

**María Angustias Ortiz Molina
(Coordinadora)**



**ARTE Y CIENCIA:
CREACIÓN Y RESPONSABILIDAD
II**

**Fernando Ramos
(Editor)**

***ARTE Y CIENCIA:
CREACIÓN Y
RESPONSABILIDAD
II***

María Angustias Ortiz Molina
(Coordinadora)

**ARTE Y CIENCIA:
CREACIÓN Y
RESPONSABILIDAD
II**



ugr Universidad
de Granada



Fernando Ramos
(Editor)



Universidad
de Granada



Ficha técnica Volume II:

ISBN – 978-989-96165-2-3

Depósito legal – 304331/10.

Coordinadora – María Angustias Ortiz Molina

Autores Volume II – Li Xin, M^a del Mar Galera Núñez, Rosario Gutiérrez Cordero, Carlos Talavera García, Juan Ramón Coello Martín, Jack Xie, Alessia Rita Vitale, Enrique Encabo Fernández, Berta Rubio Faus, Benjamín Perea Díaz, Juan Pedro Escudero Díaz, Nieves Hernández Romero, Teresa Elvira Méndez García, C. Karen Villén Molina, David de la Fuente García, Jean Todd Stephenson Wilson, Elena Carolina Hewitt Hughes, Rosa Tamarit Sumalla, Ana Costa Paris, Milagros Altarejos Martínez, Mery Israel Saro, Alejandra Pacheco Costa, Antonia Dolç Company, Noemy Berbel Gómez, Pere Vicenç Miró, M^a Amparo Porta Navarro, Mushin Ismail Mohammad, M^a Dolores Callejón Chinchilla, Isabel M^a Granados Conejo, Carlos Garrido Castellano, Cayetana Ibáñez López, Sergio Román Aliste, Virginia Nieto-Sandoval Millán, Morakeng Edward Kenneth Lebaka

Título – Arte y Ciencia. Creación y Responsabilidad

N.º de Edição – 1.^a

Tiragem – 150 exemplares

N.º de Volumes – 2

Edição

Fernando Ramos (editor); Coimbra (Portugal)

Junta de Andalucía – Consejería de Ciencia, Innovación y Empresa (Espanha)

Grupo de Investigación HUM-742 D.E.Di.C.A.: Desarrollo Educativo de las Didácticas en la Comunidad Andaluza – Universidad de Granada (Espanha)

Center for Intercultural Music Arts (CIMA)

Encontro de Primavera®

Janeiro de 2010

Palavras-Chave – *Educação Estética e Artística. Educação Intercultural. Educação para a Cidadania*

CDU – 00, 7.0, 37

Capa – *MAOM e FJSR, sobre desenho de Leonardo da Vinci*

Capítulo 38

LA INTERCULTURALIDAD EN EL AULA UNIVERSITARIA: ACERCAMIENTOS A LA DIVERSIDAD MUSICAL DESDE LA ENSEÑANZA DE INSTRUMENTOS MUSICALES

Mery Israel Saro

mery@us.es

Alejandra Pacheco Costa

apacheco@us.es

Facultad de Ciencias de la Educación

Universidad de Sevilla

Introducción

Desde hace varios años, la convivencia de ciudadanos de diferentes nacionalidades es una realidad en la sociedad española y, por extensión, en las aulas de los diferentes niveles educativos. La llegada de alumnos de orígenes muy diversos está constituyendo un reto, en ocasiones complejo, para los docentes, no sólo españoles, sino europeos en general. En el caso de España, la presencia de estas diferentes nacionalidades dentro del aula viene condicionada por diversos factores que determinan el grado y la tipología de la inmigración, tal y como se observa en la vida cotidiana de colegios e institutos. Por una parte, España es paso obligado de todo el continente africano camino de Europa. Por otra, el idioma en común facilita la opción de España como destino para numerosos emigrantes hispanoamericanos. Por último, y pese a la relativa mejora en la situación económica de sus países de origen, la presencia de ciudadanos de la Europa del Este, especialmente rumanos, sigue siendo muy alta en nuestro país.

La presencia de alumnos inmigrantes es más evidente en la educación primaria y en ESO que en otros niveles de enseñanza, o que en las enseñanzas de régimen especial. Así, en las aulas universitarias su presencia todavía no es

significativa, al menos en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla. Los pocos alumnos inmigrantes (de primera o segunda generación) que ha habido en nuestras aulas no han sufrido problemas de integración, y han aportado, por su parte, una riqueza cultural que enriquece cotidianamente el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por este motivo, nuestra intención no es tanto abordar la interculturalidad en la enseñanza musical a nivel universitario buscando la integración de unos posibles alumnos de diferentes culturas, como proporcionar herramientas a nuestros alumnos, futuros maestros, para su posterior labor profesional.

No consideramos necesario recordar que la música es un fenómeno artístico presente en todas las culturas desde hace milenios, y que está estrechamente vinculada a los diferentes contextos culturales y sociales de las civilizaciones y culturas en las que se manifiesta. Por ello, es importante aprovechar la riqueza que puede aportar y, a través de ella, conseguir su integración dentro de la formación musical de los alumnos universitarios, y de los propios alumnos de los niveles de primaria y secundaria. Éstos, a través de esta integración, pueden pasar a convertirse en los agentes de su propia inserción en un medio en principio extraño.

Hemos de recordar que, en esencia, la interculturalidad es un proceso de integración¹, a través de la mezcla de elementos musicales provenientes de diferentes culturas. Estos elementos son de muy diversa índole, y pasan por repertorio, ritmos, cadencias, diseños melódicos, instrumentos, danzas, etc. Su presencia en las actividades planteadas determinará necesariamente su resultado final.

En base a todo lo dicho, nuestra propuesta se presenta como una experiencia desarrollada en las aulas universitarias, una exploración de las posibilidades de la interculturalidad aplicada a la docencia de los futuros maestros de música.

¹ Kimberlin y Euba, 1995: 2.

El ámbito de actuación es la enseñanza de la asignatura “Formación Instrumental”, de la especialidad de Maestro en Educación Musical de la Facultad de Ciencias de la Educación. Esta materia ofrece un gran número de posibilidades para abordar el entorno multicultural al que nos referimos, ya que el estudio de diferentes instrumentos musicales, con una gran diversidad de repertorios, y su carácter eminentemente práctico, permite abrir vías a la integración de músicas provenientes de diferentes culturas, y al desarrollo de diferentes herramientas y estrategias docentes que ponemos, así, a disposición de nuestros alumnos, futuros profesionales de la docencia.

Los ámbitos en los que se desarrollan estas experiencias son los siguientes:

- El repertorio trabajado en las clases. No se trata solamente de utilizar en la clase un repertorio originario de diferentes culturas, ya que esto no pasaría de ser un simple “muestrario” de piezas musicales, sino de integrarlo mediante su mezcla con otros elementos propios de nuestra cultura y de nuestra tradición docente. De este modo, pretendemos combinar ritmos, diseños melódicos y rítmicos, y piezas musicales de diferentes culturas, incluyendo la española.

- Los instrumentos con los que trabajamos en el aula. En la asignatura de “Formación Instrumental” se estudian los instrumentos utilizados en el ámbito escolar, como el instrumental Orff, además de un instrumento armónico como es el piano. Desde sus orígenes, el instrumental Orff ha sido especialmente permeable a los instrumentos provenientes de diferentes culturas². Aprovechamos esta circunstancia como

² Un ejemplo es la inclusión de las castañuelas: “Kastagnetten. Diese uralte Klapper ist heute vor allem als spanisches Volksinstrument bekannt” (“Castañuelas. Este antiguo instrumentos de percusión es hoy día conocido sobre todo como un instrumento popular español”, Keller, 1963: 11). Otro caso temprano fue el del xilófono: “The arrival in 1926 of a xylophone (“Kaffernklavier”) crudely fashioned after African models caused great excitement at the Güntherschule” (Warner, 1991: 3).

punto de partida para integrar, dentro de la orquesta utilizada en el aula, instrumentos de muy diversa procedencia, unidos al *instrumentarium* Orff (y, por tanto, integrados en nuestra particular orquesta), en la interpretación de un repertorio derivado del primer modo de aplicación de nuestra experiencia.

- La creación aplicada a la música. Esta creación se centra, por una parte, en la construcción de instrumentos musicales que respondan a los que los alumnos han podido observar en el apartado anterior. Por otra, en la creación de piezas musicales que integren elementos provenientes de diferentes culturas. A través de estas dos vías, los alumnos adquieren las herramientas necesarias para dar cabida a la música de diferentes culturas dentro de su propia experiencia musical y creativa.

Hacia la interculturalidad a través del repertorio

Uno de los aspectos principales en la clase de formación instrumental es la selección de música con la que trabajamos. Es indudable que partimos de un determinado repertorio para insertar en él a nuestros alumnos, de tal modo que desde nuestras clases conformamos lo que posiblemente será la base de sus propias lecciones en el futuro. Por este motivo, somos de la opinión de que la interculturalidad en la clase de música debe contar, necesariamente, con el repertorio elegido³.

En este sentido, si consideramos la interculturalidad como una integración, no deberíamos circunscribirnos solamente a una interpretación de piezas de diferente origen

³ La importancia de una cercanía entre el repertorio elegido y su aceptación y aprovechamiento por parte del alumno es algo indiscutible hoy día. Sobre los orígenes de esta concepción, véase Mark, 2008: 50: "it is the simple and untaught grace of melody which speaks to the heart of every human being".

en la clase de música⁴, sino que podemos transformar ese repertorio en una suma de realidades nuevas, a través de la mezcla con otras sintaxis musicales de diferente origen. Algunas de estas técnicas han sido ya desarrolladas mediante la mezcla de diferentes elementos, partiendo de una música que forma parte de nuestra tradición, y moviéndose de forma progresiva hacia tradiciones musicales diferentes, manteniendo ese nexo común que era la obra musical inicial. Es lo que proponen Ulrich Kaiser y Carsten Gerlitz (2005), cuando, en su capítulo “Am Anfang war der Rhythmus” (“Al principio fue el ritmo”), convierten un Minuetto de Mozart en un vals al estilo de Brahms, a través del ritmo del acompañamiento, para después mezclarlo con una zarabanda, un tango, una *bossa nova* y una balada pop.

El camino, por tanto, se abre hacia la creatividad mediante la mezcla e integración de diferentes estilos.⁵ Tomemos, por ejemplo, la melodía de “La pupusera”, canción salvadoreña⁶:

La pu-pu - se-ra, jun-to al co - mal. ha-ce pu - pu-sas de chi-cha - rrón. Tam-bién de que-so, de buensa-

7 bor ¡ay! lo-ro con chi-le y de fri - jol. Y po-ne siem-pre jun-to al co - mal. de ca-fé ne-gro un gran ja-

13 rrón. Pu-pu-sas ri - cas de El Sal - va - dor. a dos por cin - co, a tres y a dos.

⁴ En este sentido, existen numerosos materiales que recogen repertorio musical de diferentes culturas. Véase, por ejemplo, Asselineau, Bérel y Chapgier (1995).

⁵ “Es kann über die Komposition mit verschiedenen musikalischen Materialien eine Vielzahl von Stilen entdeckt und kennen gelernt werden”, (“Sobre la composición con diferentes materiales musicales se puede descubrir y conocer una diversidad de estilos”) (Kampelmann, 2002: 169).

⁶ De Cea, 1997: 86.

El ritmo ternario favorece la creación de ostinatos con diferentes estructuras rítmicas. Un acento en el primer pulso de cada compás señalaría este carácter ternario, aunque un acento secundario en la tercera parte del compás permitiría asimilarlo a un ritmo de vals. Otra posibilidad, aprovechando el contexto cultural y musical de Andalucía, es realizar improvisaciones rítmicas para hacer el acompañamiento, similares a las que se realizan en las sevillanas. A partir de ahí, es posible modificar la estructura de la canción para asimilarla a la de las sevillanas. Esta unión de estilos, reforzada por el acompañamiento, sería un ejemplo de nuestra consideración de interculturalidad. Son los propios alumnos los que, a través de un material culturalmente ajeno, y unos elementos que tienen perfectamente interiorizados, crean una obra musical híbrida, que integra aspectos musicales de distinta procedencia.

Considerando que la interculturalidad no se refiere solamente a la diversidad que se produce mediante la integración de realidades de diferentes orígenes geográficos, sino que también da pie a la mezcla entre la tradición popular y la culta⁷, podemos trabajar este tipo de recursos con músicas propias de Andalucía que no forman parte de la tradición considerada “cultura”. La incorporación de diferentes palos flamencos al aula, su interpretación con instrumentos que son ajenos a su estilo, como el instrumental Orff, y su transformación mediante recursos procedentes de la tradición “cultura” se insertan dentro de este ámbito de experiencias.

Los elementos de que nos servimos para realizar esta transformación integradora son, principalmente:

- Elementos rítmicos. Dado que el ritmo es el elemento musical más característico de la mayor parte de los estilos con

⁷ En este sentido lo señalan Cynthia Tse Kimberlin, y Akin Euba, (1995: 3), cuando comentan que en Europa occidental, la separación entre música “cultura” y folklore ha llevado a considerarlas como dos manifestaciones culturales completamente diferentes.

los que trabajamos en el aula, la identificación de sus características por parte de los alumnos y su migración a entornos musicales que en principio les son ajenos suponen el punto de partida de nuestro trabajo.

- Tonalidad y modalidad. Es evidente que uno de los rasgos que más diferencian la música de diferentes entornos culturales es la diversidad de tonalidad y modalidad. Un ejemplo muy cercano lo tenemos en la música flamenca, y en entornos algo más alejados, en la modalidad del este de Europa, o en algunos giros cadenciales de la música de Hispanoamérica. Es importante, en este sentido, que nuestros alumnos sean conscientes de la “contaminación” que se ha producido en estos ámbitos por la fuerte presión ejercida por la música “cultura” y su lenguaje. Resulta muy revelador analizar las causas de esta contaminación, y ponerla en correlación con la indudable presión de lo establecido sobre lo diferente, de la mayoría sobre la minoría.

Hacia la interculturalidad a través de los instrumentos

Speziell im Falle der percussiven Instrumente ist diese verständlich, da man auf den neuen Wegen, die hier besprochen wurden, das gesamte Spektrum auch in Zusammenspiel mit anderen Instrumentengruppen erst vor Ort bei den Orchesterproben klanglich erfassen und verarbeiten konnte⁸.

La inclusión de instrumentos de diversos orígenes ofrece recursos de indudable utilidad para el trabajo de la interculturalidad dentro de la clase de música. Esta vía, que se puede aplicar de manera general en las clases de música, es especialmente significativo en una asignatura que, como

⁸ “Especialmente en el caso de los instrumentos percusivos es evidente que, a partir de los nuevos caminos que se describen aquí, se puede crear y trabajar todo el espectro de la práctica en grupo con otras familias instrumentales de las de las pruebas de orquesta” (Möller, 1995: 7).

“Formación instrumental”, se basa precisamente en el estudio de los instrumentos musicales.

Ya hemos comentado, y consideramos que es algo suficientemente conocido, cómo la práctica instrumental es uno de los pilares sobre los que se asentó la metodología Orff y, junto a ella, las diversas metodologías musicales desarrolladas a lo largo del siglo XX. En el seno mismo del instrumental Orff se encontraba una semilla que habría de prosperar más adelante, la inclusión de diferentes instrumentos musicales, de procedencia muy diversa, como la cabasa, las castañuelas o los bongos, dentro del aula de música. Esta diversidad de orígenes no ha hecho sino enriquecerse con el paso del tiempo, y hoy día encontramos, recogidos bajo el lema de “instrumentos Orff”, otros de origen muy diverso, principalmente sudamericano y africano⁹.

El trabajo que proponemos con estos instrumentos parte, en primer lugar, de aquellos que nuestros alumnos van a encontrar habitualmente en el aula, es decir, los instrumentos Orff. Proponemos a nuestros alumnos indagar en el origen de estos instrumentos, y en su inclusión dentro de la orquesta escolar. A partir de ahí, buscamos identificar las connotaciones extramusicales de estos instrumentos. Los crócalos nos pueden llevar a Oriente, las castañuelas a España, la cabasa o las maracas a Centroamérica, pero estas no son las únicas posibilidades. Consideramos importante que este trabajo se realice de manera intuitiva, mediante la exploración sonora y la asociación libre de los diversos referentes culturales de nuestros propios alumnos.

Una vez realizado este proceso de contextualización, proponemos a nuestros alumnos el paso contrario, es decir, la descontextualización de esos mismos instrumentos. ¿Cómo

⁹ Sobre el origen de diferentes instrumentos, especialmente de percusión, véase Aragu Rodríguez 1995: 159 y ss. entre otros materiales.

llevamos a cabo esta descontextualización? Principalmente, mediante la interpretación de música de una determinada tradición, con instrumentos que en principio le son ajenos.

Es evidente que la interpretación musical en la clase se realiza con unos materiales concretos, que no siempre responden a las intenciones originales de los compositores de dicha música. Sin embargo, incluso en las versiones facilitadas que se emplean en las clases de música de los diferentes niveles, tanto en la enseñanza obligatoria como en nuestras propias aulas universitarias, procuramos en la mayoría de ocasiones mantener una cierta conexión entre las piezas que interpretamos y su instrumentación original, o buscamos proporcionar unos referentes extramusicales a la música que interpretamos, a través de la incorporación de determinados instrumentos muy marcados en determinadas tradiciones culturales. Es el caso de la percusión de parches en adaptaciones de música de cine, o los crócalos en las numerosas versiones del "Mercado persa" de Ketelbey, por citar algunos de los ejemplos más recurrentes. Qué duda cabe de que este planteamiento no sólo es válido, sino necesario. Pero también proponemos, con vistas a integrar los instrumentos provenientes de otras culturas, menos conocidos por lo general, su empleo en la interpretación de música adscrita de manera continuada a una determinada tradición cultural y musical.

El acceso a estos instrumentos puede resultar complicado, dependiendo de la cultura musical sobre la que estemos trabajando. Sin embargo, consideramos que hoy en día internet ofrece suficientes posibilidades, no sólo para localizar y obtener instrumentos de muy diversa procedencia, sino incluso para fabricar réplicas como una actividad más dentro del aula, aspecto éste que abordaremos a continuación. Otra consideración a tener en cuenta es la misma que encontrábamos en el caso del repertorio, esto es, tener en cuenta el hecho de que en nuestra cultura occidental la música tradicional y el folklore pueden ser considerados, en no pocos casos, como una cultura diferente. Teniendo esto en

cuenta, los instrumentos tradicionales de nuestro entorno geográfico, algunos de los cuales han caído en un completo olvido, pueden ser una buena fuente de materiales para utilizar en el aula.

El paso final en este proceso sería la integración última de los instrumentos de tradiciones culturales menos conocidas con los que se emplean habitualmente en el aula. En este momento, la integración pasaría también por unir ambos corpus instrumentales en la interpretación de música proveniente de diferentes culturas, siguiendo los mismos modelos que proponíamos en el apartado anterior.

Hacia la interculturalidad a través de la creación

Como señalamos en la introducción a este trabajo, la tercera vía para trabajar la interculturalidad con nuestros alumnos es la que les permitirá desarrollar su creatividad en relación con las actividades planteadas anteriormente.

Mediante la interpretación de música proveniente de otros contextos culturales, ya sea en cualquiera de las variantes que hemos expuesto anteriormente, los alumnos han tenido oportunidad de tomar contacto con una serie de elementos musicales que definen la sintaxis musical de las variedades estudiadas. A través de ellas, los alumnos pueden realizar las siguientes prácticas musicales:

- Improvisación a partir de determinados elementos característicos de los estilos practicados anteriormente: secuencias rítmicas, giros cadenciales, o empleo de determinadas escalas o modos.
- Creación de partituras musicales propias a partir de los elementos musicales practicados. Dichos elementos pueden ser de tipo rítmico, melódico o armónico, dependiendo del estilo sobre el que se haya venido trabajando, o incluso sobre estructuras musicales o danzas. No se trata de copiar un estilo musical determinado, sino de asimilar algunas de sus características a través de la creación.
- Creación de instrumentos de fabricación casera a partir de los instrumentos con los que se ha practicado en la clase.

Dado que uno de los objetivos de la educación musical a nivel primario es el conocimiento de las posibilidades musicales del entorno, y que esta cuestión se trabaja en nuestras aulas universitarias mediante la creación de instrumentos con materiales de desecho y su exploración sonora, este mismo aspecto del currículum puede ser abordado desde la organología de los diferentes entornos culturales abordados.

Conclusiones

Las conclusiones de nuestro trabajo tienen lugar en dos momentos diferentes. Por una parte, a través del estudio de música de procedencia cultural diversa en nuestras aulas, contribuimos a integrar esta diversidad en el acervo cultural y en las herramientas prácticas de nuestros alumnos. Es un trabajo complementario al de otros tipos de repertorio y de instrumentos musicales trabajados en nuestras aulas y, como hemos señalado en páginas precedentes, lo planteamos como una integración de esta variedad cultural junto con elementos pertenecientes a nuestra cultura.

El segundo momento de nuestras conclusiones es más bien una proyección hacia el futuro. Somos conscientes de que en nuestras aulas estamos formando a los maestros de música del futuro, y que buena parte de las herramientas, del repertorio y de los medios con los que van a trabajar dependerán de lo que nosotros les proporcionemos en nuestras clases y en sus estudios universitarios. Por tanto, si tenemos en cuenta que en su vida profesional se van a encontrar con una amplia diversidad cultural entre sus alumnos, y van a tener necesidad de integrarla en sus aulas, debemos proporcionarles los medios necesarios desde su formación como maestros. Esperamos que, a través del trabajo que estamos llevando a cabo, esta integración sea posible en un futuro no muy lejano.

Bibliografía citada

- Aragu Rodríguez, D. (1995). *Los instrumentos de percusión*. Madrid: Música Mundana.
- Asselineau, M., Bérel, E., y Chappier, C. (1995). *Músicas y danzas tradicionales de Europa*. Courlay: ed. J. M. Fuzeau.
- De Cea, L. (1997). *Guía didáctico-musical enseñanza secundaria*. Madrid: Mundimúsica.
- Kaiser, U., y Gerlitz, C. (2005). *Arrangieren und Instrumentieren. Barock bis Pop*. Kassel: Bärenreiter.
- Kampelmann, A. (2002). Elementare Musikpädagogik und Komposition. En J. Ribke y M. Dartsch (eds.), *Facetten Elementarer Musikpädagogik. Erfahrungen. Verbindungen. Hintergründe* (pp. 168-183). Regensburg: ConBrio Fachbuch.
- Keller, W. (1963). *Einführung in "Musik für Kinder"*. Mainz: Schott.
- Kimberlin, C. T. y Euba, A. (1995). Introduction. *Intercultural Music*, 1, 2-5.
- Mark, M. ed. (2008). *Music education. Source readings from ancient Greece to Today*. New York: Routledge.
- Möller, G. (1995). *Das Schlagwerk bei Carl Orff. Aufführungspraxis der Bühnen-, Orchester- und Chorwerke*. Mainz: Schott.
- Warner, B. (1991). *Orff Schulwerk. Applications for the Classroom*. New Jersey: Prentice Hall.