

MÚSICA

Gorka ZABALZA ESTABOLITE

SELECCIÓN Y APLICACIÓN DEL
REPERTORIO MUSICAL
TRADICIONAL EN LA ESCUELA
ACTUAL INTERCULTURAL

TFG/*GBL* 2014

upna
Universidad
Pública de Navarra
Nafarroako
Unibertsitate Publikoa

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales
Giza eta Gizarte Zientzien Fakultatea

Grado en Maestro de Educación Primaria
/
Lehen Hezkuntzako Irakasleen Gradua

Grado en Maestro en Educación Primaria
Lehen Hezkuntzako Irakasleen Gradua

Trabajo Fin de Grado
Gradu Bukaerako Lana

***SELECCIÓN Y APLICACIÓN DEL REPERTORIO
MUSICAL TRADICIONAL EN LA ESCUELA
ACTUAL INTERCULTURAL***

Gorka ZABALZA ESTABOLITE

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES
GIZA ETA GIZARTE ZIENTZIEN FAKULTATEA

UNIVERSIDAD PÚBLICA DE NAVARRA
NAFARROAKO UNIBERTSITATE PUBLIKOA

Estudiante / Ikaslea

Gorka ZABALZA ESTABOLITE

Título / Izenburua

Selección y aplicación del repertorio musical tradicional en la escuela actual intercultural

Grado / Gradu

Grado en Maestro en Educación Primaria / Lehen Hezkuntzako Irakasleen Gradua

Centro / Ikastegia

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales / Giza eta Gizarte Zientzien Fakultatea
Universidad Pública de Navarra / Nafarroako Unibertsitate Publikoa

Director-a / Zuzendaria

Marcos ANDRÉS VIERGE

Departamento / Saila

Departamento de Psicología y Pedagogía / Psikologia eta Pedagogia

Curso académico / Ikasturte akademikoa

2013/2014

Semestre / Seihilekoa

Primavera / Udaberrik

Preámbulo

El Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, modificado por el Real Decreto 861/2010, establece en el Capítulo III, dedicado a las enseñanzas oficiales de Grado, que “estas enseñanzas concluirán con la elaboración y defensa de un Trabajo Fin de Grado [...] El Trabajo Fin de Grado tendrá entre 6 y 30 créditos, deberá realizarse en la fase final del plan de estudios y estar orientado a la evaluación de competencias asociadas al título”.

El Grado en Maestro en Educación Primaria por la Universidad Pública de Navarra tiene una extensión de 12 ECTS, según la memoria del título verificada por la ANECA. El título está regido por la *Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria*; con la aplicación, con carácter subsidiario, del reglamento de Trabajos Fin de Grado, aprobado por el Consejo de Gobierno de la Universidad el 12 de marzo de 2013.

Todos los planes de estudios de Maestro en Educación Primaria se estructuran, según la Orden ECI/3857/2007, en tres grandes módulos: uno, *de formación básica*, donde se desarrollan los contenidos socio-psico-pedagógicos; otro, *didáctico y disciplinar*, que recoge los contenidos de las disciplinas y su didáctica; y, por último, *Practicum*, donde se describen las competencias que tendrán que adquirir los estudiantes del Grado en las prácticas escolares. En este último módulo, se enmarca el Trabajo Fin de Grado, que debe reflejar la formación adquirida a lo largo de todas las enseñanzas. Finalmente, dado que la Orden ECI/3857/2007 no concreta la distribución de los 240 ECTS necesarios para la obtención del Grado, las universidades tienen la facultad de determinar un número de créditos, estableciendo, en general, asignaturas de carácter optativo.

Así, en cumplimiento de la Orden ECI/3857/2007, es requisito necesario que en el Trabajo Fin de Grado el estudiante demuestre competencias relativas a los módulos de formación básica, didáctico-disciplinar y practicum, exigidas para todos los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria.

En este trabajo, el módulo *de formación básica* se concreta en la utilización de ideas de otros autores, que han sido seleccionadas y ordenadas de tal forma que la estructura del trabajo adquiera cierta coherencia. Igualmente, nos ha permitido saber cómo transmitir ideas a un determinado público (en este caso más especializado).

El módulo *didáctico y disciplinar* nos ha permitido aprender cuáles son las cuestiones que se deben tener en cuenta en el trabajo con el alumnado, lo cual se refleja en las partes en las que se habla de las formas que deben adoptar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Asimismo, el módulo *practicum* nos ha posibilitado conocer la realidad multicultural de las escuelas actuales, para, de esta forma, interesarnos por la necesidad de trabajar desde los pilares de la educación intercultural y convencernos de lo enriquecedor que resulta trabajar bajo un modelo educativo inclusivo, y todo ello, a través de la música.

Por último, el módulo *optativo* se concreta en la propia selección del tema. Bastantes cuestiones acerca del repertorio las pudimos aprender a través de este módulo, así como todo lo que se refiere a la didáctica de la música, que en ciertos momentos aparece reflejada en el presente trabajo.

Resumen

En el presente trabajo se describe un breve recorrido histórico acerca del tratamiento que ha recibido el repertorio musical tradicional en la escuela, desde el marco legal hasta la práctica diaria en el aula. Se exponen diferentes razones por las que este repertorio tiene sentido en un aula en el que se junten multitud de culturas diferentes. Igualmente, se muestran las evidencias de los errores que se han dado en su aplicación, debida en gran parte a la falta de formación del profesorado. También describimos unos paradigmas de selección del repertorio tradicional y añadimos una ficha que sirva al profesorado para valorar las canciones que vaya a utilizar en el aula. Finalmente, tras describir una serie de recursos de donde obtener este repertorio, ofrecemos un ejemplo de selección de una canción tradicional, utilizando la ficha confeccionada para tal fin.

Palabras clave: Música tradicional; Selección del repertorio; Aplicación del repertorio tradicional; Diversidad cultural; Interculturalidad.

Abstract

In the present work it is describe a brief historical tour about the treatment that has received the musical traditional repertory in the school, from the legal frame up to the daily practice in the classroom. We expose different reasons for which this repertory makes sense in a classroom in which they join multitude of different cultures. Equally, there appear the evidences of the mistakes that have been given in his application, owed largely to the lack of formation of the faculty. Also we describe a few paradigms of selection of the traditional repertory and we add a card that should serve the faculty to value the songs that it is going to use in the classroom. Finally, after describing a series of resources wherefrom to obtain this repertory, we offer an example of selection of a song, using the card made for this purpose.

Keywords: Traditional music; Selection of the repertory; Application of the traditional repertory; Cultural diversity; Interculturalism.

Índice

Introducción y objetivos	1
1. Marco teórico	2
1.1. Antecedentes	2
1.2. Terminología	4
1.2.1. Música tradicional y música popular	4
1.2.2. Multiculturalidad e interculturalidad	5
1.2.3. Integración e inclusión	7
1.3. La música tradicional como objeto de estudio	9
1.4. Marco legal	11
1.5. Aplicación de la música tradicional en la escuela	12
1.5.1. Música tradicional en la escuela	13
1.5.2. Justificación	14
1.5.3. Beneficios para la educación musical	17
1.5.4. Beneficios para la educación intercultural	18
1.5.5. Necesidades de formación del profesorado	20
1.5.6. Dificultades y problemas surgidos en su aplicación	21
1.5.7. Soluciones y nuevas rutas de trabajo	26
1.6. Paradigmas de la selección del repertorio musical tradicional	35
1.7. Recursos	39
2. Modelo práctico	42
Conclusiones y cuestiones abiertas	47
Referencias	49

INTRODUCCIÓN Y OBJETIVOS

A simple vista, parece un poco contradictorio el hecho de trabajar interculturalmente con un repertorio tradicional. Sin embargo, a lo largo de este trabajo se argumentará, pasando por diferentes autores, la posibilidad de desarrollar la educación intercultural por medio del repertorio musical tradicional de las culturas presentes en el aula, partiendo de aquello que la propia música aporta a la interculturalidad.

Dos pilares fundamentales de este trabajo son la selección y aplicación de este repertorio en la escuela. Así pues, para saber cómo hay que seleccionar el repertorio, defenderemos que es imprescindible conocer las dificultades que se han ido experimentando y que han detectado distintos autores, para después poder saber en qué cuestiones fijarse a la hora de escoger este repertorio. También se argumentará acerca de la importancia que tiene el hecho de percatarnos de cómo debemos aplicar el repertorio en la escuela, para tenerlo en cuenta a la hora de escoger aquellos materiales que nos van a permitir desarrollar una correcta metodología.

La bibliografía relacionada directamente con el tema, como se citará más adelante, es considerablemente escasa. La información sobre el tema se encuentra bastante dispersa y, por esta razón, procede unificar las distintas aportaciones que, en mayor o menor medida, realizan los autores. Por ello, me marco como objetivo principal el siguiente:

- Juntar las ideas, experiencias y argumentos de los diferentes autores, en un amplio marco teórico, para crear las bases teóricas fundamentales sobre el tema, consultando, para ello, abundante bibliografía.

Y los siguientes objetivos específicos:

- Dar a conocer la historia de la aplicación de la música tradicional en la escuela y su aparición en las leyes educativas.
- Explicar la relación entre música tradicional y educación intercultural.
- Plantear una serie de criterios para la selección del repertorio tradicional, que posibilite su aplicación en la escuela bajo los pilares de la educación intercultural.

1. MARCO TEÓRICO

A lo largo de este marco teórico, se va a describir un recorrido a través de parte la literatura existente acerca del tema que se aborda en este trabajo. Por ello, otros dos pilares básicos de éste, serán la música tradicional y la interculturalidad, tal y como se puede comprobar en el propio título del trabajo.

Para comenzar, se hablará de algunos de los trabajos previos entorno al tema, para pasar, después, a realizar una breve aclaración terminológica. A continuación, se dará un breve repaso a la presencia de la música tradicional en las leyes educativas, para después pasar a hablar sobre la aplicación de esta música en la escuela: la presencia que ha tenido la música tradicional en la escuela, la justificación de su utilización, los beneficios de su aplicación, advertir de las necesidades de formación que presenta el profesorado para que la aplicación resulte beneficiosa, los problemas que pueden surgir en la educación musical, y concretamente en la utilización del repertorio tradicional, y los fallos que se han cometido, así como las posibles soluciones y nuevos caminos de acción. Este marco teórico terminará con una explicación de los criterios de selección del repertorio musical tradicional y con un acercamiento a los recursos a los que podemos acudir para obtener materiales entorno al repertorio musical tradicional.

1.1. Antecedentes

Comenzando por una simplificación de las experiencias y aportaciones que se han venido dando en torno al tema que atañe a este trabajo, no nos podemos olvidar de mencionar a Zoltán Kodály y Carl Orff, como referentes claros que son, de la aplicación, en la escuela, de la música tradicional de su país. Tanto es así, que como afirma Delgado (2005), este repertorio constituye el pilar sobre el cual basan su metodología. Este conjunto de músicas van a conformar el eje pedagógico de estos importantes pedagogos musicales del siglo pasado (Del Valle De Moya, Hernández y Hernández, 2010; Reynés y Gelabert, 2012).

Acercándonos ahora, al contexto de la educación en España, no podemos sino hacer referencia a Arcadio de Larrea Palacín, quien en su libro *“El folklore y la escuela. Ensayo de una didáctica folklórica”*: argumenta la importancia de la utilización de la

canción popular en el aula; advierte ya, la necesidad de formación del profesorado en la materia; y defiende la obligación que tiene el mismo de informarse sobre las influencias tradicionales que el alumnado experimenta fuera de la escuela (De Larrea, 1958).

Aproximándonos al tema de la educación intercultural a través de la música, podemos señalar el año 1966, como el primer momento en el cual, a manos de Egon Kraus (secretario general del ISME), se advierte de la importancia de una educación musical multicultural (Giraldez, 1997). Asimismo, según esta autora, Egon Kraus ya hacía un llamamiento al profesorado de música, para que tuviera en cuenta esta nueva perspectiva o enfoque educativo en su materia.

Continuando con las consideraciones de Giraldez (1997), podemos afirmar que desde la década de los 70 del siglo pasado, se vienen publicando en países como EE.UU. y Gran Bretaña, cuantiosos estudios que profundizan en el tema, siendo este hecho algo muy alejado al contexto de la investigación en España. Esto puede tener su razón de ser en que la aparición de la interculturalidad como elemento trascendental en la educación en España, como afirma Pérez-Aldeguer (2013), no tuvo lugar hasta la aprobación de la LOGSE en 1990, que fue cuando se comenzó a tratar este tema dentro del currículum. Asimismo, y para conocer la relevancia que se le ha venido dando a este pilar fundamental de la educación actual, los autores Hernández, Hernández y Milán (2006) advierten que no fue hasta el año 1992, en un Congreso en Salamanca, cuando se comenzó a dar el debate sobre la interculturalidad.

En cuanto a publicaciones más recientes, cabe destacar el libro editado por el Ministerio de Educación y Cultura "Otros pueblos, otras culturas. Música y juegos del mundo", cuyas autoras son Andrea Giraldez y Graciela Pelegrín, en el que ya se pretende enfocar la educación musical desde una mirada intercultural, utilizando músicas del mundo como medio y recurso para alcanzar este fin (Giraldez y Pelegrín, 1996).

Siguiendo la cronología, cabe destacar un monográfico que publicó la revista Eufonía en el año 1997, para mostrar diferentes estudios y trabajos que demuestran los beneficios que la música puede tener en la educación intercultural, entre otras cuestiones (Pérez-Aldeguer, 2013). A este respecto, y hablando ya del año 2013, este

autor defiende la existencia de una abundante literatura que trata sobre la influencia de la educación musical en la consolidación de una educación intercultural. Asimismo, cabe destacar el libro “Música e interculturalidad”, obra de Joseph Siankope y Olga Villa. En este libro, los autores tratan la educación musical desde la perspectiva de la inclusión y la interculturalidad, advirtiendo de la necesidad de crear situaciones que favorezcan la convivencia (Siankope y Villa, 2004).

Deteniéndonos, brevemente, en lo que a la selección del repertorio se refiere, parafraseando a Shehan (1997), podemos afirmar que existen amplias dudas sobre cómo seleccionar el repertorio tradicional multicultural. En este sentido, la autora asevera la preocupante ausencia de un consenso sobre los criterios más adecuados para ello.

1.2. Terminología

1.2.1. Música tradicional y música popular

Tal y como advierte Vega (2010), existen diferencias entre lo considerado popular y tradicional, pues para nada son sinónimos, como en ocasiones son empleados estos términos. Sin embargo, como el trabajo trata sobre la música tradicional, nos vamos a ceñir a su definición, mientras que el concepto de música popular aparecerá al final de este apartado, de manera breve y a modo de comparación.

Para comenzar con aquello que pudiera considerarse una definición del término música tradicional, podemos decir que es aquella que carece de autor y se suele transmitir oralmente entre generaciones (Bareilles, 1977; Casals, 2006; Díaz y Arriaga, 2013). A esto se le puede añadir, como afirma Díaz (1997), que música tradicional es “toda aquella que, sirviendo para diferentes actividades (danza, baile, canción...) y teniendo una antigüedad más o menos remota, ha llegado hasta nuestros días gracias al concurso individual y colectivo de la comunidad en la que se interpreta” (p. 7).

Asimismo, se considera que este repertorio está creado y tiene su razón de ser dentro del contexto social en el que se ha sido confeccionado (Vega, 2010). Por lo tanto, continuando con las ideas de este autor, lo tradicional va a tener que ver con el uso comunitario que se le dé, y jamás con términos comerciales. Por ello, Casals (2006)

afirma que otras de las características de la música tradicional son la gratuidad y el nivel público que presentan.

Parafraseando a Chaves (2013), la canción tradicional, además, constituye una forma de expresión de los sentimientos que experimenta el ser humano. Asimismo, defiende que existen dos posiciones o creencias entre los autores, entorno a quién o quiénes son los creadores de esta música. Por un lado, Chaves (2013) agrupa a aquellos que creen que la autoría de este repertorio es propia de una persona con mayores conocimientos musicales que el resto de la población. Y por otro lado, dice que hay autores que opinan que es una creación de un grupo de personas unidas por razones culturales, y que son el paso del tiempo y la transmisión oral, las razones por las cuales se va conformando este repertorio (Chaves, 2013). Así pues, Casals (2006) añade que la música tradicional se puede caracterizar por presentar diversas variantes, es decir, podremos encontrarnos distintas versiones de una misma canción, tanto en lo que se refiere a la letra, como en lo que tiene que ver con los elementos musicales que la conforman, dependiendo del momento y del lugar en el que la estudiemos.

A modo de resumen, podemos decir que la música tradicional es aquella cuya autoría y origen exacto son desconocidos, se cree que poseen una antigüedad considerable y está asociada a un lugar determinado. Para comparar este repertorio con el que conforma la música popular, Casals (2006) afirma que esta última es cualquier música que sea conocida o utilizada por un grupo cuantioso de la población, sea cual sea su origen, su autoría, su antigüedad o el lugar donde sean cantadas.

1.2.2. Multiculturalidad e interculturalidad

Teniendo en cuenta la realidad pluricultural que caracteriza a la sociedad de hoy en día, y que no significa más que la existencia de diversas culturas en un mismo territorio (Bernabé, 2013a), pasamos a definir los conceptos de multiculturalidad e interculturalidad, que han sido decisivos para atender a la diversidad que nos podemos encontrar en los distintos contextos educativos.

Por un lado, el término multiculturalidad, hace referencia a la coexistencia de diferentes grupos culturales en un mismo lugar y época (Bernabé, 2013a; Carrasco, 2004; Casanova, 2005; Epelde, 2011; Escarbajal y Escarbajal, 2004). A este respecto,

Escarbajal y Escarbajal (2004) añaden que, dentro de esta coexistencia, se intentan evitar conflictos partiendo del respeto mutuo y la comprensión hacia los demás. Sin embargo, no habrá una unión en el plano social, siendo esta ausencia de contacto la que impedirá un enriquecimiento cultural y/o personal (Bernabé, 2013a).

Por otro lado, que se dé una verdadera interculturalidad, implica que se produzca una interrelación entre los grupos que coexisten en un mismo lugar y tiempo, siendo necesario, para ello, que se reconozca el derecho a las diferencias (Casanova, 2005; Escarbajal y Escarbajal, 2004; Epelde, 2011). De la misma forma, supone un rechazo al etnocentrismo o a la existencia de una cultura que sea dominante con respecto a otras, y que, entre aquellos que convivan, busquen aquello que tengan en común y se enriquezcan de la diversidad con la que van a interrelacionarse (Casanova, 2005). Así pues, en todo lugar en el que se quiera dar una verdadera coexistencia interculturalidad, habrán tenido que pasar por una serie de fases que son: encuentro (supondría coincidir en un mismo lugar por cualquier razón), reconocimiento (percatarse de la existencia de las diferencias), adaptación (transformar relativamente tu cultura para que no “choque” con las demás), aceptación (de las diferencias) y diálogo (la verdadera interacción entre los grupos que conviven) (Morató, 2012).

En el contexto educativo, se pueden diferenciar cuatro tipos de relación entre los diferentes grupos culturales que coexisten en un centro escolar. En primer lugar, se encontraría la relación de asimilación, la cual se caracteriza por la adaptación de la cultura minoritaria a la dominante. En segundo lugar, se situaría la relación de diferenciación, que se produce cuando el centro educativo atiende a las características que diferencian a la minoría étnica de la cultura mayoritaria. En tercer lugar, diferenciamos la relación de integración, en la que se reconoce el derecho de todos como medio para alcanzar un trato de igualdad. Y, por último, encontraríamos la relación en la que prima la consecución de una educación basada en la igualdad de condiciones para todos (Sánchez, 2004), que es uno de los objetivos de la educación intercultural.

Así pues, la educación intercultural supone un proceso de construcción de una cultura común (Bernabé, 2012a). Para ello es necesario basarse, fundamentalmente, en el diálogo entre aquellos que conforman la comunidad educativa (González, 2010).

Concretamente, la educación intercultural debe tratar a la diversidad existente en la escuela desde el punto de vista de unos “procesos educativos holísticos en constante modulación, con el propósito, entre otros, de suscitar la reflexión en torno a mi posición y mi relación, en y con, las diferentes culturas que conviven en el mundo” (Pérez-Aldeguer, 2013, p. 289).

Para que esto se convierta en una realidad, González (2010) propone los siguientes objetivos como fundamentales dentro de un marco educativo intercultural: desarrollar una sólida conciencia de igualdad, llegar a conocer y respetar las diferentes culturas que coexisten en la escuela, así como potenciar el diálogo y la convivencia entre toda la comunidad escolar. La consecución de estos objetivos supondrá desarrollar la competencia intercultural del alumnado, la cual se puede definir como el conjunto de conocimientos, habilidades, valores y actitudes con las que cuenta una persona para “desenvolverse, consciente, y satisfactoriamente en contextos multiculturales, incrementando así la cohesión y el bienestar social, con uno mismo y con los demás.” (Pérez-Aldeguer, 2013, p. 289).

Para finalizar este apartado, y como introducción a la relación existente entre la música y la educación intercultural, que se tratará más profundamente en apartados posteriores, se puede afirmar que la música es un lenguaje universal que puede favorecer la convivencia entre culturas (Epelde, 2011), siendo, el aula de música, un buen lugar para trabajar la comunicación intercultural (Bernabé, 2012a). Así pues, en las clases de música, será posible la existencia de auténticos diálogos entre culturas (Bernabé, 2012a), que favorezcan el desarrollo de la interculturalidad.

1.2.3. Integración e inclusión

Stainback y Stainback (1999) afirman que solo hay dos caminos dentro de la educación: la exclusión o la inclusión. Sin embargo, las concepciones y metodologías que han ido surgiendo, a lo largo de la historia, acerca de la atención a la diversidad dentro de la escuela, han tenido que evolucionar y transformarse, para llegar al concepto de inclusión (Arnáiz, 2003).

En un primer momento, y en palabras de la citada autora, predominaba la incompreensión de las causas de la antes llamada anormalidad, lo que conllevó una

concepción del modelo educativo que se basó en la segregación de los diferentes. Más adelante, apareció el periodo conocido con el nombre de institucionalización, en el cual se comienza a comprender las diferencias, pero para cubrir las necesidades de “los diferentes” se les separa de la escuela ordinaria (Arnáiz, 2003).

A este periodo le siguió el de la normalización, que pretende que aquellos que, anteriormente, eran segregados y excluidos, se parezcan al máximo a lo considerado normal; es decir, que tengan una existencia lo más parecida al resto. Y como final, dentro de este breve repaso histórico del tratamiento que ha tenido la escuela entorno a la diversidad, nos encontramos con los términos de integración e inclusión (Arnáiz, 2003).

Por un lado, un modelo educativo basado en la integración supone atender a aquellos que necesitan una educación claramente diferenciada (Fernández, 2005-2006). Cabe destacar, que este tipo de atención a la diversidad está dirigida a aquel que ya ha sido excluido o segregado con anterioridad (Barrio, 2009).

Por otro lado, nos encontramos con el término inclusión, que aún va más allá que la integración, y que comenzó a utilizarse en los años 80-90 del siglo pasado (Arnáiz, 2003; Barrio, 2009). Esta nueva concepción de la atención a la diversidad trajo consigo: el derecho a una educación para toda la ciudadanía, en igualdad de oportunidades y bajo los términos de la equidad; la posibilidad y necesidad de participación de todo el alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje; y la toma de conciencia de la necesidad de ofrecer todo lo necesario al alumnado para que desarrolle al máximo sus capacidades (Arnáiz, 2003; Fernández, 2005-2006).

Como dice Barrio (2009), una educación inclusiva supone “educar juntos a todo el alumnado” (p. 14), lo que implica oponerse a las metodologías basadas en la competitividad, el logro individualizado y la selección del alumnado (Arnáiz, 2003), y trae consigo el fin de los estereotipos y etiquetas, la educación especial y las aulas especiales (Stainback y Stainback, 1999). De hecho, se insta a modificar aquello que sea necesario para que la institución educativa pueda responder a todo el alumnado y, en definitiva, no sea el alumnado quien deba adaptarse al sistema educativo (Barrio, 2009).

1.3. La música tradicional como objeto de estudio

La música tradicional, siguiendo un orden cronológico, ha sido objeto de estudio del folklora, la musicología comparada y la etnomusicología.

En primer lugar, debemos saber que el folklora es *“la ciencia del saber popular; es el conocimiento del saber, del acervo de costumbres, usos, mitos y creencias y de todas aquellas manifestaciones sencillas, propias y minúsculas, que ... son su herencia ancestral y su legado.”* (Chaves, 2013, p. 2). Es decir, se ocupa de estudiar la cultura tradicional del pueblo, todo aquello que produce un pueblo para expresarse (Arroyo, 2009).

Como un acontecimiento importante, cabe destacar que, en 1943, se creó, dentro del Instituto Español de Musicología (dirigido por el etnomusicólogo Marius Schneider), la sección de Folklore Español, en la que jugaron un importante papel José Antonio de Donostia y Arcadio de Larrea, entre otros (Manzano, 1990). El objetivo fundamental de esta sección fue el de recopilar y publicar el repertorio musical tradicional español, bajo unas bases de rigor científico, evitando así su pérdida (Martí, 1994). La recogida de este repertorio y la edición del mismo en cancioneros, es calificado por Larrinaga (2007) como un trabajo exhaustivo.

Siguiendo la línea histórica, nos encontramos con la Musicología comparada, que surge a finales del siglo XIX como una rama de la Musicología, la cual fue definida en base al tipo de músicas que tomaron por objeto de estudio los investigadores (Cámara, 2004). Éstos, según afirma Cámara (2004), se propusieron describir las sociedades ajenas a la propia, es decir, su objeto de estudio es el *“otro musical”*.

El hecho de estudiar las músicas extrañas a la europea, así como el uso, que concebían imprescindible y sistemático, de grabaciones sonoras para sus investigaciones, supuso una ruptura con aquellos que se dedicaban a estudiar el folklora musical (Cámara, 2004). Fue a partir de 1950, cuando esta rama de la Musicología pasó a llamarse etnomusicología (Cámara, 2004) y se estableció como una disciplina independiente, tras la celebración del I Congreso de ciencias etnológicas en Filadelfia (EE.UU.) (Morales, 2003).

La etnomusicología se interesa por la interrelación entre los miembros de un grupo y que tiene origen en la música (González, 2010). Morales (2003), citando a Alan Merriam, dice que la etnomusicología es el estudio de las músicas dentro de la cultura en la que se desarrollan. A este respecto, la autora nombra a Mantle Hood y Jaap Kunst como pioneros en esta disciplina (Morales, 2003).

Afirma Baumann (1996), que en la memoria de personas mayores, y campesinos y pescadores, entre otras figuras del mundo rural, hay guardado un gran tesoro. Esto viene al hilo de la necesidad de la figura del investigador (en cualquiera de las tres disciplinas que acaban de nombrarse), que deberá desempeñar las labores de recopilar, transcribir, clasificar y publicar todo ese material, para un posterior uso, bien en composición musical o como recurso para la educación musical (Clemente, 2005).

El investigador se adaptará al modo de vida de la cultura que vaya a estudiar, y deberá saber relacionarse, trabajar en equipo, ser responsable con el trabajo que esté realizando y poseer un buen oído (Chaves, 2013). Como figuras destacadas dentro de la investigación de la música tradicional, nos encontramos a Felipe Pedrell, Dámaso Ledesma y Kurt Schindler (Chaves, 2013; Clemente, 2005), entre otros. Asimismo, Chaves (2013) señala como acontecimiento importante en la investigación sobre la música popular la primera grabación de los repertorios musicales tradicionales en España, realizada en el año 1904, a manos del Coro "Aires d'a terra".

En un proyecto didáctico, Barrios (2000) propone que la investigación sea utilizada también por el profesorado y por el alumnado. Por un lado, la labor del docente consistirá en: buscar material musical tradicional; intentar reavivar las tradiciones que más se estén perdiendo; secuenciar el material, adaptándolo a la escuela; analizar las melodías y la forma de las canciones que escoja, y las variantes que pueda encontrar de las melodías y/o textos que seleccione; investigar sobre la organología; y establecer una relación entre el texto y la música (Barrios, 2000). Por otro lado, siguiendo con lo que dice Barrios (2000), el alumnado podrá recoger información sobre una canción de su pueblo, acudiendo a sus familiares si lo necesita para completar la ficha sobre la pieza que esté trabajando.

1.4. Marco legal

Como punto de partida, vamos a situarnos en la Ley General de Educación (1970). Iniciándose, España, en el camino hacia la interculturalidad (como se verá más adelante), con la aprobación de esta ley se garantiza el derecho de los inmigrantes a la educación, en igualdad de condiciones que los nativos, aunque éstos deberán amoldarse a la cultura española (Moreno, 2010).

Ubicándonos ahora en el contexto de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (1990), según Lorenzo y Espejo (2011), con la entrada en vigor de esta ley se propuso un acercamiento de la cultura musical tradicional a las instituciones escolares. Podemos afirmar que, efectivamente, ésta toma en consideración la música tradicional de las diferentes Comunidades Autónomas, aunque no tiene en cuenta la de otros países y culturas (LOGSE, 1990). Además, en palabras de Giraldez (1997), y volviendo al tema de la diversidad cultural, en esta ley se insiste en incorporar propuestas educativas relacionadas con la interculturalidad.

El ISME, ya desde 1953, reconoce múltiples manifestaciones musicales que pueden presentarse dentro de la metodología y los materiales utilizados por el profesorado de música (Pérez-Aldeguer, 2013). Sin embargo, en la legislación española, no es hasta la Ley Orgánica de Educación (2006) cuando, como veremos a continuación, se contempla la utilización de músicas de otras culturas por parte del profesorado especialista en música.

Amparándonos ahora, en la legalidad de la Ley Orgánica de Educación (2006), podemos afirmar que ésta sí que hace referencia a la necesaria introducción de elementos de otras culturas en el aula de música, como medio para mejorar la convivencia (Bernabé, 2012a, 2013b; Pérez-Aldeguer, 2013), incluyendo los repertorios tradicionales de todo el mundo (Castilla, 2010). La inclusión de la música tradicional en los currícula se ha hecho realidad gracias a la reivindicación realizada por las Comunidades Autónomas (Bernabé, 2012b), siendo su principal propósito, el hecho de mantener su propio patrimonio desde el rechazo a una globalización cultural negativa (Bernabé, 2013b). Esto se ha ampliado a la necesidad de incluir el repertorio tradicional de las culturas presentes en las escuelas. Esta incorporación de músicas tradicionales del mundo en los currícula ha sucedido gracias a la capacidad que tienen

las Comunidades Autónomas, para concretar los contenidos a trabajar en el aula (Díaz e Ibarretxe, 2008), tras el traspaso de competencias a las mismas. Asimismo, esta ley determina la necesidad de transmitir la herencia social de los pueblos, como una de las funciones de la escuela (Arroyo, 2009), dentro de la cuál se encuentra la música tradicional.

En términos de tratamiento a las diferencias, adopta la atención a la diversidad como principio básico y mediante la cual, todos desarrollarán al máximo sus capacidades, siempre en igualdad de oportunidades (Moreno, 2010) e insistiendo en el desarrollo de la interculturalidad (Bernabé, 2013a). Esto nos da pie a afirmar que los avances en términos de atención a la diversidad, dentro de la legislación educativa en España, han sido continuos (Moreno, 2010). La LOE marca una relación entre el tratamiento a la diversidad cultural y folklore musical (Lorenzo y Espejo, 2011), y es que la educación intercultural ha quedado en manos de las materias artísticas dentro de la legislación actual (Bernabé, 2012a).

Finalmente, y sin detenernos en exceso, podemos afirmar que en la actual Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (2013) no se hace una sola referencia al término interculturalidad y la educación inclusiva aparece considerada dentro de la ley, aunque en pocos momentos y de manera superficial. Será necesario observar la puesta en práctica de esta ley, para poder realizar unas consideraciones bien fundamentadas y conocer la opinión de los diferentes autores.

1.5. Aplicación de la música tradicional en la escuela

A lo largo de este apartado, se va a describir cómo ha sido y cómo está siendo aplicada la música tradicional en el aula. En primer lugar, haremos un breve repaso histórico del uso de este repertorio, de cómo ha venido siendo aplicado en la escuela. A continuación, se justificará la cabida de este repertorio dentro de la enseñanza. Los dos siguientes apartados describirán los beneficios que puede aportar este repertorio a la educación musical y al desarrollo de una verdadera interculturalidad. Y, finalmente, entre los tres últimos apartados, se describirán las necesidades de formación del profesorado en materia de folklore y música tradicional, así como en prácticas interculturales, las cuales desembocan en una serie de problemas y

dificultades que han surgido en la escuela, para las cuales presentamos unas posibles soluciones y nuevas formas de trabajar (por el simple hecho de que se vienen utilizando tan sólo en casos esporádicos, y es necesario que se vayan convirtiendo en prácticas habituales entre el profesorado).

1.5.1 Música tradicional en la escuela

Bien es cierto que en los años 60 del s. XX, el repertorio tradicional ya estaba siendo utilizado en la escuela y divulgado, también, a través del canto coral (Manzano, 1990), estando justificada su utilización, como una forma de apoyar al nacionalismo derivado del régimen político existente (Casals, 2006). Sin embargo, según Larrinaga (2007), lo que predominaba era la enseñanza de la cultura de los ganadores, reprimiéndose, en todo momento, las manifestaciones de la cultura propia de cada zona.

Durante casi todo el s. XX, se produce un acceso del alumnado al repertorio de música culta occidental, siendo el folklore más próximo, un material o recurso utilizado con menos frecuencia en su proceso de aprendizaje (Giraldez, 1997). Aún Biegún y Liatis (2013) siguen percibiendo la baja presencia de las músicas tradicionales (autóctonas y de otras culturas), en el quehacer diario de las aulas. A pesar de ello, el trabajo entorno a las músicas de otras culturas ha comenzado a adquirir importancia dentro de las programaciones, gracias al debate surgido entorno a la incorporación de las minorías dentro de la educación (Giraldez, 1997).

Lo cierto es que la introducción en la escuela de la cultura tradicional se ha dado a través de la educación musical (aún con poco arraigo), siendo trabajada de manera más ocasional, si cabe, en el resto de áreas que conforman el currículo (Larrinaga, 2007). Siguiendo con esta idea, debemos saber que la educación musical sí que ha procurado mostrar, al alumnado, el patrimonio cultural de los países de origen de los y las discentes inmigrantes, aunque todavía no se ha llegado a trabajar en términos de interculturalidad (Bernabé, 2013b).

A este respecto, Castilla (2010) afirma que, en cierta manera, ha aumentado la presencia de la música tradicional y popular en la escuela, aunque cree necesario formularse una serie de cuestiones entorno a la utilización de este repertorio, que se procurarán resolver en los siguientes apartados: ¿ha sido eficaz la metodología

utilizada?, ¿podemos seguir empleándola?, ¿nos ha servido para que se eliminen las barreras culturales existentes? y ¿cuáles son las posibilidades de mejora que existen?

Finalmente, cabe detenerse para hacer una pequeña consideración acerca de los libros de texto de educación musical. Desde los años 90, se ha consolidado la presencia de la música tradicional (junto con otros tipos de repertorio) en este recurso educativo tan utilizado (Casals, 2006; Costa, 1997). Esta renovación que han experimentado los libros de texto, ha intentado traer consigo la mejora del modelo educativo anterior, que poseía un carácter claramente etnocéntrico (Costa, 1997).

1.5.2. Justificación

A lo largo de los siguientes párrafos, justificaremos la importancia de la educación intercultural en los tiempos que corren. Asimismo, vamos a defender cómo la música, y en concreto, el repertorio musical tradicional, constituyen un buen medio para trabajar la interculturalidad.

La escuela, en palabras de Hernández et al. (2006), “como institución social y como agente de socialización no es ajena al nuevo fenómeno de la diversidad de culturas y de la interculturalidad” (p. 256). Por ello, es completamente imprescindible que la construcción de un currículum multicultural se base en la inclusión de contenidos entorno al trabajo con la diversidad cultural existente en la escuela (Ortíz y Ocaña, 2004).

La propia música, sin referirnos a un tipo de repertorio en concreto, al tratarse de un lenguaje universal, es un medio favorecedor de la convivencia entre culturas (Epelde, 2011); entre otras cuestiones, porque en el aula de música no hay alumnos o alumnas que se queden fuera de la misma (Bernabé, 2012c). El hecho de estar todos presentes en un espacio común, convierte a la educación musical en un buen medio para el trabajo de la interculturalidad (Bernabé, 2012a, 2012b), convirtiéndose en realidad, los sentimientos de apego entre el alumnado (Bernabé, 2013b).

Así pues, como afirma Epelde (2011), la música constituye el recurso más empleado en la escuela, a la hora de conseguir que se produzcan situaciones de igualdad de oportunidades, tan necesarias en la educación intercultural. Los procesos de enseñanza-aprendizaje de la música implicarán situaciones de participación (Bernal,

2005), y proporcionarán autoestima, compromiso, responsabilidad, cooperación, empatía y solidaridad (Cabedo, 2008; Del Valle De Moya et al., 2010), que también son necesarios en un modelo educativo intercultural.

Igualmente, el aula de música es un espacio idóneo para que se produzca una verdadera comunicación intercultural, ya que existe una relación de interdependencia, que es propia de cualquier creación musical en grupo (Bernabé, 2012a), aunque fue ya en la Antigüedad Clásica cuando se comenzó a tratar la enseñanza como un proceso comunicativo (Bernabé, 2012c). Así pues, sabiendo que en el aula de música se podrán dar situaciones de comunicación intercultural, cabe afirmar que la música constituye un medio idóneo para el desarrollo de la competencia intercultural (Bernabé, 2012c). Tanto es así, que en el aula de música se podrán dar verdaderos diálogos entre culturas, bajo el respeto a la libertad de expresión, y siempre en igualdad de condiciones (Bernabé, 2012a). Este diálogo entre culturas que se hace posible en el aula de música, hace que autores como Bernabé (2012c) y Del Valle De Moya et al. (2010) otorguen a la música y su enseñanza, la función educativa de acercamiento y conocimiento de otras culturas.

En este camino hacia el logro de una auténtica educación intercultural, la música de otras culturas no debe ser ignorada, pues forma parte de las sociedades existentes en el mundo actual (Bernabé, 2012b; Giraldez, 1997). Vilar, U. (2006), realizó un estudio de caso en Pontevedra, a través de un cuestionario que planteó a 257 alumnos de la ESO (de 8 institutos diferentes) y 15 profesores de música, con el que demostró que al 82,612 % del alumnado le gustaría que la música de otras culturas estuviera más presente en el aula.

Deteniéndonos, ahora, en lo que se refiere al repertorio musical tradicional, podemos afirmar que es en la tradición donde se encuentran los matices que diferencian a unas culturas de otras, pero a su vez los que las asemejan (Isamitt, 1962); la música tiene muchas cosas en común entre las diferentes culturas (Bernabé, 2013b).

No podemos ahora, sino volver a lo que se ha mencionado entorno a Orff y Kodály. Estos músicos y pedagogos musicales del s. XX, han dado una importancia evidente a la canción tradicional como medio para desarrollar las habilidades musicales del

alumnado, pues son canciones que se fijan fácilmente en la memoria y posibilitan el desarrollo de aprendizajes posteriores (Arévalo, 2009; Díaz y Arriaga, 2013).

Una preocupación que nos supone el hecho de introducir la música tradicional en el aula, es que pueda constituir una forma de enseñanza tradicional. Pero como bien demostraron Riaño y Cabedo (2013) en un estudio que realizaron a 46 docentes de Cantabria, País Vasco y Comunidad Valenciana, el 83 % de la muestra opina que la música tradicional, llevada al aula, no tiene porqué suponer un modelo educativo tradicional; es más, el 92 % de los sujetos opinaba que conocer este repertorio supone un verdadero enriquecimiento.

El trabajo con el repertorio tradicional no solamente no supone una dificultad añadida ni una postura tradicional para los docentes, sino que constituye una fuente de recursos para la enseñanza y aprendizaje de la música (Riaño y Cabedo, 2013). Además, tal y como afirma Jambrina (2009), “la música tradicional tiene sentido en la actualidad” (p. 60), pues constituye un patrimonio inmaterial de valor incalculable.

Una de las razones por la cual debemos incorporar el repertorio musical tradicional es porque este importante patrimonio se está olvidando y se va a acabar perdiendo (Arévalo, 2009). Volviendo al estudio realizado por Riaño y Cabedo (2013), podemos afirmar que el 89% de los sujetos estudiados opinaba que es necesario tener en cuenta la preservación de este patrimonio. Asimismo, valorando lo propio, entenderemos las otras culturas (Jambrina, 2009), y es la aplicación y valoración de este repertorio en la escuela, la que hará posible su conservación (Reynés y Gelabert, 2012).

Díaz y Arriaga (2013), en un estudio relacionado con el que se ha mencionado de Riaño y Cabedo, han demostrado que el 97%, de una muestra de 46 docentes, considera que el trabajo con el repertorio tradicional es una manera de conocer nuestras costumbres y contactar con nuestros antepasados. Esto es muy importante, ya que, tal y como afirma De Larrea (1958), “nuestra experiencia nos ha mostrado cuánto suele agradecer la gente que mostremos interés por sus costumbres, tradiciones, labores” (p. 12).

Otro hecho que justifica este contacto con las costumbres, es que la música es capaz de transmitir todo aquello que constituye la identidad de su creador, y que en el fondo llevará grandes rasgos de la cultura a la que pertenece (Bernabé, 2012a). El folklore

musical nos aporta conocimientos acerca de las culturas del pasado, así como sus formas de vida (Epelde, 2011), pues nos ayuda a explicar muchos de los comportamientos presentes en la raza humana (Delgado, 2005).

En palabras de Manzano (1990), esta búsqueda entorno a la cultura musical tradicional desde sus inicios, puede llevarnos hasta los lenguajes más avanzados de la música. Esto se debe a que constituye un repertorio con mucha calidad, pues ha estado siendo filtrado, seleccionado y modificado a lo largo del tiempo (Díaz y Arriaga, 2013). Asimismo, constituye un arte natural, lo que ayudará al alumnado a vivir la música de esta forma, y no cayendo en el artificialismo de la música culta (Arévalo, 2009). Además, es un arte cercano al alumnado, porque el lenguaje que utiliza está muy relacionado con el materno (Arévalo, 2009), y en el fondo, con el lenguaje del niño (Del Valle De Moya et al. 2010).

Para finalizar con este apartado, debemos afirmar que cada vez hay más docentes e investigadores que están seguros de los beneficios (los cuáles presentamos a continuación) que tiene el trabajo con el repertorio musical tradicional para trabajar la educación musical, y a la hora de mejorar en términos de inclusión (Castilla, 2010).

1.5.3. Beneficios para la educación musical

Por si resultara insuficiente la justificación de la aplicación del repertorio tradicional dada en el apartado anterior, también merece la pena remarcar una serie de beneficios que puede aportar, el hecho de trabajar con música tradicional en el aula, a la propia educación musical.

En el estudio, ya mencionado, que realizaron Díaz y Arriaga (2013) en Cantabria, País Vasco y Comunidad Valenciana, el 100% de los 46 sujetos participantes, estaban bastante o muy de acuerdo en que el repertorio musical tradicional constituye una fuente adecuada de recursos en la enseñanza-aprendizaje de la música. Además, tal y como afirma Jambrina (2009), el repertorio musical tradicional aporta diferentes géneros y estilos musicales, y materiales para el trabajo del lenguaje musical (intervalos, ritmo, frases, armonía...), pero además es un buen recurso para trabajar la música modal.

Sin embargo, el hecho de poseer formas simples y presentar múltiples repeticiones, hace que las canciones tradicionales sean un buen medio para comprender y asimilar los contenidos propios del lenguaje musical (Bernabé, 2012a). A este respecto, cabe recordar aquello que afirma Manzano (1990), que ya hemos mencionado en párrafos anteriores, entorno a que la indagación y el trabajo con el repertorio musical tradicional, pueden hacernos desarrollar al máximo nuestras capacidades en materia de lenguaje musical, entendido como una forma de expresión de pensamientos e ideas. Asimismo, el hecho de comprender diferentes lenguajes que se pueden dar en la música, enriquecerá su apreciación hacia la música, y su propia creación y producción musical (Biegún y Liatis, 2013). Como afirma Pujol (2009), el proceso de interpretación de cualquier tipo de música, puede llevarnos a comprenderla, ya que supone el arte de comprender el sentido que ésta tiene.

1.5.4. Beneficios para la educación intercultural

La música tradicional cuenta con una amplia capacidad para “abrir corazones y facilitar el acercamiento de las gentes, por medio de ella, podemos estrechar comunidades, haciendo que todas ellas participen en las demás, además de en la suya propia, cultivando un clima social de convivencia, respeto... de interculturalidad.” (Epelde, 2011, p. 276).

La música tradicional, como música que es, constituye un recurso de gran valor para trabajar la tolerancia, el consenso y el desarrollo de un proyecto común (Delgado, 2005; Montoro, 2002), así como los procesos de interdependencia, la convivencia y la colaboración entre los miembros de ese proyecto común (Cabedo, 2008). Además, al tratarse la música de un comportamiento social, puede unir personas, e incluso generaciones, en un mismo proyecto (Jambrina, 2009). Para su construcción, será necesario que exista una comunicación intercultural, que, como dice Bernabé (2012c), puede producirse a través de la música, ya que todo el alumnado participará, al resultarle atractivo este arte.

En una experiencia que se llevó a cabo por Botella, Fernández, Mínguez, Angulo y Martínez (2013), que estuvo basada en la cooperación entre el alumnado, se consiguió una comunicación intercultural eficaz y fluida, gracias a la utilización de recursos

musicales tradicionales de diferentes culturas. En los procesos de enseñanza-aprendizaje que se lleven a cabo a través de la música tradicional de diferentes lugares del mundo, se producirá una comunicación con las diferentes culturas que estén presentes en el aula (Bernabé, 2012c).

Si somos conscientes de la importancia de presentar este repertorio en las clases, desde el respeto por todas las culturas que estén presentes en el aula, se podrán conseguir situaciones de convivencia entre la diversidad (Biegun y Liatis, 2013). Y esta afirmación se hace todavía más contundente, sabiendo que “los jóvenes a menudo adquieren y reinventan con mucha mayor rapidez la multiplicidad de códigos culturales necesarios para una acomodación sociocultural satisfactoria” (Carrasco, 2004, p. 15). Tal y como indica Castilla (2010), se llevó a cabo un proyecto en Noruega (1989-1992) llamado “Comunidades resonantes”, que consistió en contrarrestar, con la ayuda de la influencia cultural, las actitudes racistas. Tras ello, comprobaron que la actitud que presentaba el alumnado nativo hacia los extranjeros, mejoró sustancialmente (Castilla, 2010).

Larrinaga (2007), refiriéndose al repertorio tradicional infantil, admite que a través de éste se podrán trabajar, en el aula, diferentes aspectos de la relación y la convivencia entre el alumnado, así como la terapia individual y/o de grupo. Asimismo, conseguiremos que el alumnado participe colectivamente en la vida cotidiana, al producirse una adquisición de conocimientos acerca del entorno social y cultural en el que habitan (Larrinaga, 2007). A este respecto, Díaz y Arriaga (2013) aseveran que el hecho de utilizar canciones tradicionales infantiles es muy útil para conseguir una integración del alumnado inmigrantes, pues ofrece la ocasión de contactar con la nueva cultura; aunque, bien es cierto que, nuestro fin último es conseguir una verdadera inclusión. De la misma forma, gracias al trabajo con otras culturas y al estudio de otras músicas, el alumnado entenderá mejor su propia cultura, pues será capaz de observar lo propio como si fuera “el otro” (Biegun y Liatis, 2013).

El trabajo con este repertorio, además, nos ayudará a evitar los efectos devastadores que la globalización puede tener en el trabajo intercultural, por lo que es importante tener en cuenta todo el elenco de músicas tradicionales en la preparación de cualquier sesión de música (Polo y Pozzo, 2011).

1.5.5. Necesidades de formación del profesorado

Es evidente que una sólida formación y capacitación del profesorado en la materia evitará que se deformen las características de este repertorio (Isamitt, 1962). A este respecto Polo y Pozzo (2011) se preguntan cómo puede llevarse a cabo la introducción de la música tradicional en la escuela, si el profesorado no está correctamente formado. Asimismo, Bernal (2005) reconoce la importancia que tienen los conocimientos sobre la historia del folklore en su desempeño profesional, ya que el folklore musical es un elemento fundamental en la educación del alumnado (Clemente, 2005).

Sin embargo, tal y como advierte González (2010), existe una evidente falta de formación del profesorado en la materia, cuestión que dificultará su aplicación en la escuela. En un estudio realizado por Oriol (2002) en 300 centros públicos, 100 concertados y 50 privados de la Comunidad de Madrid, advierte de la falta de atención que se le presta al folklore musical en la formación inicial del profesorado. Así pues, resulta muy extraño encontrarse con especialistas en la materia, ya que, ni siquiera en el Grado Medio de los conservatorio, donde es obligatorio cursar alguna asignatura relacionada con el folklore desde 1966, nos encontramos con un centro en el que realmente se imparta (Manzano, 1990). Y no solo sería oportuno conocer el folklore musical, sino que este mismo autor afirma que la etnomusicología debiera constituir una considerable parte de la formación de cualquier pedagogo musical.

En el estudio realizado en Melilla a manos de Lorenzo y Espejo (2011), que ya hemos mencionado con anterioridad, se detectó la falta de formación, sobre todo inicial, del profesorado, entorno al repertorio musical tradicional. Tanto es así, que sólo el 57,7% conoce el folklore musical español, y únicamente conoce el folklore musical de otros países el 42,3% (Lorenzo y Espejo, 2011). Es el propio profesorado, incluso, quien afirma que no posee la formación necesaria en este campo (Giraldez, 1997). Asimismo, en el estudio realizado por Vilar, U. (2006) en Pontevedra, los resultados de los cuestionario demuestran que tan sólo el 46,76% del profesorado de la muestra se ve capacitado para enseñar cualquier música que no formó parte de su formación inicial.

A modo de ejemplo, se puede mencionar que en 1997 se creó el "1^{er} Curso de Folklore Infantil/Haur Folklore 1. Ikastaroa" que, a demanda de diferentes colectivos

educativos, pretende facilitar la aplicación práctica de contenidos y materiales didácticos obtenidos del folklore infantil y, en el fondo, de la cultura tradicional, en la realidad actual (Larrinaga, 2007).

Por otra parte, también se observa una falta de formación del alumnado universitario (futuros docentes de música), entorno a la innovación educativa de teorías relacionadas con la diversidad cultural (Bernabé, 2013a). Se debe formar al futuro profesorado para que sepan trabajar a nivel actitudinal, para lo que resulta imprescindible presentar de manera adecuada las realidades culturales que puedan entrar en contacto, así como aprovechar el trabajo cooperativo que se debiera dar en el aula de música (Bernabé, 2012b).

1.5.6. Dificultades y problemas surgidos en su aplicación

En este apartado, me voy a referir a las dificultades y los problemas que han surgido en la incorporación del repertorio musical tradicional al aula y la educación intercultural, pues como afirma Castilla (2010), la manera en la que han sido introducidas las canciones tradicionales en el aula, no ha resultado muy beneficiosa.

Bernabé (2012b) señala que, claramente, ha habido un intento de homogeneización cultural en la escuela, que puede ser justificado por el deseo que tienen, las diferentes instituciones educativas, de evitar posibles problemas. Así pues, teniendo en cuenta la creciente diversidad, nuestra sociedad parte, ahora, de serias dificultades para encontrar un modelo cultural verdaderamente satisfactorio para todos los miembros de la sociedad; teniendo en cuenta que son también las concepciones que tenemos acerca de la inmigración, como, por ejemplo, creer que son competidores por los recursos humanos del país (Carrasco, 2004), las que dificultan la creación de una sociedad de todos y para todos.

La dificultad que presenta la búsqueda de un modelo cultural común en los contextos educativos, tal y como afirma Carrasco (2004), suele achacarse a la presencia, en las aulas, de alumnado inmigrante. Sin embargo, esto no es sino una muestra de la incapacidad del profesorado y la escuela, así como su falta de interés a la hora de afrontar estos cambios (Carrasco, 2004). Dentro de estos cambios se encuentran: el aumento de la población inmigrante, y los procesos de urbanización y globalización.

Por un lado, conociendo la necesidad de formación del profesorado que hemos plasmado en el apartado anterior, es muy probable que el hecho de que aumente, como afirma Moreno (2010), la proporción de alumnos inmigrantes por clase, constituya un problema en sí mismo. Además, el profesorado tiene a verlo como una dificultad añadida (Moreno, 2010), lo que dificulta aún más la tarea de tratar a la diversidad.

Por otro lado, las transformaciones sociales debidas a los procesos de urbanización y globalización, que se están dando de manera estrepitosa, bien es cierto que afectan trabajo del profesorado, pues crean la necesidad de replantearse objetivos nuevos para la socialización y la integración, así como los propiamente académicos e intelectuales (Carrasco, 2004). En el fondo, la globalización está afectando a la educación musical (Bernabé, 2013b), a la metodología del profesorado y, como veremos a continuación, al alumnado (sobre todo a los no nacionales).

Es evidente la desigualdad que existe en la incorporación de músicas del mundo al mercado global, a consecuencia de las decisiones de grandes empresas, televisiones y la industria de la cultura (Vega, 2010). Y es esto lo que más afecta al alumnado, pues son acontecimientos que han hecho que éste, al igual que entiende la música culta como algo anticuado, desconozca el folklore y lo vea como algo alejado a su realidad y a su vida cotidiana (Arévalo, 2009). Como admite Zamora (2002), el folklore musical, que ha servido para el divertimento, para el ocio y para relacionarse a lo largo de numerosas generaciones, hoy en día tan sólo se transmite en la escuela. Los históricos transmisores de este patrimonio lo están olvidando, y en la televisión para nada abundan muchos ejemplos (Zamora, 2002), que aunque no sería lo más adecuado, ayudaría a su conservación. Manzano (1990) asevera que era extraño encontrarse con una persona que no conociera de memoria cierto repertorio musical. Sin embargo, esto no sucede en la actualidad. La música tradicional, que se ha transmitido oralmente de generación en generación, hoy en día se encuentra al final de su existencia en España, debido al despoblamiento de las zonas rurales y, en el fondo, a la escasez de personas que lo transmitan a sus descendientes (Manzano, 1990).

También existe la posibilidad de que la presencia de la música tradicional en el aula esté justificada bajo la capacidad que tiene para llevar a cabo una “formación

nacional” (Polo y Pozzo, 2011). Aquí es donde entra en juego la pelea existente entre la globalización y los nacionalismos que reivindican su identidad cultural (Escarbajal y Escarbajal, 2004), pues temen perder los rasgos más importantes que la conforman (González, 2010). De ahí que los docentes y las instituciones acudan a promover la formación del ciudadano puramente nacional. El hecho de que el profesorado posea unos prejuicios y viva en una sociedad basada en el etnocentrismo cultural, provoca que la adaptación de los ciudadanos extranjeros a nuestra sociedad, sea costosa y problemática (Vilar, U., 2006).

La práctica educativa, entendida de esta forma, tenderá a homogeneizar y a reproducir la cultura dominante, sobre todo si la transmisión del conocimiento se produce sin tener en cuenta el desarrollo del pensamiento crítico del alumnado (Polo y Pozzo, 2011). Hay que evitar a toda costa que esto se produzca, pues no queremos que los niños y niñas se adapten a la cultura dominante, sino que creen una nueva forma de entender la vida basada en el diálogo entre culturas. Riaño y Cabedo (2013), reflexionan sobre este hecho afirmando que, el simple hecho de no reconocer la diversidad existente en las manifestaciones culturales, supondrá un proceso de inevitable dominación cultural. La globalización, en palabras de Bernabé (2012b), es una forma más de dominio, que implicará serias desventajas para aquellos grupos culturales que no sepan adaptarse a la cultura impuesta.

Asimismo, al hilo de lo que se viene diciendo, nos encontramos ante otro doble problema a la hora de tratar la diversidad en el aula. Por un lado, muchos inmigrantes han rechazado por completo su cultura de origen para poder adaptarse a la nueva (Castilla, 2010). Y, por otro lado, nos topamos con el problema que señala Vilar, U. (2006), que no es otro que el hecho de que el alumnado considere, como única y/o mejor, su propia cultura. Por lo tanto, el problema de base, a este respecto, son las diferencias culturales y el tratamiento que se les está dando desde las instituciones, a lo que, por si fuera poco, se le añade las dificultades de comprensión del idioma por parte del alumnado de recién llegada (Suárez, 2004).

Otro fallo cometido, es que muchas de las editoriales, encargadas de confeccionar los libros de texto para el aula de música, utilizan un repertorio que resulte atractivo, más allá de lo que pueda dar a entender acerca de la cultura a la que pertenece, siendo una

idea incorrecta e imprecisa de esa música, la que se forman los y las discentes (Castilla, 2010). El error de base en este hecho es que se haya aprovechado la música de otras culturas para desarrollar, exclusivamente, las capacidades musicales del alumnado (González, 2010), y no trabajar de manera interdisciplinar.

También existe una creencia, entre el profesorado, por la cual se piensa que al llevar las músicas de otras culturas al aula, éstas pierden su sentido (Giraldez, 1997). No obstante, toda música que sea sacada de su contexto, pierde su sentido, y esto es difícil de evitar cuando se convierte en objeto educativo (Giraldez, 1997). Además, se cree que las interpretaciones que realice el alumnado, tendrán como resultado final, una versión de la obra que estará muy alejada de la original (Giraldez, 1997); aunque esto, evidentemente, también ocurrirá con la mayoría de repertorios que utilicemos en la escuela. Asimismo, los cambios que puedan surgir en las versiones del alumnado, según Pujol (2007), son negativos desde el punto de vista de que la canción tratada pierde parte de su esencia, aunque también cuenta con el aspecto positivo de que se sigan cantando.

Sin embargo, el mayor problema entre el profesorado, como ya hemos mencionado, es su falta de formación. Así pues, aún habiendo podido estudiar música más allá, incluso, de su licenciatura o grado propios de la especialidad en educación musical, su formación ha estado basada en el aprendizaje de la música académica, por encima de la música tradicional (Castilla, 2010). Por si fuera poco, la música tradicional aparece, aún hoy en día, como “lo otro” dentro de las propuestas educativas de los conservatorios; se considera la música tradicional como algo extremadamente sencillo, ya que no se tienen en cuenta las implicaciones culturales que lleva consigo, sino que se miran sólo sus dificultades de interpretación (Vilar, J. M., 2006). Al igual que ocurre en la enseñanza primaria, lo poco que se enseña, no se enseña en clave de música tradicional como parte de una cultura (Vilar, J. M., 2006), sino que se enseña como medio para conocer repertorio o para el inicio de la ejecución de un instrumento, entre otras cuestiones.

La poca importancia otorgada al estudio de la música tradicional en la formación del profesorado, hacen que se potencie la desestimación de la misma, haciendo que la utilización que le den en el aula, constituya un hecho excepcional y de menor valor que

la música culta (Castilla, 2010). Así pues, si bien es cierto que la música es considerada como una asignatura de poco interés por muchos, aún lo es menos el folklore musical, entre otras cuestiones, porque es considerado como un saber musical menor (Manzano, 1990). Según Giraldez (1997), numerosas investigaciones que se han llevado a cabo en EE.UU. y Reino Unido, se han preocupado por el valor que se le otorga a la música culta occidental, y han tratado de restarle ese valor, para pasar a valorar por igual a otras manifestaciones musicales.

Otro verdadero problema, y que además constituye una consideración muy poco fundamentada sobre la música tradicional, es tratar este repertorio como si fuera infantil, o bien pensar que los adultos que conformaron estas canciones eran como niños (Costa, 1997). De la misma forma, Costa (1997) afirma que se tiende a tratar la música de tradición oral, como si se tratase de música culta, y en realidad es necesario enmarcarla dentro del contexto de la interculturalidad. Y no nos referimos ahora a las propuestas didácticas musicales adjetivadas bajo el concepto de interculturalidad, que en el fondo no van más allá de las fronteras de la multiculturalidad (Bernabé, 2012a). Una serie de cuestiones que pueden desembocar en problemas de desigualdad, y por lo tanto, nos impedirán alcanzar la interculturalidad, son los agrupamientos que utilizemos en el aula, las pruebas de nivel que se realizan en el centro y a órdenes de cada Comunidad Autónoma, las metodologías poco flexibles, y la escasa participación de la comunidad educativa (Moreno, 2010).

Otro de los problemas viene del campo de la investigación entorno al folklore, pues como indica Manzano (1990), la existencia del folklore musical es evidentemente larga, sin embargo, los estudios que se han ido realizando en este campo no poseen una antigüedad de mucho más de un siglo en España. Asimismo, Manzano (1990) afirma que muchos de los trabajos realizados son fragmentarios y están incompletos, las recopilaciones resultan muy difíciles de encontrar, y las grabaciones son un material muy escaso. Para remediar este problema, poca es la ayuda prestada por las instituciones, y más si se trata de dotar económicamente a los investigadores con anterioridad, para que sean buenos profesionales los que se animen a recopilar y estudiar el folklore musical (Manzano, 1990). Normalmente, son organizaciones

privadas las que se encargan de realizar esta tarea, lo que puede llevarnos a una subjetividad que transforme la realidad de lo que se estudia (Manzano, 1990).

1.5.7. Soluciones y nuevas rutas de trabajo.

En este apartado vamos a tratar de dar soluciones, que puedan servir para hacerse una idea de las líneas de acción, que debieran ser tenidas en cuenta, para trabajar desde los pilares de la educación intercultural. Además, se darán ideas de cómo se debe trabajar el repertorio musical tradicional, de tal forma que ayude, al alumnado, a comprender las culturas que existen en el aula, para así lograr conformar una nueva cultura común.

Como afirma Moreno (2010), el evidente aumento de la población inmigrante ha creado una necesidad indiscutible de abordar la educación desde los principios de la interculturalidad. Y es que, en palabras de Arcas (2004), “la escuela no debe ser ajena a esta realidad cambiante” (p. 23). Sin embargo, estos fenómenos de inmigración, que van a seguir dándose hoy en día, hay que saber tratarlos como algo cotidiano, planteando posibles cambios que ayuden en la construcción de una nueva cultura común (Morató, 2012); siendo, en todo momento, capaces de transformar la propia cultura, así como tolerar el posible “choque cultural” (Bernabé, 2012c). Bien es cierto que los inmigrantes pueden traer conflictos (debidos, en parte, a ese “choque cultural” y al rechazo a las posibles transformaciones por parte de la cultura dominante), pero son ellos mismos los que: han hecho posible un rejuvenecimiento de la población; suponen un verdadero ahorro para el país (lo normal es que lleguen al país en una edad óptima para trabajar); sostienen aquellos sectores económicos que resultan esenciales para nuestra sociedad; y diversifican y enriquecen la cultura local (Arcas, 2004). Además, como afirman Escarbajal y Escarbajal (2004) “la cultura no debe ser lugar de enfrentamientos, sino espacio de intercambio” (p. 6).

A este respecto, la práctica educativa, como ya hemos mencionado en otros apartados, tiende a establecer una cultura dominante (una de las causas de los citados conflictos), que de no ser mediada por la defensa de un modelo educativo en el que se fomente el pensamiento crítico (Polo y Pozzo, 2011), jamás conseguiremos que haya una comprensión mutua entre las culturas presentes en la escuela. La inexistencia de

esta comprensión mutua, hará que los cambios, que se evidencian necesarios para que se produzca una interrelación enriquecedora, constituyan una meta imposible de alcanzar. Esta es otra de las razones por las cuales no podemos obviar la necesidad de promover el pensamiento crítico en el alumnado, pues lo que realmente deseamos es que los niños y niñas sean capaces de crear una nueva forma de vivir, que esté basada en el diálogo entre las culturas (Polo y Pozzo, 2011).

Se trata de favorecer el intercambio, con el fin de llegar a construir una nueva cultura entre todos y todas (Bernabé, 2013b). Como afirma Pujol (2007), la riqueza de una sociedad multicultural “no ha de venir del olvido de las diversas culturas, sino de la comunicación y el conocimiento de la esencia de cada una.” (p. 111). Para ello, también hay que conseguir que toda la comunidad educativa llegue a considerar la diversidad como una realidad enriquecedora (Arcas, 2004), pues, como añaden Stainback y Stainback (1999), incluir a todos es lo mejor para todos.

Para llegar a la construcción de una sociedad que acepte, sin excepción, a todo el mundo, resulta imprescindible: que se revisen las manifestaciones culturales de los grupos que coexisten en esa sociedad, para así adoptar las costumbres más beneficiosas; que se eliminen los hábitos que sean inadmisibles (Casanova, 2005); que siempre se dé más importancia a aquello que nos puede unir como ciudadanos (Jambrina, 2009); y que se respeten las costumbres que cada grupo desee mantener, mientras no perjudiquen al resto de grupos que conviven en esa sociedad común. Igualmente, resultará imprescindible comprender qué consecuencias tienen determinadas acciones para los demás, además de poseer un buen conocimiento acerca de la cultura del otro (Bernabé, 2012a). Esto se evidencia en un estudio (ya mencionado) realizado en Pontevedra por Vilar, U. (2006), en el cual se descubrió que el 100% de la muestra opina que para conocer nuestra propia cultura, es necesario acceder a otras. A este respecto, es muy importante que todos y cada uno de los miembros de una sociedad compartan sus pensamientos, en aras de facilitar el deseado conocimiento mutuo (Bernabé, 2012c).

El hecho de que se produzca un verdadero conocimiento mutuo, ayudará a que entre todos y todas logren transformar y adaptar la cultura y las prácticas sociales a los nuevos tiempos (Arévalo, 2009). Así pues, es esencial que la educación parta de la

realidad del alumnado, del contexto sociocultural en el que se desenvuelve a diario (Arévalo, 2009; Montoro, 2002) o, al menos, ha de hacerlo. Igualmente, para que toda propuesta educativa esté basada en la realidad contextual del alumnado, el docente deberá fijarse en las características de su aula, del centro y de la ciudad. Además, Díaz e Ibarretxe (2008) añaden que existe una tremenda necesidad de conectar la escuela con lo que el alumnado aprende fuera del currículo oficial y en sus experiencias cotidianas. Y es aquí donde vuelve a evidenciarse la necesidad de una correcta formación del profesorado, pues deberá ser capaz de revisar los proyectos del centro, los materiales curriculares y los objetivos que se marquen (Casanova, 2005). También deberá transformar su metodología cuando observe que un alumno no desarrolla al máximo sus capacidades. De la misma forma, deberá darse una adaptación del currículum (Arcas, 2004), como se indicará más adelante.

En este necesario cambio, se hace indispensable la existencia de espacios de diálogo, que desemboquen en la creación de espacios comunes y que incluyan a todos (Morató, 2012), tras una previa negociación de las interrelaciones que se van a llevar a cabo con los otros (Bernabé, 2012c). Así pues, estas interrelaciones con los otros, nos llevarán a entrar en un claro proceso de hibridación, ya que, como dice Duschatzky (1996), la identidad plena no es posible, lo que nos da pie a transformar nuestras costumbres y a que se establezca una comunicación a través de las diferencias. Esta comunicación, que perseguirá el conocimiento mutuo, será posible, como ya hemos dicho, siempre que cada uno tenga un sólido conocimiento de su propia cultura, para así compararlo con las características de los demás grupos culturales y reconocer los puntos en común que se evidencien entre dichos grupos (Bernabé, 2012c). Asimismo, será imprescindible tener en cuenta que “el respeto al otro empieza por el respeto a uno mismo” (Bernabé, 2012c, p. 112).

Ya se ha mencionado la necesidad de espacios comunes de comunicación en la escuela, a lo que Bernabé (2012c) añade que para lograr un verdadero proceso comunicativo intercultural en la escuela, es imprescindible tener en cuenta: el mencionado contexto (el entorno que rodea al proceso comunicativo), el emisor (que es el que transmite una información determinada), el receptor (que es el que capta el mensaje del emisor y emite un juicio), el mensaje (la información que se pretende

transmitir) y, no menos importante, el código de comunicación (necesariamente compartido, para que haya un entendimiento mutuo). Este proceso comunicativo se convierte, así, en una capacidad a potenciar y desarrollar entre los miembros de toda la comunidad educativa (Ortíz y Ocaña, 2004). Y es aquí donde se hace indispensable el fomento de la empatía, que constituye una actitud fundamental a trabajar desde la infancia, para que todo el mundo sepa ponerse en el lugar del otro (Arcas, 2004).

Tal y como afirma Bernabé (2013b), la educación musical, enfocada de manera intercultural, nos ayudará a avanzar hacia una verdadera y beneficiosa comunicación entre culturas. Así, evitaremos la tan odiada homogeneización cultural y el racismo, facilitando que todas las culturas se enriquezcan debido a las aportaciones mutuas (Bernabé, 2013b). Para que esto ocurra, es necesario aprovecharse de la música de otras culturas (sobre todo de las presentes en el aula), pero nunca como se ha venido utilizando hasta ahora, que, como advierte González (2010), solamente se buscaban los beneficios musicales que puede aportar este repertorio. Así pues, resultará interesante trabajar, más que la música tradicional en sí, cómo ha sido conformada y representada (Costa, 1997).

A este respecto, y con el, ya justificado, repertorio musical tradicional como recurso a tratar, es importante que contextualicemos esta música para que se pueda comprender. Hay que favorecer procesos de enseñanza-aprendizaje que muestren una estrecha relación con las experiencias del alumnado (Fernández, 2005-2006). Para ello, deberemos vincularla con el medio que la rodea, así como con sus creadores, para conocer sus modos de expresión y descubrir sus pensamientos (Biegun y Liatis, 2013).

En todo momento, deberemos evitar homogeneizar los rasgos propios de cada tipo de música que escojamos, de tal forma que impidamos que las músicas tradicionales del mundo se conviertan en músicas de escuela (Shehan, 1997). Hay que trabajar este repertorio con el objetivo de que las nuevas generaciones lo conozcan, lo valoren más y lo vean como algo propio y cercano (Díaz, 1997).

Continuando con el tema de la homogeneización cultural, merece la pena indicar que no nos referimos, en ningún momento a lo largo de este trabajo, a que se deba utilizar la canción tradicional, tal y como nos advierte Casals (2006), para que en el momento en el que la cultura dominante vea amenazada su hegemonía, ésta saque a relucir su

patrimonio como una forma de defensa contra esta amenaza. Polo y Pozzo (2011) defienden que es necesario rehacer la propia identidad desde la riqueza que proporciona la diversidad, y es que es así como la música se transformará en un medio para trabajar en términos de educación democrática, por encima de la formación de un “ser nacional” (problema ya descrito a lo largo del trabajo).

La solución a este problema observado por Albert Casals consistirá, además, en que el profesorado deberá mostrar que no hay una sola evidencia de que existan culturas musicales “superiores” a las demás (Biegun y Liatis, 2013), en lugar de intentar hacer lo contrario. En el citado estudio de Vilar, U. (2006), realizado en diferentes institutos de Pontevedra, nos advierte que cuanto más amplia sea la visión del profesorado en cuanto a las diferentes culturas, más agrado presentará el alumnado ante las experiencias didácticas que éste prepare.

Normalmente, tendemos a anclarnos al pasado cuando notamos que nuestra cultura está siendo “atacada” o “invadida” (Bernabé, 2012b), pero hay que luchar contra ello teniendo en cuenta, y mostrando al alumnado, las similitudes culturales que también existían en el pasado. También hay que tener en cuenta que, entre las diferentes culturas, existe una evidente variabilidad intra-cultural (Biegun y Liatis, 2013). En determinados momentos de la historia, la música (que ahora constituye el repertorio tradicional) se adaptó y atrapó, para su mejora o a gusto de la población que la utilizaba, las influencias de la música de otras culturas (Bernabé, 2012a). Por lo tanto, hay que presentar la música tradicional como un patrimonio creado desde el contacto real entre civilizaciones, y basarse en la interesante búsqueda de las similitudes que presentan las diferentes culturas (Bernabé, 2012b), pues estarán presentes, queramos o no, en este patrimonio.

Asimismo, es sumamente interesante conocer los procesos que han llevado a la música tradicional a adaptarse a los cambios y a reinventarse, culturalmente hablando, para poder saber en qué dirección movernos a la hora de crear una nueva realidad conjunta. La tradición hay que dejar de verla como un material cerrado a posibles cambios, sino que es posible entenderla en constante transformación (Vega, 2010). Aunque no se pretende cambiar por completo las características más importantes de la tradición, tampoco hay que volver a caer en el deseo aferrarse al pasado como

forma de evitar la invasión a la propia cultura, reconstruyendo sus manifestaciones ancestrales al pie de la letra (Larrinaga, 2007).

De la misma forma, tenemos que aprovechar este patrimonio desde el punto de vista de una educación intercultural, como una forma de compartir, de crear experiencias conjuntas, para llegar a la comprensión de la propia cultura y la de los otros, con el fin último de alcanzar un mutuo acuerdo, y crear una cultura en la que todos y todas estén incluidos. Así pues, tal y como defiende Larrinaga (2007), se trata de juntar y aficionar a todo el alumnado por el repertorio musical tradicional, a través de una concepción de la educación en la que las clases resulten verdaderamente atrayentes, y se caractericen por la dinamicidad y la flexibilidad.

Refiriéndonos ahora a la evidente problemática, ya mencionada en apartados anteriores, que ha supuesto tratar a la música tradicional como si tuviera las mismas características que la música culta (Costa, 1997) o hubiese sido creada con la misma intención (idea de abstracción frente a la idea de funcionalidad) (Biegun y Liatis, 2013), bien hay que saber que debemos actuar enmarcándola en la interculturalidad, pues es casi intrínseco a este repertorio (Costa, 1997), fijándose en la función que tiene esta música en la sociedad, trasmitiéndolo correctamente al alumnado. Para ello, hay que tener muy en cuenta los modos de trasmisión de estas músicas (Vilar, J. M., 2006), pues ayudará al profesorado a trasmitirlo de la manera más certera posible. Como destaca J. M. Vilar (1997) la música tradicional es una música inminentemente natural, por lo que es importante dejar de vivirla teorizada y racionalizada, para pasar a vivirla de manera natural. Así nuestro alumnado comprenderá adecuadamente sus formas de transmisión, creación y reproducción.

La música tradicional también ha sido tratada, incorrectamente, como si fuera infantil o como si sus creadores (en un supuesto, adultos) eran como niños (Costa, 1997). De esta forma, el alumnado no conocerá su verdadera historia ni su propia cultura, por lo que no conseguirá conocer la del "otro", y aún menos se conseguirá un diálogo intercultural, tan defendido por muchos de los autores mencionados. De ahí la importancia de fomentar, desde la escuela, la curiosidad del alumnado hacia este patrimonio tan valioso. Además, ante el problema destacado por Castilla (2010) (muy vinculado con problemática generada por el deseo de la cultura dominante de imponer

las propias costumbres), que afirma que buena parte del alumnado extranjero ha rechazado su propia cultura para adaptarse a la nueva a causa de las influencias familiares, el fomento del interés por el patrimonio de todas las culturas presentes en el aula será muy interesante, ya que ayudará a que los y las discentes se percaten de que su cultura tiene cabida en el aula.

Nos interesa, evidentemente, que el folklore conserve sus características principales, aunque todavía es más conveniente que este repertorio musical tradicional tenga cabida dentro de la sociedad contemporánea (Larrinaga, 2007). Así pues, la entrada en contacto entre las músicas tradicionales y disciplinas como la pedagogía musical y la etnomusicología, dentro del conservatorio, pueden resultar muy interesantes (Vilar, J. M., 2006), lo que mejoraría la formación del profesorado y su aceptación por parte de la población. Asimismo, se podría aprovechar los conservatorios locales como un medio para acercar la música tradicional a los y las escolares. También habrá una pequeña posibilidad de evitar el problema descrito por Díaz (1997), que advertía la inexistencia de repertorio tradicional que se vaya renovando (se está dando una repetición de un repertorio cada vez más reducido), si se va avivando todo este movimiento desde los conservatorios, que a su vez necesitan de la implicación de la escuela para que estas propuestas tengan sentido.

En la educación actual, la coordinación entre el profesorado se ha convertido en un hecho muy importante (Barrio, 2009). Pero no sólo debemos quedarnos ahí, sino que como afirma Fernández (2005-2006), es toda la comunidad educativa en su conjunto, la que deberá participar en la reorganización de la escuela, el replanteamiento del currículum y la planificación de aquellos servicios que vaya a ofrecer a su alumnado. A día de hoy, resulta extremadamente necesario que el currículo se muestre abierto a las diferencias existentes entre el alumnado, a su creciente heterogeneidad (Díaz e Ibarretxe, 2008).

Asimismo, han de saber detectar las necesidades prioritarias de su alumnado (Fernández, 2005-2006), pero también descubrir cuáles son las diferencias familiares, de género, culturales, religiosas, de destreza y de capacidad, para conseguir oponerse a los estereotipos y a la discriminación (Sapon-Shevin, 1999), y poder adaptar las metodologías a emplear. En realidad, son muchas las cuestiones que tendríamos que

tener en cuenta a la hora de descubrir y entender correctamente las diferencias existentes entre nuestro alumnado, ya que como advierte Maalouf (2009), nuestra identidad se compone de muchas pertenencias que son las que nos hacen ser diferentes unos de otros.

Como afirma Moreno (2010), la escuela será incapaz de llevar a la práctica diaria un proyecto intercultural enriquecedor, si no cuenta con la ayuda directa de toda la comunidad educativa. A esto, Larrinaga (2007) le añade la necesidad de una sólida coordinación que incluya al profesorado, la instituciones educativas, los movimientos de base y, muy importante, a los investigadores.

Hablando ahora de aspectos más puramente metodológicos, Escarbajal y Escarbajal (2004) ven necesario utilizar el aprendizaje colaborativo (donde interesa el proceso interactivo entre miembros), así como la idea de comunidad de aprendizaje y de una participación con implicación, negociación y consenso, reflexividad y pensamiento complejo. Al mismo tiempo que se trabaja en equipo, es importante que el docente tenga en cuenta las diferencias individuales de cada alumno, considerándolo tal y como es, y procurándole una enseñanza individualizada (Bernal, 2005; Fernández, 2005-2006).

Se destaca la importancia del trabajo colaborativo en una experiencia, que describe Arévalo (2009), llevada a cabo en el Colegio "Santa María de Nazaret" de Chiclana de Segura, pues partiendo de la realidad del alumnado (la ya defendida contextualización de los aprendizajes), se busca reavivar el interés de la comunidad por el propio patrimonio, recuperando canciones tradicionales que están siendo olvidadas por las anteriores generaciones. Al margen del aprendizaje colaborativo y la enseñanza individualizada, es muy importante que se valore la flexibilidad en los horarios y en los agrupamientos (Barrio, 2009; Fernández, 2005-2006), y la necesidad de la existencia de servicios de apoyo al centro (Fernández, 2005-2006).

Ante la problemática causada por el desconocimiento de la lengua local por parte del alumnado inmigrante (Suárez, 2004), contaremos con la ayuda de la canción tradicional, como un buen recurso para trabajar la lengua y, a su vez, desarrollar el sentimiento de empatía por parte de la cultura local. A este respecto, merece la pena hacer referencia a De Larrea (1958), que asevera la necesidad de "que la ejecución de

la canción popular se aplique en la enseñanza de otras materias” (p. 148). Por lo que es necesaria una educación interdisciplinar (además del trabajo colaborativo y la enseñanza individualizada) para trabajar la interculturalidad.

Debemos abogar por un modelo crítico o sociopolítico, en el cual se de importancia a que los diferentes grupos que conviven en la escuela, sin colgarse triunfos propios por el simple hecho de formar parte de una y otra cultura, se traten de iguales en la diversidad (Casanova, 2005).

Así pues, los objetivos de los sistemas educativos actuales son: lograr que la escolarización universal se convierta en realidad; reflexionar entorno a los sistemas educativos que sean extremadamente selectivos; hacer frente a las culturas escolares que resulten excluyentes; y evitar, en la medida de lo posible, aquellas prácticas de los sistemas educativos basados en la inclusión, que no alcancen las metas de una verdadera educación inclusiva (Barrio, 2009). A la hora de realizar las matrículas de las escuelas, Stainback, Stainback y Jackson (1999) advierten que, para evitar conformar escuelas especializadas, es necesario guiarse por el principio de las proporciones naturales. Es decir, que en las escuelas no se vaya clasificando al alumnado según las características que los diferencian. Como afirma Montoro (2002) (y otros autores ya citados), es necesario que lleguemos entre todos a construir una nueva cultura compartida. El termino “compartida” tiene mucha relevancia en cuanto al tratamiento de la diversidad por parte de los sistemas educativos, como ya venimos diciendo. A este respecto, Barrio (2009) continúa diciendo que el ideal es llegar a la idílica equidad.

La educación ha de estar enfocada “a partir de tres dimensiones de la experiencia educativa: las prácticas escolares, las culturas y las políticas.” (Barrio, 2009, p. 29), como ya hemos venido describiendo (sobre todo en lo que se refiere a las dos primeras).

Finalmente, tras describir las características de su aula (en Algorfa, Alicante), en la cual el 60% de alumnado no conocía el idioma, Rodríguez (2008) reflexiona advirtiendo que es preciso que aceptemos que todos tenemos cierta responsabilidad con lo que ocurre en el aula, y añade: “quizás yo no hubiera elegido tener un grupo de alumnos con esas necesidades, pero tampoco es un problema ajeno a mí” (p. 65), lo que puede servir de

aviso al profesorado para que atienda verdaderamente a las diferencias individuales entre el alumnado.

1.6. Paradigmas de la selección del repertorio musical tradicional

Como indica Bernal (2005), una buena didáctica de la música en la escuela, dependerá de los principios bajo los cuales el docente elige y ordena aquello que se va a trabajar en la escuela. Aquí pues, nos vamos a detener en lo que se refiere a la selección de este repertorio. Sin embargo, hay que recordar lo que ya se ha dicho entorno a Shehan (1997), que afirma la vacilaciones existentes entorno a la selección de un repertorio musical tradicional, cuestión que achaca a la ausencia de un consenso entre los especialistas sobre los criterios o paradigmas planteados entorno a esta selección.

Como afirma Shehan (1997) es muy importante conocer una gran variedad de estilos y géneros para después escoger y seleccionar. Es pues, muy importante seleccionar una buena variedad de tipos de música, aprovechando la riqueza que este patrimonio puede aportar a nuestra metodología y, en el fondo, al proceso de enseñanza-aprendizaje que se lleve a cabo en el aula.

Efectivamente, Giraldez (1997) afirma que hay que procurar conocer una variedad de música tradicional mucho mayor, pero además añade que debemos escoger, con criterios musicales, los repertorios culturalmente representativos, como dice González (2010): que represente adecuadamente al país de pertenencia de esa cultura. Asimismo, las canciones escogidas deben destacar aspectos positivos de las culturas de las que proceden (González, 2010), aunque de no hacerlo, podrán ser utilizadas para hacer reflexionar al alumnado entorno a las prácticas más inadecuadas de la cultura trabajada.

Por otro lado, en un proyecto titulado “La música nos une”, que fue llevado a cabo en el CEIP Alcázar y Serrano en Albacete en el curso escolar 2007-2008, con el alumnado de 3^{er} ciclo, utilizaron como criterio de selección de canciones de otras culturas, que éstas resultasen atractivas y alegres (Del Valle De Moya et al., 2010). Evidentemente, no podemos olvidar que el alumnado necesita sentir gusto por la música, por lo tanto, a la par que la selección sea representativa, debemos procurar que resulte atrayente para el alumnado.

Al hilo de esto, como ya hemos citado, Castilla (2010) advierte de que las selecciones realizadas por muchas editoriales se han basado, exclusivamente, en el atractivo (valor artístico) de las piezas seleccionadas, dejando de lado los aspectos culturales que se pueden y deben trabajar con este repertorio. Por lo tanto, continuamos defendiendo que, a la hora de escoger el repertorio musical tradicional para la escuela, deberemos fijarnos en el valor cultural que tengan o puedan aportar las obras escogidas, más allá del simple valor artístico, aunque éste también resulte importante de cara a la aceptación de este repertorio por parte del alumnado.

No nos podemos olvidar de la necesidad de que una canción, a la par que auténtica y representativa de la cultura, emocione realmente al alumnado, bien por la propia música, por la letra (en caso de que la tenga), por la historia que tiene detrás o por los recuerdos que les provoca. Además, es muy importante que aquellas canciones tradicionales que elijamos nos gusten y no nos aburra enseñarlas. Esto facilitará que la transmitamos con gusto, y, a su vez, que el alumnado vea que nos gusta y sienta interés por la misma.

Volviendo al tema de la representatividad de la cultura, es muy importante tener en cuenta qué grabaciones de la canción a trabajar tenemos a nuestra disposición, si es que pretendemos trabajar la audición para después interpretarla. Giraldez (1997) defiende que, para ejemplificar la música que vamos a trabajar, las grabaciones utilizadas deberán ser originales. Si no existe una grabación original, deberemos acudir a aquellas que creamos que sean fiables. Si estamos seguros de que ninguna de las grabaciones se parece a la original es mejor que cambiemos de pieza y buscar una que presente una grabación original. De no ser así, la transformación de este repertorio se producirá desde la propia audición de la pieza. Y no es que no se desee esa transformación, sino que es preferible acudir a fuentes fiables para que después el alumnado, partiendo del entendimiento de la música y la cultura a la que pertenece, pueda crear una versión que contemple sus gustos, pero a su vez la cultura de origen de la canción.

Otro aspecto a tener en cuenta cuando elegimos este repertorio, es la connotación simbólica que presenten las canciones que escojamos, pues no pretendemos utilizar la música como un arma política (Casals, 2006), de tal manera que se imponga cualquier

cultura sobre otra. Por lo tanto, hay que procurar seleccionar canciones que no tengan connotaciones negativas para la interculturalidad, es decir, que carezcan del gran potencial simbólico que caracteriza a algunas canciones tradicionales y que puede perjudicar a la comprensión y aceptación de éstas por parte del alumnado. Así pues, hay que procurar que las canciones seleccionadas permitan y favorezcan el desarrollo de la competencia intercultural del alumnado.

Otra cuestión a tener en cuenta es que las canciones que escojamos no deben estar fuera de las posibilidades del alumnado (Delgado, 2005). Debemos procurar que el alumnado sea capaz de interpretarla adecuadamente y, por lo tanto, que la dificultad de ejecución esté dentro del nivel del alumnado. Evidentemente, el o la docente también deberá ser capaz de utilizarla a fin de alcanzar los objetivos que se ha planteado para el trabajo con esa canción. De no ser así, resultará conveniente que cambie de canción, o, más interesante todavía, que busque información y escuche grabaciones hasta que se vea capacitado para desempeñar su labor adecuadamente.

También será totalmente imprescindible que las piezas musicales seleccionadas nos permitan desarrollar la competencia musical en el alumnado, y que, por lo tanto, sirvan para alcanzar los objetivos musicales que el profesorado se haya marcado (González, 2010). A este respecto, y una vez sabiendo que la obra seleccionada ayudará al desarrollo de las habilidades musicales de los y las discentes, deberemos tener en cuenta qué habilidad es la que pretendemos desarrollar a partir de esa canción, reflexionando si realmente nos lo permite o no.

Volviendo al proyecto realizado por Del Valle De Moya et al. (2010), “La música nos une”, hay que tener en cuenta que, de aquellas canciones que tengan letra, deberemos escoger aquellas que posean un lenguaje apropiado y no sexista. Aunque bien es cierto que se pueden aprovechar para trabajar la discriminación por razones de género, de raza u otras muchas cuestiones que generan exclusión, que se pueden encontrar en las letras de las canciones tradicionales.

Finalmente, y haciendo referencia otra vez al proyecto “La música nos une”, es un aspecto a considerar, el hecho de que el repertorio que seleccionemos lo conozca parte o la totalidad del alumnado (Del Valle De Moya et al., 2010). En este caso, lo utilizaremos para ampliar sus conocimientos sobre el mismo y para trabajar cuestiones

que no hayan sido capaces de abordar por sí mismos. Y en caso de que no la conozcan, la contextualizaremos adecuadamente, para que el alumnado pueda llegar a conocer y comprender la cultura trabajada.

A continuación, se puede observar una tabla que se ha confeccionado, a partir de algunas consideraciones de los autores entorno a la selección de este repertorio, con el fin de que el profesorado pueda valorar si una pieza es adecuada o no para trabajar en su aula.

Tabla 1. Ficha para la selección del repertorio tradicional

FICHA PARA LA SELECCIÓN DEL REPERTORIO TRADICIONAL		
TÍTULO DE LA OBRA:		
PROCEDENCIA:		
INFORMACIÓN ADICIONAL Y RECURSOS DISPONIBLES:		
INDICADORES DE SELECCIÓN DEL REPERTORIO	SI	NO
1. ¿Es un estilo de música nuevo dentro de tu selección?		
2. ¿Representa adecuadamente a la cultura o al país del que procede?		
3.a. ¿Destaca aspectos positivos de esa cultura?		
3.b. De no ser así, ¿sirve para alcanzar los objetivos que te has marcado?		
4. ¿Crees que resultará atractivo y de interés para tu alumnado?		
5. ¿Te gusta esta canción?		
6.a. ¿Has podido encontrar una grabación original?		
6.b. En caso negativo, ¿las versiones disponibles son fiables?		
7. ¿Está desprovista de connotaciones simbólicas, ideológicas y políticas?		
8. ¿Permite desarrollar la competencia intercultural?		
9. ¿La obra se encuentra dentro de las posibilidades del alumnado?		
10. ¿Sirve para desarrollar aptitudes musicales?		
11.a. ¿El lenguaje que utiliza es adecuado?		
11.b. En caso negativo, ¿lo puedes utilizar para alcanzar tus objetivos?		
12.a. ¿Conocen la obra que se va a trabajar?		
12.b. En caso negativo, ¿puedes contextualizarla adecuadamente?		
TOTAL		
OBSERVACIONES:		

Ahora falta explicar cómo vamos a valorar si una pieza es adecuada o no, a raíz de esta tabla. Nos tendremos que fijar en la casilla de "TOTAL", más concretamente en el número de "SI" que hayamos determinado. Hay que tener en cuenta que el número máximo de "SI" es 12 (3 de los indicadores son dobles), por lo tanto, cuando el número de "SI" esté:

- Entre 0 y 4, se considerará que la pieza es inadecuada para trabajarla en el aula.
- Entre 5 y 8, se considerará que la pieza es adecuada para trabajarla en el aula.
- Entre 9 y 12, se considerará que la pieza es especialmente recomendable para trabajarla en el aula.

Asimismo, en el apartado de “INFORMACIÓN ADICIONAL Y RECURSOS DISPONIBLES” el docente podrá adjuntar información acerca de la canción, la historia que lleva detrás, su significado, y todo aquello que considere fundamental. Mientras que en el apartado “OBSERVACIONES” pondrá cuáles son los objetivos que cree que se pueden cumplir a través del trabajo con cada obra. Y en el caso de haberlo llevado a la práctica, anotará si se han cumplido o no los objetivos propuestos, los resultados que ha dado, así como todo lo que considere importante tras esa puesta en práctica.

1.7. Recursos

A lo largo de este apartado, se tratará de describir algunas de las fuentes a las que podemos acudir para seleccionar el repertorio tradicional. Se van a seleccionar aquellas que puedan ser más interesantes o contengan mayor cantidad de recursos, pues el propósito directo de este trabajo no es estudiar las fuentes del patrimonio.

Por un lado, una de las fuentes a las que podemos acudir son los cancioneros. Resultan muy interesantes para trabajar la música tradicional autóctona. Así pues, pasamos a nombrar algunos de los cancioneros más relevantes (bien por su autor o porque son recomendados por otros autores) que se han publicado en España:

- “Cancionero segoviano” de Agapito Marazuela, que recibió el Premio Nacional de Música en 1932, aunque tuvo que esperar hasta 1964 para ser editada (Chaves, 2013; Manzano, 1990).
- “Folk-lore o Cancionero salmantino” de Dámaso Ledesma (1907).
- “Cancionero Popular Vasco” de Resurrección María de Azkue, una colección de 1.001 piezas recopiladas entre 1918 y 1921.
- “Cancionero musical popular español” de Felipe Pedrell (1922), en varios volúmenes.

Por otro lado, cabe destacar los libros de la editorial Akal (<http://www.akal.com/>), que aunque no todos los que vamos a nombrar están dedicados exclusivamente a la música tradicional, pero si que contienen recursos entorno a este patrimonio. De las publicaciones de esta editorial, se pueden mencionar los siguientes libros:

- “Folklore musical infantil” escrito por Joaquín Díaz, Ana Pelegrín, Juan Mari Beltrán y Ángel Zamora en 2002.
- “Músicas del mundo” escrito por Elizabeth Sharma en 2006.
- “Músicas cubanas” escrito por Maya Roy en 2003, y que incluye un CD.
- “Músicas del Caribe” escrito por Isabelle Leymarie en 1998. Además, incluye un CD.
- “Cantos y danzas del Atlas” escrito por Miriam Roving Olsen en 1999, y que además contiene un CD.
- “Músicas litúrgicas judías” escrito por Hervé Roten en 2002, y que además contiene un CD.
- “Los cíngaros de Hungría y sus músicas” escrito por Patrick Williams en el año 2000. Éste también contiene CD.
- “Voces de Portugal” escrito por Salva El-Shawan Castelo-Branco en 2001. Éste también cuenta con un CD.
- “Músicas tradicionales de Japón” escrito por Akira Tamba en 1997. También incluye un CD.
- “Músicas de Egipto” escrito por Frédéric Lagrange en 1997. Incluye un CD con diferentes grabaciones.
- “Voces de Italia” escrito por Ignazio Macchiarella en 2003. Viene también con un CD.

De todas las grabaciones de música tradicional y del mundo que se han realizado, podemos nombrar como relevantes que son, además de los CD de la Editorial Akal, las siguientes recopilaciones:

- “Ritmos Étnicos: una selección de músicas del mundo” (López, 2007), libro en el que se describen diversas publicaciones en CD que incluyen músicas del mundo, entre las cuáles podremos encontrar músicas tradicionales.

- “Colección UNESCO de Música Tradicional del Mundo”: cuenta con más de un centenar de discos publicados (para obtener más información se puede consultar <http://en.unesco.org/>)

De todos de recursos Web que podamos encontrar, pasamos a destacar aquellos que puedan resultar más interesantes y, a su vez, fiables. Así pues, las páginas Web que recalamos son:

- La del “International Council for Traditional Music (ICTM)”, cuyo enlace es: <http://www.ictmusic.org/>. En esta página Web tenemos acceso a información sobre música de diferentes culturas, así como a un catálogo de publicaciones anuales sobre música tradicional y a una serie de enlaces a otros sitios Web.
- La de la “Fundación Joaquín Díaz”, cuyo enlace es: <http://www.funjdiaz.net/>. En esta página Web contamos con información acerca de Joaquín Díaz y de su obra. Igualmente, incluye numerosos enlaces a otras páginas, así como una sección en la que se informa sobre actividades relacionadas con el folklore.
- “Mama Lisa’s World”, cuyo enlace es: <http://www.mamalisa.com/?t=hubsh>. En esta página Web podemos encontrar música infantil de todo el mundo, separada por países. En la mayoría de las canciones se incluye tanto una partitura como una grabación. Siempre tendremos que asegurarnos de si realmente se trata de música tradicional o, por el contrario, tiene un autor bien reconocido y la pieza fue creada directamente para la escuela.
- “Euskomedia. Kultura Topagunea”, cuyo enlace es: <http://www.euskomedia.org/>. En esta página Web tenemos la oportunidad de conocer una inmensa cantidad de canciones tradicionales del País Vasco (partitura y audio en formato MIDI), que, a su vez, pueden compartir origen con la música de la mitad norte de la Comunidad Foral de Navarra.
- “Youtube”, cuyo enlace es: <https://www.youtube.com/>. Aquí podremos encontrar numerosas grabaciones (vídeo y audio) que podremos emplear para mostrar al alumnado las características de la cultura a estudiar y para que escuchen la pieza, entre otras cuestiones.
- De la Junta de Andalucía, cuyo enlace es: <http://www.juntadeandalucia.es/index.html>. En esta página Web podemos

encontrar un apartado dedicado a músicas del mundo, en el que se incluyen muchos enlaces a otras Webs, y de donde podremos obtener muchos recursos y materiales para trabajar el repertorio tradicional de manera intercultural.

- Del archivo etnográfico de Alan Lomax, que está disponible en la siguiente dirección <http://www.culturalequity.org/lomaxgeo/>. Aquí están aparecen distintas grabaciones originales de repertorio tradicional de diferentes lugares del mundo. Asimismo, están bastante bien localizadas en su zona de procedencia. Para poder escuchar música de una determinada zona del planeta, nos acercamos con el zoom a donde deseemos y pinchamos en los puntos, que nos indican que hay una grabación disponible de esa zona.
- Del Archivo del patrimonio inmaterial de Navarra, cuyo sitio Web se puede consultar desde este enlace: <http://www.navarchivo.com/index.php/es/>. De aquí podremos obtener materiales de música tradicional de Navarra, muy interesante para trabajar la cultura autóctona en el aula. Este archivo está realizando una tarea de recogida y estudio de todo este patrimonio, a fin de poder mostrarlo de manera gratuita a todo el que lo desee.

2. MODELO PRÁCTICO

En este apartado, se dará un ejemplo de cómo seleccionar el repertorio tradicional. En este caso, utilizaremos una canción tradicional de Ghana titulada “Ayelevi”.

La música africana se caracteriza por la repetición, que no es sino el reflejo de la concepción cíclica del tiempo que existe, en general, en esta cultura (Biegun y Liatis, 2013). Asimismo, suelen tratarse de creaciones grupales, por lo que tienen un carácter social y de cooperación, dejando de lado las emociones personales e individuales (Biegun y Liatis, 2013).

La canción seleccionada corresponde a un canto fúnebre tradicional de Ghana que pretende explicar las diferencias entre las tradiciones funerarias en Europa y en África (Botella et al., 2013). En África la música funeraria presenta unas características claramente festivas. Concretamente en Ghana, las celebraciones fúnebres presentan intensas manifestaciones de color. De hecho, se puede afirmar que se gastan más

dinero en los funerales que en las bodas, y es que su objetivo es venerar la vida de la persona fallecida, no tanto lamentarse por la pérdida de un ser querido.

Unas de las razones por las cuales se selecciona esta canción para el trabajo son: que se puede trabajar el tema de la muerte desde una perspectiva diferente a la nuestra, y que representa bien las características de la cultura de origen (carácter festivo de los funerales, carácter cíclico de la música e implicaciones colectivas en la creación musical). El hecho de manifestar un carácter de creación conjunto, ayudará a trabajar la interculturalidad.

Asimismo, permite trabajar diferentes aspectos musicales (síncopa, canto a dos voces, acompañamientos rítmicos, comienzos anacrúsicos...). Bien es cierto que no sabemos exactamente si el lenguaje que utiliza es apropiado para la edad de los escolares, al no tener acceso a una traducción. Sin embargo, conociendo el significado global de la pieza, podemos afirmar que es una canción adecuada para trabajar en Primaria.

Antes de pasar a completar la ficha, vamos a describir el contexto de un aula (ficticia), entre otras cuestiones para que lo que se refleje en la ficha tenga “sentido”, y se pueda comprender la forma de utilizarla. En primer lugar, debemos de tener en cuenta que este tipo de canciones si que se habían trabajado en el aula, pues hay gran presencia de alumnado procedente de África. Asimismo, las características musicales de esta obra, servirán para alcanzar los objetivos musicales que me propongo para este curso, pues no se trata de una canción ni demasiado sencilla ni demasiado complicada. Sabiendo esto, pasamos ahora a la realización de la ficha para esta canción, para que todo aquel que desee emplearla tenga un ejemplo de cómo se ha de utilizar. Así pues, como se podrá observar, según las consideraciones que se han realizado anteriormente entorno al total de “SI”, esta canción será especialmente recomendable para trabajarla en el aula.

Tabla 2. Ficha para la selección del repertorio tradicional (completada con un ejemplo)

FICHA PARA LA SELECCIÓN DEL REPERTORIO TRADICIONAL		
<p>TÍTULO DE LA OBRA: “Ayelevi”</p> <p>PROCEDENCIA: Ghana (África)</p> <p>INFORMACIÓN ADICIONAL Y RECURSOS DISPONIBLES:</p> <p>Es una canción funeraria que representa bien las celebraciones que se realizan en Ghana cuando alguien fallece. Es una manera muy distinta de entender el tema de la muerte.</p> <p>Aunque no se ha encontrado una grabación original ni una que pueda ser totalmente fiable, si que se ha grabado una versión en pista 6 del CD “Wir Kinder vom Kleistpark manchen Musik” en 2009 (de varios artistas), así como en versiones en Youtube:</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=Jnbp1-ei0VI</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=oPAKaSeDxVI</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=lTn20D_Tbmg</p> <p>En cuanto a la partitura de la pieza la podemos observar después de la ficha, junto con la letra de la canción.</p>		
INDICADORES DE SELECCIÓN DEL REPERTORIO	SI	NO
1. ¿Es un estilo de música nuevo dentro de tu selección?		X
2. ¿Representa adecuadamente a la cultura o al país del que procede?	X	
3.a. ¿Destaca aspectos positivos de esa cultura?	X	
3.b. De no ser así, ¿sirve para alcanzar los objetivos que te has marcado?		
4. ¿Crees que resultará atractivo y de interés para tu alumnado?	X	
5. ¿Te gusta esta canción?	X	
6.a. ¿Has podido encontrar una grabación original?		X
6.b. En caso negativo, ¿las versiones disponibles son fiables?		X
7. ¿Está desprovista de connotaciones simbólicas, ideológicas y políticas?	X	
8. ¿Permite desarrollar la competencia intercultural?	X	
9. ¿La obra se encuentra dentro de las posibilidades del alumnado?	X	
10. ¿Sirve para desarrollar aptitudes musicales?	X	
11.a. ¿El lenguaje que utiliza es adecuado?	X	
11.b. En caso negativo, ¿lo puedes utilizar para alcanzar tus objetivos?		
12.a. ¿Conocen la obra que se va a trabajar?		X
12.b. En caso negativo, ¿puedes contextualizarla adecuadamente?	X	
TOTAL	10	
<p>OBSERVACIONES:</p> <p>Con esta canción tengo que aprovechar para trabajar en grupo, y un objetivo que me propongo es que entre todos decidan cómo van a interpretar la pieza.</p> <p>(las observaciones derivadas de la práctica se completarán cuando una canción haya sido llevada a la práctica).</p>		

La partitura de la canción es la siguiente (Botella et al., 2013):

Ayelevi
Canción funeraria Canción tradicional de Ghana

Solo Tutti

A ye le vi mi ku lo mi do pa pa A ye le A ha mi do pa pa A ye le A

Figura 1. Partitura y letra de "Ayelevi" (Canción funeraria tradicional de Ghana)

CONCLUSIONES Y CUESTIONES ABIERTAS

Para ir terminando, cabe realizar una pequeña aclaración, que no es sino que el repertorio musical tradicional no debe ser el único que se utilice en la escuela, por mucho que se abarque desde una perspectiva intercultural de la educación, sino que se debe utilizar todo tipo de música. Esta afirmación no pretende desvirtuar todo lo que se ha defendido hasta el momento, sino que constituye una consideración a tener en cuenta por parte del profesorado de cara a evitar que el alumnado se pierda toda la riqueza que puede aportar la música.

En el presente trabajo, bien puede parecer que las referencias utilizadas en su elaboración son numerosas, al menos pudiéndola comparar con la de Trabajos Fin de Grado de otros años. Sin embargo, ha sido necesario consultarla y utilizarla debido a que la gran mayoría de textos no abordaban el tema de manera completa, pues a lo largo de este trabajo nos hemos podido percatar de la corta historia que presentan los estudios entorno al tema que aquí compete. Aún así, nos hemos dado cuenta de los beneficios que puede aportar este repertorio en el desarrollo de una educación intercultural, en la que todo el alumnado sea capaz de construir una nueva y sólida cultura compartida.

Para ello, el aula de música se convierte en un espacio idóneo de comunicación entre culturas, pues todo el alumnado está presente y, por si no fuera suficiente, las actividades musicales que allí se desarrollen, tendrán, muy probablemente, un carácter de trabajo colaborativo y en grupo.

Sin embargo, se han evidenciado una serie de problemas en su aplicación que provienen de la falta de formación del profesorado en el campo del folklore. Igualmente, esta problemática alcanza a la posibilidad de conseguir un modelo educativo inclusivo. Por ello, es interesante que, entre todos, intentemos cambiar las prácticas diarias de los docentes, para pasar a enfocarlas desde la propia atención a la diversidad y la imprescindible coordinación entre toda la comunidad educativa, planteando una sólida formación inicial y orientando una adecuada formación permanente del profesorado. Así pues, cabe sugerir a los encargados o encargadas de conformar los planes de estudio de las universidades, que incluyan más asignaturas en

las que se trabaje el patrimonio musical desde un punto de vista didáctico, para procurar una formación básica, más sólida si cabe, a los futuros docentes de música que estén cursando la mención en educación musical. Si que es cierto que la única sesión semanal dedicada a la educación musical es una traba más en el día a día del profesorado, pero todo esfuerzo realizado se reflejará positivamente en la educación que recibe el alumnado.

Este trabajo no ha pretendido ser más que un estudio puramente teórico del tema, a fin de formar unas bases fundamentales sobre las cuáles se puedan cimentar futuros estudios empíricos, llevar a cabo experiencias teniendo en cuenta las consideraciones aquí tomadas y desarrollar nuevos temas o campos de estudio, entorno a la utilización, en la escuela, del amplio repertorio musical tradicional que existe en el mundo.

A este respecto, cabe indicar una serie de temas que puedan ser objeto de estudio en futuras investigaciones. Por un lado, se podría continuar este trabajo estudiando los repertorios tradicionales desde el punto de vista de sus temáticas, es decir, realizando clasificaciones y consideraciones en cuanto a los temas que tratan las letras de las canciones. Por otro lado, podría estudiarse cuáles son las mayores carencias que presenta el profesorado entorno al trabajo con el repertorio tradicional y a la puesta en práctica de la educación intercultural. Asimismo, se podría investigar en qué medida la conservación del patrimonio musical influye en la conservación de las lenguas.

Para finalizar, cabe admitir que cualquier experiencia educativa, con cualquier grupo de alumnos y alumna, y en cualquier lugar que se desarrolle, puede resultar muy enriquecedora, teniendo en cuenta la satisfacción que provoca el hecho de compartir aprendizajes y construir el conocimiento de manera grupal. Pero todavía lo será más si tomamos en consideración a la comunidad educativa en su conjunto, y el proceso de enseñanza-aprendizaje es enfocado interdisciplinar, intergeneracional e interculturalmente.

REFERENCIAS

- Arcas Díaz, P. (2004). El juego de los prejuicios. En J. M. Suárez Sandomingo (Coord.). *La interculturalidad pedagógica: nuevos enfoques, nuevas prácticas* (pp. 23-42). Lugo, España: Axac.
- Arévalo Galán, A. (2009). Importancia del folklore musical como práctica docente. *Revista Electrónica de LEEME*, 23. Disponible en <http://musica.rediris.es/leeme/revista/arevalo09.pdf>
- Arnáiz Sanchez, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga, España: Ediciones Aljibe.
- Arroyo Escobar, M. V. (2009). Trabajando el folklore popular en el aula. *Revista Digital Transversalidad Educativa*, 6, 23-32. Disponible en http://www.enfoqueseducativos.es/transversalidad/transversalidad_6.pdf
- Bareilles, O. S. (1977). *El folklore musical en la escuela*. Buenos Aires, Argentina: Kapelusz.
- Barrio de la Puente, J. L. (2009). Hacia una Educación Inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación*, 20(1), 13-31. Disponible en <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0909120013A/15360>
- Barrios, P. (2000). Una propuesta de investigación: La música de tradición oral en un núcleo rural y su aplicación didáctica. *Revista electrónica de LEEME*, 5. Disponible en <http://musica.rediris.es/leeme/revista/barrios00.pdf>
- Baumann, M. P. (1996). Escuchando la voz de los pueblos indígenas... La música tradicional como política del encuentro intercultural. *TRANS-Revista Transcultural de música*, 2(2). Disponible en <http://www.sibetrans.com/trans/articulo/276/escuchando-la-voz-de-los-pueblos-indigenas-la-musica-tradicional-como-politica-del-encuentro-intercultural>
- Bernabé Villodre, M. M. (2012a). Importancia de la música como medio de comunicación intercultural en el proceso educativo. *Teoría de la educación*, 24(2), 107-127. Disponible en

http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/1130-3743/article/viewFile/10357/10796

Bernabé Villodre, M. M. (2012b). Contextos pluriculturales, educación musical y Educación Intercultural. *El artista: revista de investigaciones en música y artes plásticas*, 9, 190-214.

Bernabé Villodre, M. M. (2012c). La comunicación intercultural a través de la música. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 5(10), 87-97. Disponible en http://www.cepcuevasolula.es/espinal/articulos/ESPIRAL_VOL_5_N_10_ART_8.pdf

Bernabé Villodre, M. M. (2013a). Propuesta formativa intercultural para el docente musical. *Educatio Siglo XXI*, 31(2), 297-322.

Bernabé Villodre, M. M. (2013b). Globalización, contextos pluriculturales y contextos educativos musicales. *Intersticios: Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 7(2), 167-177. Disponible en <http://www.intersticios.es/article/viewFile/11295/8236>

Bernal Vázquez, M. (2005). Apuntes para una nueva educación musical en la escuela. *Publicaciones*, 35, 61-74. Disponible en <http://hdl.handle.net/10481/24134>

Biegun, K., y Liatis, V. A. (2013). Educación musical y multicultural: una mirada crítica y reflexiva desde la antropología de la música. *Enseñar Música: Revista panamericana de Investigación*, 2, 22-33. Disponible en <http://www.artesmusicales.org/web/images/IMG/descargas13/Ensenar1-2/05-Biegun-Liatis.pdf>

Botella Nicolás, A. M., Fernández Maximiano, R., Mínguez López, X., Angulo Alemán, T., y Martínez Gallego, S. (2013). Una experiencia multicultural en el aula de primaria a través de la música. *Quaderns Digitals*, 75. Disponible en http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_1/nr_835/a_11267/11267.pdf

Cabedo Más, A. (2008). La educación musical como modelo para una cultura de paz. *Fòrum de recerca*, 14(38). Disponible en <http://hdl.handle.net/10234/78092>

-
- Cámara de Landa, E. (2004). *Etnomusicología (2a ed.)*. Madrid, España: Ediciones del ICCMU.
- Carrasco Pons, S. (2004). Inmigración y educación en España: oportunidades y tensiones para un modelo social plural. En J. M. Suárez Sandomingo (Coord.) *La interculturalidad pedagógica: nuevos enfoques, nuevas prácticas* (pp. 11-22). Lugo, España: Axac.
- Casals Ibáñez, A. (2006). Etnicidad y canción tradicional: un binomio que políticamente también se juega en la escuela. *VI Congreso de la Sociedad Española de Antropología Aplicada, Santander*.
- Casanova, M. A. (2005). Interculturalidad como factor de calidad en la escuela. En E. Soriano Ayala (Coords.) *La interculturalidad como factor de calidad educativa* (pp. 19-41). Madrid, España: Editorial La Muralla.
- Castilla, R. M. (2010). Integración Intercultural en el aula de música: Conceptos clave. *Revista Ibero-Americana de Estudios em Educação*, 4(2).
- Clemente Buhlal, J. A. (2005). El folclore musical y su integración en el currículo escolar. *Música y educación*, 64, 25-50.
- Costa Vázquez-Mariño, L. (1997). Práctica pedagógica y música tradicional. *TRANS Iberia-Revista Transcultural de Música*, 1(7). Disponible en <http://www.sibetrans.com/trans/articulo/315/practica-pedagogica-y-musica-tradicional>
- Chaves de Tobar, M. (2013). Importancia de los trabajos de campo en recuperación de la música tradicional: "Análisis y armonización de la música popular: De la grabación de campo al concierto". *Arseduca*, 5, 110-131. Disponible en <http://www.artseduca.com/>
- De Azkue, R. M. (1922). *Cancionero popular vasco*. Barcelona: Talleres de grabado y estampación de música A. Boileau & Bernasconi.
- De Larrea Palacín, A. (1958). *El folklore y la escuela. Ensayo de una didáctica folklorica*. Madrid, España: Consejo superior de investigaciones científicas. Instituto "San José de Calasanz" de pedagogía.

- Del Valle De Moya Martínez, M., Hernández Bravo, J. R., y Hernández Bravo, J. A. (2010). Experiencia intercultural en el aula "La música nos une". *Música y Educación*, 84, 18-28.
- Delgado Díaz, J. C. (2005). La aplicación de la música tradicional canaria en las aulas: un reto didáctico para el profesorado. *Revista Electrónica de LEEME*, 15. Disponible en <http://musica.rediris.es/leeme/revista/delgado05.pdf>
- Díaz González, J. (1997). Panorama de la música tradicional. *Eufonía*, 9, 7-12.
- Díaz, M., e Ibarretxe, G. (2008). Aprendizaje musical en sistemas educativos diversificados. *Revista de Psicodidáctica*, 13(1), 97-110.
- Díaz, M., y Arriaga, C. (2013). Canciones tradicionales en el aula de infantil: en busca del patrimonio heredado. *ESPACIO Y TIEMPO, Revista de Ciencias Humanas*, 27, 107-122.
- Duschatzky Flasco, S. (1996). De la diversidad en la escuela a la escuela de la diversidad. *Propuesta Educativa*, 15, 45-49. Disponible en <http://escritorioeducacionespecial.educ.ar/datos/recursos/pdf/de-la-diversidad-en-la-escuela.pdf>
- Epelde Larrañaga, A. (2011). La interculturalidad en la educación a través de la música infantil. *DEDiCA. Revista de educação e humanidades*, 1, 273-292. Disponible en <http://hum742.ugr.es/media/grupos/HUM742/cms/DEDiCA%20N.%C2%BA%201%20ELECTRONICA .pdf>
- Escarbajal Frutos, A., y Escarbajal De Haro, A. (2004). *Trabajando la interculturalidad*. Murcia, España: Diego Marin Librero-Editor.
- Fernández Batanero, J. M. (2005-2006). ¿Educación inclusiva en nuestros centros educativos? Sí, pero ¿cómo? *Contextos educativos*, 8-9, 135-145.
- Giraldez, A. (1997). Educación musical desde una perspectiva multicultural: Diversas aproximaciones. *TRANS Iberia-Revista Transcultural de música*, 1(9). Disponible en <http://www.sibetrans.com/trans/articulo/317/educacion-musical-desde-una-perspectiva-multicultural-diversas-aproximaciones>

- Giraldez, A., y Pelegrín, G. (1996). *Otros pueblos, otras culturas. Música y juegos del mundo. Educación primaria*. España: Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación y Cultura.
- González Mediel, O. (2010). Una experiencia de currículum musical intercultural. *Música y educación*, 81, 18-33.
- Hernández, J. A., Hernández, J. R., y Milán, M. A. (2006). La interculturalidad en la escuela actual. Una aproximación a las competencias interculturales del alumnado de Educación Primaria. *Ensayos*, 21, 255-265.
- Isamitt, C. (1962). El folklore como elemento de la enseñanza. *Revista Musical Chilena*, 16(79), 75-94. Disponible en <http://www.revistamusicalchilena.uchile.cl/index.php/RMCH/article/viewFile/13116/13394>
- Jambrina, A. (2009). Ensayar y aprender música tradicional hoy. ¿Por qué y para qué? *Eufonía*, 46, 59-70.
- Larrinaga Zugadi, J. (2007). Folklore y educación: hacia una nueva metodología. *Jentilbaratz. Cuadernos de Folklore*, 9, 361-374.
- Ledesma, D. (1907). *Folk-lore o Cancionero salmantino*. Madrid, España: Imprenta alemana.
- López, J. M. (2007). *Ritmos Étnicos: una selección de músicas del mundo*. Navarra, España: Fundación Caja Navarra.
- Lorenzo Quiles, O., y Espejo Arrebola, J. A. (2011). Folklore musical en las aulas de primaria y secundaria. *Música y educación*, 87, 36-47.
- Maalouf, A. (2009). *Identidades asesinas*. (9a ed.). Madrid, España: Alianza Editorial.
- Manzano, M. (1990). El folklore musical en España, hoy. *Boletín Informativo de la Fundación Juan March*, 204, 3-18. Disponible en http://www.march.es/recursos_web/prensa/boletines/1990/N-204-Noviembre-1990.pdf
- Marazuela, A. (1964). *Cancionero segoviano*. España: Jefatura Provincial del Movimiento.

- Martí, J. (1994). Instituto Español de musicología. Sección Folclore. *Diccionario Histórico de la Antropología Española*, 409-410. España: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Montoro Alcubilla, M. P. (2002). La música, una herramienta de entendimiento multicultural en la escuela. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 7(6).
- Morales, E. (2003). La etnomusicología, definición y objeto de estudio. *Gaceta Universitaria*, 21. Guadalajara, Méjico: Centro Universitario de Arte, Arquitectura y Diseño.
- Morató, M. E. (2012). La interculturalidad: una apuesta social de futuro. Gestión de identidades y cohesión comunitaria. *Quaderns de la Mediterrània*, 17, 173-178. Disponible en http://www.iemed.org/observatori/arees-danalisi/arxiu-adjunts/gm-17-es/gm17_eMorato.pdf
- Moreno Vargas-Machuca, M. J. (2010). La interculturalidad en Educación Primaria. *Hekademos*, 7, 115-132. Disponible en http://www.hekademos.com/hekademos/media/articulos/07/07_La_interculturalidad_en_Educacion_Primaria.pdf
- Oriol de Alarcón, N. M. (2002). Las enseñanzas del folclore en los colegios de la Comunidad de Madrid. *Eufonía*, 25, 67-88.
- Ortiz Molina, M. A., y Ocaña Fernández, A. (2004). ¿Música intercultural o “intermusicalidad”? *Música y educación*, 58, 51-66.
- Pedrell, F. (1922). *Cancionero musical popular español*. España: Casa editorial de música.
- Pérez-Aldeguer, S. (2013). El desarrollo de la competencia intercultural a través de la educación musical: una revisión de la literatura. *Revista Complutense de educación*, 24(2), 287-301.
- Polo, M. P., y Pozzo, M. I. (2011). La música popular tradicional en el currículum escolar: ¿un aporte a la formación del “ser nacional” o a la educación para la democracia? *Contextos Educativos*, 14, 191-202.

- Pujol i Subirà, M. A. (2007). La canción tradicional catalana en la enseñanza primaria. *Eufonía*, 41, 107-117.
- Pujol i Subirà, M. A. (2009). Modelos de interpretación de la canción tradicional catalana empleados por maestros especialistas de música en la escuela primaria. *Eufonía*, 46, 84-103.
- Reynés, A., y Gelabert, L. (2012). La canción popular como fundamento del aprendizaje musical: el caso de Mallorca. *DEDiCA. Revista de educação e humanidades*, 3, 287-302. Disponible en http://hum742.ugr.es/media/grupos/HUM742/cms/DEDiCA%20N.%C2%BA%203%20ELECTRONICA_.pdf
- Riaño Galán, M. E., y Cabedo Màs, A. (2013). La importancia del patrimonio musical en el aula. *Eufonía*, 58, 67-78.
- Rodríguez Miller, J. M. (2008). ¿Cómo enseñar música en un colegio de educación primaria donde más del 60% del alumnado es extranjero? *Eufonía*, 42, 59-66.
- Sánchez Fernández, S. (2004). Interculturalidad, Inmigración y Educación. En *V Curso de Intercultura. El aprendizaje del castellano en el alumnado de habla Tamazhigt*, 13-32. Melilla, España: Servicio de Publicaciones del Centro UNED.
- En A. Epelde Larrañaga (2011). La interculturalidad en la educación a través de la música infantil. *DEDiCA. Revista de educação e humanidades*, 1, 273-292. Disponible en http://hum742.ugr.es/media/grupos/HUM742/cms/DEDiCA%20N.%C2%BA%201%20ELECTRONICA_.pdf
- Sapon-Shevin, M. (1999). Crear la diversidad, crear comunidad. En S. Stainback, y W. Stainback (Coords.). *Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo* (pp. 37-54). Madrid, España: Narcea.
- Shehan, P. (1997). La diversidad de culturas y los mundos musicales en las escuelas americanas. *Eufonía*, 6, 7-14.
- Siankope, J. y Villa, O. (2004). *Música e interculturalidad*. Madrid, España: Los libros de la Catarata. Ministerio de Educación y Ciencia.

- Stainback, S., Stainback, W., y Jackson, H. J. (1999). Hacia las aulas inclusivas. En S. Stainback, y W. Stainback (Coords.). *Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo* (pp. 21-35). Madrid, España: Narcea.
- Stainback, S., y Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas: un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo (2a ed.)*. Madrid, España: Narcea.
- Suárez Sandomingo, J. M. (2004). Estado actual de la integración escolar y social de jóvenes inmigrantes en España. En J. M. Suárez Sandomingo (Coord.). *La interculturalidad pedagógica: nuevos enfoques, nuevas prácticas* (pp. 43-66). Lugo, España: Axac.
- Vega, H. (2010). La música tradicional mexicana: entre el folclore, la tradición y la World music. *Historia actual online*, 23, 155-169. Recuperado de <http://historia-actual.org/Publicaciones/index.php/haol/article/viewArticle/506>
- Vilar Pazos, U. (2006). Educación multicultural en el aula de música. Un estudio de caso: La ciudad de Pontevedra. *Revista de investigación en educación*, 3, 115-132.
- Vilar Torrens, J. M. (1997). La utilización de las músicas del entorno del alumnado en el aula y algunos parámetros de la etnomusicología. *Eufonía*, 6, 101-109.
- Vilar Torrens, J. M. (2006). La música tradicional en la educación superior: situaciones actuales, posibilidades y retos de futuro de una vía formativa necesaria. *Revista Electrónica de LEEME*, 17. Disponible en <http://musica.rediris.es/leeme/revista/vilarjm06.pdf>
- Zamora, A. (2002). Cantos para jugar y bailar. En J. M. Beltrán, J. Díaz, A. Pelegrín, y A. Zamora (Coords.). *Folklore musical infantil* (pp. 145-168). Madrid, España: Akal.