

EL PAPEL DE LA ETNOMUSICOLOGÍA EN LA EDUCACIÓN Y EN LA GESTIÓN DE LAS POLÍTICAS CULTURALES

Rafael Martín Castilla

Universidad de Alcalá, Spain. E-mail: rafael.martinc@uah.es

Recibido: 12 Septiembre 2010 / Revisado: 2 Octubre 2010 / Aceptado: 6 Octubre 2010 / Publicación Online: 15 Octubre 2010

Resumen: La etnomusicología proporciona conocimientos en torno a las diversas manifestaciones musicales del ser humano y a sus contextos socioculturales; esta atención a la diversidad se revela como la actitud idónea en la consecución de una integración intercultural y en particular, en su aplicación para la educación musical. Lejos de considerar la inmigración y sus consecuencias en la escuela como un problema, desde la perspectiva etnomusicológica se muestra que cada comportamiento musical obedece a una conceptualización específica, con sus semejanzas y diferencias con respecto a la conceptualización occidental de la música, ni mejor ni peor. En este artículo se pasa revista a algunos de los principales parámetros musicales que se emplean en la educación musical convencional desde la perspectiva de la etnomusicología y de la historia de la educación musical en occidente.

Palabras Clave: Etnomusicología. Integración. Música tradicional. Educación Intercultural.

INTRODUCCIÓN

El tema sobre el que se concreta este trabajo es el uso de músicas tradicionales y del mundo como medio para lograr una educación intercultural inclusiva (GIL JAURENA, 2005; 619-20). Se propone que este uso vaya acompañado del estudio de los contextos en que se circunscriben esas músicas, y en concreto se incide en los modos en que hoy se enseña y aprende música en cualquier lugar del mundo; también se presta atención a las

maneras de enseñar y aprender música en otras épocas, incluyendo las tradiciones clásicas occidentales. Todo ello se orienta a una propuesta para la aplicación de aquellos procedimientos que resulten útiles y viables en el contexto educativo español actual, y más concretamente en las aulas de música de educación primaria. Esta propuesta constituye una aplicación de la etnomusicología al mundo de la educación que va más allá del mero empleo de música procedente de otros entornos en el ámbito educativo para contemplar además del uso de repertorio, los procedimientos de enseñanza y aprendizaje que se emplean, o emplearon en los lugares de procedencia de aquellas músicas que se enseñan.

En otro trabajo (MARTÍN, 2009) se planteaba como modelo la visión del etnomusicólogo norteamericano Alan Lomax (1972) en relación con la equidad cultural, y la reivindicación de la necesidad de prestar la misma atención a todas las sociedades que habitan el planeta, ya sean numerosas y próximas o por el contrario escasas y distantes. Esta reivindicación, a pesar de ser utópica desde su concepción, esta visión merecería ser atendida desde el aula de música que se interese por la integración intercultural. En gran medida, el conocimiento de las tradiciones musicales del mundo ayuda a comprender mejor algunos parámetros o convenciones musicales que se enseñan en las aulas de música a partir de repertorios académicos¹; pero además, la incorporación de los valores sociales con que se acompañan determinadas músicas tradicionales y étnicas², favorece la educación inclusiva y la

relativización de determinados principios en función de los contextos.

El etnomusicólogo Alan P. Merriam propuso el estudio de la música desde una triple perspectiva que atendería a los sonidos, comportamientos y conceptos. Según su planteamiento, para comprender realmente una música se debería conocer, además de la organización que adoptan los sonidos en la música de cada grupo cultural, la concepción que tiene la gente y los comportamientos que conllevan las diferentes músicas que interpretan o escuchan.

Merriam también propone que los estudiosos de la música presten atención a los procesos además de a los objetos (entendiendo por objetos las obras musicales o los instrumentos, y por procesos a las interacciones entre la música y su contexto así como sus transformaciones). La incorporación de músicas folklóricas y étnicas al currículo escolar como un medio para fomentar la integración intercultural es un recurso empleado en el aula desde hace tiempo pero, a la hora de presentar estas músicas a los estudiantes, también sería interesante realizar una aproximación al contexto sociocultural en que se interpretan y, más aún, a la manera en que los conocimientos musicales se transmiten en otras culturas.

En líneas generales se puede considerar que los maestros y profesores de música en España se preocupan por adaptar sus recursos y modelos de enseñanza al panorama actual y por lo tanto al cambio de perfil demográfico; la integración intercultural es una de las cuestiones importantes a las que se atiende en las aulas de música en determinados ámbitos rurales y urbanos. A pesar de la intención integradora de la mayoría del profesorado y de que la legislación trata de adecuarse a las circunstancias de cada momento, la dotación humana y económica que destinan las administraciones públicas a la integración intercultural en las aulas no está en consonancia con las necesidades de la sociedad lo que dificulta la consecución de logros mayores que los actuales. Por otra parte, es preciso dar a conocer las potencialidades y métodos que proporciona la etnomusicología en relación con la integración intercultural. La aplicación de los métodos de enseñanza y aprendizaje que emplean otras sociedades (o que empleó la sociedad occidental en el pasado), han de someterse también a revisión tanto para aprovechar aquellos recursos que puedan

resultar aprovechables como para validar o cuestionar los métodos que se emplean en la actualidad en la enseñanza musical.

Hay varios motivos por los que se considera pertinente realizar propuestas educativas en relación con la integración intercultural en el aula de música:

- a) La normativa legal en el ámbito educativo presta progresivamente más atención a las realidades interculturales y a las cuestiones de identidad, incorporando en los currículos de enseñanza la atención a las músicas tradicionales y del mundo.
- b) Estas músicas proporcionan herramientas adecuadas para lograr la integración de los estudiantes procedentes del extranjero, al igual que a los miembros de minorías étnicas o religiosas.
- c) La sociedad española actual es multicultural por lo que es importante evitar que las diversas culturas que la conforman se mantengan aisladas y promover la integración en una misma sociedad, preservando al mismo tiempo los rasgos identitarios que caracterizan a cada uno de sus componentes.

1. CONTEXTUALIZACIÓN:

Los procesos de enseñanza y aprendizaje de la música empleados en la escuela occidental convencional, incorporan desde hace tiempo algunas otras músicas además de las de tradición académica occidental; antes de que autores como Zoltan Kodály destacaran la importancia del folklore como medio para aprender música, el uso de repertorios tradicionales ya había aparecido ocasionalmente en la enseñanza convencional. Valga como ejemplo el uso que hizo el músico burgalés del siglo XVI Francisco de Salinas en su célebre "*De musica libri septem*"³ de piezas del folklore castellano en número próximo al centenar para ilustrar diferentes estructuras rítmicas⁴.

Los éxodos políticos y económicos que de forma apreciable tienen como destino predilecto algunos países de Europa y Norteamérica, han propiciado ya en nuestros días la incorporación de repertorios tradicionales no occidentales en la enseñanza musical. La escasa previsión de las sucesivas administraciones educativas ante la llegada de una tasa de inmigración como la

actual ha provocado que, lejos de aceptar esta situación como un beneficio por el enriquecimiento cultural que proporciona al aula, la situación sea considerada como un foco de conflictos, generador de mayores desigualdades y de problemas de integración social.

La legislación educativa contempla el estudio de músicas tradicionales tanto del territorio español como del mundo. Sin embargo, con mucha frecuencia, la manera en que estos repertorios han sido introducidos en los planes de estudio de los centros escolares no ha resultado desde algunos puntos de vista tan beneficiosa como cabría esperar. El grado de integración del ciudadano inmigrante, generalmente procedente de áreas desfavorecidas del mundo, no parece haber mejorado por el hecho de introducir repertorios propios de otros lugares en los currículos de enseñanza de sus hijos. Más bien parecería que cuando en los colegios se muestran repertorios musicales al margen de la música académica occidental, llegan a convertirse en una parodia de lo que son en realidad, a causa de una enseñanza descontextualizada y de un cierto etnocentrismo. Los estudiantes, a menudo incentivados por la escasa formación o el aprendizaje prejuiciado que siguieron sus maestros, desconocen los valores que pueden atesorar otras músicas que se caracterizan por su sencillez, brevedad y repetición de fragmentos; sitúan en un nivel inferior a las músicas étnicas y tradicionales y con frecuencia se burlan de ella.

A lo largo del siglo veinte, han sido varios los sistemas pedagógicos musicales que recomendaban la utilización de canciones y piezas instrumentales tradicionales como medio para fomentar el aprendizaje musical. Se han mencionado más arriba al pedagogo Kodály y al teórico musical del renacimiento Francisco de Salinas. Las motivaciones que condujeron al uso de estas músicas eran dos. Por un lado, como los estudiantes conocían el repertorio con el que estudiaban, se consideraba que los modelos ya estaban fuertemente fijados en la memoria por lo que se podrían emplear como sustento para el aprendizaje de modelos similares. Esta es probablemente la causa de que Salinas escogiera melodías muy conocidas, pegadizas, para ilustrar los diferentes ritmos que pueden encontrarse en la música. Por otro lado las músicas tradicionales, al transmitirse de forma oral de generación en generación, poseen normalmente las cualidades de brevedad y

reiteración -sencillez en definitiva- que las hace idóneas para el aprendizaje musical de los niños. La sencillez de determinadas músicas no sólo está relacionada con la transmisión oral, sino también con las actividades que acompaña, así como con las capacidades musicales de los intérpretes. Ello hace pensar que no siempre la música folklórica y étnica va a resultar sencilla, aunque sí suele serlo en un alto porcentaje la que se interpreta en occidente, la infantil y, desde luego, la que se acostumbra a enseñar en las aulas.

Los estudiantes hijos de padres inmigrantes desean a menudo, y por encima de otras motivaciones, ser aceptados por la comunidad que les recibe; ello hace que los propios depositarios de las músicas tradicionales rechacen sus propias tradiciones y con ello su música para abrazar más bien la cultura musical de la sociedad que les recibe. Los padres de estos niños también tratan de potenciar la integración de sus hijos, aceptando “la pérdida de ciertos rasgos y valores de su cultura de referencia” (LABAJO, s.f.).

Así puede verse cómo la cuestión de la integración no muestra únicamente una cara, sino que aparece con forma poliédrica ya que la integración ha de venir propiciada por el estudiante nativo, por el maestro, y también por el propio inmigrante y su entorno, así como por la sociedad en su conjunto. Una integración basada en la renuncia de determinados rasgos y valores no es aceptable desde el paradigma de la interculturalidad. Las sociedades occidentales han de aprender de los comportamientos culturales venidos de fuera de sus fronteras y lograr que estos convivan con los de la propia cultura, sin renunciar tampoco a los rasgos socioculturales que le son propios.

La realidad sociocultural que se vive hoy en pueblos y ciudades, obliga a aceptar que el primer criterio que motivó el uso del folklore en la educación musical (ser un repertorio conocido por los niños), ha perdido relevancia en los últimos años, ya que en la actualidad los medios de comunicación y reproducción sonora han propiciado que las músicas populares⁵ se abran camino por encima de las músicas tradicionales. Con motivaciones semejantes a las que favorecieron la incorporación de las músicas tradicionales en el aula –proximidad del repertorio y sencillez-, se ha promocionado el uso de músicas populares en el aula. Los estudiantes se sienten más fuertemente

motivados hacia el conocimiento de unas músicas que consideran propias de su tiempo y edad, y que además se muestra transgresora con las generaciones que precededoras. No obstante, algunos autores han señalado que la forma en que se emplean las músicas populares en el aula puede perjudicar la concepción que los estudiantes pueden adoptar hacia ella. En concreto, Keith Swanwick exponía ya en 1958, que es frecuente el uso de la música popular en el aula como recompensa al final de una lección o de un trimestre o su programación como un acontecimiento excepcional, y que ello podía denotar que el propio profesor no se tomaba en serio estas músicas (FLORES, 2007: 4-5).

La formación del profesorado de música está basada fundamentalmente en la música de tradición académica occidental. A semejanza de ello, la sociedad occidental sitúa en el umbral máximo de excelencia a esta misma música. Como si se tratara de erigir una pirámide del saber, la sociedad occidental, y con ella los profesores de música, ubican frecuentemente los repertorios musicales en categorías evaluables en las que la música académica occidental ocupa la cúspide y el resto son consideradas realizaciones más imperfectas.

Valga como ejemplo la cuestión de la lectura musical con pentagramas. Un músico con años de experiencia se considera a sí mismo analfabeto musical si no es capaz de leer partituras; se confunde la capacidad de hacer música (crearla e interpretarla) con la capacidad para comprender unos rasgos gráficos que recogen aspectos musicales, pero que en sí no son más que grafías, pero que se corresponden con los estándares de excelencia de la música académica. Estos patrones se reproducen igualmente en el aula de música y así se llega a primar la lectura musical por encima la experimentación sonora y musical. La grafía musical se identifica con el tipo de música que se ha situado en la cúspide de la pirámide del conocimiento; las músicas populares y las tradicionales quedan en un escalón inferior porque no se transmiten mediante partituras.

La prioridad que se otorga a la lectura musical constituye en sí un menosprecio hacia las músicas que se transmiten de forma oral, e incluso hacia aquellas que emplean normas de escritura distintas a la convención occidental clásica, como pueden ser los cifrados, comunes en la música popular.

Las jerarquías están presentes también en la selección de músicas a escuchar. Convencionalmente se relaciona la música académica con un alto estatus social, y a los que escuchan jazz, rock, pop, etc, se les relaciona con niveles inferiores, tanto socioeconómicos como culturales. Según esta consideración se atribuye un estatus social y cultural no ya por el hecho de interpretar una determinada música, sino por “consumirla”.

Cualquier consideración basada en el establecimiento de comparaciones entre las diferentes músicas que pueblan el planeta, resulta ajena al relativismo cultural y peca de etnocentrismo ya que el criterio para situar unas u otras músicas en los niveles más elevados de una pirámide se pronuncia desde los valores de excelencia propios de la música que se quiere situar en la cúspide. Dicho de otro modo, si los criterios de excelencia fueran la participación de todos los músicos por igual y superposición de líneas rítmicas y melódicas que también poseen igual importancia, la ausencia de un patrón obligado y primacía de la improvisación, la pirámide daría un vuelco para elevar cualquiera de los otros cuatro puntos de la base de la pirámide, cambiando completamente las perspectivas. El criterio de excelencia basado en una complejidad creativa, primacía del compositor, subordinación del intérprete, predominio de una línea melódica principal y de la armonía, rige en el sistema musical occidental, pero no sirve para evaluar cualquier música del planeta. Habría que ir mucho más allá todavía si de lo que se habla es de comprender la música dentro de su contexto sociocultural.

El interés hacia las músicas del mundo, las músicas no occidentales, viene marcado por la seducción de lo exótico. Los libros de texto escolares y los profesores, en un intento por llamar la atención del estudiante hacia otras realidades musicales, pecan de exceso de imaginación o de ausencia de realismo y se afanan por mostrar un mundo absolutamente ajeno a las realidades actuales, ignorantes de cuanto sucede más allá de sus límites. La realidad, no obstante, es muy diferente ya que en la actualidad la antropología ha dejado de creer en la existencia de sociedades cerradas. La comunicación entre distintas sociedades y las reflexiones en torno a las cuestiones de identidad han conducido de hecho a confirmar que los modelos de identidad étnica son constructos humanos negociados.

Los repertorios que se seleccionan para llevar al aula aquellas músicas procedentes de culturas no occidentales, suelen recoger lo más sorprendente o infrecuente que pueda encontrarse, con utilización de parámetros lo más distantes posible a los que se emplean en la música occidental. Esto que en sí no es perjudicial – estimular el interés del alumno mediante ejemplos extremos- acaba convirtiéndose en el modelo de música no occidental que aprenden estos estudiantes, y ahí sí existe un riesgo ya que junto con las músicas existe una red de costumbres, ritos y creencias de las que se despoja la música cuando es introducida en el aula de música.

Los criterios que conducen a la selección de los repertorios en las compañías discográficas que editan World Music son los del exotismo y la rareza. Esto tiene su justificación en la búsqueda de un éxito comercial. El problema surge cuando el modelo comercial se reproduce también para el aprendizaje. La simplicidad, reiteración, o economía de medios que con frecuencia emplean las músicas tradicionales, deja de ser el modelo que emplean las compañías discográficas, que más bien buscan lo opuesto. El criterio en el caso de los profesores de música, para escoger estas músicas, no es el mismo que el que emplean para escoger piezas de folklore; con piezas sencillas se puede profundizar en contenidos musicales, pero cuando llevan al aula piezas complejas –que también las hay tanto en músicas tradicionales como en las étnicas- el profesor no busca profundizar en contenidos musicales, sino más bien captar la atención de sus alumnos hacia otras realidades musicales; pero en parte por desconocimiento, en parte por desinterés, y en gran medida por falta de tiempo o de formación, el profesor se queda con el modelo de la rareza y no entra a trabajar ni sobre los mecanismos de producción sonora, ni en los modos de interpretación, mucho menos en la realidad sociocultural que afecta a las músicas que llevó al aula.

En los circuitos comerciales de la World Music, gran cantidad de repertorio queda inexplorado por su monotonía o sencillez; pero tal vez estas cualidades fueron deliberadamente escogidas por los creadores de aquellas músicas, para poder priorizar otros parámetros extramusicales que se expresan conjuntamente con la música, como pueden ser su valor ritual, simbólico, identitario o histórico que no se han tenido en cuenta a la hora de apreciar la música. La

cuestión es que para el contexto occidental y por lo tanto también para el profesor occidental de música, el valor artístico suele predominar sobre el valor cultural. La promoción de determinadas músicas por parte de las instituciones públicas, así como la atención prestada a ellas por parte del sistema educativo debería mirar más allá de una escala de valor trazada desde los parámetros de excelencia artísticos occidentales.

Otro de los perfiles del poliedro que afectan a las músicas tradicionales en los entornos educativos es el de la autenticidad. Esta cuestión ha preocupado a folkloristas, investigadores y divulgadores. La preocupación por la desaparición del repertorio tradicional en manos del progreso es un tema recurrente desde tiempos muy remotos. Ya durante la conquista de América los franciscanos y jesuitas daban noticias de las transformaciones que habían experimentado las fiestas de los nativos a causa de las guerras con los españoles⁶.

Es poco frecuente la consideración de que la esencia de la tradición reside precisamente en la transformación; unas fiestas que se realizaban en honor a una divinidad se transforman cuando la sociedad cambia de religión (por ejemplo los solsticios de invierno –aproximadamente el día de de la celebración cristiana de la Navidad- y verano –aproximadamente el día de San Juan- en que se adoraba a los astros acabaron convirtiéndose en fiestas cristianas).

Para salvaguardar una tradición que consideran pura, las fiestas de algunos pueblos tratan de preservar las condiciones en que se recuerda que se interpretaban. Es el caso de algunas danzas de fertilidad que debían ser bailadas antiguamente por muchachos jóvenes, adolescentes. Con el paso de los años, las guerras y despoblación rural, no ha habido mozos suficientes en algunos pueblos para interpretar los bailes en honor a sus santos en el día de su fiesta mayor. En algunas localidades, las mujeres han tomado la iniciativa y se han aprestado a suplir a los chicos que faltaban, o incluso a interpretar las danzas tan solo por mujeres. De un modo u otro, la tradición se ha mantenido gracias a esa transformación. Otros pueblos prefieren mantener la “pureza” en sus tradiciones y no conciben que el baile sea interpretado por mujeres ya que todo el significado de la danza se perdería. Pretendiendo salvaguardar una supuesta pureza que consideran que ha prevalecido por siglos de manera invariable, deciden posponer la danza hasta el año en que

haya suficientes danzantes, si es que en algún momento los llega a haber. En este caso, como en muchos otros, se juega con la suposición errónea de que las tradiciones permanecieron invariables secularmente y que es sólo en la actualidad cuando se está amenazando a la tradición. Esta práctica está contemplada desde la etnomusicología y desde la antropología como una de las posibles consecuencias de la aplicación de estrategias de urgencia (VELASCO, 1990 y DIAZ VIANA, 1998). Cuando se enseñan músicas tradicionales en los colegios, el excesivo respeto a un repertorio considerado estático conlleva a menudo una incapacidad para reconstruir los repertorios y reconvertirlos en algo vivo. En los últimos años, no obstante, están saliendo a la luz materiales editoriales que comienzan a contemplar el folklore como algo vivo, sujeto a una refolklorización (o reintroducción en cierto modo forzada de una tradición extinta), permitiendo que los alumnos protagonicen la transformación de la tradición a través de la propuesta de actividades tradicionales (juegos de manos, corros, sorteos...) incentivando la creación nuevos textos para sus canciones o la invención de nuevas melodías.

2. APORTACIONES DESDE LA ETNOMUSICOLOGÍA

Entre las investigaciones realizadas desde la etnomusicología en torno a las músicas tradicionales, son varios los etnomusicólogos que han trabajado en relación con la educación; es necesario seguir tendiendo puentes entre la etnomusicología, que da a conocer el patrimonio musical de determinadas sociedades, y los sistemas educativos que incorporan estos patrimonios musicales al ámbito escolar.

Alan Merriam (1964) recoge las aportaciones de varios etnomusicólogos en el ámbito educativo⁷, resumiendo las experiencias de campo entre nativos e informando acerca de la importancia de determinados parámetros y los modelos de aprendizaje en diferentes culturas. Pasa revista a una buena cantidad de trabajos etnomusicológicos en los que aparecen aspectos vinculados con el aprendizaje. Se comentan brevemente los más importantes a los que se refiere el autor ya que en sí constituye la revisión de los procesos de enseñanza y aprendizaje desde la etnomusicología.

En todas las sociedades, existe un proceso de aprendizaje que para algunos no llega ni siquiera

a verbalizarse, sino que es un aprendizaje de carácter no formal. Las personas que no se dedican profesionalmente a la música no reciben siempre una formación musical de manera directa, sino en forma de enculturación indirecta. Aunque en las culturas tradicionales el autodidactismo o el aprendizaje por medio del ensayo y el error se produce en ocasiones, éste es poco apreciado por la ausencia de control social sobre las técnicas o el repertorio. Por eso, el autodidactismo se suele producir en estadios no profesionales de la educación, en algunos lugares en los que la enseñanza no se tipifica de forma reglada sino más bien de manera informal y casual.

El procedimiento de imitación como medio de aprender una técnica interpretativa y/o un repertorio, es muy común y un método predilecto para la enseñanza y aprendizaje. Para ello, en ocasiones se repiten los fragmentos u obras que el maestro interpreta y enseña de manera organizada y progresiva, pero muy frecuentemente las imitaciones se producen en el propio transcurso de la interpretación (incluso en público), colocándose los niños al lado de los padres, golpeando tablillas poco sonoras o canturreando en voz baja. No es frecuente la ralentización del repertorio, sino que se prefiere que el discípulo preste atención y trate de repetir hasta que se pierda, para ir progresando en las sucesivas repeticiones. Las cuestiones del tempo tienen su importancia también en relación con la enculturación y no se accede a modificarlo voluntariamente, aunque sí se ha observado que con el cambio generacional, las mismas piezas han modificado sus criterios de excelencia y buscan tempos generalmente más ágiles. La enseñanza por repetición implica a menudo la mera interpretación-repetición-imitación, sin mediar diálogo, de modo que el maestro sólo habla en muy escasas ocasiones cuando reiteradamente se producen errores en el mismo pasaje.

Otro aspecto destacado por Merriam es el de la motivación, tratando tanto aspectos relativos a la recompensa como al castigo. Así, además de la propia recompensa de obtener la formación necesaria para poderse ganar la vida como músico, algo que es muypreciado en algunos lugares del mundo, Merriam habla también de permitir tocar a los discípulos más aventajados en actividades públicas o junto con el maestro o los mayores, recibir más atenciones o dedicación por parte del maestro, o la felicitación; pero también se habla de reprensión severa del

maestro cuando los ensayos son malos, o de la expulsión en casos de indisciplina grave.

En los primeros estadios de aprendizaje o entre los momentos de socialización, en la preparación de los ritos de pubertad de niños y niñas, el aprendizaje se produce fundamentalmente como actividad grupal, de manera que se entremezcla el propio aprendizaje con el sentimiento de actividad placentera ya que la música acompaña diversas actividades, constituyendo más que el núcleo de atención en sí misma, un elemento recreativo.

Son interesantes las indicaciones que realiza el autor en relación con los ensayos, ya que no son abundantes las ocasiones en que la etnomusicología presta atención a estos aspectos. Merriam concibe el ensayo como un medio para obtener cohesión grupal, que socialmente es necesaria y que resulta igualmente precisa en toda interpretación colectiva. “La naturaleza del ensayo de la agrupación está encaminada especialmente a aprender música, mientras que al mismo tiempo, la naturaleza de la estructura musical es la de enfatizar el grupo, más que actividad individual y la excelencia” (153).

Otros aspectos sobre los que se habla en el capítulo de educación y que merecerán una atención desde las instituciones educativas occidentales son:

- las ocasiones en las que un profesor dedica una sesión de aprendizaje en solitario a un alumno son las que están vinculadas a la formación de un músico profesional, no se emplean en enseñanzas generales, sólo se producen en un nivel avanzado de educación.

- Son escasas las etnografías que prestan atención a los momentos en que se realizan los ensayos, pero hay evidencias importantes de ello, que dan noticia de reuniones colectivas meses antes de la celebración de una fiesta para ensayar la música el texto y el baile hasta que salga en condiciones.

Los resultados que arroja la observación de los ensayos de músicos pueden resultar interesantes desde el punto de vista del aprendizaje. En la etnografía realizada sobre el dance en la Mancomunidad de la Ribera Alta del Ebro Aragonés, se asistió a algunas sesiones de ensayo donde se comprobó la existencia de un vocabulario específico para indicar secciones o

para referirse a melodías, secciones, etc., que corresponde con un lenguaje musical no reglado, para identificar elementos musicales. Los ensayos colectivos antes de la fiesta se realizan habitualmente por músicos y danzantes no profesionales que recurren al ensayo y error y a la copia de los modelos más aventajados.

- El músico profesional o semiprofesional también ensaya para realizar una puesta a punto de su técnica y virtuosismo, pero también para acomodar su estilo y repertorio a lo que considera que el público demanda.

- Mead indica que los procesos de ensayo en Bali tienden a ser casi de mayor importancia que la interpretación.

“When the young men or the young men and girls or the small children of a Balinese village decide to form a club onto play some particular types of music... the interest of the rest of the village fastens not on the final performance, as it does in America... but on the rehearsals...” (Merriam, 2001, 160).

- Se organizan escuelas en el bosque, habitualmente en conexión con ritos de pubertad e iniciación. Los iniciados pueden permanecer en campamentos aislados de los adultos durante semanas. (Merriam, 1964, 156)

- Los Venda son advertidos severamente de no desvelar ninguna canción ni secreto de la escuela (Merriam, 1964, 156-157).

- Nketia explica cómo para los Akam de África, los puestos de maestro Percusionista (Master Drummer) del Estado nunca estaban vacantes, sus hijos eran entrenados para acabar siendo los sustitutos de este en el caso de su fallecimiento. Los maestros no querían enseñar ni a sus hijos por temor a ser evacuados de su puesto si formaban a alguien para sustituirles por lo que algún otro les enseñaba (Merriam, 1964, 157).

- Nikiprowetzky sobre el aprendizaje de los griots selegaleses. Era exclusivamente oral implicando un largo aprendizaje con un anciano, casi siempre el padre o un tío. Se precisan varios años para dominar la técnica de un instrumento o para aprender todas las canciones indispensables para la profesión de un griot (Merriam, 1964, 158).

En gran medida, los aspectos relacionados con la educación sobre los que Merriam detiene su mirada, coinciden también con la base de trabajos de Patricia Shehan Campbell sobre educación intercultural, aunque las orientaciones de esta autora son fundamentalmente pedagógicas. Existen pocos textos de esta investigadora traducidos al español (1997) y sus planteamientos todavía no han recibido la atención que merecería en el ámbito educativo español.

Las aportaciones de John Blacking entre los Venda (1967) también proporcionan información interesante, aunque en este caso referida a aspectos más específicos y fundamentalmente culturalistas.

A través de las filmaciones y escritos de Hugo Zemp, se conoce el sistema musical de los Are' Are', el cual está basado en escalas de siete sonidos equidistantes (sin existencia de tonos y semitonos como en el sistema occidental, sino que todos los intervalos son idénticos). Los procedimientos de construcción de las flautas de Pan son antropométricos, es decir, emplean las medidas del cuerpo para construir los instrumentos. Además, a través de una interesante etnografía fílmica, Zemp permite a Irisipo, un maestro músico del poblado, mostrar las características de la música Are' Are'. Estas consideraciones y algunas otras semejantes que realizan varios autores, desvelan la incorrección de determinados planteamientos etnocentristas latentes en la sociedad occidental, aunque en el caso de los trabajos de Zemp, el valor de su trabajo está fundamentalmente relacionado con parámetros exclusivamente musicales, más que con las formas de enseñanza y aprendizaje de la música.

3. APORTACIONES DESDE LA HISTORIA DE LA MÚSICA OCCIDENTAL:

Una revisión de los parámetros que se empleaban en la antigüedad occidental muestra que durante la Edad Media el aprendizaje se realizaba de forma oral ya que no existía la notación escrita; por ello, la memorización jugaba un papel fundamental, no sólo para el aprendizaje de la música tradicional, sino también para lo que se podría considerar, salvando las distancias, como el aprendizaje reglado de la Edad Media, que se producía en los Monasterios. El papel del compositor pasaba en gran

medida inadvertido y el monje que se vanagloriaba de sus creaciones era objeto de críticas. El aprendizaje musical se prolongaba durante años en los que el monje encontraba diariamente ocasiones para el estudio y ensayo, así como la interpretación en las diversas horas del día (PRENSA 2010).

El renacimiento presenta algunas aportaciones al aprendizaje musical. Una de las más representativas puede considerarse la aplicación del movimiento corporal al aprendizaje musical. Son varios los documentos que muestran la importancia de la unión entre música y danza en esta época. Algunos manuales franceses e italianos se preocuparon de enseñar a danzar a un público que desconocía las reglas de la lectura musical. Esta vinculación cuerpo-música podría extenderse en cierto modo a la vinculación del aprendizaje musical con algo lúdico, una cuestión que resulta fundamental también en muchas tradiciones musicales del mundo (ESTEVE, 2010).

Aunque durante el Renacimiento existía la escritura musical, tanto en esta época como en posteriores, no se interpretaba exclusivamente lo que había anotado en las partituras, sino que el aprendiz se ejercitaba también en la práctica improvisatoria tanto para el canto como para el instrumento. Hay un cierto vacío de fuentes en este sentido puesto que la práctica se aprendía de forma oral.

Por último, las fuentes del Renacimiento tanto escritas como iconográficas, muestran la importancia de la imitación del maestro. Son numerosas las fuentes que reflejan escenas de reproducción del discípulo –o los discípulos en grupo- frente al maestro al que se presupone indicaría los modelos a reproducir (ESTEVE, 2010).

Otros documentos (BLASCO, 2010), dan noticia de los procedimientos de enseñanza y aprendizaje entre los gitanos flamencos y reflexionan acerca de la desaparición de las grandes figuras del cante flamenco que habían aprendido por enculturación. Algunas editoriales y otras instituciones tanto públicas como

privadas, se vienen preocupado últimamente de la incorporación del flamenco a las nuevas tecnologías en educación, incorporando las teorías clásicas de la música a unos sistemas musicales que se rigen por unos principios algo distintos. En este sentido, Julio Blasco (2010) muestra su rechazo ante una metodología que despoja de la música todo comportamiento sociocultural y acomoda a los patrones académicos los parámetros musicales del flamenco; para encajar este estilo en los esquemas de la música académica se anota en papel de manera incorrecta y se desatiende a la variabilidad del repertorio según intérpretes.

4. ENSEÑANZA DESDE LOS PARÁMETROS TRADICIONALES:

La unión de los contenidos musicales y socioculturales parece una alternativa más plausible que la mera incorporación al aula de música de piezas musicales descontextualizadas que se emplean para aplicar sobre ellas los mismos parámetros occidentales. Es cierto que en muchas ocasiones los parámetros musicales tradicionales son coincidentes con los académicos, pero además de ello habría que atender a los parámetros que no presentan esas coincidencias, para dar a conocer a los estudiantes, la diferencia de criterios que subyace en las diferentes músicas y evitar juicios de valor enunciados desde el patrón occidental. Como propuesta personal, avalada en gran medida por las investigaciones de Patricia Campbell (por ejemplo 1997, 2003) se considera que el trabajo en torno a los procedimientos de enseñanza y aprendizaje, sería el más enriquecedor.

A continuación se discuten brevemente algunos de los parámetros a los que podría atenderse desde esta línea propuesta que van más allá de lo formal para enraizarse en la propia conceptualización de la música y de su aprendizaje:

a) concepto de escritura musical.

Algunas grafías musicales indican con gran precisión aspectos relativos a la afinación, timbre u ornamento, pero nada en relación con la duración de sus notas. Otras culturas aprenden música por tradición oral y no contemplan el uso de la escritura musical para la enseñanza, sino para una futura conservación.

El aprendizaje musical basado en el aprendizaje de la lectura musical debería aplicarse fundamentalmente en conservatorios y en determinados niveles, pero parece más estimulante, más próximo a la música, el aprendizaje basado en la experimentación antes que en la racionalización. De manera semejante a cómo se aprende a hablar, donde el niño no se enfrenta a la lectura hasta que no tiene un dominio suficiente del lenguaje hablado y es capaz no sólo de repetir las palabras o frases que construyen otros, sino de construir sus propias frase, sería interesante establecer un patrón en el aprendizaje musical académico occidental, el cual además viene refrendado por siglos de tradición occidental y por las tradiciones musicales de gran parte del planeta.

b) improvisación. Cada civilización sitúa sus parámetros de excelencia en diferentes aspectos. Son frecuentes los casos en que se prima el valor del aprendizaje a través de la experiencia y de la creatividad. En este sentido, la improvisación es uno de los aspectos que más frecuentemente se incorpora a los sistemas de aprendizaje musical, pero también es uno de los que más frecuentemente entran en conflicto puesto que, aparentemente, se opone radicalmente a la lectura-repetición-memorización.

Los procedimientos académicos occidentales actuales dan prioridad por lo general a la reproducción literal de modelos preexistentes, limitando extremadamente la libertad creativa e improvisatoria; ello denota una carencia de dominio real del lenguaje musical, o al menos de su dominio a nivel interpretativo. Más arriba se ha mencionado la importancia que se le daba en el Renacimiento a la improvisación; en las sociedades tradicionales se encuentran diversidad de opciones ante la improvisación. Hay repertorios que son considerados relevantes por su carga ritual o simbólica, y se considera que no han de modificarse; sin embargo, dependiendo de las situaciones, la improvisación es importante para lograr conectar con el sentimiento de los oyentes en multitud de celebraciones festivas.

La relevancia que se da a la lectura musical resta peso a la improvisación, algo que parecería mucho más estimulante y

formativo que el aprendizaje de un código de lectura y escritura musical.

c) relación maestro-discípulo. La veneración hacia una figura de autoridad, un gurú, constituye un papel fundamental en la motivación del estudiante. Los monasterios medievales constituyen este modelo en occidente, pero se pueden encontrar modelos parecidos en templos religiosos orientales así como en algunas culturas de la América Precolombina y África; igualmente este modelo se reproduce en el aprendizaje de las músicas o estilos musicales que gozan de alta estima. Entonces al maestro se le otorga un papel principal en la sociedad.

Las sociedades occidentales también tienen sus gurús musicales, pero no suelen encontrarse en las escuelas sino más bien en conservatorios o en la escena musical comercial. Un reputado profesor de instrumento genera a su alrededor un flujo de estudiantes que desean recibir sus atenciones, en la confianza de poder llegar algún día a emular a su maestro.

En el sistema general de educación la figura del maestro como gran autoridad existe en los primeros estadios de escolarización del niño, que idealiza a su maestro. Es en estos momentos cuando más responsabilidad recae sobre el instructor, que puede participar activamente en la formación del niño.

d) relación entre los estudiantes. La convivencia y el juego en sana competitividad, así como el ejercicio musical fuera de todo horario, logran una inmersión en el sistema musical que proporciona un aprendizaje profundo.

Se encuentra potenciado en los lugares de clausura (monasterios y escuelas); algunos autores hablan de escuelas de niños o niñas que se mantienen durante largos periodos de tiempo apartados del resto de la población, donde son instruidos por algunos responsables antes de alcanzar la pubertad. Los estudiantes conviven con los maestros durante gran parte del día; aunque el tiempo lectivo puede quedar establecido dentro de unos límites, la convivencia con maestros y compañeros, y el tener que participar en los diferentes actos del día, potencian una auténtica inmersión en el ámbito musical.

La confianza entre los estudiantes y los aspectos lúdicos del día juegan a favor de una fuerte fijación de la música en la formación del estudiante.

En el sistema occidental convencional se emulan estos modelos en las denominadas escuelas de verano. Allí un profesor de reconocida talla imparte lecciones a estudiantes de alto nivel los cuales en cierto modo establecen una sana rivalidad y a la vez generan un clima estimulante de autosuperación que, aunque no se prolongará durante demasiados días, dejará posos importantes en los estudiantes.

Llevado al sistema escolar, el método Suzuki de pedagogía musical pretende también una inmersión en el mundo musical, potenciando que los padres y amigos del niño estén situados también dentro del mundo de la música, lo que fortalece los vínculos del niño con la música.

e) tiempo de duración del proceso de aprendizaje y obtención del rango de maestría. No únicamente referido al número de años de estudio, sino a la proporción de tiempo diario dedicado a la convivencia con profesores y compañeros. Para ser considerado maestro en algunos lugares se prescribe un examen que consistirá en demostrar que no sólo se conoce todo el repertorio transmitido por el maestro, sino que se es capaz de crear siguiendo un determinado estilo (MARTÍN, 2010).

f) aspectos lúdicos del aprendizaje; motivación. El músico aficionado logra una motivación mucho más fuerte que la que se obtiene mediante estudios reglados. El componente lúdico del aprendizaje proporciona el estímulo necesario para suplir el papel del maestro. Aunque pueden formarse lagunas en el aprendizaje, la inquietud del aprendiz las suplirán con tesón.

Este aspecto está vinculado en parte con el aprendizaje autodidacta. El joven que toca rock en un grupo aprende por ensayo y error. No es lo más recomendable (como ya lo mostraba Merriam páginas más arriba), pero sin embargo, si el estímulo de tocar música con los amigos o en público es lo

suficientemente fuerte, el afán de superación se funde con la autoestima y con la diversión.

En la música tradicional la motivación puede estar en el mero hecho de ganarse la vida como músico, aunque también está la responsabilidad y el disfrute de representar al pueblo a través de la música durante los días de fiesta. El músico tradicional tiene fuertes motivaciones lúdicas y de representación que le empujan a aprender bien un repertorio.

En la enseñanza convencional, la figura del profesor juega un papel fundamental a la hora de lograr un vínculo motivador con el estudiante. Cada uno centra su interés en diferentes materias y disfruta más con unas que con otras, pero

g) movimiento, baile y danza vinculados con la expresión musical.

Las propiocepciones o el aprendizaje a través del movimiento dota al estudiante de experiencias más intensas que las percibidas por el canal auditivo o mediante una interpretación estática. Se encuentra muy abundantemente en las músicas tradicionales así como en los niveles inferiores de la enseñanza general, incluso con nombres de asignaturas que denotan esta relevancia (música y movimiento).

A pesar de tener reconocida su importancia en la formación musical, al llegar a determinados niveles formativos, el cuerpo se desvincula de la mente y se obliga al estudiante a comprender la música desde su cerebro, a enculturarse en un sistema en el que moverse al son de la música está proscrito (concierto de música clásica), o bien sólo está permitido cuando se aprenden músicas populares.

h) memorización y mnemotecnica.

A semejanza de la música en los monasterios medievales y de tantas otras prácticas, la ausencia de escritura musical ha fomentado el desarrollo de la imitación y memorización. Algunas técnicas mnemotécnicas se encuentran en músicas tradicionales en el mundo y de manera semejante en la escuela occidental.

Estos parámetros tienen una cierta relación con la repetición de los modelos del profesor, pero también con el uso de sílabas para indicar determinadas figuraciones rítmicas o rítmico-tímbricas: ta, ti-ti, ti-ri-ti-ri... En occidente; ta-ri-ki-ti-tá, ta-ti-na-ti... en el tabla de la India, la-ti-ro, ya-no-la-ti-ro... en músicas tradicionales. Estas indicaciones mnemotécnicas permiten reproducir de forma verbal (o pseudo-verbal) esquemas que puede resultar complicado reproducir vocal o instrumentalmente por su complejidad rítmica o tímbrica. Es interesante contemplar como las pedagogías del siglo veinte atendieron a estas consideraciones procedentes de las músicas tradicionales.

Tal vez el empleo de conceptos propios de cada manifestación musical, constituya un camino más natural hacia una educación integradora. Si cada sistema musical presenta conceptos diferentes, no tiene sentido volcar dichos conceptos al sistema occidental; eso revertiría nuevamente en una postura etic, contraria al entendimiento de la manifestación musical en su propio contexto. Pero cuando algunos de los parámetros son coincidentes, sería fundamental que los comportamientos tradicionales no quedaran supeditados como mero elemento vehicular para la comprensión de lo occidental, sino que sirviera para profundizar en el conocimiento de otras realidades socioculturales. El sistema educativo occidental actual presenta muchas oportunidades de encuentro con otros sistemas educativos.

CONCLUSIONES:

Las aportaciones que se vienen realizando al conocimiento de las tradiciones musicales desde la educación escolar general pueden incorporar gran cantidad de estrategias didácticas que se practican con aquellas músicas. Centrarse exclusivamente en la enseñanza de un repertorio descontextualizado, lejos de propiciar una integración de otras culturas, constituye un agravio comparativo si se hace desde los parámetros que se emplean en las convenciones occidentales. Sin embargo, hay algunos procedimientos de aproximación a la música que comparten algunas músicas tradicionales con la académica occidental. Desde estos parámetros podrían incorporarse a la enseñanza también los valores culturales que sustentan las tradiciones musicales que se estudian en las aulas.

La escasa formación del profesorado de música en relación con la etnomusicología –hablando en términos generales, ya que hay muy dignas excepciones- provoca la reproducción de los errores que en el pasado se han venido cometiendo en relación con la educación musical intercultural. Reformular estos procesos educativos pasan por dotar al profesorado de una profunda formación en cuestiones etnomusicológicas que le permitan conocer tanto los sistemas musicales del mundo como las estructuras sociales que los sustentan.

BIBLIOGRAFÍA

- Blacking, J. (1967). *Venda Children's Songs A Study in Ethnomusicological Analysis*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Blasco, J. (2010). “¿Qué poquita pureza nos queda! (en mesa redonda ‘La enseñanza y aprendizaje de música. Revisión histórica y sociocultural’)”. M. A. Ortiz (Coord.); F. Ramos (Ed.) *Arte y Ciencia: Creación y Responsabilidad* (126-131). Granada: CIMA, Univeersidad de Granada, Junta de Andalucía.
- Cosculluela, M. Á. (1985). *Chis-chas ejercicios de psicomotricidad a través de la música popular aragonesa*. Zaragoza, Diputación General de Aragón. Departamento. de Cultura y Educación.
- _____ (1985). *Cascabillo primer curso de educación musical*. Zaragoza, Diputación General de Aragón. Departamento. de Cultura y Educación.
- _____ (1986). *Bigulín segundo curso de educación musical*. Zaragoza, Diputación General de Aragón. Departamento. de Cultura y Educación.
- Díaz Viana, L. (1998). “Los Guardianes de la Tradición, el problema de la ‘autenticidad’ en las recopilaciones de cantos populares”. En Cruces, F. (ed.) *El sonido de la cultura. Textos de antropología de la música. Antropología. Revista de pensamiento y estudios etnográficos*, 15-16, (91-112).
- Esteve, E. (2010). “Los ideales educativos utilizados durante el Renacimiento (en mesa redonda ‘La enseñanza y aprendizaje de música. Revisión histórica y sociocultural’)”. M. A. Ortiz (Coord.); F. Ramos (Ed.) *Arte y Ciencia: Creación y Responsabilidad* (pp. 118-123). Granada: CIMA, Univeersidad de Granada, Junta de Andalucía.
- Esteve E. et al (2010). “La enseñanza y aprendizaje de la música. Revisión histórica y sociocultural”. M. A. Ortiz (Coord.); F. Ramos (Ed.) *Arte y Ciencia: Creación y Responsabilidad* (pp. 117-138). Granada: CIMA, Univeersidad de Granada, Junta de Andalucía.
- Flores, S. (2007). “Principales acercamientos al uso de la música popular actual en la Educación Secundaria”. *Leeme: Lista Europea Electrónica de Música en la Educación* [en línea], 19, Disponible en <http://musica.rediris.es/leeme/revista/flores07.pdf> [consulta 2009, 5 de agosto].
- Floyd, M. (Ed.) (1996). *World Musics in Education*. Aldershot (U.K.), Scholar Press.
- Gil Jaurena, I. (2005). “Radford Primary School: Las Claves de una Escuela Inclusiva”, REICE-Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. [Online], 3(1). <http://www.ice.deusto.es/RINACE/revista/Vol3n1/e/Gil.pdf> [consulta 2009, 11 de agosto].
- Giráldez, A. (1997). “Educación musical desde una perspectiva multicultural: Diversas aproximaciones”. *TRANS. TransIberia (Revista Transcultural de Música)* [en línea], 1, Disponible en <http://www.sibetrans.com/trans/transiberia/giraldez.htm> [consulta 2009, 5 de agosto].
- Labajo, J. (s.f.) “¿Educación multicultural o multimusical?, *Aplicaciones de la etnomusicología al ámbito de la cultura urbana*”, [en línea] Módulo de la asignatura Etnomusicología II de la licenciatura de H^a y ciencias de la Música de la Universidad de La Rioja. Sin fecha, [Disponible con acceso restringido, sin fecha]. <http://rioja.blackboard.com/webct/cobaltMainFrame.dowebsct> [consulta 2009, 5 de agosto].
- Lomax, A. “An Appeal for Cultural Equity”. *The World of Music*, XIV(2),3-17, 1972, Reed. [en línea] http://www.culturalequity.org/ace/ce_ace_appeal.jsp [consulta 2009, 5 de agosto].
- Martín Castilla, R. (2009) “Integración intercultural en el aula de música: Conceptos clave”. *Revista Ibero-Americana de Estudios em Educação* 4,2. Disponible en línea <http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/viewFile/2778/2514> [consulta 2010, 19 de octubre].
- _____ (2010). “Música tradicional y popular; músicas del Mundo” (en mesa redonda ‘La enseñanza y aprendizaje de música. Revisión histórica y sociocultural’). M. A. Ortiz (Coord.); F. Ramos (Ed.) *Arte y Ciencia: Creación y Responsabilidad* (pp. 132-138). Granada: CIMA, Univeersidad de Granada, Junta de Andalucía.

Montoya Rubio, J.C. (2005) “Antropología, música y educación. La manipulación en el discurso educativo”, *Nassarre, Revista Aragonesa de Musicología*, XXI,1, 313-327.

Prensa, L. (2010). “La transmisión del conocimiento Musical en la Edad Media (en mesa redonda ‘La enseñanza y aprendizaje de música. Revisión histórica y sociocultural’)”. M. A. Ortiz (Coord.); F. Ramos (Ed.) *Arte y Ciencia: Creación y Responsabilidad* (pp. 123-126). Granada: CIMA, Univeersidad de Granada, Junta de Andalucía.

Shehan Campbell, P. (1997). “La diversidad de culturas y los mundos musicales en las escuelas americanas”, *Interculturalidad; monográfico Eufonía*, 6, 7-14.

_____ (2003). *Teaching Music Globally*, New York – Oxford, Oxford University Press.

Small, C.. *Música, sociedad, educación*, Madrid, Alianza, 1989.

Skyllstad, K. (2000). “Creating a Culture of Peace The Performing Arts in Interethnic Negotiations”, *Journal of Intercultural Communication*, 4, Disponible en <http://www.immi.se/intercultural/nr4/skyllstad.htm> [consulta 2009, 5 de agosto].

Swanwick, K.. (1968). *Popular Music and the Teacher*, Oxford: Pergamon Press.

Titon, J.T. (ed.), (2001). *Worlds of Music. An Introduction to the Music of the World's Peoples* (Shorter version). New York: Schirmer Books.

Trueba, F.. (2004) *El milagro de Candeal*. [DVDvideo]. Madrid: Warner Home Video. D.L. M-53.704-2004.

Velasco, H. (1990). “El folklore y sus paradojas”. *REIS, Revista de Investigaciones Sociológicas*, 49, (123-144).

Shehan Campbell, Patricia. “La diversidad de culturas y los mundos musicales en las escuelas americanas”, *Interculturalidad; monográfico Eufonía*, 6, 1997, 7-14.

_____. *Teaching Music Globally*, New York – Oxford, Oxford University Press, 2003.

Small, Christopher. *Música, sociedad, educación*, Madrid, Alianza, 1989.

Skyllstad, Kjell. “Creating a Culture of Peace The Performing Arts in Interethnic Negotiations”, *Journal of Intercultural Communication*, 4, 2000, Disponible en <http://www.immi.se/intercultural/nr4/skyllstad.htm>[consulta 2009, 5 de agosto].

Swanwick, Keith. (1968). *Popular Music and the Teacher*, Oxford: Pergamon Press.

Titon, Jeff Todd. (ed.), (2001). *Worlds of Music. An Introduction to the Music of the World's Peoples* (Shorter version). New York: Schirmer Books.

Trueba, Fernando. (2004) *El milagro de Candeal*. [DVDvideo]. Madrid: Warner Home Video. D.L. M-53.704-2004.

Velasco, Honorio. (1990). “El folklore y sus paradojas”. *REIS, Revista de Investigaciones Sociológicas*, 49, (123-144).

NOTAS

¹ Se emplea el término “música académica” como traducción de “art music”, que en castellano acostumbra a denominarse “música culta”, o “música clásica”. Ambos términos -culto y clásica-, resultan erróneos en su concepción; el primero de ellos porque implicaría que otras músicas que no pertenecen a la tradición académica como puede ser el jazz, o la música de la corte javanesa no son cultas, lo que resulta etnocentrista; el término “clásica”, reduce la tradición académica occidental a un breve periodo de la historia.

² Se emplea el término “músicas tradicionales” (o folklóricas) para aludir a las músicas populares de tradición oral en el ámbito de la música occidental, y “músicas étnicas” a las músicas tradicionales de ámbitos no occidentales. Se asume esta división a pesar de que resulte en cierto modo arbitraria y etnocéntrica debido a su común aceptación. Puede entenderse “tradicional” en un contexto amplio que agruparía tanto tradicional occidental como de cualquier lugar.

³ Ed. Mathias Gastius, Salamanca, 1577, 1592. Reimpresión M.S. Kastner (ed.), Documenta Musicologica I no. 13, Bärenreiter, Kassel, 1958.

⁴ En este sentido es interesante el trabajo de Manuel García Matos (1963), “Pervivencia en la tradición actual de canciones populares recogidas en el siglo XVI por Salinas en su tratado ‘De musica libri septem’”, *Anuario Musical* 18, 67-84.

⁵ Se emplea el término “música popular” como traducción de “popular music” en alusión a la música pop, rock, rap, punk u otras generalmente de reciente aparición y pervivencia efímera.

⁶ En este sentido son interesantes los documentos históricos de conquistadores y evangelizadores. Por ejemplo la *Historia de los Indios de la Nueva España* de Fray Toribio Motolinía, editada en 1979 (escrita en el siglo XVI), o tantos otros escritos, de Bartolomé de las Casas, Colón, Bernardino de Sahagún, Muñoz Camargo, etcétera.

⁷ En el capítulo “Learning” de su libro *The Anthropology of Music* (1964).