

En este artículo analizamos el tratamiento que se le da a las canciones tradicionales en los materiales curriculares comercializados para la Educación Primaria en Andalucía. El estudio forma parte de un proyecto de investigación sobre la música tradicional y la cultura andaluza. En esta revisión desvelamos importantes y numerosas ausencias en relación al currículo oficial, que los materiales analizados transmiten unas prácticas y manifestaciones musicales que no son las propias del medio en el que se desenvuelve la vida cotidiana de las niñas y niños de las escuelas de Andalucía, y ofrecen una imagen distorsionada, poco real de la música tradicional andaluza.

PALABRAS CLAVE: *Música tradicional; Materiales curriculares; Música y cultura; Canciones tradicionales.*

La música tradicional andaluza en los materiales curriculares de primaria. Las canciones del aula

pp. 91-102

Herminia Arredondo Pérez*
Francisco José García Gallardo*

Universidad de Huelva**

El estudio sobre las canciones tradicionales que presentamos en este artículo se inscribe, junto al de otras prácticas musicales, en el Proyecto de Investigación “La imagen de la música tradicional andaluza en los materiales curriculares de la Educación Primaria”¹. Nuestra principal preocupación en dicho Proyecto se centra en analizar y dar a conocer el tratamiento que se le da a la música tradicional andaluza en los materiales curriculares comercializados por las editoriales de mayor divulgación en la Comunidad Autónoma de Andalucía.

Como resultado del análisis realizado mostramos las conclusiones más relevantes sobre las canciones y la cultura andaluza junto a algunas propuestas de acción.

Cultura y educación musical: las músicas del aula

En este trabajo partimos de la perspectiva teórica de la Etnomusicología como campo de estudio que investiga “las significaciones que los seres humanos asignan a la utilización del sonido en un contexto espacio temporal determinado” (Pelinski, 2000: 11), que considera la música como una práctica cultural inmersa en un determinado contexto y no como mera entidad aislada.

La concepción de la música como práctica social y cultural, como *performance*, como proceso, acción social y personal, es decir, como algo más que un sistema de sonidos autó-

* herminia@uhu.es y fgarcia@uhu.es

** Dpto. Expresión musical, plástica, corporal y sus didácticas. Facultad de Ciencias de la Educación. Campus del Carmen, 21007 Huelva.

¹ Proyecto seleccionado en concurso público y subvencionado por la Fundación Centro de Estudios Andaluces en la Convocatoria de 2005.

☒ Artículo recibido el 15 de abril de 2006 y aceptado en septiembre de 2006.

nomos o como un lenguaje sonoro con una escritura simbólica (Martí 2000), resulta hoy indiscutible.

La musicología histórica, sobre todo desde la denominada “nueva musicología”, ha realizado una profunda crítica a toda concepción formalista y positivista de la música. También la sociología de la música, la psicología social y los estudios culturales han prestado atención a la dimensión sociocultural del hecho musical como ámbito básico del conocimiento. Pero ha sido principalmente la etnomusicología, la disciplina musical que desde su propia constitución, se ha situado en esta perspectiva asumiendo la cultura como paradigma central. Desde los años cincuenta y sobre todo a partir de los sesenta con las aportaciones de Merriam (1964) y Nettl (1964) la etnomusicología colocó a la música en la cultura y a la propia música como cultura. Y desde entonces, los temas relacionados con la enseñanza y el aprendizaje fueron adquiriendo progresivamente mayor importancia para esta disciplina. Según Bruno Nettl (2001: 137-138), en este proceso pueden observarse tres facetas: 1) el interés por los modos en que las sociedades enseñan sus sistemas musicales, por conocer cómo se transmite la música; 2) el estudio explícito de la enseñanza y el aprendizaje, de las relaciones estudiante y maestro, del papel social de la enseñanza, de las técnicas utilizadas en las clases y los ensayos, el diseño de materiales para la enseñanza, la revisión de conceptos como disciplina o talento, el papel de las instituciones educativas; 3) el trabajo de campo, el papel del etnomusicólogo como aprendiz del sistema musical de la sociedad con la que trabaja, de los procesos de memorización, improvisación, de performance, del papel social y ritual del intérprete.

Por otro lado, la perspectiva multicultural en el ámbito de la educación musical en su intento por incorporar la música de distintas culturas en el currículo escolar (sobre todo en EE.UU. e Inglaterra ya a finales de los años sesenta), obligó a un replanteamiento de los con-

tenidos y estrategias metodológicas en educación musical, a la revisión de los libros de texto y demás materiales didácticos, a elaborar materiales apropiados y a la grabación de fuentes musicales originales (Small, 1980; Campbell, 1991, 1996, 1998; Giráldez, 1998: 220).

En España varios han sido los trabajos que se han preguntado por las músicas del currículum (García Gallardo, 1999), por la parcialidad del concepto de música que se maneja en los centros de educación musical (Vilar, 1998a), la presencia de las músicas del entorno cotidiano del alumnado en el aula (Lomas, 1994 y 1998; García Gallardo y Arredondo, 1997; Vilar, 1998b; Martínez, 1998; Arredondo y García Gallardo, 1998; Martí, 2000). Se han realizado propuestas de acercamiento a la educación musical desde una perspectiva multicultural (Giráldez, 1998; Moreno, 1998), de asumir una educación musical comprometida con el medio (García Gallardo, 2003) y de permitir a los estudiantes la experiencia directa de la música desde un enfoque transdisciplinar a través de problemas socialmente relevantes (Travé, 2003).

La música tradicional andaluza en el currículum oficial

Desde el marco legal e institucional la UNESCO recomienda la “existencia de materiales curriculares relevantes desde el punto de vista cultural y lingüístico”, y resalta la necesidad que tienen los niños de que “su cultura, su experiencia y sus lenguas sean afirmadas y reflejadas en la escuela y en los medios de comunicación” (UNESCO, 1997: 112; citado en Torres, 2001: 206). Esto se manifiesta habitualmente en la legislación educativa a nivel estatal y autonómico. Tanto la LOGSE (artículo 13) como la LOE² (artículo 17) recogen entre las capacidades a desarrollar en los niños de Primaria las de adquirir habilidades que les permitan desenvolverse con autonomía en los grupos sociales con los que se relacionan o co-

² Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE).

nocer y valorar su entorno natural, social y cultural así como las posibilidades de acción en el mismo.

En la legislación que regula la Educación Primaria en Andalucía³ se hace referencia a un currículum que considere “la dimensión sociocultural” de todo proyecto educativo y se conecte “con la realidad social andaluza”, que “procure y favorezca la adecuada inserción del niño en el medio natural, social y cultural al que pertenece”. Entre las capacidades a desarrollar durante esta etapa educativa se señalan algunas como conocer y apreciar los elementos y rasgos básicos del patrimonio cultural de Andalucía, respetar la diversidad lingüística y cultural como derecho de los pueblos e individuos, o atender a las peculiaridades del habla andaluza (DEPA, 1992: 10-12, 22).

En el área de Artística-música se insiste en educar a los alumnos en la observación, descubrimiento, análisis y valoración del entorno sonoro cotidiano, en acercarlos a las manifestaciones musicales del patrimonio artístico y cultural de Andalucía, con la obra musical contextualizada en el entorno de la escuela, en su ámbito sociocultural. Se menciona la canción como elemento fundamental en el mundo musical de niños y niñas, y aparecen continuas referencias a la música popular andaluza y al flamenco.

En los documentos sobre la *Cultura Andaluza* como área transversal del currículo, encontramos una visión oficial en esta misma línea. Se evitan trasnochadas alusiones al “folklore”, se menciona la aproximación deliberada a la Antropología y se propone un “currículum culturalmente contextualizado” (Ruíz Carmona, 1992: 7-15, 24).

Pero ¿qué ocurre en las aulas y escuelas andaluzas? ¿Se sigue, se desarrolla y se lleva a los siguientes niveles de concreción del currículo (proyectos de centro, de aula) los principios regulados en esta normativa legal?

Para contestar a estas cuestiones nos planteamos en este proyecto de investigación anali-

zar los materiales curriculares por su papel de mediadores culturales entre el poder legislativo y la vida en el aula.

El libro de texto como mediador cultural

El elevado grado de aceptación del libro de texto en las aulas de Primaria y su extendido uso es un hecho del que somos conscientes los distintos miembros y sectores de la comunidad educativa, investigadores, empresas editoriales, Consejerías de Educación, formadores de maestros, etc.

Esta situación viene avalada por las mareantes cifras de facturación y ejemplares vendidos. Según la Asociación Nacional de Editores de Libros y Material de Enseñanza, la edición de libros de texto no universitario supone una quinta parte de la facturación total del sector del libro en España. Sin embargo, se trata de un mercado centrado en pocos y grandes grupos empresariales localizados principalmente en Madrid y Cataluña. Su interés por desarrollar el libro de texto como un “producto estándar” (Martínez Bonafé, 2002: 93) quizás sea una de las razones por la que resulte complicado su adaptación curricular a las diferentes comunidades autónomas, obviando las peculiaridades socioculturales y musicales de nuestro entorno, de nuestra comunidad autónoma, e incurriendo en una evidente contradicción con la normativa legal a pesar de que cuentan con la previa autorización administrativa.

La omnipresencia de la cultura del libro de texto y su hegemonía en la escolarización no le exime de su carácter controvertido acreditado por las numerosas críticas de las que ha sido objeto (Cantarero, 2001: 19-20): su naturaleza autoritaria al querer reflejar la verdad indiscutible, su desfase con la actualidad, su falta de conexión con la realidad, la distorsión que efectúan del conocimiento científico, su afán simplificador, la pasividad que promueven, su

³ Decreto 105/92 de 9 de junio de 1992, por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria en Andalucía, que denominaremos DEPA.

función uniformadora y su carácter memorístico. A pesar de todo ello su utilización continúa siendo masiva y la principal preocupación de padres, madres, sindicatos, Ayuntamientos y otros agentes sociales no se centra en la calidad científica de estos textos, sino en su gratuidad (Martínez Bonafé, 2001: 23).

Desde el ámbito de la investigación, aunque Martínez Bonafé (2001: 23) mostró su inquietud porque en nuestro país fuera prácticamente nulo el interés por una teoría general del libro de texto, desde entonces no han cesado de salir a la luz continuas referencias y trabajos sobre los materiales curriculares.

En el ámbito de la educación musical podemos mencionar los trabajos de Porta (1996), Vilar (1998b), Oriol (2000), Giráldez (1999), Digón (2000), Hurtado Llopis (2006) y Fernández Vázquez (2005) que, desde perspectivas y paradigmas diversos, se preocupan por una educación musical contextualizada y/o se interesan por incluir las músicas de los estudiantes en el currículum escolar (músicas modernas, rock, música tradicional...).

En este artículo pretendemos aunar nuestro interés por la música tradicional en Andalucía y por desvelar su presencia y tratamiento en los libros de texto, desde una perspectiva crítica. Por su papel mediador y su poder como artefacto curricular para la representación del saber y de la cultura, amplificado por el extenso uso que se le da en las escuelas, el libro de texto será objeto de nuestro análisis a partir de las canciones tradicionales, una práctica musical de enorme vitalidad y relevancia en la cultura andaluza.

Diseño y metodología de investigación

Hemos localizado la investigación en los materiales comercializados por las editoriales más difundidas en los centros escolares andaluces a través del análisis documental de los libros de texto de Música como materia inte-

grante del Área de Artística de Primaria, así como en las guías docentes y grabaciones sonoras y/o audiovisuales que los acompañan.

Pensamos que con el estudio de ocho propuestas editoriales en cada uno de los seis cursos de Primaria, contaremos con una muestra lo suficientemente representativa como para diagnosticar la situación de la música tradicional andaluza en este ámbito del Sistema Educativo.

Objetivos de la investigación

Los objetivos que ahora presentamos son los que diseñamos para el Proyecto de Investigación al que ya hemos hecho referencia, y que en este artículo aplicamos a la canciones tradicionales:

Examinar la presencia de la música tradicional andaluza en los materiales curriculares de Música en la Educación Primaria de Andalucía (libros de texto, grabaciones y guías del profesorado).

Analizar y poner de manifiesto la imagen que ofrecen estos materiales de la música tradicional andaluza (si se trata de una imagen real, actual, propia del contexto sociocultural de Andalucía, o idealizada, anacrónica, folklórica, descontextualizada).

Analizar el tipo de propuestas pedagógicas que presentan los textos para trabajar esta música en el aula.

Selección del material

Para conocer las editoriales que ofrecen en nuestra Comunidad Autónoma sus textos, consultamos el *Registro de Libros* de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, al que se puede acceder a través de la página web de la Consejería⁴. A la vez realizamos un sondeo previo entre maestros de Primaria para detectar cuáles de estas propuestas editoriales son las más utilizadas.

La situación que encontramos fue bastante compleja y variada: alguna propuesta no ofre-

⁴ www.juntadeandalucia.es/educacion/scripts/reglibros

ce materiales para los seis cursos de Primaria, otras ofrecen varias series para un mismo curso; unas cuentan con guías docentes, CDs, a veces CDROM y otras tan sólo con material para el alumno.

Partiendo de las editoriales de mayor comercialización en nuestra comunidad, consideramos también incluir los materiales de Marfil y de Vicens-Vives, así como los de Galinova, editorial de escasa distribución en Andalucía, que, sin embargo, incluye en su propuesta variadas manifestaciones de música tradicional de nuestra Comunidad. Finalmente, las editoriales seleccionadas fueron Anaya, Galinova, Guadiel-Edebé, Pearson-Alhambra, Marfil, Santillana, S.M. y Vicens-Vives.

Instrumentos de análisis

Para el análisis documental de estos materiales curriculares se ha elaborado un modelo de "Ficha de análisis" que recoge datos meramente descriptivos y una "Guía para el análisis" documental y musical de los mismos, con objeto de orientar, facilitar y unificar el acceso a las distintas propuestas editoriales⁵. A partir de la información obtenida realizamos el estudio individualizado de cada propuesta editorial y posteriormente un análisis comparativo entre éstas.

En la Ficha (una para cada ciclo de Primaria y Editorial) se describen los materiales, sus componentes y estructura general: título del proyecto, autoría, lugar y fecha de edición, componentes y formato de presentación del material del profesor y del alumno, en qué consiste la propuesta didáctica, si ha sido experimentado y evaluado, y fecha de registro.

En la Guía detallamos los criterios de análisis, construyendo cuatro categorías y especificando en cada una de ellas los indicadores con los que realizaremos el examen sistemático de los materiales.

Siguiendo a Martínez Bonafé (1992) y la propuesta de Cantarero (2000: 352, 359), hemos decidido no utilizar una escala numérica ni otros recursos cuantificadores, sino diseñar "una serie de preguntas con las que interrogar al libro de texto para conocer sus planteamientos" respecto a nuestras perspectivas de análisis. En la elaboración de estas herramientas hemos atendido a propuestas teóricas y metodológicas de la etnomusicología que conciben la música como práctica cultural en un contexto determinado, permitiéndonos comprender mejor su significado y el propio lenguaje sonoro. Así también, hemos consultado modelos sobre músicas del mundo (Floyd, 1996; Campbell, 2003) donde se analizan diversos materiales editados para las escuelas.

Siguiendo las cuatro categorías (elementos básicos del currículum, música tradicional andaluza, contexto sociocultural e histórico, fuentes y formato de presentación) y las sugerencias de la Guía de Análisis agrupamos los resultados en varios apartados. Para ello, utilizamos como referencia algunas de estas categorías junto a varios de los bloques de contenido en que las editoriales⁶ suelen ordenar y secuenciar cada unidad didáctica: elementos del currículo, canciones, instrumentos, danzas, la cultura andaluza como contexto. En este artículo recogemos los resultados del Proyecto de investigación en torno a las canciones.

Canciones para la escuela

En casi todas las propuestas editoriales la canción suele ser la práctica musical que goza de una mayor presencia⁷. Algunos textos, en un anexo de sus últimas páginas o incluso en un cuadernillo, recogen una amplia muestra de canciones bajo denominaciones como *Cantar jugando*, *Cancionero popular* (anexo de Guadiel, 1º a 3º), *Acompañamos las canciones*.

⁵ Véase Arredondo y García (2006).

⁶ A su vez basados en los bloques establecidos en el DEPA y en el *Real Decreto 1006/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria*.

⁷ Sobre todo en los primeros cursos de Primaria. En general, a medida que avanzamos hacia el último ciclo disminuye su presencia aunque no encontraremos unidades didácticas sin canciones.

Cancionero popular (anexo de Guadiel, 4º), *Canciones de mi tierra* (anexo de SM, 1º a 6º), *Canciones de distintas comunidades* (anexo en segundo y tercer ciclos de Alhambra) o *Cancionero popular* (un librito por curso en SM).

Las canciones suelen aparecer a lo largo de la unidad didáctica en diversos lugares y situaciones: en una sección más o menos fija, a veces en su primera página a modo de presentación y/o como elemento motivador del proceso de enseñanza aprendizaje (1º y 2º de SM, 1º a 6º en Galinova, 1º Anaya, 2º a 6º de Alhambra); en un bloque dedicado a la expresión vocal y el canto como *Canción* en SM (3º a 6º), *Preparo mi voz y canto* desde 1º a 4º o *Voz y canciones* de 5º y 6º en Guadiel; e incluso, combinadas o no con algunas de las situaciones precedentes, podemos encontrarlas a lo largo de toda la unidad (Vicens Vives, Alhambra, Guadiel, Anaya, Galinova, Santillana), dándose el caso de que sean varias las que aparezcan en una misma unidad (Alhambra, de 1º a 6º).

El formato⁸ casi consensuado reserva una página a mostrar la canción: su título o denominación, el texto literario⁹, un dibujo ilustrativo y el enunciado de la actividad a realizar; a veces, la transcripción musical en partitura, la indicación de si está recogida en CD o CDROM cuando la propuesta editorial incluye alguno de estos soportes y, en contadas ocasiones¹⁰, una muy breve referencia o nota explicativa sobre la procedencia geográfica, origen, autoría y/o estilo de la canción. En el caso particular de la propuesta de Vicens Vives, junto a este formato convive otro tipo de presentación: tan sólo aparece la indicación de la actividad a realizar bajo la recurrente o similar fórmula “Escucha y aprende esta canción popular”¹¹ y el dibujo de unos auriculares indicando que está recogida la grabación en el CD.

Entre las actividades que se proponen para realizar con las canciones, abundan sobre todo

las del tipo “escucha, aprende y canta esta canción” imitando lo que se oye en la grabación del CD (Vicens Vives, SM, Anaya, Guadiel, Santillana), y otras como cantar una canción leyéndola en el pentagrama, cantarla y acompañarla con gestos, escenificarla, dramatizarla o realizar una sencilla coreografía, cantarla y acompañarla con percusión corporal u otros instrumentos (con una propuesta ya dada o en algunas ocasiones se pide que sea creada por los propios alumnos), colorear el dibujo que aparece junto a la canción y que lo ilustra, completar con palabras sueltas el texto de la canción que aparece incompleto, leer la letra, inventar nuevas estrofas, buscar determinadas notas o intervalos en la partitura, cantar en canon, solfear la canción con el nombre de las notas y leer rítmicamente la partitura. Excepcionalmente en la propuesta editorial de Alhambra, además de la numerosa presencia de canciones a lo largo de toda la Primaria con actividades adaptadas a los distintos ciclos, en los cursos 5º y 6º encontramos una amplia gama de pequeñas actividades así como varias propuestas de acción para una misma canción, con aportaciones distintas a las del resto de editoriales al incluir tareas de reconocimiento auditivo de elementos musicales.

Las canciones son de muy variada procedencia aunque esto no se acostumbre a especificar¹². Lo más común (Alhambra, SM, Guadiel, Galinova, Vicens Vives, Anaya) es encontrar términos tan vagos como popular, popular infantil, popularizada, popular de tal país o Comunidad Autónoma, sin ofrecer más información sobre la fuente de donde se ha tomado la canción, si es un arreglo o versión de un tema tradicional, o sólo mostrando datos incompletos sobre la autoría (si es de creación propia, autor conocido o “popular”) de texto y música, etc. Anaya puede ser una excepción si tenemos en cuenta la amplia información re-

⁸ En los anexos y cuadernillos aparece menos información.

⁹ Es habitual que el texto literario aparezca completo en un bloque. En cambio, en Vicens Vives la letra de la canción aparece únicamente en la partitura, debajo de la grafía musical.

¹⁰ 5º y 6º de Guadiel, 5º y 6º de Alhambra.

¹¹ p.14 Unidad 3, p.38 Unidad 11 y p.50 Unidad 15 de 2º, así como constantes ejemplos en el resto de cursos.

¹² Santillana no ofrece información en este sentido.

cogida en el índice de las audiciones (tanto del CD del profesorado como del alumno) y en las orientaciones de la Propuesta Didáctica. En este material se especifican los temas que son originales de determinados autores, los temas populares y si son adaptaciones, los temas arreglados por la Musgaña y otros músicos, a la vez que se detallan los intérpretes. Además, utilizan argumentos bien fundamentados sobre estos asuntos en el material del profesorado¹³. Al mismo tiempo, se tienen en cuenta, respetan e incluso se proponen como modelo, determinadas formas de interpretación de la música tradicional como las canciones de corro: la disposición en corro se destaca como punto de partida para diversas prácticas musicales con objeto de favorecer el contacto visual, físico y “el sentido de igualdad y no jerárquico”¹⁴.

Cuando las canciones son tradicionales, no se recogen aquellas más conocidas e interpretadas en Andalucía o de las que pueda asegurarse de alguna manera su vinculación con la cultura andaluza en nuestros días. Aunque no lo indiquen, muchas tienen toda la apariencia de haber sido tomadas de cancioneros, acentuando su imagen de objeto de museo, alejadas de las vivencias y prácticas de los niños y niñas de hoy.

Consideramos bastante ilustrativo en este sentido el *Cancionero popular* de SM, que recoge tan sólo los textos, sin otra información. Tampoco se mencionan los intérpretes, arreglistas... de la grabación en CD. La única referencia¹⁵ parece indicar que las canciones han sido seleccionadas de otro cancionero de SM cuya compiladora las ha tomado a su vez de otros cancioneros¹⁶ con intereses y criterios tan variados en su recopilación y presentación, como los de la Sección Femenina, de Juan del Águila, Hidalgo Montoya, Sixto Córdoba y Oña, Jos Wuytack, etc. Algunas de estas can-

ciones aparecen también en el libro de texto como *Canciones de mi tierra* en un anexo, sin ninguna indicación en cuanto a su procedencia, uso, modo de interpretación, etc.

A pesar de ser etiquetadas como “canciones de mi tierra”, desconocemos cuál puede ser el criterio seguido para localizarlas en Andalucía, sobre todo, si oímos las grabaciones del CD en el que cantan niños y/o niñas, y a veces adultos, no andaluces, con arreglos instrumentales alejados de la música tradicional viva, e interpretadas sin justificación con sintetizador o instrumentos escolares. Si lo que pretende esta propuesta editorial o cualquier otra, es presentar una pieza musical como propia de una determinada localidad o Comunidad, no resulta pertinente tomar sólo de forma aislada y descontextualizada una melodía y un texto literario, como los elementos definitorios de una manifestación musical, sino que más bien debería tenerse en cuenta que la música es una práctica viva, es acción, es puesta en escena..., donde hay rasgos tan definitorios de la misma como son los propios intérpretes, los instrumentos, tradiciones de ejecución, de emisión de la voz, etc., que son las que cada cultura selecciona y considera como propias.

Con esta descontextualización, desarraigo y caricaturización de la música tradicional se puede llegar a incongruencias como las de Vicens Vives, en la que una misma canción, por ejemplo “la tarara”¹⁷, dependiendo del curso en la que se presenta a los alumnos, sea considerada unas veces de Andalucía (4º, p. 62, corte 12 del CD), de La Rioja (1º, p. 62, corte 44 del CD), Castilla y León (2º, p. 62, corte 29 del CD), o Navarra (3º, p. 62, corte 49 del CD), con el mismo texto e idéntica grabación: voces blancas acompañadas al piano y alejadas del habla andaluza.

Las ilustraciones tampoco contribuyen a mostrar una imagen real y viva a pesar de los

¹³ En la Propuesta Didáctica de 2º, Unidad 1, p.27, se trata la problemática de la autoría de una obra de un modo bastante acertado.

¹⁴ Propuesta Didáctica de 1º, Unidad 4, p.67.

¹⁵ En la p. 2 del libreto: “Selección de canciones. Cancionero Ediciones SM. Manuela García Navarro”.

¹⁶ que no son citados, sino sólo al final como *Bibliografía utilizada*.

¹⁷ Recogida también en *Canciones de mi tierra*, 1º de SM, p.60, corte 5 del CD *Canciones populares*.

esfuerzos por “actualizar” su contenido. En una canción como “El barquero”, versión de la tradicional “Al pasar la barca”, Guadiel (p. 48, 1º) la ilustra con un dibujo de una playa de nuestros días, pero como la de cualquier zona turística del mundo y no se opta por una escena de la vida cotidiana en Andalucía: el barquero que te traslada en barca de Sanlúcar de Guadiana (Huelva) a la vecina localidad portuguesa de Alcoutim, atravesando el Guadiana.

Las canciones no suelen ser interpretadas en las grabaciones como en la cultura tradicional, sino habitualmente con voces poco naturales (colocadas, engoladas) acompañadas en demasiadas ocasiones por el sintetizador. En los libros y en las audiciones, los instrumentos tradicionales y los utilizados en Andalucía (guitarra, castañuelas, flauta y tamboril, caña rociera, pito de Carnaval, bandurria, etc.) tienen muy poca relevancia y, cuando aparecen, no responden al uso que se les da en nuestro entorno. Tampoco se muestran indicaciones sobre el contexto de interpretación, la sociedad y la cultura a la que pertenecen, su localización geográfica, etc., aunque encontremos alguna excepción.

Entre tantos otros ejemplos, podríamos ilustrar esta situación con el villancico “Ya vienen los Reyes Magos (Popular)” en 4º curso de Santillana¹⁸ interpretado con sintetizador simulando flauta y clarinete, percusión escolar (aro de pandereta, triángulo, güiro, cascabels...) en vez de las típicas pandereta, zambomba, botella de anís, almirez y demás instrumentos propios de nuestro entorno; tampoco aparece la omnipresente guitarra de nuestras manifestaciones musicales u otros instrumentos característicos de los grupos de campanilleros andaluces. Cantan adultos con una pronunciación estándar del castellano, con voces bien afinadas y cuidadas, en nada parecidas en timbre, colocación..., a las voces de grupos informales y espontáneos, ni a otros más estructurados y organizados, constituidos para esta fiesta en Andalucía.

En las grabaciones, en contadas ocasiones participan instrumentos tradicionales originales. Mientras que en las piezas de música clásica se recurre a sus agrupaciones musicales habituales, la orquesta sobre todo, la música tradicional suele estar interpretada por el sintetizador, simulando los sonidos de los instrumentos de la cultura tradicional, con resultados muy pobres y nada conseguidos en bastantes ocasiones, no sólo en el timbre, sino en la interpretación rítmica, en el fraseo, los rubatos, en la emisión del sonido u otros rasgos propios de la manifestación musical a la que se está “parodiando”.

Para terminar, reseñamos dos propuestas editoriales que utilizan otros medios y recursos más cercanos a la música tradicional de nuestros días y nuestro entorno, Anaya y Galinova.

En la elaboración y grabación de los materiales sonoros, la editorial Anaya ha contado con la participación del conocido grupo folk *La Musgaña* utilizando instrumentos tradicionales y antiguos (gaita, fidula, zanfona, laúd, pandereta, acordeón...) y un modo de interpretación vocal más respetuoso con los usos también tradicionales de la voz. Sin embargo, las manifestaciones musicales de Andalucía son muy escasas y el modelo que ofrece *La Musgaña* poco tiene que ver con las formas e instrumentos de nuestra comunidad.

Entre todas las propuestas editoriales, Galinova apuesta por un acercamiento consciente al patrimonio cultural de Andalucía, como así se declara en la Guía del profesor. Abundan las ilustraciones de lugares, edificios emblemáticos y agrupaciones musicales de las localidades andaluzas, las fotografías de músicos andaluces actuales y las grabaciones originales de intérpretes y agrupaciones de Andalucía. Son numerosas las manifestaciones de música vocal recogidas a lo largo de las distintas unidades y, sobre todo, en la sección “El rincón de...” donde aparecen el fandango de Almería, verdiales de Málaga, Granaína, Taranta, jota de Úbeda, fandangos de Huelva, etc. Por otro la-

¹⁸ p.22 del libro del alumno y corte 19 del CD1.

do, las canciones tradicionales son interpretadas por niños y niñas andaluzas, de El Puerto de Santa María; los arreglos e interpretación son cercanos a la música tradicional de nuestro entorno con el uso de la guitarra; y, sin embargo, en la mayoría de ellas se utiliza el sintetizador y un único modelo a pesar de su diversa procedencia, singularidad y contexto.

A pesar de este esfuerzo por acercarse a la cultura andaluza, Galinova coincide con el resto de proyectos editoriales en una evidente confusión de términos, conceptos y categorías (popular, tradicional, popularizado, folklórico...) que definen, presentan y representan a la música tradicional, asumidos desde propuestas teóricas y metodológicas ya transformadas por la comunidad científica. Con esta toma de postura Galinova puede estar ofreciendo una visión reduccionista de un fenómeno tan complejo en la sociedad actual, al mismo tiempo que con las expresiones “tradicción folclórica y musical”, “nuestro folclore”, el “folclore andaluz” que insistentemente aparecen en la Guía del profesor, se construye un cajón de sastre donde se da cabida desde Isabel Pantoja, a comparsas de Carnaval de Cádiz, a “grupos folclóricos” o al flamenco.

Conclusiones y propuestas de acción

En esta revisión de la cultura con la que se trabaja en las aulas de Primaria, podemos concluir que, en general, los materiales curriculares analizados transmiten unas prácticas y manifestaciones musicales que no son las propias del medio social y cultural, del entorno en el que se desenvuelve la vida cotidiana de los niños y niñas de Andalucía. Los materiales construyen y ofrecen una imagen distorsionada, poco real y aislada de la sociedad y cultura andaluza, incluso a pesar de su escasa presencia en los mismos.

La mayoría de los proyectos editoriales se apropian de la música tradicional a partir de sus manifestaciones desestructuradas y dispersas, sacadas de su contexto y organizadas en torno a un nuevo discurso, el de las disciplinas

escolares. La música tradicional se reubica como supervivencia de una cultura en proceso de extinción, como “recuperación melancólica de la tradición” (García Canclini, 1992: 193), reducida a su aspecto “pintoresco”, “típico” y “folklórico”, reescrita como objeto de museo, como forma sin vida. Sus formas y prácticas se muestran separadas y alejadas de su original puesta en escena, en un estilo “escolar” desnaturalizado, irreal, incluso desconsiderado, en el que impera el sintetizador, y se abusa de la partitura como medios para acceder a estas músicas, utilizados y presentados como fin en sí mismos.

En general, no incorporan propuestas pedagógicas ni recursos que favorezcan la adaptación del material al contexto sociocultural de los centros educativos. Tampoco se posibilita el acceso a las necesidades del alumnado, a la música de su entorno más inmediato, a sus intereses, gustos y preferencias musicales. Son propuestas muy cerradas y dirigidas, que no posibilitan la flexibilidad necesaria para abordar esos aprendizajes, resultando muy escasas las ocasiones en las que se pide a los alumnos que investiguen en su entorno, que lleven al aula sus músicas.

Las actividades propuestas, aunque son variadas (audición, canto, lectoescritura, etc.), frecuentemente están dirigidas al aprendizaje del lenguaje musical. Se presentan como una sucesión de microactividades, pequeñas actividades diferentes, inconexas, de carácter fragmentario, sin un tratamiento globalizado.

Aunque en este trabajo no nos hemos ocupado de los modos de recepción y uso de estos materiales en el aula, sospechamos que, parafraseando a Jurjo Torres (2001: 198), se origine un “choque cultural” entre “las imágenes, sonidos y/o mensajes que transmiten” los libros de texto y los discursos propios de la comunidad y la cultura de los niños y su entorno.

El notable grado de ahistoricidad y descontextualización con el que se presenta la música tradicional contribuye al discurso hegemónico que busca mantener a los niños de infantil y primaria en “una especie de limbo o de paraíso artificial” con el avance de “una especie de

Walt Disneyización¹⁹ de la vida y de la cultura escolar” (Torres, 2001: 198-199). Se ofrece una imagen de la música tradicional andaluza, “reducida a un conjunto de descripciones caricaturescas y, muy a menudo, almibaradas del mundo en el que viven” (Torres, 2001: 199), mediante un discurso que no problematiza el conocimiento ni presenta las dificultades de la vida cotidiana de sus protagonistas.

Por eso, estimamos que se prefiere utilizar el término “folklore” con todas sus connotaciones, como estudio de la música descontextualizada, de una música “típica”, propia de una “región” o Comunidad Autónoma, en un mundo arcaico, rural, no urbano, paradisíaco, ahistórico, ideal.

Consideramos necesario y urgente actuar ante esta situación. Para ello, de acuerdo con el currículo oficial, con el apoyo y efectiva supervisión de la Administración Educativa, demandamos propuestas curriculares que asuman y faciliten el acceso de los estudiantes a una imagen de la música tradicional andaluza actualizada, más cercana a la realidad, contextualizada en el entorno en el que se desarrolla como manifestación musical y práctica cultural.

Estimamos la pertinencia de diseñar estrategias e iniciativas que conciencien a la industria editorial y a la comunidad educativa de la inadecuada imagen y del desconsiderado tratamiento que se le da a la música tradicional de Andalucía en los actuales materiales comercializados.

Sería aconsejable asumir todo un proceso de diseño, desarrollo y experimentación de materiales curriculares que recojan la música y cultura andaluzas a través de propuestas abiertas y con la suficiente flexibilidad como para adaptarse a sus peculiaridades y prácticas locales o comarcales.

Las conclusiones de nuestro estudio deberían apoyar y fundamentar una línea de investigación y de trabajo que aportara materiales, teorías, propuestas didácticas... para la presencia de la música tradicional andaluza en

Primaria, para la educación musical y el conocimiento del medio sociocultural en general.

En el diseño de estos materiales habría que contar con la colaboración de investigadores y grupos de investigación acreditados, especializados en la música y cultura andaluza a la vez que conocedores y sensibilizados con el medio educativo. Asimismo, habría que incentivar líneas y proyectos de investigación para la elaboración de materiales no necesariamente curriculares, colecciones bibliográficas, producciones audiovisuales, recursos en la red, etc. para que en el aula se pueda contar con bancos de recursos, fuentes documentales..., con una información rigurosa y actualizada, que promuevan y permitan la investigación, facilitando el acceso de los alumnos, profesorado y demás miembros de la comunidad educativa a esta información.

REFERENCIAS

- ARREDONDO, H.; GARCÍA GALLARDO, F.J. (1998). Música popular moderna en la formación del profesorado. *Eufonía* 12, 91-98
- CAMPBELL, P. S. (1991). *Lessons from the World: A Cross-Cultural Guide to Music Teaching and Learning*. New York: Schirmer Books.
- CAMPBELL, P. S. (1996). *Music in Cultural Context*. Reston, Va: Music Educators National Conference.
- CAMPBELL, P. S. (1998). *Songs in Their Heads. Music and its Meaning in Children's Lives*. New York: Oxford University Press.
- CAMPBELL, P. S. (2003). *Teaching Music Globally. Experiencing Music, Expressing Culture*. New York: Oxford University Press.
- CANTARERO, J. (2000). *Materiales curriculares y descualificación docente*. Universitat de València. Tesis Doctoral inédito.
- CANTARERO, J. (2001). De los libros de texto a los materiales curriculares: algunos elementos para la reflexión. *Cooperación Educativa, Kikiriki* 61, 19-21

¹⁹ Ver Giroux (2000).

- DEPA. *Decreto de Educación Primaria*. Colección de Materiales Curriculares para la Educación Primaria. Sevilla: Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia, 1992.
- DIGÓN, P. (2000). *Las concepciones de la educación musical en el sistema educativo gallego: género y música en la educación secundaria obligatoria*. Universidad de La Coruña. Tesis Doctoral.
- FERNÁNDEZ VÁZQUEZ, F. (2005). *Obstáculos y facilitadores en el uso de los libros de texto de educación musical de Primaria*. Universidad de Huelva. DEA.
- FLOYD, M. (Ed.) (1996). *World Musics in Education*. Hants: Scolar Press.
- GARCÍA CANCLINI, N. (1992). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- GARCÍA GALLARDO, F.J. (1999). Las músicas del currículum. En SÁNCHEZ EQUIZA, C. (Ed.). *Actas del IV Congreso de la Sociedad Ibérica de Etnomusicología*. Pamplona: SIBE. 363-377.
- GARCÍA GALLARDO, F.J. (2003). Claves para el marco escolar. *Cuadernos de Pedagogía* 328, 52-54.
- GARCÍA GALLARDO, F.J.; ARREDONDO PÉREZ, H. (1997). Patrimonio musical y cultural en el currículum de la Educación Secundaria en Andalucía. *Música y Educación* 32, 63-80.
- GIRÁLDEZ, A. (1998). Educación musical desde una perspectiva multicultural: diversas aproximaciones. En PELINSKI, R.; TORRENT, V. (Eds.). *Actas del III Congreso de la Sociedad Ibérica de Etnomusicología*. Sabadell: SIBE. 219-230.
- GIRÁLDEZ, A. (1999). ¿Quién se resiste al cambio? Los materiales curriculares como reflejo de la realidad en las aulas de música. En SÁNCHEZ EQUIZA, C. (Ed.). *Actas del IV Congreso de la Sociedad Ibérica de Etnomusicología*. Pamplona: SIBE. 387-398.
- GIROUX, H.A. (2000). ¿Son las películas de Disney buenas para sus hijos? En STEINBERG, S.R. y KINCHELOE, J.L. (comp.). *Cultura infantil y multinacionales*. Madrid: Morata. 65-78.
- HURTADO, J. (2006). Qué materiales curriculares en educación musical. *Boletín SEM-EE* 17, 7-13.
- LOMAS, A. (1994). ¿Qué músicas? La enseñanza musical en la Educación Secundaria. *Signos. Teoría y práctica de la educación* 12, 54-63.
- LOMAS, A. (1998). Música y confusión. Las músicas de fusión y la enseñanza de la música. *Eufonía* 12, 53-65.
- MARTÍ, J. (2000). *Más allá del arte. La música como generadora de realidades sociales*. Sant Cugat del Vallès: Deriva Editorial.
- MARTÍNEZ, S. (1998). Las "otras" músicas en la enseñanza. *Eufonía* 12, 15-23.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1992). ¿Cómo analizar los materiales? *Cuadernos de Pedagogía* 203, 14-18.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (2001). Óxido sobre el currículum en plena era digital. *Kikirikí* 61, 22-29.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (2002). *Políticas del libro de texto escolar*. Madrid: Morata.
- MERRIAM, A. P. (1964). *The Anthropology of Music*. Evanston, IL, Northwestern University Press.
- MORENO, M. (1998). Etnomusicología y educación musical en Canadá: una visión multicultural. En PELINSKI, R.; TORRENT, V. (Eds.). *Actas del III Congreso de la Sociedad Ibérica de Etnomusicología*. Sabadell: SIBE. 271-276.
- NETTL, B. (1964). *Theory and Method of Ethnomusicology*. New York, The Free Press of Glenco.
- NETTL, B. (2001). Últimas tendencias en Etnomusicología. En CRUCES, F. (ed.). *Las culturas musicales*. Madrid: Editorial Trotta. 115-154.
- ORIO DE ALARCÓN, N. (2000). *La enseñanza del Folklore en los colegios de Educación Primaria de la Comunidad de Madrid*. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Tesis Doctoral.
- PELINSKI, R. (2000). *Invitación a la etnomusicología. Quince fragmentos y un tango*. Madrid, Akal.
- PORTA, A. (1996). *La música en las culturas del rock y las fuentes del currículo de educación*

- musical*. Universidad de Valencia. Tesis Doctoral.
- RUÍZ CARMONA, M. (1992). *La cultura andaluza en la Educación Primaria*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía.
- SMALL, C. (1980). *Música. Sociedad. Educación*. Madrid: Alianza.
- TORRES, J. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículo integrado*. Madrid: Morata.
- TORRES, J. (2001). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Morata.
- TRAVÉ, G. (2003). Música y problemas sociales. *Cuadernos de Pedagogía* 328, 48-50.
- UNESCO (1997). *Nuestra diversidad creativa. Informe de la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo*. Madrid: UNESCO-SM.
- VILAR, J.M. (1998a). Hacia un nuevo concepto de música en educación musical. En PELINSKI, R.; TORRENT, V. (Eds.). *Actas del III Congreso de la Sociedad Ibérica de Etnomusicología*. Sabadell: SIBE. 285-297.
- VILAR, J.M. (1998b). La presencia de las músicas modernas en los libros de texto de educación secundaria. *Eufonía* 12, 78-89.

ABSTRACT

In this article, we analyze the handbooks for primary school in order to study their management of Andalusian traditional songs. This study belongs to a research project about traditional music and Andalusian culture. We have found in these handbooks some remarkable absences in relation to the official curriculum. Also, we have discovered that they feature decontextualized musical practices and facts, and that they offer an unreal, distorted image of Andalusian traditional music.

KEY WORDS: *Andalusian traditional songs; Music and primary school curriculum.*

RÉSUMÉ

Dans cet article nous étudions la méthode d'analyse des chansons traditionnelles dans les programmes commercialisés pour l'Enseignement Primaire en Andalousie. Cette étude fait partie d'un projet de recherche sur la musique traditionnelle et la culture andalouses. Nous y constatons d'importantes absences par rapport au programme officiel, de la même façon nous constatons que les matériels objet d'analyse transmettent des pratiques et des manifestations décontextualisées, et offrent une image éloignée, peu réelle de la musique traditionnelle andalouse.

MOTS CLÉ: *Musique traditionnelle en Andalousie; Musique et curriculum pour l'Enseignement Primaire.*