose en medio, objetivo y herramienta de utilización voluntaria. Se sirve de lo que recibe del entorno si bien lo elabora con sus propios medios lingüísticos.

No sería diferente en lo musical si sabemos canalizar esta facultad estimulando al niño a crear sus propias melodías o juegos musicales ordenando creativamente los elementos, inicialmente muy sucintos, de que dispone. La aportación de ejemplos asequibles a su nivel ayudará en este proceso. Un lenguaje se adquiere para utilizarlo y no solamente para recibirlo pasivamente reproducirlo e imitarlo. Esta utilización propia cierra el proceso.

Hay sin embargo que hacer una matización importante. Mientras el proceso de adquisición del lenguaje oral se produce en el niño básicamente entre sus dos o tres primeros años de vida, y lo hace inmediatamente operativo y objeto de sucesivo y rápido aprendizaje, no sucede así generalmente en el lenguaje de la música. Lo que ha recibido desde las nanas, los juegos, las canciones infantiles, la música ambiental, etc. está ahí como tanto he repetido pero no se ha hecho consciente. Va a utilizarse, tal vez, años más tarde habiendo perdido los años preciosos de la primera niñez pero aún así está ahí y sea cual sea el caudal, necesita ser aflorado y utilizado como inicio. Tal vez el carácter soterrado de este caudal explique, no justifique, que en la enseñanza de la música no se haya sido consciente y se haya partido de cero.

Frente a la lógica de buscar las analogías de aprendizaje de los lenguajes –oral y musical- la enseñanza formalizada se ha movido por otros derroteros. Son muchos los estudios que nos aportan datos importantes para apoyar estas afirmaciones. Me refiero ahora al artículo “*Music Training and Key Perception*” – *The perception of Key: The role of Music Training*”

que escriben los profesores René van Egmond y Mila Boswik<sup>10</sup>. En dicho artículo se reflejan inquietantes aspectos de la educación musical. Se trata de experimentos realizados con adultos para la identificación de la tónica que corresponde a fragmentos escuchados y que, según este estudio, son percibidos sin diferencias sensibles - en similares porcentajes- por quienes han tenido muchos años de entrenamiento musical e incluso ejercen profesiones musicales y quienes no tienen vinculación profesional ni académica alguna con el mundo sonoro.

Parten los autores, como muchos otros que han trabajado sobre el tema expectación, del supuesto de que una determinada sucesión de elementos armónicos funcionales, propios del lenguaje tonal, inducen a la expectativa de un sonido de reposo o de resolución de tensiones, la tónica. A partir de ahí, los autores creen lógico suponer que esta expectativa y la correspondiente precisión del sonido esperado ganaría en acierto en la medida en la que el entrenamiento musical hubiera sido mayor. No obstante, llegan a conclusiones que resumen así (pág. 34):

*"The mayor finding is, that music training is not a reliable prediction for a listener's performance in a tonic identification task. Although a weak relationship was found between years of ear training and tonic identification. The two groups of participants differ in their levels of music training, but do not differ in their capacity for identifying the correct tonic".*

*(El principal resultado es que el entrenamiento musical no es una predicción fiable para la tarea de la identificación de la tónica por parte de los oyentes, aunque se dedujo una débil relación entre años de educación auditiva e identificación de la tónica. Los dos grupos de participantes difieren en sus niveles de entrenamiento musical pero no en su capacidad de identificar la tónica correcta).*

En la misma línea se expresan muchos otros autores citados en el artículo: Schellenberg (1996):

*"The goodness ratings of closing notes of melodic fragments are independent of music training".*

*(Los porcentajes de acierto de sonidos finales de fragmentos melódicos, son independientes del entrenamiento musical).*

---

<sup>10</sup> *Music Perception*. Nº 25 1. Septiembre de 2007(pág. 31-41).

También Bigand & Poulin-Charronat (2006) que presentan los resultados de un trabajo experimental que demuestra *“que ciertas habilidades musicales son independientes del nivel del ejercicio musical practicado”*.

Los autores del artículo reflexionan:

*“In conclusion, there seems to be conflicting evidence regarding which music capacities music training improves”.*

*(Parece haber dudosa evidencia acerca de qué capacidades mejora la práctica musical).*

Encuentro especialmente significativo el resumen final del experimento:

*“Of course, further research will be needed to present more evidence for this kind of system in identifying tonics from sequences. However, the results clearly show that for this specific task, researchers need to be careful in grouping listeners simply based on music training. In addition, one might suggest that ear training as it is taught presently does not emphasize the recognition of tonal functions, or is ineffective in teaching musicians to hear these functions. It would, of course, be interesting to see if analogous effects can be found in different types of tasks, such as, for example, melody recognition or meter induction.”*  
*(Se necesita, desde luego mayor investigación en orden a presentar más evidencias en esta clase de procedimiento para identificar tónicas desde secuencias. Sin embargo, los resultados muestran claramente que para esta tarea específica los investigadores necesitan ser cuidadosos en el agrupamiento de oyentes seleccionados solamente por su entrenamiento musical. Podría sugerirse, además, que la educación auditiva tal como se enseña en el presente, no estimula el reconocimiento de las funciones tonales o es ineficaz en cuanto a enseñar a los músicos a oír estas funciones. Sería interesante saber si pueden encontrarse efectos similares en diferentes tipos de tareas tales como, por ejemplo, reconocimiento melódico o percepción de compás).*

Como tantas otras veces la investigación nos ofrece una visión en sí muy interesante pero constatada desde el “laboratorio” y no desde la experiencia en el ejercicio docente.

La constancia de los hechos aludidos en el artículo, no viene desde el sector profesoral sino desde una investigación “aséptica” que tampoco pretende prioritariamente reconducir conductas de aprendizaje sino comprobar analíticamente resultados, por cierto, no alentadores.

Nos ofrece la mejor y más triste evidencia de haber elegido el camino equivocado en la educación musical incluida, tal vez especialmente aludida, la profesional. Es el resultado de haber ignorado el caudal existente de conocimientos en los niños y de haber convertido en signo y teoría muerta la vital esencia del lenguaje sonoro subyacente. Habernos olvidado de que el gran e insustituible vehículo de percepción de este lenguaje es el oído.

Busco en apoyo de mi tesis un testimonio de enorme autoridad. Se trata del gran patriarca de la lingüística moderna Ferdinand de Saussure quien en el capítulo VI de su Curso de Lingüística General<sup>11</sup> escrito a principios del siglo XX nos dice:

*“Lengua y escritura son dos sistemas de signos distintos; la única razón de ser del segundo es representar al primero; el objeto lingüístico no queda definido por la combinación de la palabra escrita y de la palabra hablada; esta última es la que constituye por sí sola el objeto de la lingüística. Pero la palabra escrita se mezcla tan íntimamente a la palabra hablada de que es imagen, que acaba por usurparle el papel principal; y se llega a dar a la representación del signo vocal tanta importancia como a este signo mismo. Es como si se creyera que, para conocer a alguien, es mejor mirar su fotografía que su cara”.*

Se pregunta enseguida:

*“Pero ¿cómo se explica semejante prestigio de la escritura?”*

Se responde en varios puntos que parecen de plena aplicación a lo musical:

*“En primer lugar, la imagen gráfica de las palabras nos impresiona como un objeto permanente y sólido más propio que el sonido para constituir la unidad de la lengua a través del tiempo. Ya puede ser ese vínculo todo lo superficial que se quiera y crear una unidad puramente ficticia: siempre será mucho más fácil de comprender que el vínculo natural, el único verdadero, el del sonido”.*

*... “Se acaba por olvidar que se aprende a hablar antes que a escribir, y la relación natural queda invertida”.*

Creo que nada resume mejor la esencia de este trabajo que presento a ustedes.

Yo podría añadir a esta desoladora visión mi propia experiencia de que, mientras los niños, estimulados hacia la percepción y educados en su ejercicio, captan sin ninguna muleta no un compás, que es una consecuencia,

---

<sup>11</sup> De esta edición Editorial Losada. Madrid, 2002.

sino los salientes sonoros que pueden originarlo, y sienten claramente - como antes indicaba-, la tónica imperante, los momentos de desplazamiento tonal, etc., en idénticas experiencias realizadas con estudiantes de último curso de Lenguaje Musical e, incluso, de Educación Auditiva en el grado superior de los estudios, he encontrado altos porcentajes de alumnos que muestran notoria insensibilidad a las propuestas planteadas, ahora ya con la terminología propia de ese nivel, y tratan de buscar respuestas a través de fragmentos inconexos de conocimientos teóricos mal digeridos.

¿Qué ha pasado? ¿Dónde hemos dejado ese oyente de gran sofisticación? ¿Qué de su claridad de percepción expresada en su propio lenguaje?

Simplemente lo hemos perdido en un mar de signos y teorías sin apoyo de sensaciones previas de lenguaje real. También de desconexión entre las materias que ha ido cursando en forma inconexa, sin el soporte mutuo ni sustrato conceptual que sería indispensable.

A partir de ahí sería bueno reflexionar también acerca de cuál es el bagaje que hemos aportado a los alumnos cara a su ejercicio profesional en cualquiera de los campos posibles: interpretación, composición, pedagogía, investigación.

Si la tesis que este trabajo viene manteniendo es verosímil, deberíamos indagar asimismo por qué con ese aprendizaje tan conductista y desorientado desde los inicios como el que hemos descrito en la enseñanza musical, los grandes nombres de la música han podido producirse.

Creo que es una objeción interesante porque nos da una respuesta que apoya el argumento: la innegable e inmensa capacidad precoz de Mozart -por poner un ejemplo egregio-, no es sino una clara demostración de en qué forma aquel niño había estructurado en sus muy primeros años el lenguaje sonoro al que estaba constantemente sometido (*Exposure*, dicen los ingleses). El hecho de que, además, no sólo lo aprendiese sino que también lo utilizase, recogiendo los parámetros observados, completa el proceso: Captación de un lenguaje, percepción de su estructura, interacción con el medio; elaboración propia a partir de los elementos captados, comunicación. El número de grandes figuras que han sido sometidos a esa intensa habituación sonora y los resultados consecuentes, está en la mente de todos.

## ¿Cómo actuar? Los procedimientos

Para hablar de procedimientos -entendiendo en este caso el procedimiento como un concepto de base y no procedimientos secuenciados, etc.-, debo resumir lo anterior e insistir en que al inicio de una formación musical infantil no se trata tanto de buscar el acercamiento a la música a través

del oído sino de *comprobar que este acercamiento ya se ha producido en mayor o menor medida dependiendo del entorno*, al margen de cualquier situación académica o de voluntad de aprendizaje; de forma natural y como cualquiera de los otros lenguajes que va adquiriendo por el uso, por la exposición inconsciente. Sólo tendremos que descubrir en qué medida y en qué forma ha tomado cuerpo este saber, hacernos conscientes de cuál ha sido y ha de seguir siendo su vehículo natural y obrar en consecuencia a partir de ahí. Tendremos que generar la habilidad de mantener vivo, activo, ese saber y no perder tan vital e insustituible punto de partida.

Observaremos interactuando con los niños que también a través del oído y de la vista han recogido mensajes que constituyen otras formas diferentes de lenguaje.

El aprendiz capta mensajes sonoros y visuales procedentes del lenguaje urbano: Semáforos, pasos de cebra, sonido de coches, motocicletas, autobuses; señales acústicas de pasos de peatón, señales de tráfico, colores que identifican informaciones de situación, etc.

También los lenguajes icónicos: Atención escuela próxima; presencia de animales en el entorno; diversos monumentos, parques o enclaves representados por iglesias, torres, árboles, etc. Mensajes que el niño recibe y contextualiza; no se trata de qué significan las palabras, las frases, los iconos, sino también dónde y en qué forma se producen.

Percibe además en el lenguaje hablado una entonación afectiva, conminativa, de exigencia, de enfado. Contextualiza cada una de estas matizaciones diferenciando el diálogo entre iguales; con adultos; entre adultos; el tono "académico": los profesores que explican; conferenciantes que oye o ve a través de los medios.

En ninguno de estos lenguajes ha existido aprendizaje formal sino un acercamiento a su uso y a los comportamientos sociales consecuentes. El aprendiz, generalmente niño, ha extraído muchas consecuencias de lo que le rodea, son elementos de su paisaje mental y elementos capaces de generar asociaciones entre unas y otras vías de comunicación.

Todas ellas pueden interactuar en beneficio, en este caso, de lo musical. En el anterior Congreso de CIMA<sup>12</sup>, aportaba una reflexión con formato de taller en el sentido de asociar vista y oído. Proponía que la vía desde la percepción musical a su codificación convencional pasara por la etapa de la asociación de los movimientos melódicos a dibujos o movimientos que

---

<sup>12</sup> Publicada como "*Cultura, culturas. Estudios sobre Música y Educación Intercultural*". M<sup>º</sup> Angustias Ortiz Molina y Almudena Ocaña, Coordinadoras. Junta de Andalucía, Consejería de Cultura. Granada, 2006.

ascienden, descienden o permanecen y los elementos rítmicos fuesen representados espontáneamente o reconocidos a partir de elementos horizontales de diferente tamaño. Vía, por cierto, muy similar a la que vivió el proceso de fijación de la escritura musical que usa la diastematía primitiva fijándola en códigos actualizados.

Ese “saber” –esos “saberes”- instalados a los que más arriba me referí específicamente, son nuestra gran herramienta y el punto de partida. La consciencia de la interacción con el niño nos ha de obligar a buscar unos materiales que serán los nuevos aportes que ha de recibir para, con ellos, afianzar lo que existe por medio de reiteraciones, (de hechos no de obras o ejercicios), para integrar nuevos elementos perceptibles, percibidos e identificados, para buscar analogías y representaciones gráficas o cinéticas imaginando primero, representando después los distintos parámetros de lo que escucha; un incansable proceso de pedir respuestas: sonoras, de movimiento, *de explicación oral a lo escuchado*.

## La expresión oral de lo escuchado

Este aspecto de la *verbalización* y del diálogo teniendo como asunto lo percibido en la escucha, me parece la piedra angular en los procedimientos. Cuando el niño –otro tanto con el alumno avanzado- debe explicar lo que ha escuchado, ha debido seguir un proceso de atención, reflexión, comparación o asociación en su caso y, por fin, una elección de imágenes verbales que describan el objeto sonoro.

En el proceso de escucha-respuesta puede alternarse bien la respuesta libre sin condicionamiento alguno o a partir de propuestas, comentarios, comparaciones, análisis, aplicación de conceptos. Este proceso desde lo libre a la propuesta concreta puede llevarse a cabo en cualquier momento de la formación si bien, lógicamente, las observaciones irán ganando matices y competencias y sirviéndose de un lenguaje por vez más preciso y adecuado a los sucesos sonoros percibidos.

La forma totalmente libre de respuesta, aclarará para el propio alumno y también para el profesor el proceso que está siguiendo en su trayectoria como oyente cualificado.

Tras una observación desinhibida vendrá el momento de ceñirse a lo escuchado –armónica, rítmica, formal, tímbrica, estilísticamente - en la medida en que la competencia del grupo lo permita.

Logramos así el acercamiento a todo tipo de música, sin prejuicios, usando la vía de la observación, descripción y comentario entre cada alumno, el grupo y el profesor. A través de esta práctica afianzamos la estructura y

conceptualizamos de la forma más adecuada a las circunstancias el conocimiento que es permanentemente reelaborado, desde las percepciones básicas sin denominación formal hasta los más altos niveles con reflexiones y nomenclaturas precisas.

Si esta actividad se plantea con un objetivo de observación concreto, se supone que previamente hemos aludido y reproducido en diversas ocasiones el *objeto sonoro* en cuestión haciéndolo consciente para los alumnos, y dándole una denominación más o menos técnica dependiendo de niveles. Corresponderá al alumno más tarde identificar el objeto en diferentes contextos. Claramente nunca podrán buscar lo que no tengan identificado.

Cuando llega el momento -que no parece conveniente precipitar- de escribir lo escuchado, ese oyente ya no está sino fijando en el signo el hecho sonoro, hecho sonoro conocido, diferenciado, utilizado, convertido, en fin, en lengua viva, en anotación de un evento percibido e identificado.

Todo esto hace de la clase un taller con permanente diálogo entre todos los actores de esa vital tarea: entre los iguales, con el profesor...

Estamos hablando de procedimientos y reitero que en mi opinión, las palabras diálogo, comunicación, búsqueda, propuestas, retos, interactuación, son la piedra angular del proceso.

Provocar que el alumno extraiga sus observaciones, percepciones, sensaciones; despertar su interés en la escucha pidiendo opinión sobre distintas propuestas, desde las constataciones más obvias respecto a velocidad, carácter, adecuación a unas u otras situaciones, hasta ir afinando las observaciones llevándolas al campo de ¿cuántas frases? ¿La primera de ellas te parece adecuada para terminar? ¿Por qué? ¿Hay fragmentos iguales? ¿Parecidos? En qué se parecen, ¿en lo rítmico? ¿en lo melódico? ¿En qué se parece a tal canción que conocemos? ¿Puedes percudir su ritmo? ¿Qué recuerdas de la melodía? ¿Te gusta este acompañamiento? ¿Prefieres éste? ¿Por qué te gusta más uno que otro? ¿Puedes dibujar el perfil de la melodía? En esta primera frase ¿escuchas sonidos iguales? ¿En qué punto está el sonido más grave, más agudo? ¿Escuchas acentos? Márcalos al escucharla. ¿Cómo te moverías – andarías, percutirías- para ajustarte a esta música?

Todas y cada una de las observaciones que podamos hacer aluden a los aspectos vitales del lenguaje. A través de este diálogo denominamos y creamos: Con este texto ¿quien hace una melodía?

Individual o grupalmente, el trabajo de creación representa la redacción en el parangón con el lenguaje.

La observación y posterior comprobación como comportamiento cotidiano en la tarea de aprender, supone un reto asequible e incorpora cada día, ele-

mentos, conceptos y denominaciones al conocimiento y al diálogo; en su desarrollo este proceso va adquiriendo lo que podríamos denominar "tintes profesionales" porque las propuestas se centrarán progresivamente sobre aspectos más concretos y "técnicos" del lenguaje: tonalidades, modos, tipos de escala, cadencias concretas, armonías identificadas, modulaciones, timbres, sensaciones y conceptos adquiridos con orden y que permitirá la captación de cada parámetro incluidos estilo, forma, época aproximada, autor... Labor de taller no de adivinación. Teoría viva derivada de la percepción compartida y no actividad paralela al hecho musical.

Tal escucha inteligente es imprescindible para cualquier campo de actuación del músico. Solamente una reiteración de sucesos sonoros identificados y aprehendidos y una memoria entrenada, permite formar el *oído interno* algo que no puede lograrse sino es con reiteradas experiencias externas identificadas y ordenadamente retenidas en la consciencia.

Silvia Malbrán<sup>13</sup> nos aporta su visión en esta forma:

*"Diversos modelos y trabajos de investigación coinciden en que las personas al escuchar música, reciben por vía auditiva un caudal complejo de información sonora que es procesada (manipulada) por la mente mediante un procedimiento de agrupamiento. Se agrupan relaciones sonoras que pueden reunirse formando un paquete porque comparten alguna cualidad, mientras que otras informaciones quedan fuera del paquete. Al percibir un estímulo musical, se discrimina entonces entre elementos asimilables y no asimilables a un grupo. Es decir, se dejan fuera del campo los ruidos preceptuales que inevitablemente existen en el fragmento, o sea, los componentes que no han podido ser agrupados"*

Sigue diciendo:

*"Al escuchar una nueva obra, la mente pone en actividad la memoria de agrupamientos que conserva de experiencias anteriores, es decir, reactiva elementos y los compara con los del nuevo estímulo (Clarke 2000)... "a medida que el oyente va construyendo una estructura de agrupamiento de la obra que está escuchando, comienza a encontrarle sentido. Esto indica que ha potenciado información que le permite saber qué elementos van juntos y cuáles separados. Este conocimiento en y sobre la acción se convierte en un dato importante para representar en la mente diferentes estructuras musicales"*.

<sup>13</sup> Psicología cognitiva y Audición. Artículo publicado en la Revista AULA, nº 112. Editorial GRAÓ. Barcelona.

Una vez más nos aparecen los conceptos de agrupamiento en función de regularidades percibidas, estructura elaborada a partir de tales regularidades, capacidad de comparación y contraste y, por tanto posibilidad de entendimiento y valoración de lo escuchado. Por supuesto, también, de expresar verbalmente lo percibido. Todo ello supone que el archivo de la memoria esté ordenado y pueda usarse como elemento de identificación y contraste.

Estimular desde el comienzo la observación de lo igual, lo parecido, lo diferente en cualquiera de los aspectos, utilizar materiales vivos en el sentido de obras que ellos interpretan en el instrumento, de canciones fáciles de retener que servirán también de modelo, de arquetipo para sus propias elaboraciones; convertir en objeto de identificación la alteración aparecida, flexiones, modulaciones, colores armónicos, cadencias, forma, elementos melódicos o rítmicos, tímbricos, interválicos, etc., nos obliga a recorrer un camino muy ordenado, insistido y compartido. No educamos el oído para realizar un dictado preciso. Educamos el oído para sensibilizarle a cualquier forma de escucha a la que estará sometido el alumno: sus propias interpretaciones, las de los otros, analizando críticamente pros y contras comparadas con su propia visión, educamos para el concierto al que debe de asistir como oyente atento y avisado, no pasivo y también educamos su criterio interpretativo, porque está adquiriendo muchos "ejes de comprensión" de lo que suena y debe de hacerlos operativos. Estamos colaborando con ellos para amueblar su mente musical, asentando y enriqueciendo su audición interna, su conocimiento.

La capacidad de escritura válida, consciente de lo que se escribe, será producto de este proceso.

No parece necesario mencionar en qué medida su capacidad de entonar sólo o en relación con otro/s se beneficia de este trabajo de imaginación del sonido y del sonido "en relación con" en su caso, como su capacidad de hacer una lectura eficaz de la partitura ante la que se encuentra. Ya puede *escucharla* en el papel, lo que traerá aparejada también una mejor adecuación de los medios técnicos instrumentales para la realización de lo pretendido.

Y es que el hacer del oído el centro de la educación musical es mucho más que lo que conocemos como educación auditiva, se trata del auténtico aprendizaje de la música, de su lenguaje. Conocido éste lo demás es encontrar el vehículo de trasmisión y los medios técnicos adecuados en cada situación.

## **La educación del oído en la enseñanza especializada. El dictado**

Reflexionemos que siendo el oído el sentido que caracteriza sobre cualquier otro el aprendizaje y el ejercicio musicales, el tratamiento que ha recibido –y sigue recibiendo en los programas incluso de la enseñanza especializada- es un papel claramente secundario y relegado a funciones casi “ornamentales” concretadas en el temido dictado musical.

Mientras el concepto de “audición” es omnicomprendido de cuanto se recibe por el oído, el que hemos acuñado de dictado como paradigma de la audición se refiere a una actividad relegada a tiempos marginales y con frecuencia absolutamente independiente de otros aprendizajes, en la que se trata de que el alumno adquiera la habilidad de concretar por escrito un fragmento musical del que, a menudo, entiende poco o nada de su totalidad y busca afanosamente la reproducción de aspectos parciales y hasta superfluos. Algo que raya en la adivinación y que ni alimenta, ni subraya, ni coopera a la formación del lenguaje. Del resultado de esa actividad caótica se extrae con frecuencia una deducción: no tiene oído.

El dictado debe ser, a mi juicio, el resultado de múltiples escuchas desinhibidas y comentadas en las que todos sabemos cuál es el objetivo que se persigue y escuchamos éste en diversos contextos; debe ser un resumen de aspectos musicales ya conocidos y que tienen amplia presencia en el lenguaje musical, de forma que aporten la capacidad de reconocer situaciones similares –regularidades o analogías- cuando éstas se producen en las obras que se interpretan o se escuchan. No se puede escribir lo que no se ha entendido en sus aspectos básicos como no se puede entonar sin un sentido de anticipación, no ya del sonido, sino de su ubicación y significado en la frase musical.

Comprobaremos por esta vía que, cuando del objetivo clave de hacer operativa la ya presente instalación de un lenguaje - oyendo y entonando- pasamos a propósitos instrumentales como lectura y escritura, a la captación de elementos de creciente complejidad, habremos logrado eliminar las zonas de zozobra y arbitrariedad ya que se trata ahora de reproducir los elementos observados, conocidos, denominados y utilizados. Podemos identificar asimismo cuáles se resisten a nuestra percepción para poder hacer con ellos el trabajo necesario. Hemos pavimentado el camino que será por ende, no sólo fácil de recorrer, sino plenamente operativo respecto a la finalidad principal.

El comentario posterior a la audición o al dictado, el análisis de lo que contenía la música escuchada, los posibles errores de percepción y la búsqueda

del origen de los mismos es el colofón natural de una actividad centrada en la escucha, actividad de enorme riqueza y que, en tanto en cuanto audición no tiene que desembocar necesariamente en la escritura.

Reproducir situaciones de escucha en contextos en los que no se repiten las obras –tal el concierto- ni se dan pistas de sus características más allá del tipo de obra, autor y época, deben ser afrontadas desde el entreamiento de aspectos parciales, monográficos y reiterados en la música, ya que cuando se escuchan en su contexto real no se espera ni pretende la escritura sino la comprensión que es lo que realmente hay que provocar por su valor instrumental para el músico.

Quiere decirse que necesitaríamos habilitar espacios en el currículum para dedicar a la fructífera tarea de la escucha inteligente y cualificada por el aprendizaje musical sin olvidar tampoco que cualquier actividad relacionada con esta enseñanza tiene su vehículo en el oído, ya sea lo instrumental, lo solfístico, lo armónico, etc., etc.

Alcanzar en el ámbito docente la consciencia de que todo cuanto sucede en una clase de música pasa por el oído físico y/o el interno, será un paso que provoque procedimientos didácticos ricos y adecuados que hoy no dejan de ser esfuerzos aislados y parciales.

Otra vez voy a invocar aquí lo que el ámbito del aprendizaje de la lengua, en este caso de una segunda lengua, nos aporta en forma de reflexiones de concepto y procedimientos de clara aplicación en nuestro campo.

Del artículo "*La comprensión auditiva: definición, importancia, características, procesos, materiales y actividades*" escrito por las profesoras Patricia Córdoba Cubillo, Rossina Coto Keith y Marlene Ramírez Sala en la Revista de la Facultad de Educación de la Universidad de Costa Rica (2005), extraigo, vía Internet, las siguientes citas:

*Lynch y Mendelsohn*<sup>14</sup> (2002, p. 193) escriben "hoy en día reconocemos que la capacidad auditiva es un proceso 'activo' y que las personas que son buenas al escuchar son tan activas como la persona que envía el mensaje".

Siguen las mencionadas autoras:

*Por otro lado, existen una serie de características exclusivas de la destreza auditiva: lo que una persona escucha es, la mayoría de las veces, de un carácter efímero, por lo cual, generalmente, la persona no puede revisar lo escuchado y reevaluarlo, como sí ocurre en la lectura; la comprensión de escucha requiere, en gran medida, el uso de*

<sup>14</sup> Lynch, T. and Mendelsohn, D. (2002). "*Listening*". Norbert, Ed.

*la memoria, ya que la persona debe almacenar la información para poder responder a ella;*

Nueva cita respecto a cómo escuchar:

*Galvin<sup>15</sup> (1988) estima que este proceso requiere de cuatro pasos fundamentales. El primer paso es la recepción y consiste en poner nuestro sentido del oído a trabajar. En este primer paso la persona “decide” escuchar, o lo que es lo mismo, la persona empieza a clasificar entre lo que constituye únicamente “ruido” y lo que él o ella realmente desea o debe escuchar.*

*El segundo paso es la interpretación. En este nivel, el receptor activa todas sus experiencias y vivencias para decodificar lo que acaba de escuchar. El paso número tres es la evaluación, el cual se basa en decidir qué hacer con el mensaje; por ejemplo: ¿Estoy o no de acuerdo?, ¿Requiero más información?, ¿Qué es lo importante de todo lo que he escuchado?, y otras preguntas similares.*

*Por último, el paso final en este proceso es la respuesta, que no es necesariamente una respuesta oral, ya que puede ser perfectamente cualquier otra reacción...” (pp. 4-7).*

*Ur<sup>16</sup> (1984, p. 47) dice que, como regla general, los profesores deben preparar a los estudiantes para la comprensión de escucha en la vida real. Además, los ejercicios de escucha son más efectivos, si se estructuran alrededor de una tarea. Es decir, se requiere que los estudiantes realicen alguna actividad en respuesta a lo que escuchan para demostrar su comprensión.*

Para realizar esto, Ur sugiere cuatro tipos de ejercicios:

- 1. escucha sin respuesta;*
- 2. escucha con respuestas cortas;*
- 3. escucha con respuestas más largas;*
- 4. escucha como base para el estudio y discusión.*

En el cuarto tipo de ejercicio, la escucha como base para el estudio y discusión, se espera que los estudiantes entiendan lo que han escuchado para que lo analicen, interpreten y evalúen.

Dedican las autoras un epígrafe a las características de las actividades de comprensión auditiva:

<sup>15</sup> Galvin, K. (1988). *Listening by Doing: Developing Effective Listening Skills*. Lincolnwood, Ill. National Textbook Company.

<sup>16</sup> Ur, P. (1984). *Teaching Listening Comprehension*. London: Cambridge University Press.

Nunan<sup>17</sup> (1999, p. 221), sugiere que una de las características que toda actividad de comprensión auditiva debe tener es un propósito pre-establecido para que sea eficaz

*Ur, (1984): Si los estudiantes conocen por adelantado que tienen que producir cierto tipo de respuesta, inmediatamente tendrán un propósito cuando escuchen, y sabrán qué tipo de información deben esperar y cómo reaccionar a la misma.*

Ur también recomienda proporcionar a los estudiantes las respuestas correctas antes de revisar el ejercicio con todo el grupo para que ellos puedan evaluar su propio trabajo:

*... "el valor del aprendizaje de cualquier ejercicio de escucha se incrementa si hay una retroalimentación inmediata del profesor sobre el desempeño de los estudiantes" (Ur, 1984, p. 28).*

Resumo las etapas que describen las autoras para el ejercicio de escucha.

Comienzan por hablar de "pre-escucha", etapa de preparación para escuchar a través de una breve introducción al texto, etc. De esta forma, dicen, se estaría activando el conocimiento previo. Es durante esta etapa, cuando se despierta el interés y la curiosidad de los estudiantes por lo que van a escuchar.

La segunda que llaman "durante la escucha" está dirigida a que los estudiantes determinen la idea principal sin perderse en detalles.

Como tercera y final, "después de la escucha":

*"Después de la escucha, a través de la producción oral y escrita, los estudiantes opinan acerca del texto que escucharon, al tiempo que expresan sus sentimientos y actitudes".*

Las similitudes con los procedimientos aludidos para la escucha musical son tantos que no hace falta resaltarlos. Allí como aquí el oído es protagonista, la vía de acceso de la información y los procedimientos enfatizan la atención, conocer el objetivo que se persigue, conocer para identificar los elementos que se escuchan y poder expresar lo percibido tras la escucha.

En uno y otro caso -musical o lingüístico- desde la percepción auditiva hasta la explicación posterior, se ha producido el proceso de comprensión de aquellos elementos que están al alcance del aprendiz. Eso es realmente lo que se pretende.

---

<sup>17</sup> Nunam, D. (1997). *Listening in Language Learning*, In "The Language Teacher Online".

En la misma línea de acción-reflexión, mencionaré que en los primeros años 90 del siglo pasado nació en Estados Unidos, concretamente en Harvard un proyecto, "Arts Propel" apoyado principalmente en el llamado "Harvard Project Zero" fruto de diversos investigadores en diferentes campos centrados en este caso en la educación, entre cuyos partícipes encontramos nombres tan notables como el de Howard Gardner, psicólogo, profesor, investigador, coordinador del citado Proyecto y autor de muchas obras en las que los docentes en general y docentes músicos en particular podemos encontrar muchas respuestas.

Básicamente "Arts Propel" consiste en algo tan sencillo como que el alumno en un cuaderno elaborado para tal fin, traslade cada día sus impresiones de lo trabajado, refleje sus dudas, desacuerdos -en su caso- en los procedimientos; anote sus progresos comparando con impresiones previas, etc. Asimismo recogen sus visiones e impresiones de conciertos y audiciones programadas o de sus propias ejecuciones. Todo ello en una constante interacción con sus maestros. Estos, a través de esos cuadernos no sólo conocen lo que el alumno realiza sino cómo lo incorpora y asimila, qué problemas encuentra y el origen que estos pueden tener, etc., lo que permite al profesor, al conocer la situación de cada uno de sus alumnos, buscar nuevos, mejores y más personalizados procedimientos ya que contrasta constantemente la eficacia de las clases así como los posibles fallos o malentendidos originados en prejuicios preexistentes. La autoexigencia se impone a través de la percepción de los educandos.

En el fondo no es más que lo antes aludido tan insistentemente: canalizar a través del diálogo, la participación y la concienciación del alumno, que reflexiona acerca de lo que entiende, lo que no, y, en su caso, qué se lo impide. Él mismo estructura, analiza y conceptualiza. La evaluación continua no puede tener mejor vehículo y mejor procedimiento ya que la comparten todos los actores de esa acción.

Hay una evidencia contrastada de que por muy efectiva que haya podido ser una clase, curso, conferencia, todo lo que no pase por la revisión y asimilación propia y posterior utilización por parte del actor del aprendizaje, se convertirá en un punto brillante pero perdido, tan pronto como otros sucesos atenúen su brillo. La frase tan reiterada de que el alumno es el protagonista de su aprendizaje tiene en este contexto su razón de ser. Entender es una cosa, otra aprehender, mantener, utilizar, hacer propios los conocimientos.

## **La música es un lenguaje. El concepto de significación, ¿puede aplicarse a la música contemporánea?**

No me detengo en las muchas especulaciones de los investigadores acerca de la capacidad de la música para transmitir mensajes. No creo –salvo la música clara y decididamente descriptiva– que tal cosa exista si por ello entendemos mensajes precisos establecidos sobre convenciones compartidas. Pienso, por el contrario que el lenguaje musical tiene una fuerte capacidad expresiva a través de sus propios y peculiares medios. Que tales medios expresivos pueden excitar las más profundas emociones. Es esa falta de concreción de los mensajes, lo específico de su vehículo, y la carencia de nomenclatura propia, lo que hace que, con frecuencia, tratemos de asimilarlos a otros lenguajes, asociarlos a aquéllos que tienen una denominación concreta y una acepción compartida, tomando prestadas una y otra para aplicarlas a lo musical. Este préstamo proviene con frecuencia del mundo de los sentimientos, afectos, emociones.

La diferencia esencial entre el lenguaje oral y el sonoro reside en la abstracción de éste frente a la concreción de aquél. Lo inaprensible y abstracto del lenguaje musical se ha mostrado difícil de captar y canalizar en el aprendizaje y, por su dificultad, se han buscado vías de concreción que se han centrado en el signo. Pero en este caso el signo no sucede a la captación del lenguaje como ocurre en el oral sino que le precede y, en cierto modo sustituye su significación por una representación que ni siquiera necesita ser entendida, sólo reproducida. Existe ahí una carencia del concepto en el lenguaje musical y se crea un sucedáneo que fragmenta y desarticula este lenguaje para llevarlo inerte al signo.

Precisamente por esta abstracción del lenguaje musical, los investigadores han puesto su mayor empeño en penetrar en la “significación”, algo que nunca resulta aclarado pero sí acotado en cuanto a la forma de percibirse por interesantes observaciones como los ya aludidos conceptos de agrupamiento de Lerdahl y Jackendoff<sup>18</sup>, concepto de esquemas de comprensión de Huron<sup>19</sup>, fenómeno de la expectación de Meyer cuya obra *“Emotion and meaning in Music”* marcó, recién iniciada la segunda mitad del siglo pasado -1956- el hito que dio lugar a toda esta especulación.

Una constante en todos ellos es esa percepción de regularidades de la que hablamos arriba y, también de las relaciones horizontales y verticales, de los procesos sucesivos no considerados como puntos aislados sino

---

<sup>18</sup> Obra citada.

<sup>19</sup> Obra citada.

como elementos discursivos; de las diferentes sensaciones originadas en los colores armónicos, en los vehículos tímbricos o dinámicos, en las texturas adelgazadas o densificadas con intenciones expresivas y retóricas. Digamos ahora, sin embargo que hemos hablado hasta aquí - y nos han apoyado testimonios importantes- de lo relativo a la captación de los elementos musicales *tonales* o de aquellos que, en una natural sincronía van modificándose conservando bastantes de los elementos heredados: centralidad tonal, ejes tonales, etc. alejamientos progresivos que nos permiten, sin embargo, seguir utilizando para su identificación auditiva muchos de los parámetros previos.

Habrà ahora que reconocer para analizar el tema brevemente, que estos lenguajes aprehendidos desde lo cultural o socialmente almacenados en las mentes, están necesariamente limitados en cuanto al vehículo estilístico en que se desenvuelven.

Las teorías de la expectación, de agrupamiento, de secuencias, las experiencias arriba aludidas van todas referidas al lenguaje tonal.

Tendríamos dos posiciones posibles al referirnos a lenguajes contemporáneos para explicar su lenta incorporación tanto al mundo académico como al del aficionado:

1. La música contemporánea cuyo vehículo no es tonal no es comprendida por la pequeña exposición a que se está sometido en estos lenguajes.
2. La dificultad de extraer regularidades –diferentemente explicadas y denominadas a que antes me referí en el parangón con la lengua oral- dificultan en todo caso la adaptación a la estructura lógica del individuo. Aquí, creo, existe una diferencia notable entre una lengua oral que mantiene una estructura –la suya- constante y el lenguaje musical contemporáneo de arquitectura más variable y especulativa.

Ambas posiciones no son excluyentes y desde luego la presencia de la música contemporánea en el panorama así educativo como de concierto es porcentualmente mínimo. Es obvio, por tanto que la presencia de materiales de esta índole en los niveles iniciales buscando las percepciones y comentario de sus aspectos salientes debe ser estimulado y potenciado.

Me parece interesante, sin embargo centrarme en la segunda de las razones apuntadas. Cabría pensarse que la dificultad de adquisición de la música contemporánea puede estar precisamente en que su estructura no resulta inmediatamente perceptible y nuestro cerebro la debe captar como

un segundo idioma con la dificultad añadida de una sintaxis muy diferente y notablemente menos codificada que la tonal.

No encontramos las regularidades, nuestro diálogo con la obra establecido en la escucha cuando mantenemos expectativas respecto a su devenir, no se produce o no se produce igual. En el mejor sentido puede argüirse que lo tonal se mueve en torno a muchos “tópicos” generados por la reiteración de sucesos de gran similitud y lo no tonal no ha generado esos “ejes de comprensión”. No es sólo un cambio de paradigma sino una lenta cristalización del nuevo mucho más complejo y ubicuo.

Quizá el concepto “música” desata en nuestras mentes unas expectativas que no encontramos cumplidas; no nos funcionan los tópicos instalados, tampoco lo que llamo ejes de comprensión. Recurrimos entonces a una comparación de carácter negativo por la frustración que produce el fallo de nuestras herramientas. Quizá se percibe, precisamente como una ruptura de los “ejes de comprensión”, percepción que serviría para explicar la indiferencia, el rechazo y, también la dificultad de acercamiento a lenguajes musicales contemporáneos o extraños a la cultura inicialmente adquirida especialmente en melómanos adultos.

No obstante, esta actitud es muy diferente en los niños si se actúa con tacto. Tal vez aquí tal acercamiento al mundo sonoro contemporáneo, además de por reiteraciones que generen hábitos, deba conducirse por el estímulo de la observación de otros parámetros, invitando a disfrutar de sus peculiaridades y, también, en ocasiones, de sus diferencias *por relación con los arquetipos musicales que tenemos instalados*.

No deja de ser significativo que lo que en el terreno plástico o arquitectónico aceptamos con facilidad, lo nuevo, sin necesidad de aplicarle los mismos criterios de valoración afectiva o intelectual que a los correspondientes objetos artísticos de épocas pretéritas, en lo que nos toca más de cerca, la música, es donde nuestras dificultades se multiplican. Capaces de disfrutar un Rubens o un Kandinsky, una iglesia románica o la Sagrada Familia de Gaudí barcelonesa, tenemos problemas para disfrutar con Monteverdi, Beethoven y también con Boulez o Ligeti.

En ese campo profesoral de la experimentación/investigación práctica, he podido hacer comprobaciones muy satisfactorias de la aceptación y disfrute de materiales musicales no tonales si bien no al inicio sino cuando aún muy jóvenes -10-13 años- ya disponían los alumnos de instrumentos de aplicación e interpretación sensible de tales músicas por la vía de un firme recurso interválico y de una habituación progresiva a lenguajes menos tonales o, decididamente atonales.

Si no hay tópicos tonales sí hay “gestos” perfectamente perceptibles, colores tímbricos, intensa actividad rítmica frente a espacios de congelación del tempo, texturas varias, y tantos recursos que pueden ser apreciados, valorados y comentados, sin necesidad de más pertrecho que la curiosidad y la ausencia de prejuicios.

Aventuraría como hipótesis que considero digna de ser investigada que su acercamiento, captación, asimilación, identificación, aprendizaje se producen más como fruto de un proceso cultural y evolutivo bien conducido que de estructuraciones mentales espontáneas como tanto hemos hablado en cuanto al lenguaje tonal paralelo al lenguaje oral. Generalmente es un lenguaje extraño a la enculturación inicial, que presenta la misma dificultad de adquisición que la de un segundo o tercer idioma ya que la aplicación de esquemas o regularidades con las que se acerca al primero de los lenguajes aprendidos no es válido para él o los siguientes, especialmente una vez transcurridos los primeros años de vida en los que el mecanismo de captación está especialmente alerta. Es igualmente probable que, como un segundo idioma, se captará con mayor naturalidad y en forma más fácil e integrada cuanto mayor sea la habituación, la exposición a su escucha y que este camino debe iniciarse pronto.

## **Siempre el oído**

Todo lo expuesto se mueve en torno a un eje y es el oído. Si hiciéramos de su educación el norte de la formación musical no hay duda de que incrementaríamos así las competencias concretas como, incluso, la capacidad de disfrute a través de un órgano especializado y dotado de numerosos y variados elementos de comparación, de juicio y valoración.

Su flexibilidad permitiría la aplicación de las valoraciones a cualesquiera obras de cualesquiera épocas o estilos acelerando y haciendo notoriamente más eficaz el estudio. Las herramientas de aplicación son diferentes pero se dispone de todas. El camino es un camino de una apabullante lógica: un lenguaje sonoro ha de aliarse, necesariamente, a una apreciación auditiva. Sin un oído realmente formado todo lo demás puede convertirse en habilidades desprovistas de base, de concepto, de espíritu.

Como antes aludí brevemente, otro aspecto que nos puede sorprender al tomar la vía de educar el oído en lugar de juzgar su capacidad desde pruebas o constancias sin el menor valor real, es que en personas cuyo aparato auditivo es sano, no existe la carencia de oído que tantas veces ha servido para interceptar el paso de muchos candidatos a la formación musical.

El niño que habla ha aprendido por el oído; cuando distingue diversas voces de su entorno, incluidos sus acentos por procedencia, está discriminando por el oído; cuando identifica situaciones diversas: viento, lluvia, tormenta, emisiones de diversos animales, señales acústicas urbanas, ruidos de motocicletas, coches; la voz de los instrumentos que conoce; el énfasis del discurso, el carácter amable o imperioso de las palabras que escucha... miles de experiencias perfectamente archivadas y accesibles, perfectamente útiles para cuanta información necesita no han tenido otro vehículo que su capacidad de discriminación auditiva.

El hecho de emitir con poca precisión o notoriamente fuera de tono, no muestra más que una falta de coordinación entre lo escuchado y lo emitido, producto a veces de problemas de fonación, de falta de práctica, de inhibición, etc.

Otro tanto ocurre si pretendemos que sin entrenamiento alguno, sin asimilación de referencias un niño identifique sonidos por su nombre.

Que el desarrollo de la audición por diversas razones muchas de ellas sociales, culturales o educativas, seguramente también biológicas, varíe de unos a otros individuos es una realidad tan tangible como puede serlo referido a la capacidad matemática o literaria, mayor o menor. De ninguna manera inexistente.

## **La función del profesor**

No puede obviarse el hecho de que la consciencia de nuevos planteamientos resulta exigente para la formación y el trabajo del profesorado. Son más tangibles los objetivos de lograr que el niño "mida" unas figuras o denomine unos signos, -aún no sonidos- que provocar sus observaciones de duración y altura aún sin concretar en nombres ni clasificaciones.

Más fácil dar una teoría de tonalidad que estimular la percepción de las funciones clave que la determinan, por citar solamente algunos de los incontables elementos a poner en juego.

Tener claro el "norte" pedagógico recurrir a lo tan manido, sin acudir prematuramente al signo, supone un esfuerzo que no siempre estamos habituados a realizar o para el que no nos sentimos suficientemente capacitados.

En mi opinión, muchos de los procedimientos en la nueva didáctica de la música están más bien ocupados en decir con juegos, dibujos, colores, palabras amables... lo de siempre, en el orden de siempre y al margen de la auténtica capacidad del niño, no afrontando de verdad el quid de la cuestión.

Porque hacer un análisis profundo, exigente, apoyado en conceptos válidos, también exige de nosotros una formación musical más completa que nos permita priorizar acciones sabiendo qué es lo importante para la formación de nuestros alumnos, - situada además en una época concreta y no anclada en momentos pretéritos- cómo y con qué ejemplificarlo y por qué. Conocer también las bases biológicas y psicológicas del aprendizaje. Abandonar esa concepción autocomplaciente, cómoda y casi esotérica de que la música "es otra cosa", que requiere una disposición especial, que nada tiene en común con otros aprendizajes.

En la medida en que el cometido resulta exigente también resulta estimulante, apasionante diría yo, porque los resultados son tan visibles e inmediatos que nos ayudan a seguir.

Son inmediatos, sí, pero no deben tener fecha de caducidad. De ninguna manera ha de entenderse que la finalidad de reconocer y potenciar la importancia de la formación del oído termina con los cursos establecidos de la materia, básicamente encuadrados en el estrecho límite del "dictado". Lo que importa es que el camino iniciado en el Lenguaje respecto a la educación auditiva, tuviera su natural continuidad en todos y cada uno de los sucesivos campos a tocar por el alumno músico. Que el hecho de escuchar apreciativamente se encarne en los hábitos del aprendiz músico y en el quehacer de sus maestros. ¿Cómo puede armonizarse un fragmento musical sin reconocer ni poder imaginar el resultado de una elección de acorde? ¿Cómo imaginar el sonido de interválicas complejas? ¿Cómo pulir el estudio instrumental cuando apenas hemos rozado la superficie del mensaje ni objetivado lo producido? ¿Cómo percibir la evolución histórica del lenguaje sin conocer en su realidad sonora los aspectos característicos? ¿Cómo componer? ¿De qué nos servirán todas las teorías de los modos gregorianos si sus caracteres diferenciales no suenan debidamente ordenados en nuestra mente?

Una reflexión compartida que siempre me ha parecido interesante hacer con los alumnos que inician el grado superior es qué tienen o qué les falta, en su opinión, en la formación recibida hasta entonces. (Recordemos que hablamos de un periodo no menor de diez años).

Lamentablemente su reflexión coincide con el análisis que cuando comencé mi etapa docente hice yo de mi propia formación, ya en posesión de un título superior. Puede describirse como que todas y cada una de las materias cursadas se han mantenido en una total independencia respecto a las demás. El cuerpo musical que se supone objeto de la formación es un organismo desmembrado y resulta difícil relacionar lo aprendido en cada una de las asignaturas entre sí y con un núcleo básico y ordenado que puede ser también, ordenadamente ampliado.

Cuando la auténtica educación de la audición se convierte en este proceso en un tema secundario ya hemos dicho todo en relación con lo erróneo del camino seguido. No hemos sido conscientes de que en una formación musical todos estamos urgidos por una misma finalidad si bien observada desde ángulos distintos y esa finalidad tiene un gran protagonista que es el oído.

Enlazar todos y cada uno de esos hilos del tejido del conocimiento en una secuencia adecuada, orgánica y asequible, es una tarea de investigador de aula; las dificultades que pueden presentarse deben estar mitigadas por un proyecto compartido.

El aprendizaje musical en todos sus niveles y todas sus vertientes así interpretativas como compositivas y musicológicas, podrá construirse a partir de la utilización de algo que se conoce, no de una serie de habilidades aprendidas para una reproducción falta de conceptos.

Hablando ahora especialmente de la enseñanza profesional, ésta ha adolecido en general de bases conceptuales sobre las que apoyar el pensamiento, organizar el procedimiento y entender el desarrollo de cualesquiera de las facetas de lo sonoro, lo que ha resultado grave ya que ha desembocado en una mera transmisión de habilidades técnicas usando una vía conductista válida tan solo para reproducir e imitar, nunca para entender, aprehender, valorar y utilizar. La progresiva comunicación entre los dos actores protagonistas, universidad y conservatorios, se está acercando. Juntos pueden hacer autocrítica y proyectar nuevas acciones.

## **Y el resumen (a modo de Conclusiones)**

Necesitaríamos volver a una inocencia primigenia para proclamar lo evidente: la música suena. Siendo así, hagamos consciente que la naturaleza humana tiene un sentido -el oído- capaz de la mayor especialización, capaz de percibir, reconocer, identificar, discriminar, analizar cuanto suena y extraer de ello unas observaciones de cuya progresiva matización y cualificación habría de obtenerse la verdadera educación musical haciendo cierta la tan reiterada afirmación de que la Música es un lenguaje.

Generar la reflexión de cómo hacer reales, prácticas y posibles, las premisas anteriores es el reto que hemos de plantearnos. Nuestras herramientas habrán de conformarse en la constante experimentación, no cejando en la empresa de encontrar los procedimientos adecuados para activar la forma natural del aprendizaje musical, de apoyarlo en conceptos comunes y compartidos con la psicología del aprendizaje y fundamentar una seria y rigurosa conceptualización, siempre flexible a la modificación fruto de la experiencia.



# The Ritual use of Music in Indigenous African Religion: a *Pedi* Perspective

## Rituales usados en las Músicas Indígenas Religiosas de África: la Perspectiva de los *Pedi*

Morakeng Edward Kenneth Lebaka<sup>1</sup>

### Abstract

With the study and research on modern music and religion almost overstretched, it is not surprising that a new research outlet will be a welcome source of information for the advancement of knowledge. In African indigenous religion ritual music is one area that requires scholarly attention. An investigation into the use and influence of pure, natural and authentic African music in the context of rituals in indigenous African religion is inevitable. With the attention of Ethnomusicologists, focusing on less esoteric musical types, one appreciates the need for a closer study of this type of music. Many scholars have been unopportunityed to gain access to this music or to have first hand information on the nature of these musical activities and its developmental prospects. This study is a contribution in furthering knowledge in Ethnomusicology and African Religion. The essence of worship in indigenous African Religion needs to be investigated, versus modern religion. The aim is to investigate similarities and differences in this regard. Therefore, the research has religious as well as musical aims.

### Background

Study and research on music and religion is an important source of information for Ethnomusicology, Biblical and Religious studies in the African context. Similarities and dissimilarities need to be taken into account. Praying and recognition of the ancestors in Africa is where music is employed as an instrument. Praying, sacrifice and ritualistic exercises in African religious rituals is the focus of this study. The *Pedi* tradition receives special attention. The *malopo* cult in the *Pedi* tradition offers followers the opportunity to express themselves and their religious experiences. A trance is often realized in this culture. It is fundamental to note that the personal songs of traditional healers are used to reach this condition. Songs are sung and recited in order to create harmony between the living and the living-dead.

Christianity and traditional African beliefs should both be open to the practice of ecumenism. Christians in Africa should not be Africanized Christians

---

<sup>1</sup> University of Pretoria, Pretoria, 0002, South Africa; [lebaka@postino.up.ac.za](mailto:lebaka@postino.up.ac.za)

but Christianized Africans. Different sessions of similar rituals were observed during this study to ascertain the relevant inherent variations between the different religious traditions before a conclusion is drawn. Eight of the most important traditional healers in the *Sekhukhune CONTRADOSA* members were selected from the forty seven *malopo* healers who are included in the research. Indeed, African primal communities are illiterate. But illiteracy neither spells dullness nor ignorance or an inability to carry on with scientific study about African religiosity. Young people learnt by participating in activities alongside their elders in a strong orally learning tradition.

## Research Hypotheses

This research confirms the initial hypothesis of this study, namely that music is the most important medium of communication in the religious ritual contexts of the *Pedi* tradition. It confirms how music is a very important vehicle in African religious experience.

This hypothesis is motivated by the following music-religious aspects of the research.

## Music-Religious Aspects

### Biblical perspective

The reader has the opportunity to realize that music was not only used in different indigenous African rituals, but was also used in Biblical times. Music according to the Bible, has played an important role in secular life and religious rituals. The following musical aspects are identified: music was used to soothe a child or restive flocks of sheep. Most festive celebrations took place with music and dance. Weddings were such occasions in which music and other merriment played an important role. Births, with their promise of new life and continuity of inheritance, were also marked by ceremony and ritualized singing. Military life was similarly characterized by musical activities.

The use of music for religious purposes was also seen in both popular as well as institutionalized settings, for example: mourning or lamentation, pilgrimages to sacred shrines and temples, Passover as well as other annual religious festivals. Nothing could have brought the worshipper closer to God than the musical vehicle. Different musical instruments were also utilized in various religious and secular rituals. These include idiophones, membranophones, aerophones and chordophones.

## A *Pedi* perspective

For many centuries, music has been used in different indigenous African religious rituals as part of communal and personal religious rites. While some of these religious rituals have come to extinction, others are nearing extinction due to the fast disappearing adherents. In some African societies like the *Pedi*, *Tsonga*, *Venda* and *Tswana* cultures, such musico-religious practices have been restricted to the members of specific societies alone. In this study the author has exposed the religious experiences of *Pedi* music and ritual sessions. The research therefore enables further study in order to build on existing insights and information. Music in the *Pedi* tradition seems to be inevitable for religious experiences and practices.

African indigenous religion has shown respectable practices and is not evil. *Pedi* musical and religious forms are better understood throughout this study, for they are part of a community religion of societies which was developed in Africa since early times.

## Ritual music

*Pedi* traditional healers perform ritual music to communicate with the ancestors. They do it for the purpose of changing the human situation. Music always accompanied these indigenous African religious rituals. It serves a therapeutic and cohesive function. Religious rituals are performed to cure illness, increase fertility, defeat enemies, change people's social status, remove impurity, reveal the future and its capacity of fusing a community together.

## African rituals

This study is a contribution in furthering knowledge about African religious rituals. Rituals in African societies are further proof of their community orientation. Rituals often take the form of dramatic presentations among African people. By means of objectifying their inner fears and perplexities, the people are enabled to deal with their feelings in a meaningful and constructive manner.

## Purpose of the Study

The basic aims of this research were the following:

- It critically examined the religious rituals which were performed by members of the organization of traditional doctors (*CONTRADOSA*)<sup>2</sup>.

<sup>2</sup> *CONTRADOSA* refers to the Congress of Traditional Doctors of South Africa.

These healers perform religious rituals in order to call the spirit of the dead so that they may be recognized by their descendants and relatives as protecting ancestors.

- Ancestors in African traditional religions are part of the social and religious life of the living. This study has the intention to draw the attention of the reader to the religious rituals where ancestral spirits are thought to play a role in the lives of their descendants. In these rituals music plays an essential part.
- The study also intended to let the reader realize the therapeutic function of music in the divination processes of the *Pedi* culture. It draws the attention further to the function of music in the Bible, the relationship between music and religion, music and ritual, as well as the relationship between the living and the living dead.

## Research Method

Methods used in carrying out the field work includes the:

- Collection of data and information obtained from *Pedi* traditional doctors;
- Recording and reflection of ritual songs and religious performances; and
- Photographing material relevant to the survey.

All the traditional healers selected for this study live in the *Sekhukhune* area. The following procedures were followed:

- Eight of the most important *dingaka* (traditional healers) were selected from the forty seven *malopo* healers who were included in the research. The focus of this research is on the traditional healers' biographical profiles and personal songs.
- Personal interviews with every *ngaka* (traditional healer) were reflected on.
- Most of the interviews took approximately two hours each. An initial as well as a follow-up interview was held with each *ngaka*.
- I presume that every song in which rhythmic complexity has occurred had more than one rhythmic pattern operating simultaneously. These rhythmic patterns were then identified.
- Having identified the rhythmic patterns, I danced with the traditional healers as a basis for understanding and transcribing the particular song. The procedure was repeated as often as necessary until a transcription was obtained which accounted for what happened in the song.
- Once the preliminary transcription was done, I designed a notation for the song. A quite extraordinary discovery is that the same notation

could hardly ever be used for more than one song. Even though in the end, eight songs were completed.

## Results and Discussion

The most important finding of this study was that music is the most important medium of communication in the religious ritual contexts of the *Pedi* tradition. Confirmation of this could be seen in how the *Pedi* people employ music during their rituals.

### Function of personal song in veneration

The therapeutic function of music in religious rituals does not only apply to the *Pedi* tradition. Joseph (1983:76) refers to Zulu divination music by saying “*it is in the course of singing and dancing together that diviners come into perhaps the closest communion with the ancestral spirits and this consequently is a central aspect of their activity*”.

The *Pedi* traditional healers receive training in performing specific music which is associated with the profession. As part of the training to become traditional healers the significance of music is stressed as an integral part of the profession and the religious experience in the *Pedi* culture. The personal song has exceptional ritualistic value for the particular healer. For instance, should the traditional healer “faint” or “pass out into a trance”, it is on hearing his/her personal song as performed by his/her colleagues that recovery is induced and finally gained. Buhrmann (1984:61) has observed that participants who usually emerge from an *intlombe*<sup>3</sup>, say that their physical aches and pains have disappeared, others, that they feel young in body and mind, and others that they have been rejuvenated.

### Music as part of the *Pedi* social setting

From the songs sung by the traditional healers, I have observed that, music is performed as part of the *Pedi* social life. The emphasis is on humanly organized sound and on atonal experience related to people. Creativity in their music is chiefly in the organization of relationships between sounds, (drumming) and the different rhythmic patterns they are executing.

It seems that, in all of the world’s cultures, music education takes on various forms. The individual can either acquire musical knowledge through a formal or an informal process. This simply implies learning by observa-

---

<sup>3</sup> *Intlombe* refers to *Xhosa* divination music.

tion, imitation and participation. Despite the fact that the *Pedi* traditional healers' music is basically repetitive, the durational values of some notes are extended beyond the regular divisions within the time span. Instead of note groups or sections of the same length, different note groups are combined within the time span. There is a frequent use of 3 versus 2 cross rhythm between voice movement and body movement. At times the regular divisions of time span does not always occur in duple or triple forms. The *Pedi* traditional healers are very good at improvisation. They seem not to be interested in any music which lacks improvisation. The function of the *Pedi* traditional healers' music is to communicate with their ancestors and at times to summon the ancestors especially when problems seem particularly difficult to surmount.

## Religious function of drumming

Although a wide variety of drums exists in Africa, each society usually specializes in a small number of drum types. In the *Pedi* religious ritual, drumming in conjunction with rattles, form the accompaniment for the dancing of both the healer and the "possessed" as the ancestor spirits are either urged to leave or enter the patient's body. Drums are seen frequently in traditional *Pedi* music. They are equally used for communication purposes. Like in Western Africa drums function as more than mere musical instruments. They are vehicles for verbal communication and speak the traditional dialects of ages past. From relaying of simple messages to the presentation of announcement. In the *Pedi* religious worship, drumming perpetuates traditional values, beliefs and customs.

## Malopo dances

In view of opinions by different researchers such as Dabrowska 1995; Ahlback 1996; Louhivuori 1998 and others<sup>4</sup>, it is difficult to define music and dance as separate entities or describing one independently from the other. Music appears to be an expression of the most basic values and feelings of the *Pedi* people. In the process of this study, I have discovered that the *Pedi* traditional healers are rhythmically inclined. They are not interested in pitch, but in movement. The emphasis seems not to be on the singing, but on the dance.

---

<sup>4</sup> Omibiyi 1975; Jackson 1985a; Honore 1988; Aluede 1996; Nicholls 1996; Wells 1996 and Idolor 2002.

Furthermore, the *Pedi* tradition makes clear that the tempo can easily be learned through drumming and dancing. The tempo of the dancing is determined by the speed of the drumming. This simply proves how the *Pedi* traditional healers in particular and the *Pedi* people in general have an ear for music. Performers remember extended sequences of actions, combined with a sequence of words (which in itself is a memory aid).

For the *Pedi* people of *Limpopo* Province the *malopo* dance is a popular therapy of the so-called *malopo* illness. The *malopo* dance is a significant adjustment reaction after illness and stress, not only of individuals within the *Pedi* society but also of that society as a whole. This kind of dance is a powerful means to restore and strengthen the contact with reality, in this case the "acoustic" reality. In the planning and the execution of psychiatric services in the *Pedi* society it is imperative to be acquainted with the positive value of existing native therapies, inter alia the *malopo* dance. *Malopo*, in *Sepedi* language, refers to a complex of disorders supposedly all due to possession by the spirits of ancestors, and to be cured only by the therapeutic ritual of performing the *malopo* dance. Huskisson (1958:122) maintains that, "*malopo* are simple in construction, consisting of a single idea or word, repeated in chorus over and over again, to a tune of few notes".

## Ritual dance

*Personal ritual:* The ritual sphere is the sphere par excellence where the world as lived and the world as imaged become fused together, transformed into one reality (Ray 1976:17). Ray further asserted that, through ritual man transcends himself and communicates directly with the divine in the African traditions. In the *Pedi* society ritual is a communicative performance that always provides a sense of continuity and predictability. Religious rituals have an integrating as well as a socializing function. It is in these rituals that the interaction between the living and the living dead culminates in the most intense religious moments. In support of this statement, Krause (1998:86) writes that "ritual is assumed to operate directly on individuals".

*Communal ritual:* In the pagan traditions of Africa, like in Israel, the awe of God is stressed. In Nyakywsa thought a man who comes too close to the gods goes mad. Religious rituals are directed towards driving them off. One of the radical changes, as Africans turn to Christianity, is the seeking for union with God, rather than separation from that which is powerful and dangerous. In the *Pedi* society, rituals are seen to be best understood as acts internal to the category or group that celebrates them or celebrates itself through them. The *Pedi* traditional healers' group (*CONTRADOSA*) is

essentially concerned with itself rather than with the outside world. Rituals are a symbolic performances at the core of the social identity of communities (Dabrowska 1995:89). In the process of this study, I have observed that rituals are attempts to abolish the separation between the conscious mind and the unconscious, the real source of life. I have also noticed that rituals are performed to bring about a reunion of the individual with the native soil of his/her inherited instinctive make-up. Expressive forms of culture such as music and dance create, maintain and not least transmit and emphasize their cultural identity (Louhivuori 1998:13). Some researchers such as Huskisson 1958; Monnig 1967; Firth, et al 1969; Van der Hoofft 1979; Buhrmann 1984; Buhrmann 1989; Ephirim 1997; Fardon 1990 and others<sup>5</sup> reiterate that most things fall into place according to the basic distinction pervasively enacted by ritual. This is true for the *Pedi* religious experience. Religion becomes symbolic action, and the symbolism of ritual then becomes available for the anthropologist to interpret. Either directly as relating to the social order, or indirectly with the help of the performers, whilst expressing the values of the culture. Many actions performed both intentionally and spontaneously, are directed towards the same goal, namely, to create, maintain and not least transmit and emphasize peoples cultural identity (Thorpe 1991:117). Dancing and other art forms are examples of this type of harmony regulating activity. The *Pedi* people dance to celebrate every imaginable situation, like joy, grief, love, hate, to bring prosperity or to avert calamity. In addition, singing and joyful conversation enable *Pedi* people to minimize tensions within a closed community.

The observation of Diallo (1989:118) brings to the fore how music is involved in the rituals of the secret societies<sup>6</sup> and in the healing of mental illnesses. His viewpoint is valid in the *Pedi* context, for dance is sometimes required as a remedial ritual when traditional laws are violated. Ritual is the potentially distanced re-enactment of situations of emotional distress which are virtually universal in a given culture. The statement of Parrinder (1976:27), namely that "the African people see ritual observances as the supreme observances and the supreme safeguard of the basic needs, for example: social borderland, cattle, rain, bodily health, the family, the clan and the state", makes me to conclude that communal rituals give expression to major tribal concerns. These include rainmaking, securing fertility for the fields and livestock, the great annual feast of first fruits, strengthening of

---

<sup>5</sup> Butler 1949; Davies 1969; Newell 1976; Ray 1976; Staples 1981; Imasogie 1985; Tolbert 1990; Peek 1991; Thorpe 1991; McLeod 1992; Rhodes 1992; Steszewski 1992; Lehmann 1997; Magesa 1997; Pavlicevic 1997 and Dargie 1998.

<sup>6</sup> Secret societies: societies situated in remote places and are not exposed to the public.

the chief as well as the protection against lightning, hail and storms. Major communal rituals therefore fulfil a unifying function at the tribal level and foster a religiously grounded feeling of group loyalty. In the *Pedi* community rituals play a prominent role in supporting cultural identity of black people in Africa (South Africa in particular), and especially among the *Pedi*.

Finally, dance as a meaningful and enjoyable movement, plays a crucial role in rites and customs of many traditional societies, including the *Pedi* society. It is employed as an essential aid to the functioning of a human society. The *Pedi* uses its traditional rituals as a means to cementing families and communities. It occasionally calls for traditional rituals to be performed before people go to the fields for ploughing or asking ancestors for rain, blessings of seeds and livestock.

## Other Observations

The *malopo* cult seems to offer its followers in the *Sekhukhune* area an opportunity to express their emotions and to behave in ways that would be unacceptable in the normal *Sekhukhune* society. Firth, et al (1969: ix-xxix) discuss cults which provide environments where people can express themselves in ways that are unacceptable in other social contexts. Behaviour such as deep breath taking, aggression and falling flat-back, usually happens within an aesthetic framework. Rituals which entails dramatic performance elements such as music and dance are inclusive. An example in the normal *Sekhukhune* society is that aggression is frowned upon. But during the *malopo* dance aggression is acceptable. It offers a very powerful stimulant. The trance state brings relaxation.

The *malopo* ritual leaves the impression that during the fainting of participants, certain thoughts or messages are communicated with ancestors. From *Pedi* perspective, it is valid to suggest that the dream is a vehicle to convey messages between the supernatural and people. The beating of drums and clapping of hands play a part in this whole process. Traditional healers believe that in the world of ancestors, clapping hands, dancing and perpetual feasting is an ongoing order of the day. When the traditional healers are clapping hands, they are in unison with the ancestral world. It is fair to suggest that singing is a mechanism used by traditional healers to summon the ancestors. Specific songs are sung especially when problems seem particularly difficult to surmount.

It is not all traditional healers whose ancestors give them certain songs as personal instrument to put them into the right mood for their functions. Some of the traditional healers do not employ music as medium for their

healing processes. They only use divination bones and medication. These traditional healers differ in their approach to the healing processes. Other traditional healers are using only water for diagnosing patients.

The *dingaka* report that after a trance state they feel relaxed. They experience what is possibly a monotonous existence. In her discussion of the cathartic effect of music (dancing, singing, hand clapping) within the context of Xhosa divination and healing proceedings, Buhrmann (1984:60-61) states that "*it seems evident that the intlombe (i.e Xhosa se'ance, which is saturated with music and dance), clear(s) the mind of the igqira (doctor) and aid(s) him in his divination.*"

The use of music in the African tradition (i. e the integration of singing, dancing or any other body movements and playing of instruments) to please the ancestors and to communicate with them is widespread in Africa. According to Matshege Molangwana Christinah (personal communication, 24 July 1998), communication between the traditional healers and their personal ancestors happens through dreams (*ditoro*) and music. This is a congruent with other accounts relating to communication between diviners and ancestral shades.

## Conclusion

From this study it is evident that whenever the *Pedi* traditional healers want to communicate with the supernatural, they use the medium of music. Songs and/or instrumental music, especially drums and whistles are utilized in such rituals and rites. There are dramatic ritual occasions when spirits manifest themselves in one perceptible way or the other. Then they address the human worshippers. This process happens in musicalized modes. Invocations and supplications to superiors or to the supernatural are felt to be more persuasive or acceptable in elevated musical or musicalized sounds by the *Pedi*.

Music as an effective medium for social intervention is well-known in the *Pedi* culture. The rallying as well as cohesive potential of music is exploited to bring people together for different purposes. It also spurs members of a group towards achieving a corporative objective in a community. Music as a direct agency for social intervention is further recognized as a censure free medium among the *Pedi*. It helps expressing and exposing corporate truth, communal or personal views, agitations as well as aspirations.

Traditional music and compositional materials must therefore be preserved for further research. This study is also intended to draw the attention of scientists and researchers to the investigation of other indigenous and African

religious rituals and their music. Suggestions are therefore meant to be a contribution to biblical and religious studies in traditional African beliefs.

As a final suggestion this study concludes with a recommendation. In the organization of psychiatric services in developing countries, the dialogue between psychiatric and native healing art should not be neglected or lost. In African societies psychiatric centers should not be isolated from the culture and community in which they serve. The importance of a study like this should create understanding for different cultures and the religious experiences of traditional African beliefs among people in South Africa.

## References

- Ahlback, T. (1996). *Dance, Music, Art and Religion*. Turku: Abo Akademi University Printing Press.
- Aluede, C. O. (1996). *Ijieleghe: Music and Dance of the Esan*. M. A. Thesis, University of Ibadan.
- Buhrmann, M. W. (1984). *Living in two worlds: Communication between a white healer and her black counterparts*. Cape Town: Human and Rousseau.
- Buhrmann M. W. (1989). *Living in two worlds: healing in South Africa*. Los Angeles: Jung Bookstore.
- Butler, E. M. (1949). *Ritual Magic*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dabrowska, G. (1995). *Dance, Ritual and Music*. Warsaw: Polish Society for Ethnochoreology.
- Dargie, D. (1988). *Xhosa Music*. Cape Town & Johannesburg: David Phillip Publisher.
- Davies, W. T. (1969). *Magic, Divination and Demonology*. New York: KTAV Publishing House.
- Diallo, Y. (1989). *The healing drum: African wisdom teachings*. Rochester: Destiny.
- Ephirim, D. A. (1997). *African Spirituality on becoming ancestors*. Trenton: Africa World Press.
- Fardon, R. (1990). *Between God, the dead and the wild: Chamba interpretations of religion and ritual*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Firth, R. et al. (1969). *Spirit mediumship and society in Africa*. New York: Africana Publishing Corporation.
- Honore, J. (1988). *A transcription system for Xhosa dance-songs. Papers Presented at the seventh symposium on ethnomusicology*. University of Venda, South Africa: ILAM.
- Huskinson, Y. (1958). *The social and ceremonial music of the Pedi (PhD thesis)*. Johannesburg: University of the Witwatersrand.
- Idolor, E. (2002). "The Theorist and the Performer in African Music Practice". In *Music in Africa: Facts and Illusions*. Edited by Emurobome Idolor. Ibadan: Stirling-Herden Publishers (Nig.) Ltd. pp. 54-63.
- Imasogie, O. (1985). *African traditional religion*. Ibadan: Ibadan University Press.
- Jackson, I. V. (1985a). *More than Dancing: Essays on African and Afro-Latin American Music and Musicians*. West Port: Greenwood Press.
- Joseph, R. (1983). "Zulu Women's Music". *African Music Journal* 6/3, 1-100.
- Krause, B. I. (1998). *Therapy Across Culture*. London: Sage Publications.

- Lehmann, A. C. (1997). *Magic, Witchcraft and Religion*. London: Mayfield Publishing Company.
- Louhivuori, J. (1998). *Etno Musikologian*. Helsinki: Finish Society for Ethnomusicology.
- Magesa, L. (1997). *African religion: The moral traditions of abundant life*. Maryknoll NY: Orbis Books.
- McLeod, N. (1992). Ethnomusicological research and anthropology. In *Shelemay, K. K. 1992. Ethnomusicology: History, definitions and scope: A core collection of scholarly articles*. New York and London: Garland Publishing, Inc.
- Mahlase, H. A. (1997). *Mokubega*. Florida: Vivlia Publishers.
- Monnig, H. O. (1967). *The Pedi*. Pretoria: Van Schaik (Pty) Ltd.
- Newell, H. W. (1976). *Ancestors*. Paris: Mouton Publishers.
- Nicholis, R. W. (1996). "African dance: transition and continuity". In *African Dance: an artistic, historical and philosophical inquiry*. Edited by Kariamu Welsh Asante. Trenton New Jersey/Asmara Eritera: African World Press.
- Olivier, L. (1985). *A Comparative psychological study between the dingaka tsa malopo (malopo doctors), mediums and ordinary members of the Kgaga of Maake*. Pretoria: Human Sciences Research Council.
- Omibiyi, M. A. (1975). The Training of Yoruba Traditional Musicians. In *Yoruba Oral Traditional Poetry in Music, Dance and Drama*. Edited by Abimbola, Wande Ife: African Language and Literature series (nº 1), pp. 489-516.
- Parrinder, E. G. (1976). *Africa's three religions*. London: Sheldon Press.
- Pavlicevic, M. (1997). "Music therapy in context: Music, meaning and relationship". In *Heal, M. & Wigram, T. (1997). Music therapy in health and education*. London and Bristol, Pennsylvania: Jessica Kingsley Publishers.
- Peek, M. P. (1991). *African Divination Systems*. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press.
- Ray, B. C. (1976). *African religions: symbol, ritual and community*. Prentice Hall: Englewood Cliffs.
- Rhodes, W. (1992). "Toward a definition of ethnomusicology". In *Shelemay, K. K. (1992). Ethnomusicology: History, definitions and scope: A core collection of scholarly articles*. New York and London: Garland Publishing, Inc.
- Staples, R. L. (1981). *Christianity and the cult of the ancestors: Belief and Ritual among the Bantu-speaking peoples of Southern Africa – An inter-disciplinary study utilizing anthropological and theological analyses*. London: University Microfilms International.
- Thorpe, S. A. (1991). *African Traditional Religion*. Pretoria: University of South Africa.
- Steszewski, J. (1992). "The credibility of Oskar Kolberg's ethnomusicological collection: A contribution to the problem of historical criticism". In *Baumann, M. P; Simon, A & Wegner, U. (1992). European studies in ethnomusicology: Historical developments and recent trends*. Wilhelmshaven: Florian Noetzel Verlag.
- Thorpe, S. A. (1991). *African Traditional Religion*. Pretoria: University of South Africa.
- Tolbert, E. (1990). "Magico-religious power and gender in the Karelian Lament". In *Herndon, M. & Ziegler, S. (1990). Music, gender, and culture*. Wilhelmshaven: Florian Noetzel Verlag.
- Van der Hooft, G. A. (1979). *Malopodans-Een transcultureelpsychiatrische studie*. Rodopi.
- Wells, R. (1996). "Sesotho Music: A Contemporary Perspective". *African music: Journal of the International Library of African Music, Vol. 7 (nº 3)*, pp. 67-76.

# **Estudio exploratorio del plan de formación inicial del maestro de educación musical. Análisis comparativo en diferentes países<sup>1</sup>**

**Exploratory study of the Curriculum of initial formation of the music teacher education. Comparative analysis in different countries**

**Lucía Herrera Torres<sup>2</sup>; Oswaldo Lorenzo Quiles<sup>3</sup>**

## **Resumen**

El Proyecto Alfa, Evaluación de los Planes de Estudio de Formación del Profesorado en Educación Musical, financiado por la Oficina de Cooperación Internacional de la Unión Europea y coordinado por la Universidad de Granada (España), ha tenido como uno de sus objetivos principales el de analizar el plan de estudios de formación inicial del profesorado especialista en educación musical en Europa y América Latina. Para ello, participaron en un estudio exploratorio centros universitarios y de formación del maestro de educación musical pertenecientes a 14 países distintos. Se diseñó un cuestionario en el que se recogía información sobre el tipo de centro o institución, cómo tenía lugar el acceso del alumnado a la titulación, el diseño y evaluación del plan de estudios, las características del alumnado, el perfil del profesorado así como los recursos generales y específicos con los que contaba la titulación. Los resultados indican, entre otros, que mientras que en América Latina los centros responsables de la formación inicial de este maestro son Facultades o centros de educación superior de Música y otro tipo de centros no universitarios, en Europa la formación inicial es responsabilidad de Facultades o centros de educación superior de Educación.

## **Abstract**

The Alfa Project, Evaluation of the Music Teacher Education Programmes, financed by the Europe Aid Co-operation International Office and coordinated by the University of Granada (Spain), has had as one of its principal aims to examine the music Curriculum of initial formation of music teacher education across Europe and Latin America. For it, in an exploratory study participated several Higher-Education institutions and centers

---

<sup>1</sup> Este trabajo ha sido financiado por la Oficina de Cooperación Internacional de la Unión Europea a través del Proyecto Alfa "Evaluación de los Planes de Estudio de Formación del Profesorado en Educación Musical" (ALFA II-0448-A EVEDMUS).

<sup>2</sup> Facultad de Educación y Humanidades de Melilla (Universidad de Granada, España); [luciaht@ugr.es](mailto:luciaht@ugr.es)

<sup>3</sup> Facultad de Educación y Humanidades de Melilla (Universidad de Granada, España); [oswaldo@ugr.es](mailto:oswaldo@ugr.es)

of formation of the music teacher education belonging to 14 different countries. There was designed a questionnaire in which there was gathered information about the type of center or higher education institution, how there took place the access of the student body to the Music Education Program, the design and evaluation of the Curriculum of initial formation, the characteristics of the university student body, the profile of the professorship as well as the general and specific resources that are available in the Music Education Curriculum. The results show, among others, that the centers responsible in Latin America for the initial formation of this teacher are Faculties or centers of higher education in music and other non- university centers, while in Europe initial training is the responsibility of Faculties or centers of higher education of Education.

## Introducción

La necesidad de contar con un profesor especialista en educación musical en los niveles educativos preuniversitarios ha sido un tema ampliamente debatido y defendido en múltiples ámbitos (Benejam, 1986; Estévez, 2002; López, 2002; Oriol, 2006), así como la necesidad de éste para adaptarse, revisando los planes de estudio vigentes, a los actuales retos de la formación musical (Lorenzo, 1999; Orcasitas, 1999). En este sentido, es importante atender a la planificación de la formación del profesorado responsable de impartir el área de educación musical en las diferentes etapas de la educación general con la finalidad de analizar los mecanismos y procesos que intervienen en la formación pedagógica en un área con unas características tan específicas como la música (Gómez & Vilar, 2003).

Por otra parte, no cabe duda de los grandes cambios que están teniendo lugar como consecuencia de la reciente aparición del Espacio Europeo de Educación Superior (Goñi, 2005; Herrera, 2007; Rodríguez, 2007) y de que dichos cambios afectarán, sin duda, a la formación del maestro de educación musical (Díaz, 2006; Subirats, 2005). Así, por ejemplo, el proceso de Convergencia Europea, que pretende ampliarse a los distintos países de América Latina y El Caribe a través de lo que se denomina Espacio Común de Educación Superior América Latina y Caribe-Unión Europea (ALCUE), tiene como uno de los pilares básicos la formación en competencias (González & Wagenaar, 2003; Moreno, Bajo, Moya, Maldonado & Tudela, 2007), que será necesario implementar también en el ámbito pedagógico del especialista en educación musical. Como indica Alsina (2007), la determinación de las competencias en la educación musical no debe ser tarea exclusiva de unos pocos expertos, sino una tarea abierta a los profesionales de esta área, graduados, empleadores, etc.

El presente trabajo tiene como objetivo principal analizar los diferentes planes de estudio de formación inicial del profesorado especialista en educación musical tanto en Europa como en América Latina. Dicho trabajo

se ha llevado a cabo desde el Proyecto Alfa “Evaluación de los Planes de Estudio de Formación del Profesorado en Educación Musical” (<http://www.evedmus.es/elix.ipl.pt/>), el cual ha sido coordinado por la Universidad de Granada (España) y financiado por la Oficina de Cooperación Internacional de la Unión Europea.

## 1. Método

En este apartado se describen los países participantes en el estudio, las características del cuestionario diseñado para recabar información sobre el plan de estudios de la titulación de maestro especialista en educación musical así como el procedimiento seguido.

### 1.1. Participantes

Participaron 62 profesores de 14 países pertenecientes a diversos centros o instituciones en los que se imparten estudios dirigidos a la formación del Profesorado en Educación Musical obteniéndose, por tanto, un total de 62 cuestionarios cumplimentados. Los países participantes se indican en la tabla 1, perteneciendo 37 cuestionarios a países de América Latina y 25 a países de Europa.

<b>País</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Argentina	18	29.0
Austria	1	1.6
Bolivia	1	1.6
Brasil	9	14.5
Chile	2	3.2
Colombia	2	3.2
Costa Rica	1	1.6
España	12	19.4
Guatemala	2	3.2
Italia	1	1.6
Letonia	1	1.6
México	2	3.2
Portugal	6	9.7
Suecia	4	6.5
Total	62	100.0

**Tabla 1.** Frecuencias y porcentajes de países que han contestado al cuestionario.

El 29 % de los cuestionarios procedía de centros de Argentina, el 19.4% de España y el 14.5% de Brasil (ver figura 1).

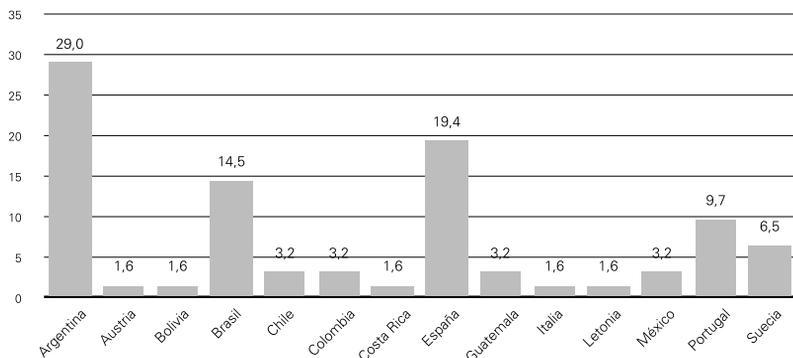


Figura 1. Porcentaje de participación de los diferentes países.

En la tabla 2 se pueden consultar las instituciones o centros que han cumplimentado el cuestionario. Como se puede observar, existe un cuestionario por cada institución, salvo en los casos del Conservatorio de Música de Pehuajó (Argentina) y la Universidad de Granada (España), en los que se han obtenido dos cuestionarios.

Institución	Frecuencia	Porcentaje
Academy of Music and Drama, Göteborg University	1	1.6
Conservatorio de Junín	1	1.6
Conservatorio de Música de Bahía Blanca	1	1.6
Conservatorio de Música de Pehuajó	2	3.2
Conservatorio de Música de Tres Arroyos	1	1.6
Conservatorio de Música Isaías Orbe	1	1.6
Conservatorio de Música Luis Gianneo	1	1.6
Conservatorio Provincia de Buenos Aires	1	1.6
Escola Superior de Educação de Bragança, IPB	1	1.6
Escola Superior de Educação de Coimbra	1	1.6
Escola Superior de Educação de Lisboa	1	1.6
Escola Superior de Educação de Porto	1	1.6
Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Setúbal	1	1.6
Escuela de Arte de Berisso	1	1.6
Escuela de Artes Musicales, Universidad de Costa Rica	1	1.6
Escuela de Artes, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba	1	1.6
Escuela Normal Superior del Estado de Yucatán	1	1.6
Escuela Superior de Arte de La Matanza	1	1.6
Escuela Superior de Música	1	1.6
Escuela Superior de Música de Neuquén	1	1.6
Escuela Superior de Música María Esther L. de Torres	1	1.6
Escuela Superior del Profesorado de Educación Artística N1 Nicolás Gennero	1	1.6

Institución	Frecuencia	Porcentaje
Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata	1	1.6
Facultad de Ciencias de la Educación	1	1.6
Facultad de Educación UCM	1	1.6
Facultad Evangélica de Salvador, FACESA	1	1.6
Fundação Municipal de Artes de Montenegro	1	1.6
Instituto Adventista de Plata	1	1.6
Instituto Cristiano Pedagógico de Educación Musical Alfredo Colom	1	1.6
Instituto Politécnico de Viana do Castelo	1	1.6
Instituto Superior del Profesorado de Música Profesora Lilia Yolanda Pereno de Elizondo Chaco	1	1.6
Kristianstad University	1	1.6
Linköping University	1	1.6
Lund University, Malmö Academy of Music	1	1.6
Ministerio de Educación	1	1.6
Padova University	1	1.6
Paedagogische Akademie Baden	1	1.6
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso	1	1.6
Riga Teacher Training and Educational Management Academy	1	1.6
Universidad Andrés Bello	1	1.6
Universidad Autónoma de Tamaulipas	1	1.6
Universidad de Barcelona	1	1.6
Universidad de Burgos	1	1.6
Universidad de Cádiz	1	1.6
Universidad de Granada	2	3.2
Universidad de Pamplona	1	1.6
Universidad de Passo Fundo	1	1.6
Universidad de Sevilla	1	1.6
Universidad de Valencia	1	1.6
Universidad del País Vasco	1	1.6
Universidad Loyola	1	1.6
Universidad Pedagógica Nacional	1	1.6
Universidad Pública de Navarra	1	1.6
Universidad Regional de Blumenau, FURB	1	1.6
Universidade do Estado de Santa Catarina, UDESC	1	1.6
Universidade Estadual de Maringá	1	1.6
Universidade Federal de Santa María	1	1.6
Universidade Federal do Espírito Santo	1	1.6
Universidade Federal do Paraná	1	1.6
Universitat Jaume I de Castelló	1	1.6
Total	62	100.0

**Tabla 2.** Instituciones que han participado en el estudio contestando al cuestionario.

## 1.2. Instrumentos

Se diseñó un cuestionario para analizar los diferentes aspectos de relevancia del Plan de estudios de Formación del Profesorado de Educación Musical. Dicho cuestionario se puede consultar en la siguiente dirección de Internet, dentro de la página web del Proyecto Alfa: <http://www.evedmus.es/elx.ipl.pt/questionnaire.php>

En dicho cuestionario se analizaban las siguientes cuestiones:

### 1. *Tipo de centro o institución donde se imparten los estudios.*

#### 2. *Acceso a la Titulación:*

- Nivel musical del alumnado que accede a la titulación.
- Requisitos de acceso a la titulación.
- Motivación del alumnado para cursar los estudios.

#### 3. *Diseño y Evaluación del Plan de Estudios:*

- Modelo de profesor/a de música que se promueve desde el Plan de Estudios.
- Control de la consecución de los objetivos del plan de estudios.
- Responsables del diseño del Plan de estudios.
- Frecuencia y utilidad de la evaluación del diseño del Plan.
- Forma de comunicar el alumnado su interés por la modificación del Plan.

#### 4. *Descripción del alumnado:*

- Género.
- Vida musical activa fuera del aula.
- Tipo de producción musical que eligen en el aula.
- Cantidad media de alumnos por aula.

#### 5. *Descripción del profesorado:*

- Tipo de actividades que desarrolla (docencia, investigación, gestión...)
- Experiencia docente universitaria.
- Tipo de dedicación.
- Si participa en una vida musical activa.
- Porcentaje de doctores.
- Si promueve el trabajo grupal del alumnado.
- Si lleva a cabo un trabajo colegiado
- Si participa en líneas de investigación dirigidas a evaluar la práctica docente universitaria.

**6. Recursos generales y específicos con los que se cuenta para el desarrollo de los estudios del alumnado, así como nivel de adecuación de espacios y materiales a las necesidades tanto del alumnado como del profesorado.**

### 1.3. Procedimiento

Los interesados podían responder de forma telemática, es decir, *on line* al cuestionario, de modo que quedaban sus respuestas registradas. Durante el curso académico 2006/2007 se recogieron los datos relativos a dicho cuestionario.

## 2. Resultados

En este apartado se especifican los principales resultados obtenidos en las respuestas de los diferentes centros participantes a los ítems del cuestionario.

### 2.1. Centro o institución en la que se imparten los estudios de Profesor especialista en Educación Musical

En primer lugar, el 37.1% de los centros que se dedican a la formación inicial del Profesorado de Educación Musical son Facultades, Escuelas Superiores o Escuelas Universitarias de Música o Artes siguiéndole, con un 30.6%, las Facultades, Escuelas Superiores o Escuelas Universitarias de Educación (ver tabla 3).

Tipo de Centro	Frecuencia	Porcentaje
Facultad, Escuela Superior o Escuela Universitaria de Música o Artes	23	37.1
Facultad, Escuela Superior o Escuela Universitaria de Educación	19	30.6
Escuela Normal u otra institución no universitaria	5	8.1
Otros	15	24.2
Total	62	100.0

**Tabla 3.** Centro o institución en que se imparten los estudios de Formación del Profesorado en Educación Musical.

Se analizó si existían diferencias entre las frecuencias observadas y las esperadas, a través de la prueba Chi-cuadrado, resultando dicho análisis significativo entre los tipos de centro ( $\chi^2=11.548$ ;  $p \leq 0.009$ ), concretamente entre las Facultades, Escuelas Superiores o Escuelas Universitarias de Música o Artes, por una parte, y las Escuelas Normales u otras instituciones no universitarias, por otra (ver figura 2).

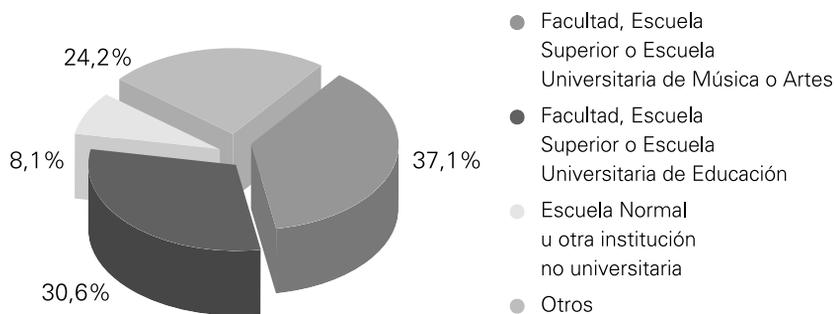


Figura 2. Tipo de centro donde se ofertan los estudios, en porcentajes.

En otro tipo de centros se indican Academias, Conservatorios de Música, Escuelas de Música o de Arte no universitarias, Facultades y Escuelas Superiores de Pedagogía y Música o Institutos de Educación Superior no universitaria.

A través de la prueba estadística Chi-cuadrado se determinó si existían diferencias en cada tipo de centro entre los países participantes procedentes de América Latina y los de Europa (ver tabla 4). Los resultados indicaron que en América Latina es más frecuente que la formación del especialista en educación musical tenga lugar en Facultades o Escuelas Universitarias de Música o Artes ( $\chi^2=9.78$ ;  $p\leq 0.002$ ) y en otro tipo de centros ( $\chi^2=5.40$ ;  $p\leq 0.020$ ), mientras que en Europa dicha formación es responsabilidad mayoritariamente de Facultades o Escuelas Universitarias de Educación ( $\chi^2=15.21$ ;  $p\leq 0.000$ ).

Tipo de Centro	Lugar		Total	Chi	p
	América Latina	Europa			
Facultad, Escuela Superior o Escuela Universitaria de Música o Artes	19	4	23	9.78	0.002*
Facultad, Escuela Superior o Escuela Universitaria de Educación	1	18	19	15.21	0.000*
Escuela Normal u otra institución no universitaria	5	0	5	--	--
Otros	12	3	15	5.40	0.020*
Total	37	25	62		

\* Nivel significación < 0.05

Tabla 4. Tabla de contingencia del tipo de centro en función del lugar de procedencia del país.

## 2.2. Nivel musical del alumnado que accede a la Titulación

El nivel con el que los participantes dicen que accede el alumnado a la titulación es, en general, medio, con un 58.1% (ver tabla 5), resultando el análisis realizado significativo ( $\chi^2=64.290$ ;  $p\leq 0.000$ ).

Nivel musical del alumnado que accede a la titulación	Frecuencia	Porcentaje
Muy bajo	2	3.2
Bajo	11	17.7
Medio	36	58.1
Alto	12	19.4
Muy alto	1	1.6
Total	62	100.0

**Tabla 5.** Nivel de acceso a la titulación del alumnado.

En la tabla 6 se presenta el nivel musical del alumnado de nuevo ingreso en la titulación según el lugar de procedencia del país. Se encontraron diferencias en el nivel medio de acceso a la titulación entre los países procedentes de América Latina y Europa ( $\chi^2=7.11$ ;  $p\leq 0.008$ ).

Nivel musical del alumnado que accede a la titulación	Lugar		Total	Chi	P
	América Latina	Europa			
Muy bajo	1	1	2	–	–
Bajo	6	5	11	0.09	0.761
Medio	26	10	36	7.11	0.008*
Alto	4	8	12	1.33	0.248
Muy alto	0	1	1	–	–
Total	37	25	62		

**Tabla 6.** Tabla de contingencia del nivel musical del alumnado que accede a la titulación en función de la procedencia del país.

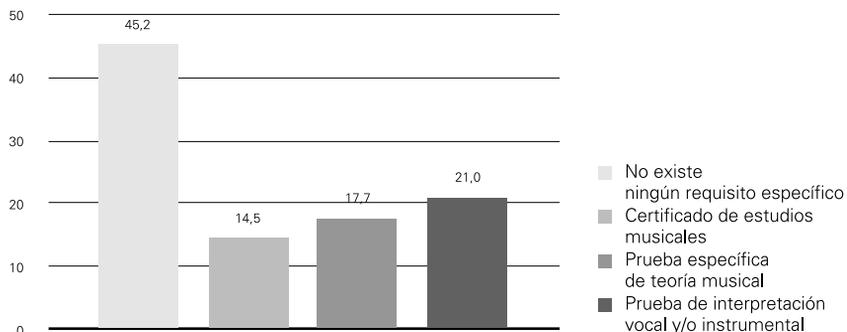
### 2.3. Requisitos de acceso a la Titulación

En el 45.2% de los casos no existe ningún requisito de acceso a la titulación y, cuando sí se contempla, destaca la realización de una prueba de interpretación vocal y/o instrumental (21%) (ver tabla 7).

Requisito de Acceso a la Titulación	Frecuencia	Porcentaje
No existe ningún requisito específico	28	45.2
Se exige algún tipo de certificado de estudios musicales	9	14.5
Se realiza una prueba específica de teoría musical	11	17.7
Se realiza una prueba de interpretación vocal y/o instrumental	13	21.0
No contesta	1	1.6
Total	62	100.0

**Tabla 7.** Requisito de acceso a la titulación.

Se encontró, a través de la prueba Chi-cuadrado, que existían diferencias entre las frecuencias observadas y las esperadas en esta variable ( $\chi^2=14.738$ ;  $p\leq 0.002$ ) (ver figura 3).



**Figura 3.** Requisitos de acceso a la titulación, en porcentajes.

También se analizó si existían diferencias entre los países de América Latina y Europa en función del requisito de acceso a la titulación, no encontrándose diferencias estadísticamente significativas (ver tabla 8).

Requisito de Acceso a la Titulación	Lugar		Total	Chi	P
	América Latina	Europa			
No existe ningún requisito específico	13	15	28	0.14	0.705
Se exige algún tipo de certificado de estudios musicales	9	0	9	--	--
Se realiza una prueba específica de teoría musical	7	4	11	0.81	0.366
Se realiza una prueba de interpretación vocal y/o instrumental	7	6	13	0.07	0.782
Total	36	25	61		

**Tabla 8.** Tabla de contingencia del requisito de acceso a la titulación y el lugar de procedencia del país.

## 2.4. Disposición de la institución de algún programa que garantice la consecución de los objetivos del Plan de Estudios

El 62.9% de los participantes indican que su Institución dispone de un Programa que garantice la consecución de los objetivos del Plan de Estudios (ver tabla 9).

<b>¿Tiene la institución un programa garantice consecución objetivos?</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
No	22	35.5
Sí	39	62.9
No contesta	1	1.6
Total	62	100.0

**Tabla 9.** Presencia de un programa institucional que garantice la consecución de los objetivos del Plan de Estudios.

El análisis de las frecuencias, a través de la prueba Chi-Cuadrado, resultó significativo, de modo que es más frecuente la presencia de dichos programas ( $\chi^2=4.738$ ;  $p\leq 0.030$ ).

Asimismo, se analizó si la presencia de programas que garanticen la consecución de los objetivos variaba en función del país, no encontrándose diferencias estadísticamente significativas (ver tabla 10).

<b>Presencia de un programa que garantice la consecución de los objetivos del plan de estudios</b>	<b>Lugar</b>		Total	Chi	P
	América Latina	Europa			
No	13	9	22	0.727	0.394
Sí	24	15	39	2.077	0.150
Total	37	24	61		

**Tabla 10.** Tabla de contingencia de la presencia de programas institucionales que garanticen la consecución de los objetivos del plan de estudios según el lugar de procedencia del país.

## 2.5. Responsables del diseño del Plan de Estudios

El 32.3% de los participantes indica que en el diseño del Plan de Estudios participa una comisión compuesta por representantes de la institución y del profesorado y el 24.2% que es el profesorado el responsable de esta actividad (ver tabla 11).

<b>Responsables del Diseño del Plan de Estudios</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
El profesorado	15	24.2
El profesorado y el alumnado	1	1.6
Los órganos directivos de la institución	2	3.2
Una comisión compuesta por representantes de la institución y del profesorado	20	32.3
Una comisión compuesta por representantes de la institución, del profesorado y del alumnado	8	12.9
Otro	14	22.6
No contesta	2	3.2
Total	62	100.0

**Tabla 11.** Agentes que diseñan el Plan de Estudios.

El análisis de frecuencias realizado, a través de la prueba Chi-Cuadrado resultó significativo ( $\chi^2=29.000$ ;  $p\leq 0.000$ ). En la figura 4 se muestran los porcentajes para cada agente responsable del diseño del Plan de Estudios.

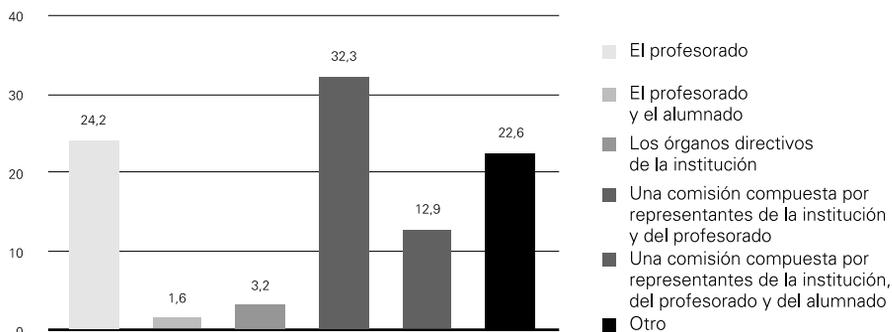


Figura 4. Agentes responsables del diseño del Plan de Estudios, en porcentajes.

En general, no se han encontrado diferencias entre los agentes responsables del diseño del plan de estudios en los diferentes países, siendo lo más frecuente, como se ha indicado anteriormente, que sea una comisión mixta o el profesorado los encargados de esta actividad en los países procedentes tanto de América Latina como de Europa (ver tabla 12). Sin embargo, en América Latina suelen ser en mayor medida que en Europa otros agentes los responsables de esta labor ( $\chi^2=7.143$ ;  $p\leq 0.008$ ). Entre otros agentes se indican el Consejo General o Federal de Educación, asesores musicales, el Consejo de Coordinación Universitaria, el Ministerio de Educación, la Dirección de Educación Artística de la provincia, la Dirección General de Cultura y Educación, etc.

Agentes que diseñan el plan de estudios	Lugar		Total	Chi	P
	América Latina	Europa			
El profesorado	6	9	15	0.600	0.439
El profesorado y el alumnado	1	0	1	--	--
Los órganos directivos de la institución	1	1	2	--	--
Una comisión compuesta por representantes de la institución y del profesorado	12	8	20	0.800	0.371
Una comisión compuesta por representantes de la institución, del profesorado y del alumnado	3	5	8	0.500	0.480
Otro	12	2	14	7.143	0.008*
Total	35	25	60		

Tabla 12. Tabla de contingencia de los agentes responsables del diseño del plan de estudios según la procedencia del país.

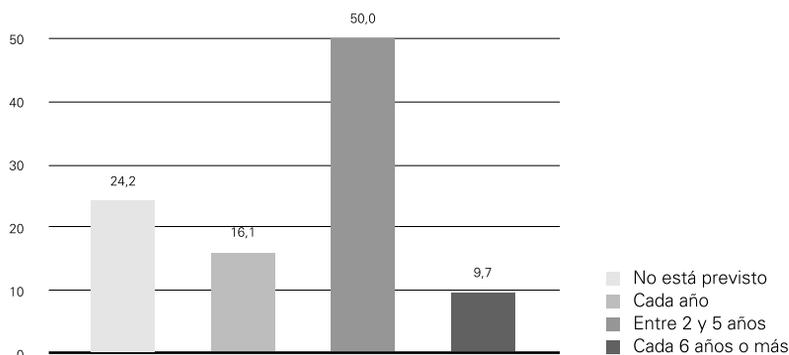
## 2.6. Frecuencia de evaluación del Plan de Estudios

En el 50% de los casos el Plan de Estudios se evalúa entre 2 y 5 años, no estando previsto en un 24.2% (ver tabla 13).

Frecuencia de evaluación del Plan de Estudios	Frecuencia	Porcentaje
No está previsto evaluarlo	15	24.2
Cada año	10	16.1
Entre 2 y 5 años	31	50.0
Cada 6 años o más	6	9.7
Total	62	100.0

**Tabla 13.** Frecuencia de evaluación del Plan de Estudios.

El análisis, a través de la prueba Chi-cuadrado, mostró que la diferencia entre las frecuencias observadas y las esperadas era significativa ( $\chi^2=23.290$ ;  $p\leq 0.000$ ). En la figura 5 se muestran los porcentajes obtenidos en cada opción de respuesta.



**Figura 5.** Frecuencia de evaluación del plan de estudios, en porcentajes.

El análisis de frecuencias, a través de la prueba Chi-cuadrado, mostró que no existían diferencias entre los países en la frecuencia de evaluación del plan de estudios (ver tabla 14).

Frecuencia de Evaluación del Plan de Estudios	Lugar		Total	Chi	p
	América Latina	Europa			
No está previsto evaluarlo	11	4	15	3.267	0.071
Cada año	4	6	10	0.400	0.527
Entre 2 y 5 años	20	11	31	2.613	0.106
Cada 6 años o más	2	4	6	0.667	0.414
Total	37	25	62		

**Tabla 14.** Tabla de contingencia de la frecuencia de evaluación del plan de estudios según el lugar de procedencia del país.

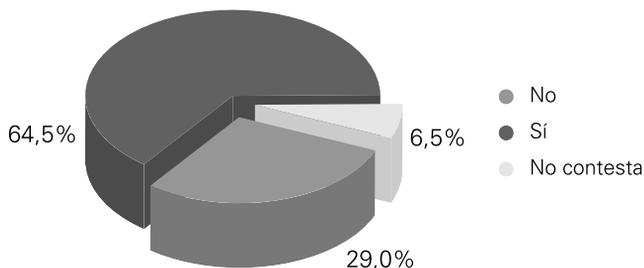
## 2.7. Utilidad de los resultados de la evaluación del Plan de Estudios para su revisión

El 64.5% de los participantes indica que los resultados de la evaluación del plan de estudios se utilizan para su revisión (ver tabla 15).

Utilización de los resultados de la evaluación del Plan de Estudios para su Revisión	Frecuencia	Porcentaje
No	18	29.0
Sí	40	64.5
No contesta	4	6.5
Total	62	100.0

*Tabla 15.* Frecuencias y porcentajes de uso de la evaluación del plan de estudios para su revisión.

El análisis estadístico mostró que era más frecuente la utilización de los resultados de la evaluación del plan de estudios para su revisión que la no utilización ( $\chi^2=8.345$ ;  $p\leq 0.004$ ) (ver figura 6).



*Figura 6.* Utilización de los resultados de la evaluación del plan de estudios (porcentajes).

No se encontraron diferencias significativas en función del país de procedencia (ver tabla 16).

Utilización de los resultados de la evaluación del Plan de Estudios para su Revisión	Lugar		Total	Chi	p
	América Latina	Europa			
No	8	10	18	0.222	0.637
Sí	25	15	40	2.500	0.114
Total	33	25	58		

*Tabla 16.* Tabla de contingencia del uso de los resultados de la evaluación del plan de estudios para su revisión en función del lugar de origen del país.

## 2.8. Motivación del alumnado para la elección de los estudios

Respecto a los motivos que llevan a los alumnos a elegir los estudios de Profesorado especialista en educación musical, el 79.03% señala que lo

hacen por vocación y el 43.54% porque es la única posibilidad de dedicarse a una profesión relacionada con la música (ver tabla 17).

Motivos del alumnado para elegir los estudios	Frecuencia	Porcentaje
Vocación	49	79.03
Por no haber tenido otra opción	14	22.58
Por influencia familiar	8	12.90
Por acceder de algún modo a la universidad	10	16.12
Porque es la única posibilidad de dedicarse a una profesión relacionada con la música	27	43.54
Como complemento a su formación musical	23	37.09
Otro	16	25.80

Tabla 17. Motivos por los que los alumnos eligen la titulación.

El análisis de las frecuencias resultó significativo para los siguientes motivos: vocación ( $\chi^2=20.903$ ;  $p\leq 0.000$ ), por no haber tenido otra opción ( $\chi^2=18.645$ ;  $p\leq 0.000$ ), por influencia familiar ( $\chi^2=34.129$ ;  $p\leq 0.000$ ), por acceder de algún modo a la universidad ( $\chi^2=28.452$ ;  $p\leq 0.000$ ), como complemento a su formación musical ( $\chi^2=4.129$ ;  $p\leq 0.042$ ) y por otros motivos ( $\chi^2=14.516$ ;  $p\leq 0.000$ ). Sin embargo, no se encontraron diferencias significativas en el caso de ser la única posibilidad de dedicarse a una profesión relacionada con la música ( $\chi^2=1.032$ ;  $p\leq 0.310$ ) (ver figura 7).

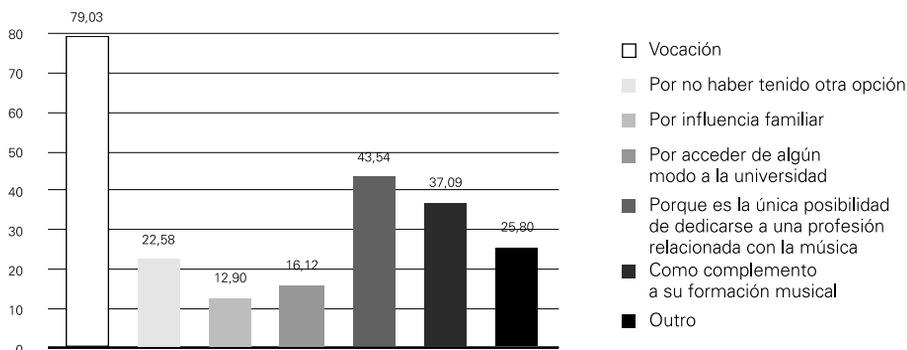


Figura 7. Motivos por los que el alumnado elige cursar los estudios.

Al preguntar por otros motivos por los que los alumnos deciden elegir los estudios de Profesorado especialista en educación musical, los participantes apuntan la búsqueda de salidas laborales y alcanzar un empleo rápido, como los más frecuentes.

En América Latina es más frecuente que en Europa que los alumnos elijan la titulación porque es la única posibilidad de dedicarse a una profesión relacionada con la música ( $\chi^2=4.481$ ;  $p\leq 0.0034$ ) y por otros motivos como los expuestos anteriormente ( $\chi^2=4.00$ ;  $p\leq 0.046$ ) (ver tabla 18).

Motivos del alumnado para elegir los estudios	Lugar		Total	Chi	p
	América Latina	Europa			
Vocación	29	20	49	1.653	0.199
Por no haber tenido otra opción	5	9	14	1.143	0.285
Por influencia familiar	5	3	8	0.500	0.480
Por acceder de algún modo a la universidad	4	6	10	0.400	0.527
Porque es la única posibilidad de dedicarse a una profesión relacionada con la música	19	8	27	4.481	0.034*
Como complemento a su formación musical	14	9	23	1.087	0.297
Otro	12	4	16	4.000	0.046*

**Tabla 18.** Tabla de contingencia de los motivos por los que el alumnado elige la titulación según el origen del país.

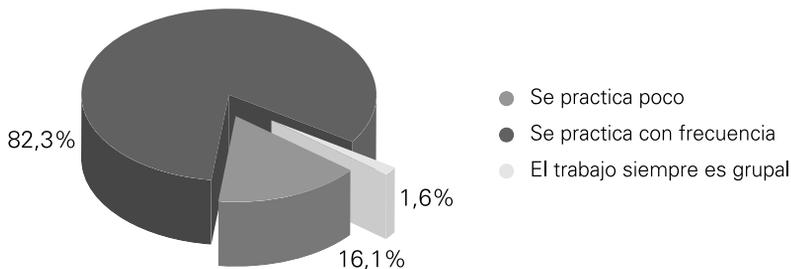
## 2.9. Promoción del trabajo grupal entre el alumnado, por parte del profesorado

El trabajo grupal entre el alumnado se practica con frecuencia por parte del profesorado (82.3%), tal y como se puede observar en la tabla 19.

Promoción del trabajo grupal	Frecuencia	Porcentaje
Se practica poco	10	16.1
Se practica con frecuencia	51	82.3
El trabajo siempre es grupal	1	1.6
Total	62	100.0

**Tabla 19.** Promoción, por parte del profesorado, del trabajo grupal del alumnado.

El análisis de frecuencias realizado mostró que existían diferencias entre las frecuencias observadas y las esperadas ( $\chi^2=68.742$ ;  $p \leq 0.000$ ) (ver figura 8).



**Figura 8.** Fomento del trabajo grupal del alumnado (porcentajes).

No se encontraron diferencias en el fomento del trabajo grupal entre el alumnado por parte de los profesores en función del lugar de origen de los países participantes (ver tabla 20).

Promoción del trabajo grupal entre el alumnado por parte del profesorado	Lugar		Total	Chi	p
	América Latina	Europa			
Se practica poco	7	3	10	1.600	0.206
Se practica con frecuencia	29	22	51	0.961	0.327
El trabajo siempre es grupal	1	0	1	--	--
Total	37	25	62		

**Tabla 20.** Tabla de contingencia del fomento del trabajo grupal entre el alumnado por parte del profesorado en función del lugar de procedencia del país.

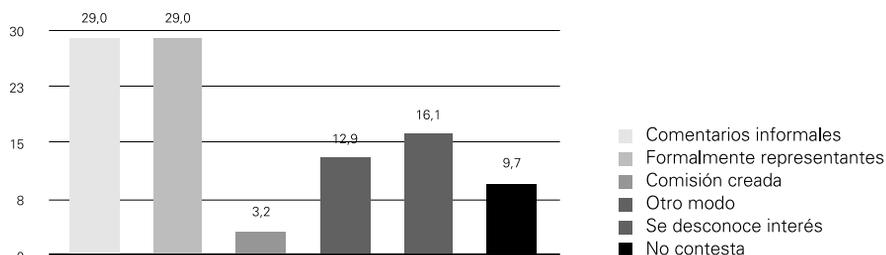
## 2.10. Forma de manifestar el alumnado su interés por modificar el Plan de Estudios

En la tabla 21 se muestran las diferentes formas de que el alumnado manifieste su interés por la modificación de algún aspecto concreto del plan de estudios. Las dos opciones más señaladas son, con un 29% en ambos casos, mediante comentarios informales expresados entre compañeros y, por otra parte, formalmente a través de sus representantes.

Forma expresar interés el alumnado para modificar el plan de estudios	Frecuencia	Porcentaje
Mediante comentarios informales expresados entre compañeros y/o compañeras	18	29.0
Formalmente a través de sus representantes	18	29.0
En una comisión creada expresamente para ello	2	3.2
De otro modo	8	12.9
Se desconoce la existencia de este interés	10	16.1
No contesta	6	9.7
Total	62	100.0

**Tabla 21.** Modo de expresar el alumnado su interés por modificar el plan de estudios.

El análisis de frecuencias resultó significativo ( $\chi^2=16.857$ ;  $p\leq 0.002$ ) (ver figura 9).



**Figura 9.** Forma de expresar el alumnado su interés por la modificación del plan de estudios (en porcentajes).

En otro modo de que el alumnado manifieste este interés se indican, entre otros, a través del Consejo Académico Institucional, del Coordinador de curso o de la Dirección.

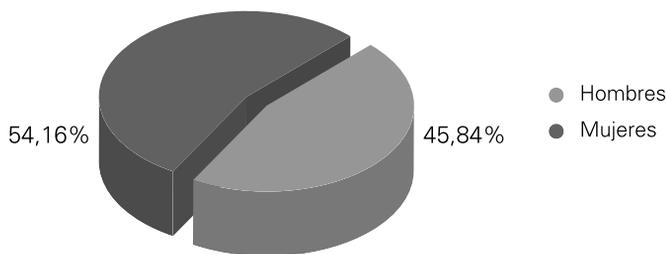
Se hallaron diferencias significativas entre América Latina y Europa en otros modos de que el alumnado exprese su interés por modificar el plan de estudios ( $\chi^2=16.857$ ;  $p\leq 0.002$ ) (ver tabla 22), no encontrándose en el resto de cuestiones planteadas.

Forma expresar interés el alumnado para modificar el plan de estudios	Lugar		Total	Chi	P
	América Latina	Europa			
Mediante comentarios informales expresados entre compañeros y/o compañeras	11	7	18	0.889	0.346
Formalmente a través de sus representantes	11	7	18	0.889	0.346
En una comisión creada expresamente para ello	1	1	2	--	--
De otro modo	7	1	8	4.500	0.034*
Se desconoce la existencia de este interés	3	7	10	1.600	0.206
Total	33	23	56		

**Tabla 22.** Tabla de contingencia del modo de expresar el alumnado interés por la modificación del plan de estudios en función del lugar.

## 2.11. Distribución del alumnado según el género

El 54.04% del alumnado es mujer, frente a un 45.74% de hombres (ver figura 10).



**Figura 10.** Porcentajes de hombres y mujeres en el alumnado.

El análisis estadístico, a través de la prueba t para muestras independientes, mostró que en América Latina existen significativamente más hombres estudiando la titulación que en Europa ( $t=2.095$ ;  $p\leq 0.040$ ), mientras que en Europa es más frecuente que sean mujeres las que estudien dicha titulación ( $t=2.055$ ;  $p\leq 0.044$ ) (ver tabla 23).

Género	Lugar		t	p
	América Latina	Europa		
Hombres	50.033	39.568	2.095	0.040*
Mujeres	49.883	60.032	2.055	0.044*

**Tabla 23.** Porcentaje medio de alumnos en América Latina y Europa en función del género.

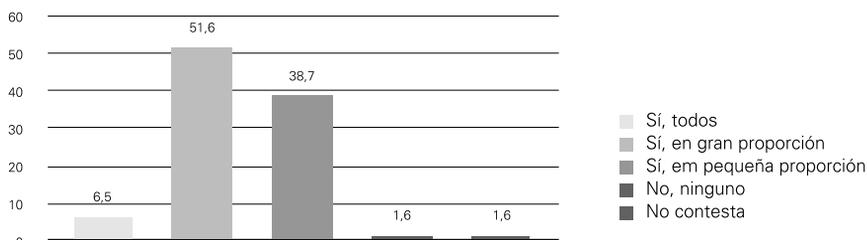
## 2.12. Vida musical activa del alumnado fuera del aula

En el 51.6% de los casos, se indica que el alumnado ejerce una vida musical activa fuera del aula en gran proporción y en un 38.7% en pequeña proporción (ver tabla 24).

Vida musical activa del alumnado	Frecuencia	Porcentaje
Sí, todos	4	6.5
Sí, en gran proporción	32	51.6
Sí, en pequeña proporción	24	38.7
No, ninguno	1	1.6
No contesta	1	1.6
Total	62	100.0

**Tabla 24.** Frecuencias y porcentajes del modo de participar del alumnado en una vida musical activa fuera del aula.

A través de la prueba Chi-cuadrado, se encontraron diferencias significativas en el análisis de las frecuencias ( $\chi^2=16.857$ ;  $p\leq 0.002$ ). En la figura 11 se muestran los porcentajes de respuesta obtenidos.



**Figura 11.** Porcentaje medio de implicación del alumnado en una vida musical activa fuera del aula.

No se encontraron diferencias significativas en esta variable según la procedencia del país del alumnado (ver tabla 25).

Vida musical activa del alumnado	Lugar		Total	Chi	p
	América Latina	Europa			
Sí, todos	3	1	4	1.000	0.317
Sí, en gran proporción	18	14	32	0.500	0.480
Sí, en pequeña proporción	14	10	24	0.667	0.414
No, ninguno	1	0	1	--	--
Total	36	25	61		

**Tabla 25.** Frecuencia con la que el alumnado ejerce una vida musical activa fuera del aula según el origen del país.

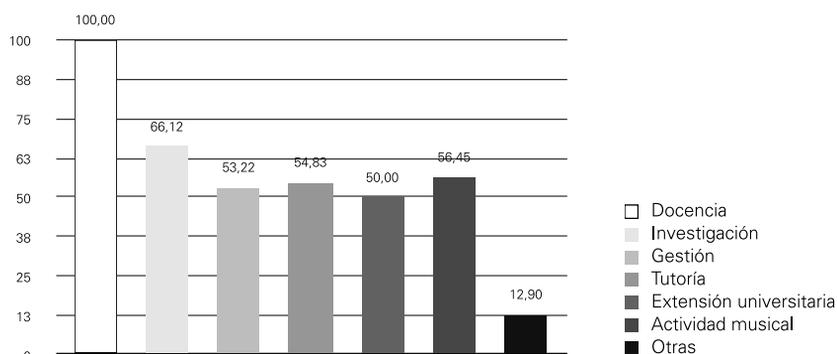
### 2.13. Actividad del profesorado

El profesorado dedica su carga académica a una multitud de actividades entre las que se sitúan, en primer lugar, la docencia (100.00%) y, en segundo, la investigación (66.12%) (ver tabla 26).

Actividad del Profesorado	Frecuencia	Porcentaje
Docencia	62	100.00
Investigación	41	66.12
Gestión	33	53.22
Tutoría	34	54.83
Extensión universitaria	31	50.00
Actividad musical	35	56.45
Otras	8	12.90

**Tabla 26.** Frecuencias y porcentajes de actividades que componen la carga académica del profesorado.

El análisis de las frecuencias resultó significativo en el caso de la investigación ( $\chi^2=6.452$ ;  $p\leq 0.011$ ) y de otras actividades ( $\chi^2=33.197$ ;  $p\leq 0.000$ ). En la figura 12 se puede observar la distribución de porcentajes en cada actividad.



**Figura 12.** Porcentaje medio de actividades que forman parte de la carga académica del profesorado.

Los datos expuestos anteriormente no varían en función de si el profesorado ejerce su labor en América Latina o en Europa (ver tabla 27).

Actividad del Profesorado	Lugar		Total	Chi	p
	América Latina	Europa			
Docencia	37	25	62	2.323	0.128
Investigación	18	23	41	0.610	0.435
Gestión	15	18	33	0.273	0.602
Tutoría	12	22	34	2.941	0.086
Extensión universitaria	19	12	31	1.581	0.209
Actividad musical	22	13	35	2.314	0.128
Otras	2	6	8	2.00	0.157

**Tabla 27.** Tabla de contingencia de la dedicación del profesorado a diferentes actividades, en función del lugar de origen del país.

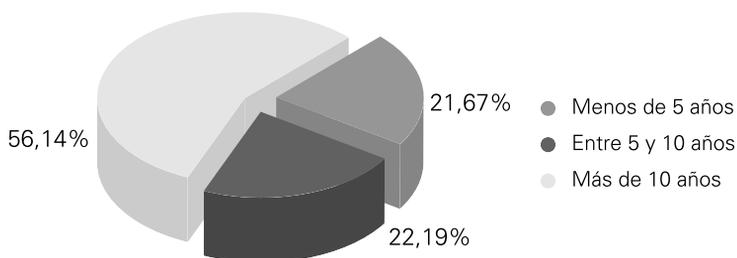
## 2.14. Años de experiencia docente universitaria

El 56.72% del profesorado cuenta con una experiencia superior a 10 años en la universidad (ver tabla 28).

Años de experiencia docente universitaria	Media	Desviación típica
Menos de 5 años	21.892	24.044
Entre 5 y 10 años	22.414	19.180
Más de 10 años	56.721	27.128

**Tabla 28.** Experiencia media docente.

El análisis estadístico, a través de la prueba t para muestras relacionadas, mostró que no existían diferencias significativas entre tener menos de 5 años de experiencia docente y tener entre 5 y 10 años ( $t=0.125$ ;  $p \leq 0.901$ ), pero sí entre contar con menos de 5 años de experiencia y poseer más de 10 años de experiencia ( $t=5.430$ ;  $p \leq 0.000$ ) así como entre 5 y 10 años de experiencia frente a más de 10 años de experiencia ( $t=6.507$ ;  $p \leq 0.000$ ) (ver figura 13).



**Figura 13.** Porcentaje medio de antigüedad docente del profesorado en la universidad.

El análisis, a través de la prueba t para muestras independientes, mostró que el profesorado de Europa que posee más de 10 años de experiencia docente es más numeroso que en América Latina ( $t=2.191$ ;  $p\leq 0.033$ ), no encontrándose diferencias entre América Latina y Europa en la experiencia docente inferior (ver tabla 29).

Años de experiencia docente universitaria	Lugar		t	p
	América Latina	Europa		
Menos de 5 años	25.298	17.668	1.185	0.241
Entre 5 y 10 años	26.601	17.056	1.908	0.062
Más de 10 años	49.822	65.276	2.191	0.033*

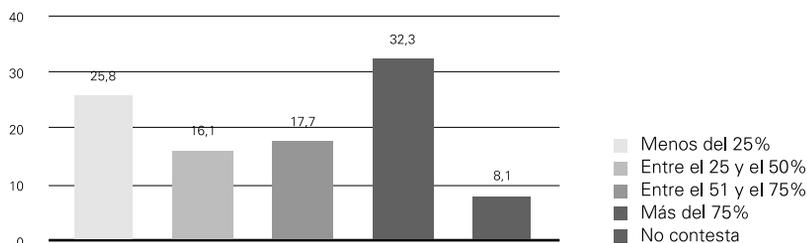
**Tabla 29.** Media de años de experiencia docente según el lugar de procedencia del país.

## 2.15. Dedicación plena del profesorado

El 32.3% de los encuestados indican que más del 75% del profesorado tiene una dedicación plena en la universidad, contestando el 25.8% que menos del 25% del profesorado tiene dicha dedicación (ver tabla 30 y figura 14).

Porcentaje de profesorado con dedicación plena	Frecuencia	Porcentaje
Menos del 25%	16	25.8
Entre el 25 y el 50%	10	16.1
Entre el 51 y el 75%	11	17.7
Más del 75%	20	32.3
No contesta	5	8.1
Total	62	100.0

**Tabla 30.** Frecuencias y porcentajes de profesorado universitario con dedicación plena.



**Figura 14.** Porcentaje medio de profesorado en función de su dedicación plena a la universidad.

En América Latina es más frecuente que en Europa que menos del 25% del profesorado tenga una dedicación plena a la universidad ( $\chi^2=9.000$ ;  $p\leq 0.003$ ), por lo que en Europa el profesorado universitario tiene en mayor medida una dedicación exclusiva (ver tabla 31).

Porcentaje de profesorado con dedicación plena	Lugar		Total	Chi	p
	América Latina	Europa			
Menos del 25%	14	2	16	9.000	0.003*
Entre el 25 y el 50%	4	6	10	0.400	0.527
Entre el 51 y el 75%	8	3	11	2.273	0.132
Más del 75%	6	14	20	3.200	0.074
Total	32	25	57		

**Tabla 31.** Tabla de contingencia del porcentaje de profesorado con dedicación plena en América Latina y Europa.

## 2.16. Vida musical activa del profesorado

El 56.64% del profesorado de la titulación tiene una vida musical activa, siendo en América Latina del 60.06% y en Europa del 48.84%. No se encontraron diferencias estadísticamente significativas, empleando la prueba t para muestras independientes, ( $t=1.868$ ;  $p \leq 0.067$ ).

## 2.17. Doctores en la titulación

El porcentaje medio de profesores doctores es de 19.09. En este caso, en Europa el porcentaje medio de doctores en la titulación (29.72%) es mayor que en América Latina (12.00%), tal y como ha puesto de manifiesto el análisis estadístico ( $t=2.725$ ;  $p \leq 0.008$ ).

## 2.18. Trabajo colegiado entre el profesorado respecto a la docencia

El 75.8% de los encuestados señalan que existe un trabajo colegiado entre el profesorado respecto a la docencia (ver tabla 32).

¿Existe un trabajo colegiado respecto a la docencia?	Frecuencia	Porcentaje
No	15	24.2
Sí	47	75.8
Total	62	100.0

**Tabla 32.** Presencia de un trabajo colegiado entre el profesorado.

El análisis de las frecuencias, a través de la prueba Chi-cuadrado, fue significativo ( $\chi^2=16.516$ ;  $p \leq 0.000$ ).

Al preguntar a los participantes del estudio qué tipo de trabajo colegiado realizan, contestan diferentes cuestiones entre las que destaca el hecho de establecer Comisiones o Consejos Docentes en las que existen coordinadores de especialidad o titulación. Por otra parte, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre América Latina y Europa (ver tabla 33).

Existencia de trabajo colegiado para la docencia	Lugar		Total	Chi	p
	América Latina	Europa			
Sí	28	19	47	1.723	0.189

**Tabla 33.** Existencia de un trabajo colegiado entre el profesorado respecto a la docencia en América Latina y Europa.

## 2.19. Líneas de investigación dirigidas a la evaluación de la práctica docente universitaria

En el 66.1% de los casos no existe una línea de investigación dirigida a evaluar la práctica docente universitaria (ver tabla 34).

¿Existen líneas de investigación para evaluar la práctica docente?	Frecuencia	Porcentaje
No	41	66.1
Sí	21	33.9
Total	62	100.0

**Tabla 34.** Presencia de líneas de investigación dirigidas a la evaluación de la práctica docente universitaria.

El análisis de frecuencias, a través de la prueba Chi-cuadrado, resultó significativo ( $\chi^2=6.452$ ;  $p \leq 0.011$ ).

Al solicitar a los países en los que sí existen dichas líneas de investigación que las especifiquen, señalan la innovación y reflexión sobre la práctica docente en la titulación, el área de doctorado o la evaluación en Artes. No se encontraron diferencias entre América Latina y Europa en la presencia de líneas de investigación para evaluar la práctica docente (ver tabla 35).

Presencia de líneas de investigación para evaluar la docencia	Lugar		Total	Chi	p
	América Latina	Europa			
Sí	13	8	21	1.190	0.275

**Tabla 35.** Presencia de líneas de investigación para evaluar la docencia en función del origen del país.

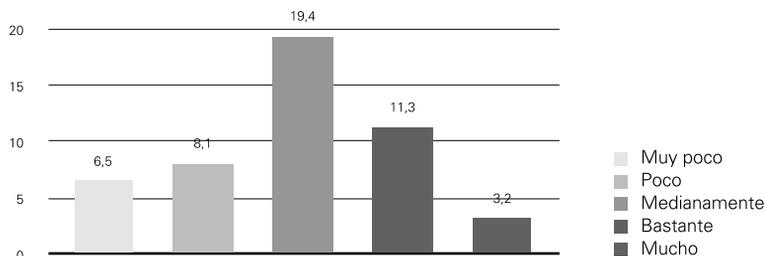
## 2.20. Influencia en la práctica docente de la investigación del profesorado

El 19.4% de los encuestados indica que la investigación del profesorado universitario influye medianamente en la práctica docente (ver tabla 36).

¿Cómo influye la investigación en la práctica docente?	Frecuencia	Porcentaje
Muy poco	4	6.5
Poco	5	8.1
Medianamente	12	19.4
Bastante	7	11.3
Mucho	2	3.2
No contesta	32	51.6
Total	62	100.0

**Tabla 36.** Influencia de la investigación en la práctica docente.

El análisis de las frecuencias resultó significativo en esta variable ( $\chi^2=9.667$ ;  $p\leq 0.046$ ). En la figura 15 se muestra el porcentaje de influencia de la investigación en la práctica docente.



**Figura 15.** Influencia de la investigación en la práctica docente.

En la tabla 37 se muestra cómo influye la investigación en la práctica docente en América Latina y Europa, no hallándose diferencias significativas.

¿Cómo influye la investigación en la práctica docente?	Lugar		Total	Chi	p
	América Latina	Europa			
Muy poco	4	0	4	–	–
Poco	2	3	5	0.200	0.655
Medianamente	6	6	12	–	–
Bastante	2	5	7	1.286	0.257
Mucho	2	0	2	–	–
Total	16	14	30		

**Tabla 37.** Tabla de contingencia del grado de influencia de la investigación en la práctica docente en América Latina y Europa.

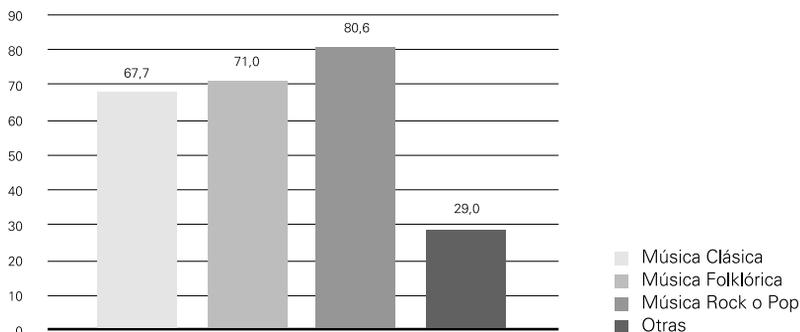
## 2.21. Tipo de producción musical que elige el alumno

La Música Rock o Pop es la que el alumnado elige en mayor medida en el aula cuando actúa por propia iniciativa (80.6%), siguiéndole la Música Folklórica (71 %) y, en tercer lugar, la Música Clásica (67.7%) (ver tabla 38).

Producción musical que elige el alumnado	Frecuencia	Porcentaje
Música Clásica	42	67.7
Música Folklórica	44	71.0
Música Rock o Pop	50	80.6
Otras	18	29.0

**Tabla 38.** Tipo de música que elige el alumnado en clase.

El análisis de frecuencias, a través de la prueba Chi-cuadrado, reflejó que existían diferencias en los diferentes tipos de música, es decir, clásica ( $\chi^2=7.806$ ;  $p\leq 0.005$ ), folklórica ( $\chi^2=10.903$ ;  $p\leq 0.001$ ), rock o pop ( $\chi^2=23.290$ ;  $p\leq 0.000$ ) y otras ( $\chi^2=10.903$ ;  $p\leq 0.001$ ). En la figura 16 se muestran los porcentajes obtenidos en cada tipo de música.



**Figura 16.** Tipo de producción musical que elige en alumnado en el aula, en porcentajes.

El alumnado suele elegir también otro tipo de producciones musicales como es música popular de su país, composiciones propias e improvisaciones o música jazz.

No se encuentran diferencias estadísticamente significativas entre América Latina y Europa en las preferencias del alumnado por la producción musical relativa a música clásica y música rock o pop (ver tabla 39). Sin embargo, los alumnos de América Latina suelen preferir en mayor medida que los de Europa la música folklórica ( $\chi^2=4.455$ ;  $p\leq 0.035$ ).

Producción musical que elige el alumnado	Lugar		Total	Chi	p
	América Latina	Europa			
Música Clásica	22	20	42	0.095	0.758
Música Folklórica	29	15	44	4.455	0.035*
Música Rock o Pop	28	22	50	0.720	0.396
Otras	9	9	18	–	–

**Tabla 39.** Tipo de producción musical que elige el alumnado en América Latina y en Europa.

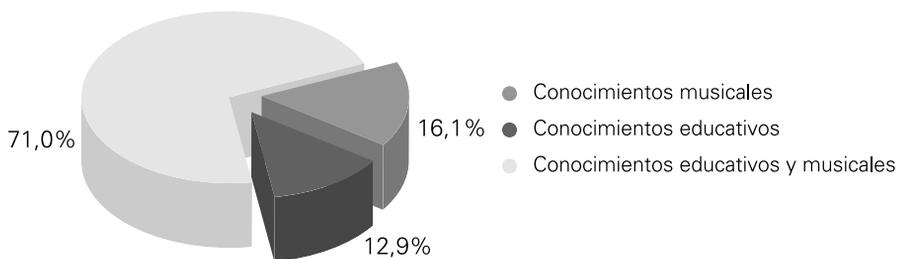
## 2.2.2. Modelo de profesor/a de música que se promueve desde el Plan de Estudios

El 71% de los participantes indica que el modelo de profesorado que se promueve en la formación inicial es el que combina de forma equitativa los conocimientos educativos y musicales (ver tabla 40).

Modelo de Profesorado que promueve el Plan de Estudios	Frecuencia	Porcentaje
El que prima los conocimientos musicales sobre los educativos	10	16.1
El que prima los conocimientos educativos sobre los musicales	8	12.9
Los conocimientos educativos y musicales son contemplados de forma equitativa	44	71.0
Total	62	100.0

**Tabla 40.** Modelo de profesorado que se promueve desde el Plan de estudios.

El análisis de las frecuencias esperadas y las observadas resultó significativo ( $\chi^2=39.613$ ;  $p\leq 0.000$ ). En la figura 17 se muestra la distribución porcentual de cada modelo de profesorado.



**Figura 17.** Modelo de profesorado que se promueve desde el plan de estudios, en porcentajes.

No se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre América Latina y Europa en los diferentes modelos de profesorado que promueve el plan de estudios (ver tabla 41).

Modelo de Profesorado que promueve el Plan de Estudios	Lugar		Total	Chi	p
	América Latina	Europa			
El que prima los conocimientos musicales sobre los educativos	6	4	10	0.400	0.527
El que prima los conocimientos educativos sobre los musicales	6	2	8	2.00	0.157
Los conocimientos educativos y musicales son contemplados de forma equitativa	25	19	44	0.818	0.366
Total	37	25	62		

*Tabla 41.* Modelo de profesorado que se promueve en función de la procedencia.

### 2.23. Cantidad media de alumnos/as por aula

El número mínimo de alumnos por aula en la titulación es de 6 y el máximo de 170, siendo la media de 28.41. En América Latina el mínimo es de 6 y el máximo de 50, siendo la media de 18.78. Por su parte, en Europa, el número mínimo de alumnos es de 9 y el máximo de 170, siendo la media de 42.21. El análisis estadístico, a través de la prueba t para muestras independientes, mostró diferencias significativas entre el número medio de alumnos en América Latina y Europa ( $t= 3.494$ ;  $p \leq 0.001$ ).

### 2.24. Recursos generales disponibles para el alumnado para desarrollar sus estudios

En la tabla 42 se observa cómo los recursos generales más disponibles son la biblioteca (96.8%) y la sala de recursos audiovisuales (62.9%).

Recursos Generales	Frecuencia	Porcentaje
Biblioteca	60	96.8
Hemeroteca	23	37.1
Salas de estudios	37	59.7
Sala de recursos audiovisuales	39	62.9
Otros	8	12.9

*Tabla 42.* Recursos generales disponibles para el alumnado.

El análisis de las frecuencias fue significativo para la biblioteca ( $\chi^2=54.258$ ;  $p \leq 0.000$ ), hemeroteca ( $\chi^2=4.129$ ;  $p \leq 0.042$ ), sala de recursos audiovisuales ( $\chi^2=4.129$ ;  $p \leq 0.042$ ), y otros recursos generales ( $\chi^2=33.197$ ;  $p \leq 0.000$ ). En la figura 18 se muestra la proporción de recursos generales.

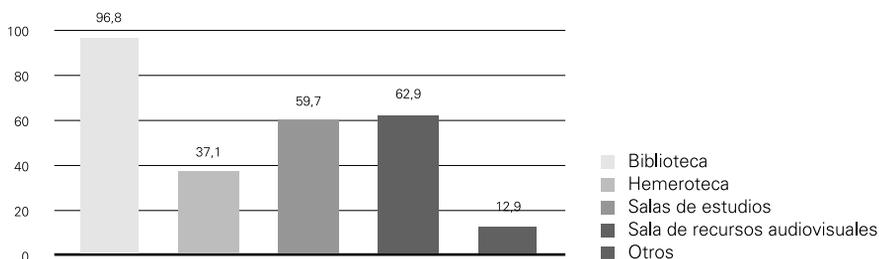


Figura 18. Recursos generales disponibles para el alumnado, en porcentajes.

Entre otros recursos generales se cuenta con una sala de informática o un auditorio. Por otra parte, no se encontraron diferencias significativas en los recursos generales disponibles tanto en América Latina como en Europa (ver tabla 43).

Recursos Generales	Lugar		Total	Chi	p
	América Latina	Europa			
Biblioteca	35	25	60	1.667	0.197
Hemeroteca	7	16	23	3.522	0.061
Salas de estudios	18	19	37	0.027	0.869
Sala de recursos audiovisuales	19	20	39	0.026	0.873
Otros	4	4	8	--	--

Tabla 43. Recursos generales con que cuenta el alumnado de la titulación en América Latina y Europa.

## 2.25. Recursos específicos disponibles para el alumnado para desarrollar sus estudios

Los recursos específicos con los que cuenta el alumnado de la titulación más frecuentes son instrumentos musicales (88.7%), equipos informáticos (83.9%) y equipos de música (77.4%) (ver tabla 44).

Recursos Específicos	Frecuencia	Porcentaje
Cabinas de estudio	14	22.6
Instrumentos musicales	55	88.7
Equipos de música	48	77.4
Equipos informáticos	52	83.9
Otros	6	9.7

Tabla 44. Recursos específicos con que cuenta el alumnado para desarrollar sus estudios.

Se encontró, a través de la prueba Chi-cuadrado, que eran significativas las diferencias entre la presencia y ausencia de todos los recursos específicos, es decir, de cabinas de estudio ( $\chi^2=17.852$ ;  $p\leq 0.000$ ), instrumentos musicales ( $\chi^2=39.361$ ;  $p\leq 0.000$ ), equipos de música ( $\chi^2=20.082$ ;  $p\leq 0.000$ ),

equipos informáticos ( $\chi^2=30.311$ ;  $p\leq 0.000$ ) y otros recursos específicos ( $\chi^2=38.400$ ;  $p\leq 0.000$ ). En la figura 19 se puede observar el porcentaje de cada recurso específico.

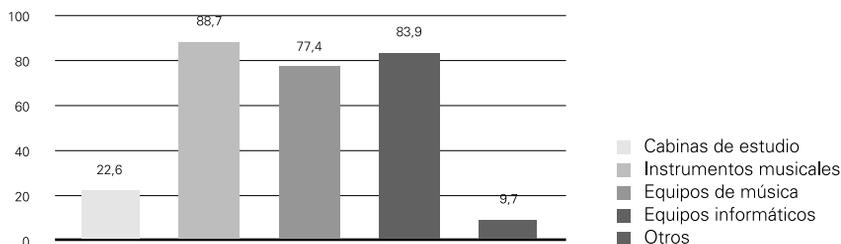


Figura 19. Recursos específicos disponibles para el alumnado, en porcentajes.

Entre otros recursos específicos de los que dispone la titulación se apuntan instrumental Orff, laboratorio de instrumentos o salas de estudio. El análisis de las frecuencias mostró que en América Latina son más frecuentes los equipos de música que en Europa ( $\chi^2=4.083$ ;  $p\leq 0.043$ ), no hallándose diferencias estadísticamente significativas en el resto de recursos específicos (ver tabla 45).

Recursos Específicos	Lugar		Total	Chi	p
	América Latina	Europa			
Cabinas de estudio	6	8	14	0.289	0.543
Instrumentos musicales	34	21	55	3.073	0.080
Equipos de música	31	17	48	4.083	0.043*
Equipos informáticos	28	24	52	0.308	0.579
Otros	3	3	6	—	—

Tabla 45. Recursos específicos disponibles para el alumnado el América Latina y Europa.

## 2.26. Nivel de adecuación de espacios y materiales

En este apartado se detallan los principales resultados obtenidos respecto a la adecuación de espacios y materiales a las necesidades del alumnado y del profesorado.

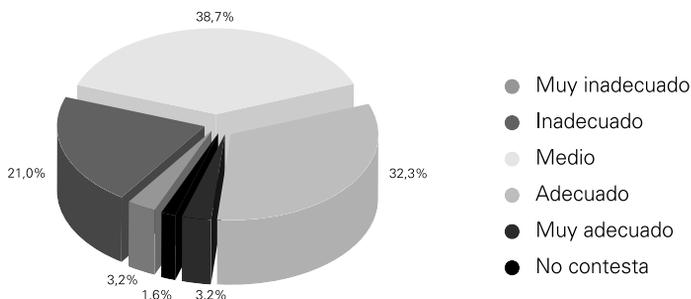
### 2.26.1. Respecto a las necesidades del alumnado

Tomando los resultados en su conjunto, el 38.7% de los participantes indica que los espacios y materiales disponibles tienen una adecuación media a las necesidades del alumnado y el 32.3% que son adecuados (ver tabla 46).

Nivel de adecuación de espacios y materiales a las necesidades del alumnado	Frecuencia	Porcentaje
Muy inadecuado	2	3.2
Inadecuado	13	21.0
Medio	24	38.7
Adecuado	20	32.3
Muy adecuado	2	3.2
No contesta	1	1.6
Total	62	100.0

**Tabla 46.** Nivel de adecuación de espacios y materiales a las necesidades del alumnado.

Se encontraron diferencias significativas en el análisis de frecuencias realizado ( $\chi^2=33.508$ ;  $p\leq 0.000$ ). En la figura 20 se muestra el nivel de adecuación de los espacios y materiales, en porcentajes.



**Figura 20.** Nivel de adecuación de espacios y materiales a las necesidades del alumnado.

En América Latina es más frecuente que en Europa que los espacios y materiales sean inadecuados para las necesidades del alumnado ( $\chi^2=3.769$ ;  $p\leq 0.050$ ), no siendo distintas el resto de opciones planteadas (ver tabla 47).

Nivel de adecuación de espacios y materiales a las necesidades del alumnado	Lugar		Total	Chi	p
	América Latina	Europa			
Muy inadecuado	2	0	2	--	--
Inadecuado	10	3	13	3.769	0.050*
Medio	14	10	24	0.667	0.414
Adecuado	9	11	20	0.200	0.655
Muy adecuado	2	0	2	--	--
Total	37	24	61		

**Tabla 47.** Nivel de adecuación de los espacios y materiales para las necesidades del alumnado en América Latina y Europa.

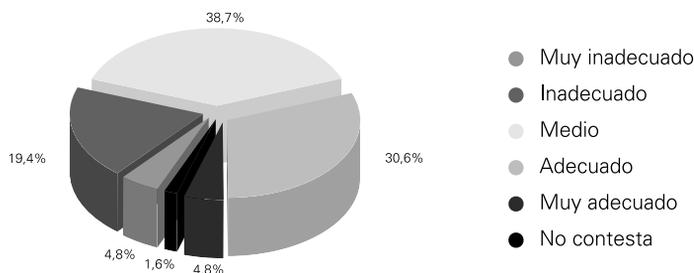
## 2.26.2. Respeto a las necesidades del profesorado

Se considera que el nivel de adecuación de los espacios y materiales a las necesidades del profesorado es medio (38.7%) y adecuado (30.6%) (ver tabla 48).

Nivel de adecuación de espacios y materiales a las necesidades del profesorado	Frecuencia	Porcentaje
Muy inadecuado	3	4.8
Inadecuado	12	19.4
Medio	24	38.7
Adecuado	19	30.6
Muy adecuado	3	4.8
No contesta	1	1.6
Total	62	100.0

**Tabla 48.** Nivel de adecuación de los espacios y materiales a las necesidades del profesorado.

Se encontraron diferencias significativas en el análisis de frecuencias realizado ( $\chi^2=29.082$ ;  $p\leq 0.000$ ). En la figura 21 se muestra el nivel de adecuación de los espacios y materiales para el profesorado.



**Figura 21.** Nivel de adecuación de espacios y materiales a las necesidades del profesorado, en porcentajes.

No se hallaron diferencias estadísticamente significativas en la adecuación de los espacios y materiales respecto a las necesidades del profesorado de América Latina y Europa (ver tabla 49).

Nivel de adecuación de espacios y materiales a las necesidades del profesorado	Lugar		Total	Chi	p
	América Latina	Europa			
Muy inadecuado	3	0	3	--	--
Inadecuado	9	3	12	3.00	0.083
Medio	15	9	24	1.500	0.221
Adecuado	8	11	19	0.474	0.491
Muy adecuado	2	1	3	0.333	0.564
Total	37	24	61		

**Tabla 49.** Nivel de adecuación de los espacios y materiales a las necesidades del profesorado en América Latina y Europa.

### 3. Discusión y Conclusiones

Las conclusiones del presente trabajo se describirán en función de los seis elementos de análisis del cuestionario diseñado para la evaluación del plan de estudios de formación del maestro especialista en educación musical. De igual modo, se discutirán aquellos aspectos que son comunes a los países procedentes de América Latina y de Europa así como sus características diferenciadoras.

En primer lugar, respecto al *tipo de centro o institución* donde se imparten los estudios de maestro especialista en educación musical, se encuentra que, en general, los más frecuentes son centros universitarios de Música y/o Artes (Facultades, Escuelas Superiores o Escuelas Universitarias) y, por otra parte, centros universitarios de Educación. Mientras que en América Latina los primeros son más frecuentes, así como otro tipo de centros (academias, conservatorios de música, escuelas no universitarias de música o de arte, etc.), en Europa lo son los segundos. Así, se puede observar cómo el tipo de instituciones responsables de la formación del profesorado especialista en educación musical son distintas en América Latina y en Europa, de modo que en América Latina predominan las instituciones universitarias relacionadas con la música y/o las artes y otro tipo de centros no universitarios, y en Europa destacan las instituciones de educación superior enmarcadas dentro del ámbito de la educación.

En segundo lugar, sobre el *acceso a la titulación*, en general el nivel musical del alumnado que accede es medio, siéndolo en mayor medida en América Latina que en Europa. Normalmente no se establecen requisitos de acceso a la titulación y, en caso de que los haya, se suele realizar una prueba de interpretación vocal y/o instrumental. Este hecho es similar en los países procedentes de América Latina y de Europa, excepto que en América Latina se pide, tal y como ha indicado un 24.32% de los países participantes, algún tipo de certificado de estudios musicales, mientras que en Europa no se solicita dicho certificado. Además, normalmente el alumnado accede a esta titulación, prioritariamente, por vocación o, por otro lado, como única posibilidad de dedicarse a una profesión relacionada con la música. Este último motivo es más acentuado en América Latina que en Europa, además de otras razones como sus salidas profesionales y la posibilidad de un empleo con acceso rápido.

En tercer lugar, dentro del *diseño y evaluación del plan de estudios*, el modelo de profesor/a de música que se promueve desde dicho plan es aquel que de forma equitativa integra tanto conocimientos educativos como musicales, siendo el modelo de profesor/a el mismo en América Latina y en

Europa. Se suele disponer de un mecanismo de control de la consecución de los objetivos del plan de estudios y los responsables de su diseño conforman habitualmente una comisión mixta integrada por representantes de la institución y del profesorado o sólo del profesorado. En este sentido, los agentes responsables del diseño del plan de estudios son los mismos en América Latina y Europa. Sin embargo, en América Latina aparece un mayor número de agentes implicados en esta tarea, como el Consejo Federal o General de Educación. Además, tanto en América Latina como en Europa el plan de estudios se evalúa con una frecuencia de entre 2 y 5 años o no se encuentra prevista dicha evaluación, utilizándose los resultados de ésta para su mejora, en el caso de que se lleve a cabo. El alumnado suele comunicar su interés por la modificación del plan de estudios mediante dos formas, esto es, de una manera oficiosa, con comentarios informales entre compañeros, o formalmente a través de sus representantes. En América Latina, en mayor medida que en Europa, se canalizan otros medios como son el Consejo Académico Institucional, los Coordinadores de curso o la Dirección del centro.

En cuarto lugar, la *descripción del alumnado de la titulación* es la siguiente. Respecto al género, en América Latina predominan los hombres y en Europa las mujeres. Prácticamente el 52% del alumnado ejerce una vida musical activa fuera del aula. Por su parte, el tipo de producción musical que elige el alumnado por propia iniciativa en el aula es, en general, Música Rock o Pop y Música Folklórica, siendo esta última más demandada en América Latina que en Europa. Aunque la cantidad media de alumnado en el aula es de 28.41, en Europa las clases incluyen más alumnos (media de 42.21) que en América Latina (media de 18.78).

En quinto lugar, en la *descripción del profesorado de la titulación* se han tenido en cuenta diferentes cuestiones. Tanto en América Latina como en Europa las dos actividades que desarrolla el profesorado mayoritariamente son la docencia y la investigación. En general, la experiencia media del profesorado es superior a los 10 años, siendo en Europa mayor esta situación que en América Latina. Destaca el hecho de que en América Latina menos del 25% del profesorado tenga una dedicación universitaria plena, mientras que en Europa suele ser más del 75%, lo que indica que el profesorado universitario europeo tiene una dedicación universitaria exclusiva, siéndolo parcial en América Latina. Cerca del 60% del profesorado desempeña, además, una vida musical activa.

Tomando los datos en su conjunto, no alcanza el 20% el profesorado de la titulación que cuente con el título de doctor, siendo el porcentaje de doctores superior en Europa. La promoción del trabajo grupal entre el alumnado, por

parte del profesorado, se practica con frecuencia. Asimismo, se desarrolla, a través de comisiones o consejos docentes en los que existe un coordinador de especialidad o titulación, el trabajo colegiado entre el profesorado respecto a la docencia. Sin embargo, el profesorado no suele participar en líneas de investigación dirigidas a la evaluación de la práctica docente universitaria, influyendo medianamente la investigación del profesorado, en el caso de que ésta se lleve a cabo, en su práctica docente.

En último lugar, se han analizado los *recursos generales y específicos de la titulación*. Los recursos generales más utilizados son la biblioteca y los medios audiovisuales. Los recursos específicos de los que se dispone mayormente son instrumentos musicales, equipos informáticos y equipos de música, siendo éstos últimos más usados en América Latina que en Europa. El nivel de adecuación de los espacios y materiales a las necesidades del alumnado y del profesorado son, en ambos casos, medio y adecuado. Es de especial relevancia que en América Latina se señale más que en Europa que los espacios y materiales son inadecuados para las necesidades del alumnado.

En función de lo expuesto hasta el momento, se puede elaborar un perfil del alumnado que cursa la titulación de maestro especialista en educación musical. En América Latina sería preferentemente hombre; con un nivel musical medio al acceder a la titulación; cuya formación tiene lugar en instituciones de educación superior de Música y/o artes o en centros no universitarios como academias, conservatorios, etc.; cuyas principales motivaciones para cursar estos estudios son la vocación y poder dedicarse a la música práctica, dado que al egresar quieren dedicarse a una profesión relacionada con la música y estos estudios le facilitan el acceso rápido al mundo laboral, lo cual coincide con la tradicional orientación de la enseñanza universitaria en Latinoamérica, eminentemente profesional y utilitaria (Marsiske, 2004); con una vida musical activa fuera del aula; y que prefiere la música folklórica o tradicional de su país, como ponen de manifiesto diferentes trabajos (Aránguiz, 2006; Aretz, 1997), además de la música pop o rock, por lo que existe un desajuste entre las músicas que tradicionalmente han venido incluyéndose en el currículum oficial y las preferencias reales del alumnado actual, más acordes con la música que suelen escuchar en su entorno y que procede, mayoritariamente, de los medios de comunicación de masas (Lorenzo, Herrera & Cremades, 2006).

El perfil de alumnado europeo sería, por sexo, preferentemente mujer; con un nivel musical medio; cuya formación tiene lugar en instituciones universitarias de Educación, lo cual coincide con la tradicional vinculación de la mujer a estudios relacionados con la educación (Díaz, 2005) e incluso

con la elección de determinados instrumentos musicales (Green, 2001); que realiza sus estudios de maestro especialista en educación musical por vocación; con una vida musical activa fuera del aula; y cuyas preferencias musicales apuntan hacia la música pop o rock, al igual que sus homólogos latinoamericanos.

Igualmente, se puede establecer un perfil del profesorado, que en América Latina se caracteriza por desempeñar su labor como docente en instituciones relacionadas con la Música y/o las Artes, universitarias o no universitarias; su dedicación suele ser parcial; el porcentaje de doctores es muy bajo, lo que se encuentra en consonancia con el todavía incipiente desarrollo científico de las disciplinas musicales en general y de la educación musical en particular (Lorenzo, Herrera & Hernández, 2007); trabaja de forma colegiada respecto a la docencia; cuya participación en líneas de investigación que contribuyan a la práctica docente es escasa; y con una vida musical activa.

El profesorado europeo se define por desempeñar una labor de docencia e investigación en instituciones de educación superior relacionadas con la Educación; su dedicación universitaria es preferentemente de exclusividad; su experiencia docente suele ser superior a 10 años; con un porcentaje de doctores medio-bajo; es frecuente el trabajo colegiado entre el profesorado respecto a la docencia; en el que las líneas de investigación que repercutan de forma positiva en la práctica docente es escasa; y con una vida musical activa.

Se puede interpretar que el plan de estudios de la titulación de maestro especialista en educación musical es, por lo tanto, diferente en América Latina y en Europa, puesto que en América Latina se diseña desde una perspectiva más centrada en la música y/o las artes, mientras que en Europa se diseña desde el ámbito de la educación general, lo cual coincide con otros estudios como el de Couve (1999). Sin embargo, contrasta el hecho de que los participantes en su totalidad indican que el modelo de profesor/a de música que se promueve desde el plan de estudios es aquel que equitativamente trabaja tanto los conocimientos educativos como los musicales.

En Europa quizá se exijan menos requisitos para acceder a la titulación, de hecho en la mayoría de las instituciones no existen, pero en América Latina sí está más arraigado el hecho de hacer algunas pruebas de acceso e, incluso, exigir al alumnado algún tipo de certificado de estudios musicales.

En Europa, el número de alumnos que cursa la titulación de educación musical es mayor por aula, tal vez porque se trate de grandes Facultades o Escuelas Universitarias de Educación, mientras que en América Latina el número de alumnos por aula es menor, lo que se encuentra acorde con el hecho de que sean Facultades o Escuelas de Música y/o Arte, quizá cen-

tros más pequeños, así como otro tipo de centros como pueden ser conservatorios o academias, los cuales tienen cierta tradición en trabajar con grupos poco numerosos.

El plan de estudios lo diseñan comisiones mixtas o comisiones formadas por el profesorado, tanto en América Latina como en Europa, teniendo establecidos mecanismos de control de la consecución de los objetivos del plan de estudios. El alumnado dispone de cauces para mostrar su interés por modificar el plan de estudios. Si se evalúa el plan de estudios, se hace entre 2 y 5 años, o no está previsto, lo cual plantea una situación de necesidad de incremento en la previsión y estructuración de la evaluación de la calidad, en contra de lo planteado en el Proceso de Convergencia derivado del Espacio Europeo de Educación Superior (Fueyo, 2004; González, 2006; Santos, 2005). Por último, la titulación cuenta con unos recursos generales (biblioteca y medios audiovisuales, principalmente) y específicos (instrumentos musicales, equipos informáticos y equipos de música) que, en general, se califican de adecuados a las necesidades del alumnado y del profesorado, pero que en América Latina se consideran inadecuados para la formación del alumno.

## Referencias bibliográficas

- Alsina, P. (2007). Educación musical y competencias: referencias para su desarrollo. *Eufonia*, 41, 17-36.
- Aránguiz, S. (2006). Historia social de la música popular chilena, 1890-1950. *Revista Musical Chilena*, 205, 70-85.
- Aretz, I. (1997). *América Latina en su música*. México: Siglo XXI.
- Benejam, P. (1986). *La formación de los maestros: una propuesta alternativa*. Barcelona: Laia.
- Couve, A. C. (1999). Historial panorama of music education in Latin America: music training institutions. *International Journal of Music Education*, 34 (1), 30-46.
- Díaz, M. T. (2005). La perspectiva de género en la formación del profesorado de música. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3 (1), 570-577.
- Díaz, M. T. (2006). La educación musical en la Europa del futuro. *Música y Educación*, 68, 33-48.
- Estévez, J. (2002). Del Plan 66 al Plan LOGSE: Aspectos positivos y problemáticos. *Música y Educación*, 49, 45-60.
- Fueyo, A. (2004). Evaluación de titulaciones, centros y profesorado en el proceso de Convergencia Europea; ¿de qué calidad y de qué evaluación hablamos? *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3), 207-219.
- Gómez, I. & Vilar, M. (2003). Diez años de formación de maestros de música. *Eufonia*, 28, 56-64.

- González, I. (2006). Dimensiones de evaluación de la calidad universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4 (3), 445-468.
- González, J. & Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Final Report. Phase One*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Goñi, J. M. (2005). *El Espacio Europeo de Educación Superior, un reto para la universidad. Competencias, tareas y evaluación, los ejes del currículo universitario*. Barcelona: Octaedro.
- Green, L. (2001). *Música, género y educación*. Madrid: Morata.
- Herrera, L. (2007). Experiencia Piloto de Implantación del Sistema de Transferencia de Créditos Europeos (ECTS) en la Titulación de Maestro. Valoración del profesorado y el alumnado participante. En R. Roig (Dir.), *Investigar el cambio curricular en el Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 159-178). Alicante: Editorial Marfil.
- López, M. B. (2002). La música en el magisterio de las escuelas normales y su proyección a la primera enseñanza desde 1837 a 1930. *Música y Educación*, 49, 29-44.
- Lorenzo, A. I. (1999). La formación del maestro especialista en educación musical: análisis crítico del plan de estudios vigente. *Eufonía*, 15, 77-86.
- Lorenzo, O., Herrera, L. & Cremades, R. (2006). Preferencias sobre los estilos musicales en los estudiantes de educación secundaria obligatoria en un entorno de diversidad cultural. En M.A. Ortiz & A. Ocaña (Coords.), *Cultura, culturas. Estudios sobre Música y Educación Intercultural* (pp. 415-422). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Lorenzo, O., Herrera, L. & Hernández, M. (2007). Scientific production in music education at the international level: An analysis of the Educational Resources Information Center (ERIC) Database. *Research Perspectives in Music Education* (en prensa).
- Marsiske, R. (2004). Para qué graduarse en las universidades latinoamericanas en el siglo XX: demandas estudiantes en la época de la Reforma. *Boletín del Colegio de Estudios Latinoamericanos*, 10, 14-17.
- Moreno, S., Bajo, M.T., Moya, M., Maldonado, A. & Tudela, P. (2007). *Las competencias en el nuevo paradigma educativo para Europa*. Granada: Vicerrectorado de Planificación, Calidad y Evaluación Docente de la Universidad de Granada.
- Orcasitas, J. R. (1999). Formación del profesorado de música. *Eufonía*, 15, 7-14.
- Oriol, N. (2006). Preparación instrumental en los estudios de maestro especialista en educación musical. *Eufonía*, 38, 39-55.
- Rodríguez, C. (Coord.) (2007). *La reforma de las enseñanzas universitarias en España. De la Institución Libre de Enseñanza al Espacio Europeo de Educación Superior*. Granada: Método Ediciones.
- Santos, M. A. (2005). *La universidad y el Espacio Europeo de la Educación Superior*. Madrid: Instituto Europeo de Iniciativas Educativas.
- Subirats, M. A. (2005). La educación musical en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (1), 39-51.

# Exploiting songs in the foreign language classroom

## El uso de las canciones en el aula de la lengua extranjera

Jean Stephenson<sup>1</sup>

### Abstract

Songs are used widely in foreign language classrooms and most course books for all ages and all levels contain songs which are prepared and all ready for the teacher to use.

But what if you want to exploit a song yourself for your students? How can you go about it? This lecture examines reasons for using songs as a way of teaching listening in a foreign language, and what to bear in mind when choosing them. We will see that a convenient way of exploiting them is to devise (a) pre-listening activities in order to prepare students for the topic, vocabulary, and/or language structures of the song, (b) listening activities for while the song is actually being played, and (c) post-listening activities to process and extend language presented previously. A song in English and another in Spanish will be exploited to demonstrate suggestions made throughout the session.

### Resumen

Hoy en día las canciones se escuchan a menudo en el aula de la lengua extranjera y la mayoría de las guías didácticas contienen canciones ya preparadas y fáciles de usar. ¿Y si quiere explotar una canción Vd. mismo/a para sus estudiantes? ¿Cómo hacerlo? En esta ponencia se examinan razones por las que resulta provechoso usar canciones para enseñar la destreza auditiva, y se sugiere qué tener en cuenta a la hora de elegir una canción en lengua extranjera. Veremos que es útil elaborar actividades en tres etapas: (a) antes de escuchar para preparar el tema, vocabulario y/o estructuras gramaticales contenidos en la canción, (b) durante la audición en sí, y (c) después de escuchar, para procesar y profundizar en el vocabulario y/o gramática presentados en (a) y en (b). Con el fine de poner en práctica las sugerencias hechas previamente, se escucharán una canción en inglés y otra en español y se realizarán actividades didácticas para desarrollar la destreza auditiva en estas dos lenguas.

## Exploiting songs in the foreign language classroom

Songs are a very attractive way of developing the listening skill in the foreign language. They are authentic texts that have usually not been written with language teaching and learning in mind, but have the advantage that

---

<sup>1</sup> Departamento de Filologías Inglesa y Alemana Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Granada (España); [jstephen@ugr.es](mailto:jstephen@ugr.es)

language students are generally favourably disposed towards listening to them in the classroom. Other advantages are that they are self-standing and conveniently short and so can usually be exploited within one or perhaps two lessons. Songs are memorable and often their emotional impact takes the language learning experience deep into the affective domain.

## Devising activities

It is advisable to exploit songs in the same way as other more conventional "listenings", that is, with pre-listening, while-listening, and post-listening activities.

*Pre-listening activities* are aimed at preparing students for concepts, language structures, and/or vocabulary contained in the song that they are going to hear. Students do not usually see the written text of the song at this stage. Examples of such activities are brainstorming vocabulary pertaining to the topic of the song, categorising words and expressions, matching words and pictures, or predicting the story-line of a song using a few key words.

*While-listening activities* are carried out while the song is actually being played, and make use of the language that has been presented at the pre-listening stage. Perhaps the most well-known and most-used activity at this stage is a "gap-fill": students are given the written text of the song with certain words and expressions blanked out and as they listen they fill in the blanks. Other activities could be putting jumbled lines or verses of the song in the correct order, matching the beginning and ends of lines or verses, correcting mistakes in the written text of the song, or selecting the correct option from a choice of words in each line or verse.

*Post-listening activities* take advantage of the now complete and correct lyrics that the student has in front of him/her. The variety of possible activities at this stage is virtually endless. As regards vocabulary, in pairs students can look for synonyms or antonyms in the song, or they can complete word family tables (e.g., if a certain noun occurs in the song, students fill in a table with corresponding verbs, adjectives and adverbs). As far as pronunciation is concerned, songs can be a model for the pronunciation of such features as individual sounds and linking. They can be used as a basis for grammar work: with English songs, students are frequently exposed to phrasal verb forms and meanings, which they can then go on to use themselves in sentences. In Spanish songs, problematic past forms and personal pronouns are frequently illustrated, and these can be used by the teacher for further grammar work. The listening skill can be extended to

other skills, such as speaking: songs can be used as the basis for surveys or discussions. Obviously, learners can also translate songs into their own language, and/or sing them.

## Things to bear in mind

The teacher should bear in mind a few things when choosing songs for use in the language classroom. It goes without saying that s/he should consider learners' age and interests when selecting songs. Even beginning and elementary students can benefit from authentic songs if the teacher focuses on vocabulary and/or language structures that learners are currently studying or are already familiar with, and if s/he carefully grades tasks in accordance with students' language level.

If while-listening activities are to be successful, it is important that the language needed at this stage has been adequately prepared previously. Two or even three pre-listening activities may be necessary. If a gap-fill is employed at the while-listening stage, the missing words or expressions should be linked in some way: they could be connected conceptually (e.g., relating to a particular theme), grammatically (e.g., all verbs), or as regards pronunciation (e.g., rhyming words). If students know that they are listening for similar types of words/expressions throughout the song, this facilitates the task. Items blanked out randomly can be disconcerting for learners.

Remember too that not all songs are suitable for classroom activities. Naturally the words must be audible (not always the case in many pop songs), and topics, grammar, and vocabulary content should be related in some way to classwork. Some slang and non-standard forms should not be a problem (many students enjoy learning about them), but the overall content and/or message of the song should not be absurd or politically incorrect.

## Exploiting a song in Spanish

«*Tatuaje*». (1941). Music by Manuel Quiroga; lyrics by Rafael de León and Xandro Valerio. Sung by Concha Piquer (original version); Ana Belén (2000 version).

### Language level of tasks: Pre-intermediate learners of Spanish.

This is a love song about an "eternal triangle". A girl meets a sailor at a port and falls in love with him. While they have a drink together in a bar, the sailor tells her about a woman whose love he has lost. The sailor's tattoos on his chest and arm with the woman's name bear witness to his undying

love. When the sailor goes back to sea, the girl goes looking for him from port to port, asking other sailors if they have seen him, telling them that she is dying of love for him, and showing them her own tattoo with his name.

#### A. Pre-listening activities

(1) **Storyline prediction.** The teacher gives students a worksheet with several key words from the song. In pairs, students make up and write a short story of two or three sentences using the words. They share their stories with other pairs of students and/or the whole class.

(2) **Vocabulary categories.** Students put jumbled vocabulary items from the song into two categories: words pertaining to the human body, and to a seaport (brazo, dientes, faro, corazón, labios, veleros, barco, pecho, piel, mostrador). With the help of the whole class, the teacher writes the two corrected categories on the board.

(3) **Character observation.** The worksheet also has four very similar drawings of a sailor: (i) with blond hair and a tattoo on his arm; (ii) with dark hair, tattoo on his chest, and drinking a beer; (iii) with blond hair and tattoos on his arm and chest; (iv) with dark hair and tattoos on his arm and chest, playing an accordion.

#### B. While-listening activities

(1) **Character identification.** Students listen to the song and identify the correct drawing of the sailor (Answer: A. 3. iii)

(2) **Vocabulary correction.** The teacher gives students a worksheet with the words of the song. Some vocabulary items (belonging to the body, and to the sea) have been changed. As they listen, they correct the words.

Examples:

Mira mi pecho tatuado....

...

En el mismo velero que lo trajo a mí.

#### C. Post-listening activities

(1) **Category correction.** With help of the students, the teacher corrects the body part/seaport vocabulary items. In the examples given previously "pecho" should have been "brazo", and "velero" should have been "barco".

(2) **Storyline comparison.** Students compare the stories they wrote in A1. with the storyline of the song.

(2) **Parallel expressions search.** They then look for parallel expressions in the first part of the song (when the sailor and the girl are together), and in the second part (when the sailor has gone back to sea). These expressions are about the girl's memory of her life with the sailor and how her

life has changed now that he has gone (for example: in part 1, “*ante dos copas de aguardiente*”; in part 2, a parallel expression would be “*ante una copa de aguardiente*”).

### Exploiting a song in English

“Eternal Flame”. (1989). Composed by Susanna Hoffs, Billy Steinberg, and Tom Kelly. Sung by The Bangles.

#### Language level of tasks: Elementary learners of English.

This is another love song, in which the singer asks her lover if he feels the same as she does, and wonders if her passionate feelings will go on forever.

#### A. Pre-listening activities

(1) **Pronunciation.** The teacher gives students a worksheet containing a list of words from the song with vowel or diphthong sounds underlined. There is a second list of phonemic symbols. In pairs, students match the underlined sounds with the corresponding symbols. For example, (8) dreaming, corresponds to (c) /i:/.

(1) eyes; (2) hand; (3) darling; (4) feel; (5) heart; (6) beat; (7) same; (8) dreaming; (9) burning; (10) eternal; (11) flame; (12) meant; (13) sleeping; (14) ease; (15) lose; (16) whole

(a) /u:/; (b) aɪ; (c) /i:/; (d) /ɑ:/; (e) /eɪ/; (f) /e/; (g) /æ/; (h) /əʊ/; (i) /ɜ:/

The teacher corrects the sounds and symbols as a whole-class activity.

(2) **Word order in questions.** The worksheet also contains the questions from the song, each with the words in the wrong order. In pairs, students rearrange the questions into the correct word order.

heart beating feel you do my ?

you do understand?

feel you the same the do?

dreaming I only am?

an burning eternal this is flame?

The teacher corrects the questions with the help of the whole class.

#### B. While-listening activity

**Gap-fill.** The teacher gives each student a copy the lyrics if the song, which has gaps: some of the words from the pronunciation activity and the jumbled questions. As they listen, students fill in the blanks.

#### C. Post-listening activity

**Word families.** Students complete a “word families” grid (filling in nouns, adjectives, and adverbs, corresponding to verbs from the song).

Some squares may remain blank.

Verb from song	Noun	Adjective	Adverb
Dream		Example: <i>dreamy</i>	
Burn			
Believe			
Mean			
Sleep			

## Answers

### A. Pre-listening activities

(1)

(1)-(b); (2)-(g); (3)-(d); (4)-(c); (5)-(d); (6)-(c); (7)-(e); (8)-(c); (9)-(g); (10)-(g); (11)-(e); (12)-(f); (13)-(c); (14)-(c); (15)-(a); (16)-(h)

(2)

Do you feel my heart beating?

Do you understand?

Do you feel the same?

Am I only dreaming?

Is this burning an eternal flame?

### C. Post-listening

Verb from song	Noun	Adjective	Adverb
dream	<i>dream</i>	<i>dreamy</i>	<i>dreamily</i>
burn	<i>burning/burn</i>	<i>burning/burnt</i>	-
believe	<i>belief</i>	<i>believable</i>	<i>believably</i>
mean	<i>meaning</i>	<i>meaningful</i>	<i>meaningfully</i>
sleep	<i>sleep</i>	<i>sleepy</i>	<i>sleepily</i>

These activities show only a few ways in which songs can be used in foreign language classes. With the teacher's own ideas, as well as guidance from books and articles on the subject, s/he can use this resource to increase students' interest and enhance their language learning.

## Further reading

[http://www.cuadernos cervantes.com/art\\_50\\_cancionmoderna.html](http://www.cuadernos cervantes.com/art_50_cancionmoderna.html)

Murphey, T. (1992). *Music & Song*. In Series: Resource Books for Teachers. (Ed. A. Maley). Oxford: Oxford University Press.

# Conclusiones



# Conclusiones

Más que la Conclusión de un libro o de un capítulo, debemos de entender este pequeño espacio como un inicio de varias cosas: por una parte de las reflexiones que tras la celebración de la X Bienal Internacional, Symposium & Festival y III Encuentro de Primavera tendremos todos/as y cada uno/a de los participantes, de los aprendizajes y de las vivencias con las que nos hemos enfrentado en estos intensos días de encuentro.

Por otra parte, inicio de las ideas que matizadas con el paso de los días nos llevarán a idear la realización de la XI Bienal del CIMA, que coincidiría en su celebración con el V Encuentro de Primavera.

Cuando comenzamos a gestar la celebración de la X Bienal del CIMA, justo al finalizar la IX que celebramos en Granada en abril de 2006, nos ilusionamos con la fusión en la misma celebración con el III Encuentro de Primavera que viene organizando el Profesor Fernando José Sadio Ramos en la Escola Superior de Educação del Instituto Politécnico de Coimbra (Portugal), por tener ambos eventos sensibilidades parecidas en el tratamiento de los temas y, preocupaciones afines por los asuntos relativos a la Educación atendiendo a Derechos Humanos, Ciudadanía e Interculturalidad, independientemente de la parcela educativa a que se dirija.

En un principio, pensamos esta X Bienal Internacional y III Encuentro de Primavera celebrados en Coimbra como un reto para aproximar los trabajos que sobre interculturalidad aportaran tanto músicos como artistas.

Por eso concebimos este evento mixturando sesiones educativas, sesiones de composición, sesiones escolares (sobre didáctica y pedagogía de las artes), conciertos en directo, exposiciones de pintura y artes plásticas, representaciones teatrales, seminarios, talleres y otros trabajos, considerados todos desde la perspectiva Intercultural.

Los principales objetivos que nos propusimos conseguir fueron:

1. Promover información sobre actividades de compositores y artistas interculturales tanto desde la vertiente musical como desde las demás artes.
2. Crear un foro para la discusión para acercar a compositores, artistas, educadores, críticos, publicistas, promotores, estudiantes y otras personas interesadas en los diferentes *idiomas* interculturales.

3. Facilitar el proceso de desarrollo, estudio e interconexión de los nuevos *idiomas* interculturales de músicos y artistas.
4. Recopilar colecciones, documentos, archivos, cuadros, grabados y donaciones de otros materiales artísticos interculturales que sean de interés para los centros educativos, instituciones y organizaciones y para su uso para el futuro Centro de Recursos Musicales y Artísticos Interculturales.
5. Creación de un website donde ir recogiendo on-line los materiales para la creación de ese Centro de Recursos Interculturales.
6. Pensamos seguir en este camino y lograr la creación de nuestra propia página web y nuestra plataforma, para poder mantener entre todos/as los que nos ilusionamos con este proyecto las informaciones actualizadas.

Creo que se han cumplido todos ellos, de lo cual debemos sentirnos orgullosos todos/as los Participantes y Asistentes al evento.

Pensamos que la X Bienal Internacional, Simposio y Festival del CIMA y III Encuentro de Primavera iba a ser como una gran oportunidad para:

- Reforzar la dimensión internacional de los programas del CIMA.
- Promover el mutuo conocimiento y los contactos para recibir y realizar visitas entre las distintas instituciones de donde provienen los/as diferentes Ponentes por la Interculturalidad.
- Intercambiar puntos de vista, conocimientos, experiencias y prácticas positivas para la Educación, Artes y Música Interculturales.
- Suscitar el diálogo, discusión, exposición de proyectos musicales y artísticos, educación musical y artística y composición musical y artística.
- Fomentar la cooperación entre el Centro para las Artes y Música Interculturales (Granada, España), la Escola Superior de Educação de Coimbra y del Centre for Intercultural Musicology (Cambridge, UK).
- Ofrecer al alumnado de Educación Musical, Historia y Ciencias de la Música, de Música, de Bellas Artes, de Teatro y Educación, de Artes Visuales y Maestros y Educadores en general la oportunidad de la participación y el estudio de la Interculturalidad como experiencia mundial.

Creemos sinceramente que la participación en la X Bienal Internacional, Simposio y Festival del CIMA y III Encuentro de Primavera, ha sido una muy válida contribución para promover la identidad Intercultural y la Música, las Artes y la Educación a nivel mundial así como los valores de cooperación y solidaridad.

Los **temas** tratados en la X Bienal del CIMA y III Encuentro de Primavera, se han organizado en torno a diferentes centros de interés que han girado alrededor del slogan elegido para esta edición “Música, Arte, Diálogo, Civilización”, entre los que destacamos:

– Contribuciones a la Interculturalidad desde distintas áreas de conocimiento: Música, Arte y Educación Artística.

– El encuentro del CIMA y III Encuentro de Primavera como foco en el que se traten los temas y cuestiones más relevantes y recientes en avances teóricos y metodológicos aplicados a la educación superior intercultural.

– Inclusión de las distintas contribuciones desde perspectivas educativas y artísticas multidisciplinares y su contribución en las diferentes áreas.

Dentro de los diferentes centros de interés se han desarrollado diversas temáticas que concretamos a continuación:

– Cuestiones sobre Educación Intercultural, Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, Atención a la diversidad.

– Aproximación a las Didácticas Específicas (Educación Musical, Educación Artística, Dramatización y Cine) desde una perspectiva Intercultural.

– Programas de intervención en contextos multiculturales para promover la interculturalidad a través de la Expresión Artística (Música, Plástica, Dramatización y Cine).

– Perspectivas Internacionales en Educación Superior artística desde la vertiente Intercultural.

– Composiciones Interculturales.

– Artes Interculturales (representaciones artísticas interculturales).

Nos gustaría poder incluir aquí también dentro de estas **Conclusiones**, que además de la parte “científica” del desarrollo de esta Bienal, han sido positivas las relaciones entabladas entre los/as Participantes y Asistentes durante la celebración de la misma.

Quiero explicitar el agradecimiento al Comité Organizador, a todas las personas e instituciones que han hecho posible la celebración y el desarrollo de esta X Bienal Internacional del Centro para las Artes y Música Interculturales y III Encuentro de Primavera, colaborando de muy diferentes maneras, cada cual desde su parcela de responsabilidad y no menos importante por aparecer en último lugar, facilitaros a todos/as y felicitarnos por estos encuentros que son los que “hacen ciencia”, pues ésta no es posible y nunca avanzaría sin el intercambio de ideas, experiencias, trabajos, opiniones, divergencias, convergencias y convivencia mutua.









