

La imagen de la música tradicional andaluza en los materiales curriculares de la Educación Primaria

FRANCISCO JOSÉ GARCÍA GALLARDO
HERMINIA ARREDONDO PÉREZ



El Centro de Estudios Andaluces es una entidad de carácter científico y cultural, sin ánimo de lucro, adscrita a la Consejería de la Presidencia de la Junta de Andalucía.

El objetivo esencial de esta institución es fomentar cuantitativa y cualitativamente una línea de estudios e investigaciones científicas que contribuyan a un más preciso y detallado conocimiento de Andalucía, y difundir sus resultados a través de varias líneas estratégicas.

El Centro de Estudios Andaluces desea generar un marco estable de relaciones con la comunidad científica e intelectual y con movimientos culturales en Andalucía desde el que crear verdaderos canales de comunicación para dar cobertura a las inquietudes intelectuales y culturales.

Las opiniones publicadas por los autores en esta colección son de su exclusiva responsabilidad

INTRODUCCIÓN

En este documento mostramos las principales aportaciones del Proyecto de Investigación “La imagen de la música tradicional andaluza en los materiales curriculares de la Educación Primaria” subvencionado por la Fundación Centro de Estudios Andaluces en la Convocatoria de 2005. Nuestra principal preocupación se centraba 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.

Con el estudio individualizado de cada propuesta editorial y el análisis comparativo entre éstas pretendemos dar respuesta a nuestra inquietud como investigadores de distintas manifestaciones musicales en Andalucía Occidental y como docentes en la formación de maestros. En los libros de texto manejados en nuestra actividad profesional veníamos observando importantes y numerosas ausencias en relación al currículo oficial, a la vez que una imagen de la música tradicional andaluza alejada de la realidad, del entorno sociocultural en el que se desarrolla como manifestación musical y como práctica cultural de enorme relevancia en la vida cotidiana de los niños y niñas de las escuelas de Andalucía.

Preocupados por la imagen que en los textos se construye de la música tradicional, en sus diversas manifestaciones, consideramos la “urgencia de una revisión de la cultura con la que se trabaja en las aulas” (Torres, 2001). En consecuencia, nos planteamos este proyecto como primer paso de una línea de investigación de mayor envergadura, asumiendo la tarea de analizar el libro de texto de música, ese “artefacto curricular” que actúa como dispositivo “de acceso al saber”, de “circulación legítima del saber” (Martínez Bonafé, 2002). Como resultado del análisis realizado, al final del documento presentamos las conclusiones más relevantes y algunas propuestas de acción.

1. LA INSTITUCIÓN ESCOLAR Y SU ENTORNO

En nuestros días existe una importante, aunque no novedosa, preocupación por conectar el currículo académico y las instituciones escolares con el entorno, con el medio en el que éstas se encuentran inmersas y en el que se desarrolla la vida cotidiana los estudiantes, sus gustos, experiencias, deseos, conocimiento del mundo, el contacto con los otros, etc.

Desde finales del siglo XIX y a lo largo de todo el XX los análisis que se hacen acerca de los contenidos culturales que se manejan en los centros de enseñanza, denuncian su alejamiento de la realidad. Como alternativa se propone insistentemente que los problemas cotidianos y las cuestiones sociales de vital importancia tengan cabida en las aulas y centros escolares. Precedidos por las demandas en este sentido de J. Dewey, uno de los fundadores de la Escuela Activa, surgen los “métodos de proyectos” de W. H. Kilpatrick, los “centros de interés” de O. Decroly, variadas experiencias de “globalización”, o la “concepción comprometida de la escuela como un espacio de recreación de la cultura popular” de C. Freinet (Torres, 1994: 15, 20, 31).

También se plantea la necesidad, en una sociedad democrática y solidaria como la nuestra, de “preparar a las nuevas generaciones para convivir, compartir, y cooperar” en su seno, lo que obliga a “planificar y desarrollar propuestas curriculares que contribuyan a reforzar ese modelo de sociedades”, que “favorezcan que alumnas y alumnos puedan sacar a la luz los condicionamientos sociales, culturales, económicos, políticos y militares del conocimiento que circula en cada sociedad” convirtiendo las aulas en espacios donde los contenidos culturales sean “sometidos a análisis y reflexión sistemática” y sean practicados (Torres, 1994: 13).

1.1. Las músicas del aula

A mediados de los años noventa surgen en diversas publicaciones varias aproximaciones, reflexiones y propuestas de análisis sobre música y currículo. Éstas vienen a sumarse a la corriente internacional iniciada ya en los sesenta y setenta, visible sobre todo a partir de los trabajos de Christopher Small (1980) o Patricia S. Campbell (1997).

Se han realizado propuestas de acercamiento a la educación musical desde una perspectiva multicultural (Giráldez, 1998; Moreno, 1998) ante el reto de la interculturalidad (Martí, 2003), a raíz de los cambios sociales y culturales del siglo XX.

Varios han sido los artículos que se han preguntado por “las músicas del currículum” (García Gallardo, 1999), por la parcialidad del concepto de música que se manejaba en los centros de educación musical (Vilar, 1998a), demandando y justificando la necesidad de asumir “las músicas que constituyen el entorno cotidiano del alumnado” (Raventós, 1998) y la presencia de las músicas modernas y la música tradicional en el aula (García Gallardo y Arredondo, 1997; Vilar, 1998b; Lomas, 1998; Martínez, 1998; Arredondo y García Gallardo, 1998; Martí, 2000).

Asimismo se ha mostrado la necesidad de asumir “una educación musical comprometida con el medio” (García Gallardo, 2003), de tomar conciencia del papel del docente en la transmisión y reproducción de modelos y de la exclusión de las prácticas musicales de las mujeres en la clase de Música (Arredondo, 2003) y de permitir a los estudiantes la experiencia directa de la música, desde un enfoque transdisciplinar a través de problemas socialmente relevantes, alejada de los enfoques formalistas y de una perspectiva descontextualizada y desculturalizada de la música (Travé, 2003).

Pero, ¿cómo se recogen y materializan estas propuestas en el currículo oficial, en la normativa legal?

1.2. La música tradicional andaluza en el currículum oficial

En estos momentos nos encontramos en un proceso de cambio legislativo entre dos leyes de educación, la LOCE¹ -2002- y la LOE² -2006-, con una normativa aún vigente emanada de la LOGSE³ -1990-. Ésta nos ha servido de marco de referencia legislativo para el análisis de los materiales curriculares

¹ *Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE).*

² *Ley Orgánica de Educación (LOE), aprobada por el Pleno del Congreso de los Diputados en diciembre de 2005 y cuya entrada en vigor tendrá lugar en muy breve plazo.*

³ *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).*

y a la luz de la cual éstos se han diseñado y comercializado. Por eso, ha sido el *Decreto 105/92 de 9 de junio de 1992, por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria en Andalucía*, el que ha guiado este apartado⁴.

No obstante, sea cual sea la normativa que recoja el diseño curricular de Educación Primaria, ninguna opción debería desatender las recomendaciones de la propia UNESCO en cuanto a la “existencia de materiales curriculares relevantes desde el punto de vista cultural y lingüístico”, a 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).

Y esto ocurre habitualmente, al menos en la declaración de intenciones de la legislación educativa. Tanto la LOGSE (artículo 13) como la LOE (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 conocer y valorar su entorno natural, social y cultural así como las posibilidades de acción en el mismo.

En el DEPA (1992: 10-11) se hace referencia a un currículum que considere “la dimensión sociocultural” inherente a 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, atender a las peculiaridades del habla andaluza como vehículo expresivo propio en la comunicación habitual, o la capacidad de identificar, plantear y tratar de resolver interrogantes y problemas a partir de la experiencia diaria (1992: 12, 22). La educación así entendida es considerada como un proceso de comunicación “que cada individuo construye al relacionarse, activamente, con las personas y la cultura en la que vive” (1992: 27).

⁴ En próximas referencias lo denominaremos DEPA.

En el área de Artística-música son recogidos estos mismos principios y han quedado reflejados de un modo muy patente en todos los elementos del currículo: objetivos y finalidades, contenidos, estrategias metodológicas y evaluación. Se insiste constantemente 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 un elemento fundamental en el mundo musical de los niños y de las niñas, sobre todo, en el contexto de la cultura de Andalucía. Continuamente aparecen referencias a la “música popular andaluza, y dentro de ella el flamenco”, a cualquier forma de expresión vocal e instrumental propia de Andalucía, canciones, danzas..., sin dejar de lado “manifestaciones musicales de otras culturas y países distintos del nuestro”.

En los documentos elaborados sobre la “Cultura andaluza” como área transversal del currículo encontramos una visión oficial en la misma línea que la recogida hasta ahora. Se evitan referencias trasnochadas en torno al “folklore” y se menciona la aproximación deliberada a la Antropología. Se opta por diseñar un “proyecto educativo que responda a los intereses, necesidades y rasgos específicos del contexto social y cultural de Andalucía”, próximo “a las necesidades reales del alumnado”. El conocimiento, estudio y análisis de la cultura andaluza identificada con “nuestro entorno natural, social, cultural y vital que rodea a la Escuela”, con “la realidad inmediata y cotidiana que los alumnos conocen y viven”, se propone como punto de partida para “construir las bases del aprendizaje” y de 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 analizar los materiales curriculares por su papel de mediadores culturales entre el aparato legislativo y la vida en el aula.

1.3. 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 en la actualidad somos conscientes los distintos miembros y sectores de la comunidad educativa, padres/madres y alumnos, profesorado, investigadores, empresas editoriales, Consejerías de Educación, formadores de maestros, etc., 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 Enseñanza⁵ (ANELE), la edición de libros de texto no universitario supone una quinta parte de la facturación total del sector del libro en España. En el año 2001 la producción de libros de texto no universitario alcanzó los 53,4 millones de ejemplares, con una facturación en el mercado interior de 547 millones de euros y una tirada media de 3.856 ejemplares.

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. Recordemos que a cada Comunidad Autónoma corresponde la supervisión administrativa de los libros de texto puesto que con las competencias autonómicas en materia de educación aprobaron, hace ya más de una década como en el caso de Andalucía, sus propios currículos particularizando para sus ámbitos territoriales las programaciones escolares. A su vez, a los centros docentes se les reconoce autonomía para la elección de los libros de texto y demás material didáctico entre aquellos que cuentan con la previa autorización administrativa que actualmente se consigue tras un simple proceso de depósito y registro.

Ante esta amplia difusión y uso de estos materiales curriculares en los centros escolares, nos planteamos qué selección, secuenciación y cómo

⁵ La ANELE es una asociación de ámbito estatal que cuenta entre sus asociados con las principales editoriales de libros de texto y materiales curriculares para su uso en los centros docentes no universitarios de España.

recogen las peculiaridades socioculturales y musicales de nuestro entorno, de nuestra comunidad autónoma.

Por otro lado, hemos de tener muy en cuenta que los materiales curriculares, y el libro de texto como su máxima expresión, no constituyen tan sólo el soporte o medio para la instrucción (Martínez Bonafé, 1992a: 8), sino toda “una forma de saber, de circulación legítima del saber y de acceso al saber”, y que actúan como un dispositivo que ordena la vida del aula. El libro de texto “es un artefacto para la representación cultural”, que mediante un proceso de mediación curricular transforma un campo del saber en un contenido de escolarización a través de “traducciones pedagógicas” de la cultura (Martínez Bonafé, 2002: 19, 38, 67).

Aunque en el ámbito de la educación musical y de las músicas tradicionales contemos aún con escasas referencias (Oriol, 2000; Fernández Vázquez, 2005) sobre estas perspectivas de análisis, abundan las referencias en otras áreas del currículo de Primaria y Secundaria, y de estudios preocupados por la hegemonía de los materiales curriculares en el aula y su control del currículo (Torres, 1994; Fernández Reiris, 2002), el libro de texto como estrategia discursiva (Martínez Bonafé, 2002), su grado de adaptación al currículo oficial, su distanciamiento del medio cercano al alumno, los procesos que genera de descualificación docente (Cantarero, 2000), los estereotipos de género en los textos, los aspectos socioculturales en los materiales de lengua extranjera, libros de texto y la reforma educativa en Primaria, etc.

2. DISEÑO Y METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

El ámbito de aplicación de este estudio ha sido el de la Comunidad Autónoma Andaluza donde contamos, como ya hemos visto, con un currículo propio que recoge y particulariza las peculiaridades de nuestro sistema educativo, de nuestro entorno sociocultural y lógicamente de las prácticas y manifestaciones musicales de Andalucía.

Hemos considerado localizar la investigación 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 integrante del Área de Artística de Primaria, así como en las guías docentes y grabaciones sonoras y/o audiovisuales que los acompañan.

Pensamos que con nuestro trabajo, 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.

2.1. Selección del material

Para la búsqueda y compra del material partimos del listado de editoriales que recoge 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 Consejería⁶. Desde el año 2000, a partir del Decreto 51/2000⁷, el proceso de supervisión de libros de texto por la Comunidad Autónoma de Andalucía en el ámbito de sus competencias sobre la autorización de libros de texto y materiales curriculares, se inicia una nueva etapa en la que dicho proceso abandona el carácter de previa autorización. Con esta nueva normativa se regula esta supervisión estableciendo un simple procedimiento de depósito y registro de los materiales que las editoriales ofrecen comercialmente en el mercado. El Registro puede ser consultado en su versión electrónica a través de Internet con objeto de facilitar a los centros educativos la selección de los libros de texto y materiales complementarios.

Acudimos a este Registro obteniendo el listado de las editoriales que ofrecen en nuestra Comunidad Autónoma sus textos adaptados al diseño curricular de Andalucía. A la vez hemos realizado un sondeo previo entre maestros de Primaria para detectar cuáles de estas propuestas editoriales son actualmente las más utilizadas. Estas son las editoriales inscritas en el Registro⁸: Algaida, Anaya, Bruño, Edelvives, Ediciones Octaedro, Editorial Marfil, Editorial Teide, Everest, Galinova, Guadiel-Edebé, Magisterio Casals,

⁶ www.juntadeandalucia.es/educacion/scripts/reglibros

⁷ *Decreto 51/2000 de 7 de febrero por el que se regula el registro, la supervisión y la selección de libros de texto.*

⁸ Datos recabados en las consultas realizadas en junio y septiembre de 2005.

Oxford University Press, Pearson Education, Real Musical, San Pablo, Santillana-Grazalema, S.M., Vicens-Vives.

La situación que encontramos fue bastante compleja y variada. Algunas no ofrecen sus materiales para toda la Primaria, sino tan sólo para varios de los cursos de esta etapa. En cambio, otras ofrecen varias series o proyectos e incluso diverso material para el mismo curso. Algunas vienen acompañadas de guías docentes o de CDs, a veces CDROM y otras tan sólo del material para el alumno. Y por otro lado, se da el caso de varias editoriales que no aparecen en ninguno de los centros que hemos sondeado.

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, como queda recogido en la tabla comparativa de las páginas 14 a 18 de este documento, las editoriales seleccionadas han sido Anaya, Galinova, Guadiel-Edebé, Pearson-Alhambra, Marfil, Santillana, S.M. y Vicens-Vives.

El proceso de adquisición de los materiales fue más lento e imprevisible de lo estimado, posiblemente por motivos administrativos y de distribución editorial⁹. Para superar estos inconvenientes utilizamos varias fuentes de acceso: las propias editoriales, librerías especializadas y maestros de música en centros de Primaria.

2.2. Diseño de instrumentos de análisis

Para el análisis documental de estos materiales curriculares se ha elaborado un modelo de “Ficha de análisis” que recoge datos meramente

⁹ El acceso a los materiales se vio dificultado en bastantes ocasiones por la obligada mediación de un comercial; por la forma de pago, que algunas distribuidoras no admiten. Pero por otro lado, el contacto directo con la editorial ha supuesto la gratuidad de varios libros y la aplicación de descuentos. Estos han sido otros inconvenientes: a veces el material recibido sólo incluía textos del alumnado, faltando las grabaciones y las guías docentes; a través de librerías hemos podido comprar libros de texto pero no las Guías; unas series están siendo sustituidas por otras quedando descatalogadas a la vez que en la serie nueva se agotan algunos materiales, complicándose el acceso a los mismos.

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 editoriales.

Siguiendo a Martínez Bonafé (1992b) 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 consultamos también el modelo recogido en *World Musics in Education* de Malcolm Floyd (1996) sobre músicas del mundo, donde se analizan diversos materiales editados para las escuelas.

En la Ficha se describen los materiales, sus componentes y estructura general. Cada propuesta editorial contará con una ficha para cada ciclo de Educación Primaria.

En la Guía detallamos los criterios de análisis, construyendo cuatro categorías (elementos básicos del currículum, música tradicional andaluza, contexto sociocultural e histórico, fuentes y formato de presentación) y especificando en cada una de ellas los indicadores con los que realizaremos el examen sistemático de los materiales.

A continuación presentamos el modelo de Ficha de Análisis con los datos de una de las propuestas editoriales como ejemplo y posteriormente una síntesis de los indicadores propuestos en cada una de las categorías de la Guía de Análisis.

FICHA DE ANÁLISIS



Título (Serie/Proyecto):

Música. Deja Huella

Autor/es:

Del texto: Teresa Aguado Gil, Alfonso Cienfuentes Padrino, Eva F. Gancedo Huércanos y Rafael Rivas Torrijos.

Además participan otra serie de personas en la elaboración del material con funciones de coordinación editorial, edición y coordinación de ciclo así como otras funciones no estrictamente pedagógicas (diseño, ilustración, tratamiento infográfico, etc.)

Editorial:

Anaya

Lugar de Edición:

Madrid

Fecha:

2005

Componentes y formato de presentación:

Material para el profesorado

- Propuesta Didáctica (una por curso).
- Programación (un cuaderno por curso).
- Tratamiento a la diversidad (un cuaderno por curso).
- Estuche con dos CD-Audio y un CD-ROM para cada curso.

Material para el alumnado

- Libro del alumno (uno por curso).
- Cuaderno de flauta con un CD audio (uno por curso).
- Material: "Baraja de notas", para cada curso.

Nivel o ciclo educativo

Segundo Ciclo Educación Primaria (3º y 4º)

Nivel o ciclo educativo

Segundo Ciclo Educación Primaria

Breve descripción de los materiales:

Destinado al segundo ciclo (3º y 4º cursos) de Educación Primaria.

Esta editorial ofrece al profesorado una *Propuesta Didáctica*, un *Cuaderno de programación* y otro de *Tratamiento a la diversidad* en cada curso del ciclo así como un estuche con material audio y un CD-ROM.

La *Propuesta didáctica* consiste básicamente en la presentación del material editorial, la declaración de algunos principios psicopedagógicos y didácticos sobre la educación musical en esta edad escolar y una guía de desarrollo del método, unidad por unidad.

La *Programación* es un cuaderno que especifica los objetivos, contenidos y evaluación de cada unidad didáctica y, el cuaderno denominado *Tratamiento a la diversidad*, consiste en una serie de actividades adicionales o de refuerzo que complementan al texto básico.

Además, se incluyen como material de apoyo dos CDs para cada año con los registros sonoros necesarios para el desarrollo de las unidades didácticas y un CD-ROM en el que se recoge el Proyecto Curricular, la Programación del curso y unos recursos didácticos interactivos.

Para el alumno se proporciona un libro de texto, estructurado en seis unidades didácticas, secuenciadas, con imágenes y textos que proponen actividades variadas, un cuaderno de flauta y un CD en el que aparecen las canciones y acompañamientos instrumentales de las composiciones para flauta. Por último, el alumno dispone de un material complementario consistente en una serie de cartulinas con grafías musicales convencionales denominado “Baraja de notas” con el que se pueden trabajar distintos aspectos del aprendizaje de la lectoescritura musical.

Se explicita si ha sido experimentado	Se explicita si ha sido evaluado
Sí <input type="checkbox"/> No <input checked="" type="checkbox"/> Dónde <input type="checkbox"/> Cuándo <input type="checkbox"/>	Sí <input type="checkbox"/> No <input checked="" type="checkbox"/> Comentarios <input type="checkbox"/>

Aparece en el registro de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía			
Sí <input checked="" type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	Fecha de registro	Mayo 2005	Vigencia
			Mayo 2009

GUÍA DE ANÁLISIS abreviada

1. Elementos básicos del currículum

La música tradicional andaluza en los elementos del currículum, en la organización del material y en el proceso de enseñanza-aprendizaje: finalidades de la propuesta editorial, unidades didácticas, objetivos, organización y secuenciación del contenido, tipo de actividades, metodología, propuestas de investigación y análisis del entorno, papel del alumnado y el profesorado, criterios de evaluación...

2. Música tradicional andaluza

Cuestiones sobre la identificación del tipo de manifestación musical y práctica cultural; el/los intérprete/s o agrupación musical; la voz o voces (timbre, modalidad de habla, colocación de la voz, etc.); los instrumentos musicales (tipo, modo de interpretación, de emisión del sonido, etc.) y la instrumentación; el texto literario; la coreografía; el proceso y contexto de creación e interpretación, autoría de la pieza musical (popular, tradicional, adaptación, versión, arreglo...), etc.

3. Contexto sociocultural e histórico

Información que el material presenta en torno a la contextualización de la práctica o pieza musical en una época y ámbito sociocultural, en sus dimensiones política, económica, religiosa, festiva, ideológica; sobre su pervivencia y actualidad; su localización geográfica y cultural: localidad, comarca, región, Comunidad Autónoma, país, cultura, grupo social, etc. ¿Se presenta como exclusiva del lugar señalado? ¿Podemos considerar justificadas estas informaciones ofrecidas, a la luz de la investigación actual en estas músicas?

4. Fuentes y formato de presentación

Procedencia o fuente de donde se ha tomado la manifestación musical: trabajo de campo propio, cancionero, antología, grabación comercial... Soporte y formato de presentación en el libro de texto (transcripción musical en pentagrama y/o musicograma, texto literario, fotografía, dibujo, otros), en el CD o CD-ROM y en las Guías del profesorado. ¿Recogen las prácticas musicales como tienen lugar en las manifestaciones cotidianas de estas músicas o responden a un estilo escolar alejado de la realidad?

3. ANÁLISIS Y ESTUDIO COMPARATIVO

A partir de la información recogida en las Fichas y Guía de Análisis realizamos el estudio individualizado de cada propuesta editorial y posteriormente un análisis comparativo entre éstas.

Por la extensión de este documento, no podemos incluir la totalidad de las Fichas que hemos elaborado, sino que mostramos la información básica de cada propuesta editorial en una tabla comparativa en las páginas siguientes.

Del mismo modo, siguiendo las categorías y sugerencias de la Guía de Análisis hemos agrupado los resultados en varios apartados utilizando como referencia algunas de estas categorías junto a varios de los bloques de contenido en que las editoriales¹⁰ suelen ordenar y secuenciar cada unidad didáctica:

1. Elementos del currículo;
2. Canciones;
3. Instrumentos;
4. Danzas;
5. La cultura andaluza como contexto.

¹⁰ 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.*

EDITORIAL	Título Serie/Proyecto	Lugar y fecha de edición	Cobertura curricular	Material profesorado	Material alumnado	Experi-mentado y/o Evaluado	Fecha de registro vigencia
ANAYA	Música	Madrid 2004	Primer ciclo	Para cada curso: - Propuesta Didáctica - Programación - Tratamiento a la diversidad - CD-Audio	Para cada curso: - Libro del alumno	NO	Junio 2004
							Junio 2008
ANAYA	Música. Deja Huella	Madrid 2005	Segundo ciclo	Para cada curso: - Propuesta Didáctica - Programación - Tratamiento a la diversidad - Estuche con dos CD-Audio y un CD-ROM de recursos didácticos	Para cada curso: - Libro del alumno - Cuaderno de flauta con un CD audio - Material: "Baraja de notas"	NO	Mayo 2005
							Mayo 2009
ANAYA	Música. La tira de colores	Madrid 2002	Tercer ciclo	Para cada curso: - Proyecto curricular - Propuesta Didáctica - CD-ROM de recursos didácticos - CD-Audio (2)	Para cada curso: - Libro del alumno	NO	Julio 2002
							Julio 2006
GALINOVA	Música	A Coruña 2004	Primer ciclo	Para cada curso: - Guía promocional - Guía de Orientaciones didácticas y dramatizaciones-juegos - CD-Audio (2)	Para cada curso: - Libro del alumno	NO	Información no disponible

GALINOVA	Música	A Coruña 2004	Primer ciclo	Para cada curso: - Guía promocional - Guía de Orientaciones didácticas y dramatizaciones-juegos - CD-Audio (3 por curso)	Para cada curso: - Libro del alumno	NO	Información no disponible
GALINOVA	Música	A Coruña 2004	Tercer ciclo	Para cada curso: - Guía promocional - Guía de Orientaciones didácticas y dramatizaciones-juegos - CD-Audio (4 para 5º curso, 4 para 6º y 1 para los dos cursos)	Para cada curso: - Libro del alumno	NO	Información no disponible
GUADIEL-EDEBÉ	Música. Proyecto etnos	Mairena del Aljarafe (Sevilla) 2004	Primer ciclo	No disponible	Para cada curso: - Libro del alumno con CD-Audio	NO	Mayo 2004 Mayo 2008
GUADIEL-EDEBÉ	Música. Proyecto etnos	Mairena del Aljarafe (Sevilla) 2005	Segundo ciclo	No disponible	Para cada curso: - Libro del alumno con CD-Audio - Cuaderno de Lenguaje Musical	NO	Mayo 2005 Mayo 2009
GUADIEL-EDEBÉ	Música. Proyecto etnos	Mairena del Aljarafe (Sevilla) 2005	Tercer ciclo	No disponible	Para cada curso: - Libro del alumno con CD-Audio - Cuaderno de Lenguaje Musical	NO	Junio 2005 Junio 2009

MARFIL	Música	Alcoy (Alicante) 2003, alumno 2001, profesor	Primer ciclo	Para cada curso: - Libro de Recursos. Orientaciones Didácticas - Otro material de apoyo (no disponible)	Para cada curso: - Libro del alumno	NO	Debre 2004
							Debre 2008
MARFIL	Música	Alcoy (Alicante) 1999	Segundo ciclo	Para cada curso: - Libro de Recursos. Orientaciones Didácticas - Otro material de apoyo (no disponible)	Para cada curso: - Libro del alumno	NO	Debre 2004
							Debre 2008
MARFIL	Música	Alcoy (Alicante) 2003, alumno 1996 y 1999, profesor	Tercer ciclo	Para cada curso: - Libro de Recursos. Orientaciones Didácticas - Otro material de apoyo (no disponible)	Para cada curso: - Libro del alumno	NO	Debre 2004
							Debre 2008
PEARSON-ALHAMBRA	Música. La batuta mágica	Madrid 2004	Primer ciclo	No disponible	Para cada curso: - Libro del alumno con CD-ROM	SÍ En Madrid y Sevilla	Abril 2004
							Abril 2008
PEARSON-ALHAMBRA	Música. La batuta mágica	Madrid 2005	Segundo ciclo	No disponible	Para cada curso: - Libro del alumno con CD-ROM	SÍ En Madrid, Sevilla y Valencia	Mayo/ Junio 2005
							Mayo/ Junio 2009

PEARSON-ALHAMBRA	Música. La batuta mágica	Madrid 2005	Tercer ciclo	No disponible	Para cada curso: - Libro del alumno con CD-ROM	SÍ En Madrid, Sevilla y Valencia	Información no disponible
SM	Música	Madrid 2004	Primer ciclo	Disponible (1°): - Libro de recursos didácticos - Cancionero - CD-ROM Programación didáctica - CD-Audiciones y Canciones - CD-Canciones populares	Para cada curso: - Libro del alumno - Cuaderno de Música	NO	Mayo 2004 Mayo 2008
SM	Música	Madrid 2004	Segundo ciclo	Disponible (3°): - Libro de recursos didácticos - Cancionero - CD-ROM Programación didáctica - CD-Audiciones y Canciones - CD-Canciones populares	Para cada curso: - Libro del alumno - Cuaderno de Música	NO	Mayo 2004 Mayo 2008
SM	Música	Madrid 2004	Tercer ciclo	No disponible	Para cada curso: - Libro del alumno - Cuaderno de Música	NO	Información no disponible
SANTILLANA	Música. Proyecto: Un paso más	Madrid 2004	Primer ciclo	- Guía (una por ciclo) - CDs-Audio para cada curso	Para cada curso: - Libro del alumno	NO	Mayo 2004 Mayo 2008

SANTILLANA	Música. Proyecto: Un paso más	Madrid 2005	Segundo ciclo	- Guía (una por ciclo) - CDs-Audio para cada curso	Para cada curso: - Libro del alumno	NO	Mayo 2005 Mayo 2009
SANTILLANA	Música. Proyecto: Un paso más	Madrid 2005	Tercer ciclo	- Guía (una por ciclo) - CDs-Audio para cada curso	Para cada curso: - Libro del alumno	NO	Información no disponible
VICENS-VIVES	Música. Proyecto Musa	Barcelona 2001	Primer, segundo y tercer ciclo	No disponible	Para cada curso: - Libro de partituras con CD-Audio	NO	Enero 2005 Enero 2009
VICENS-VIVES	Música	Barcelona 2005	Primer ciclo	No disponible	Para cada curso: - Libro del alumno con CD-Audio	NO	Información no disponible
VICENS-VIVES	Música	Barcelona 2003	Segundo ciclo	No disponible	Para cada curso: - Libro del alumno con CD-Audio	NO	Información no disponible
VICENS-VIVES	Música	Barcelona 2002	Tercer ciclo	No disponible	Para cada curso: - Libro del alumno con CD-Audio	NO	Información no disponible

3.1. Elementos del currículo

El libro de texto del alumno suele estar organizado en unidades didácticas en número variable (entre seis y veinte) según la editorial o en el caso de Santillana, en 24 sesiones.

Cada proyecto editorial presenta una estructura prácticamente constante a lo largo de los tres ciclos de Primaria, siendo seis el número de unidades más común. Excepto en el caso de Vicens-Vives en el que éstas aparecen tan sólo con su denominación numérica, cada unidad recibe un título propio e individualizado en torno a un aparente núcleo o centro de interés que sin embargo no es aprovechado para globalizar las actividades en torno a él. Mientras que en la mayoría de las propuestas no encontramos denominaciones sobre música tradicional, en Galinova abundan referencias a la cultura tradicional y en la unidad se articulan diversas propuestas alrededor de ésta: el Carnaval o la Navidad como en otras editoriales, los mayos, las fiestas populares, los patios andaluces, etc. En aquellos casos en los que la unidad se refiere a estas manifestaciones tradicionales todavía sigue siendo escasa la presencia de la música andaluza en su desarrollo, a excepción de nuevo de Galinova.

En general, no incorporan propuestas ni recursos que favorezcan la adaptación del material al contexto sociocultural de los centros educativos y en su gran mayoría ni siquiera al ámbito andaluz. 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, y bajo los habituales enunciados de “escucha”, “aprende”, “canta”,

“colorea”, “numera”, “completa”, “observa esta partitura”..., poniendo en juego una sola capacidad intelectual.

Como sugiere Cantarero (2000: 312-313) se podrían diseñar actividades de aprendizaje de cierta extensión, a partir de la presentación de un problema, en torno a la música o la cultura tradicional en nuestro caso, “teniendo que atravesarse varias fases en el desarrollo de la actividad” hasta la obtención de resultados. Así organizadas, a partir de subtareas, de ejercicios con cierta envergadura y complejidad, estas actividades se caracterizarían por la apertura y flexibilidad. Se concebiría la función del docente de forma más rica y compleja, como orientador del proceso, contextualizando, adaptando y concretando “la propuesta -necesariamente genérica- que figura en el libro de texto”, estimulando la participación del alumno.

3.2. Canciones

En casi todas las propuestas editoriales la canción suele ser la práctica musical que goza de una mayor presencia. Algunos textos en un anexo en sus últimas páginas o incluso en un cuadernillo dedicado a ello, recogen una amplia muestra de canciones bajo denominaciones como “Cantar jugando. Cancionero popular” (Guadiel), “Canciones de distintas comunidades” (segundo y tercer ciclos de Alhambra) o “Cancionero popular” (un librito por curso en SM).

Suelen aparecer a lo largo de la unidad didáctica 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 (SM, Galinova, Anaya, segundo y tercer ciclos de Alhambra), o en un bloque dedicado a la expresión vocal y el canto como “Preparo mi voz y canto” o “Voz y canciones” en Guadiel.

El formato casi consensuado reserva una página a mostrar la canción recogiendo su título o denominación, el texto literario, un dibujo ilustrativo y a veces la transcripción musical en partitura (incluso desde el primer curso de Primaria en el caso de Guadiel). Son canciones de muy variada procedencia

aunque esto no se acostumbre a especificar¹¹. En los casos en los que aparentan ser tradicionales, por el título, el texto, la ilustración incluso, etc., no suelen ser interpretadas en la grabación recogida en los CDs como lo son en la cultura tradicional, sino habitualmente con voces poco naturales (colocadas, engoladas) de niños y/o adultos, acompañadas instrumentalmente por el omnipresente sintetizador. Cuando son efectivamente 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 recojan, muchas tienen toda la apariencia de haber sido tomadas de cancioneros, acentuando su imagen de objeto de museo, alejada de las vivencias y prácticas de los niños y niñas de hoy.

Consideramos bastante ilustrativo en este sentido el “Cancionero popular” de la editorial SM, presentado en la guía de Recursos Didácticos como “Libreto con las letras de más de veinte canciones populares de las diferentes comunidades autónomas que forman España”. Recoge tan sólo los textos, sin ilustraciones, sin referencias a la música, ni al contexto ni al modo de interpretación, e incluso sin orientaciones metodológicas o de cualquier tipo. No se mencionan los intérpretes, arreglistas... de la grabación en CD. La única referencia de este tipo aparece en la página 2 del libreto: “Selección de canciones. Cancionero Ediciones SM. Manuela García Navarro”. Este cancionero a su vez, según hemos podido observar, recoge sobre todo canciones publicadas en otros cancioneros que no son citados, sino sólo al final como “Bibliografía utilizada”, con referencias incompletas y nada académicas, y de intereses y criterios tan variados en su recopilación y presentación, como los de la Sección Femenina, o los de Juan del Águila, Hidalgo Montoya, Sixto Córdoba y Oña, Jos Wuytack, etc. Algunas de estas canciones aparecen también en el libro de texto, presentadas como “Canciones de mi tierra” en un anexo al final del mismo, pero descontextualizadas de cualquier referencia o indicación en cuanto a su procedencia, su uso, modo de interpretación, contexto sociocultural, etc.

¹¹ En Alhambra aparecen indicaciones del tipo: popular, popular infantil, popularizada, popular de... (un país, una Comunidad Autónoma)

A pesar de ser etiquetadas como canciones de mi tierra, desconocemos cuál puede ser el criterio seguido para localizarlas en Andalucía pues en bastantes casos resulta atrevido defender tal argumento. Y aún difícil, si oímos las grabaciones del CD adjunto en el que cantan niños y/o niñas, y a veces adultos, no andaluces y con arreglos instrumentales alejados de la música tradicional viva e interpretados con sintetizador en bastantes ocasiones o con instrumentos escolares, que asimismo podríamos denominar poco cercanos a la música tradicional que hoy o a lo largo de distintas épocas ha sido interpretada en nuestro entorno sociocultural.

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” (recogida también en “Canciones de mi tierra” de 1º de SM), dependiendo del curso en la que se presenta a los alumnos, sea considerada unas veces de Andalucía (4º), de La Rioja (1º), Castilla y León (2º), o Navarra (3º), con el mismo texto e idéntica grabación (voces blancas acompañadas al piano y sin la pronunciación peculiar de ninguna de las variadas modalidades que podamos encontrar en Andalucía).

Las fronteras políticas pocas veces pueden servirnos de referencia para aislar canciones o instrumentos tradicionales. Esto no quiere decir que no existan “localizaciones” de músicas ampliamente difundidas o extendidas o que no podamos situar en una localidad, comarca o zona una práctica musical determinada. Pero los recursos utilizados por los materiales curriculares hasta ahora comentados poco contribuyen a esta localización y menos cuando se muestran descontextualizadas, sin historia y despojadas de cualquier proceso de cambio. Las ilustraciones tampoco contribuyen a mostrar una imagen real y viva a pesar de los esfuerzos por “actualizar” su contenido; en una canción como “El barquero” por ejemplo, versión de la tradicional “Al pasar la barca”, SM en 1º la ilustra con un dibujo de una playa de nuestros días, pero una playa como la de cualquier zona turística del mundo y no se opta por una imagen propia de la vida cotidiana en Andalucía como podría ser el transbordador de

Ayamonte, o el que va desde Sanlúcar a Doñana o cualquier otro cercano a una barca y a un barquero.

Dos propuestas editoriales utilizan otros medios y recursos más cercanos a la realidad y la música tradicional de nuestros días. En los materiales de Anaya se explicita la autoría, los intérpretes, los responsables de los arreglos y mezclas de sonido, etc., tanto en las canciones como en otro tipo de práctica musical. También se indica si son de autor o populares. En la grabación de los temas musicales ha participado el conocido grupo folk “La Musgaña” utilizando instrumentos tradicionales y antiguos y un modo de interpretación vocal más respetuosa con los usos también tradicionales de la voz, aunque canciones que suelen interpretarse sólo con voz en su contexto, aparecen siempre acompañadas de instrumentos. A pesar de este loable acercamiento y respeto por estas músicas, las prácticas de Andalucía son muy escasas y el modelo que ofrece “La Musgaña” poco tiene que ver con las manifestaciones e instrumentos de nuestra comunidad.

En la segunda propuesta, la editorial Galinova evita el alejamiento de lo tradicional y recoge la música viva de Andalucía con grabaciones originales, contemporáneas y conocidas por los ciudadanos andaluces. Aunque son muchísimos los ejemplos, citamos entre otras manifestaciones de música vocal el Coro de Julio Pardo en el Carnaval de Cádiz, Camarón, los Hermanos Reyes..., recogidas a lo largo de las distintas unidades y sobre todo, en la sección denominada “El rincón de...” dedicada a cada una de las provincias andaluzas y en la que se muestran además el fandango de Almería, verdiales de Málaga, Granaína, Taranta, jota de Úbeda, fandangos de Huelva, etc. Por otro lado, 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 habitual de la guitarra, aunque se utilice el sintetizador y el mismo modelo para la mayoría de las piezas a pesar de su diversa procedencia, de la singularidad y contexto propios de éstas. En el CD “Otras canciones para trabajar y cantar” de 5º y 6º, se interpretan canciones recogidas como de distintas comunidades autónomas,

en un mismo estilo de interpretación, poco cercano a lo tradicional y nada representativo de las variantes y peculiaridades locales o comarcales.

3.3. Instrumentos

Alrededor de los instrumentos se suele articular un bloque de contenido en cada unidad didáctica (en ocasiones presentado como sección fija del libro de texto): “Juego con los instrumentos” (primer ciclo, Guadiel), “Conozco los instrumentos y practico con ellos” (segundo ciclo, Guadiel), “Expresión instrumental” (SM, tercer ciclo de Guadiel y de Anaya), “Los instrumentos” (primer y segundo ciclos de Anaya); o un anexo como el de Guadiel, “Acompañamos las canciones” o “Acompañamos con instrumentos”. A la flauta dulce o flauta de pico se le puede dedicar un bloque propio (“Flauta” de 3º a 6º en SM), parte de un bloque (“Expresión instrumental” de Anaya), un Anexo del libro de Texto (“Practicamos con la flauta” de Guadiel), un cuadernillo (“Cuaderno de flauta” en la Serie “Deja huella” de Anaya) o incluso una serie propia (la interesante propuesta “Musa” de Vicens Vives).

No obstante, encontramos la presencia de instrumentos y espacios dedicados a ellos específicamente en cualquier otro bloque, sobre todo en “Música y cultura” (tercer ciclo de Anaya, segundo de SM), o en “Cultura musical” (primer y segundo ciclos de Anaya).

En algunos proyectos editoriales hay una sección sobre construcción de instrumentos: SM le dedica un anexo en algunas de sus guías de Recursos Didácticos; Alhambra a lo largo de toda la etapa incluye, cada dos unidades didácticas, una sección propia con una relevante presencia de instrumentos musicales del mundo; Santillana en el segundo ciclo, propone varias sesiones bajo la denominación “Taller de instrumentos”. También suelen aparecer sugerencias esporádicas en algunas unidades didácticas.

El tipo de información sobre los instrumentos musicales, presentada habitualmente a través de actividades poco motivadoras, gira en torno a su imagen visual (dibujos o fotografías), su denominación y su pertenencia a una de las familias instrumentales. La mayoría de estas referencias incluyen la

correspondiente grabación en el CD que acompaña el texto, mostrando su sonido.

Los instrumentos también participan en el acompañamiento de canciones y en las piezas instrumentales ofrecidas para trabajar las audiciones y las danzas, recogidas en los CDs.

A pesar de este importante espacio dedicado a los instrumentos, la mayor y más extensa consideración recae en los orquestales, en las omnipresentes “familias de instrumentos” dedicadas habitualmente a esos mismos¹², en la flauta dulce (Vicens Vives propone que se toque y incluso desde primer curso), sin olvidar el instrumental Orff y la pequeña percusión o “instrumentos escolares”, y en menor medida a la percusión corporal así como a “instrumentos no convencionales” (donde a veces se incluyen algunos tradicionales o populares).

Parece haber cierto consenso en dedicar en los cursos 5º y 6º unidades didácticas o espacios amplios a la música de distintas culturas y de alguna manera a sus instrumentos, incluyendo de nuevo la música orquestal, “clásica”, “cultura”, o de tradición escrita, a pesar de haber sido ya más que presentada a lo largo de los distintos ciclos anteriores.

En los libros y en las audiciones, los instrumentos de la cultura tradicional 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 son contextualizados, pues se muestran sin indicaciones sobre el contexto de interpretación, la sociedad y la cultura a la que pertenecen, su localización geográfica, etc., aunque encontremos alguna excepción.

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, sobre todo orquestas, la

¹² Aparezcan o no los instrumentos tradicionales en algunas de estas familias, estimamos que se está haciendo en torno a un concepto y denominación propios de los instrumentos orquestales. Por eso, podría utilizarse otro tipo de clasificaciones y denominaciones que dieran cabida a cualquier tipo de instrumentos. De cualquier manera, estas familias y la información que aportan se articulan atendiendo al modo de producción del sonido, de ejecución o a su material de construcción, dejando de lado otras muchas consideraciones de tipo social, cultural, histórico, ideológico, etc.

música tradicional suele estar interpretada, como simulados los sonidos de los instrumentos de la cultura tradicional, por el sintetizador 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”. Tan sólo la editorial Anaya incluye una amplia muestra de temas tradicionales, grabados por el grupo folk “La Musgaña” con instrumentos de la cultura tradicional o antiguos: gaita, fídula, zanfona, laúd, pandereta, acordeón... y con un estilo de interpretación mucho más cercano a las versiones originales que las de otras editoriales. Sin embargo, a pesar del gran valor de esta propuesta resultan poco representativos tanto el grupo como el repertorio, el modo de interpretación, las voces, los instrumentos... de la música tradicional y popular que se hace en Andalucía. También recoge esta misma editorial ilustraciones y/o grabaciones con sonidos reales de almirez, dulzaina, zambomba, “instrumentos caseros de tradición popular” como mortero de madera, cucharas, tabla de lavar de madera, botella de anís, etc.

La propuesta de la editorial Galinova difiere ostensiblemente del resto. Abundan las ilustraciones de instrumentos y agrupaciones musicales de Andalucía: dibujo de panda de verdiales (3º), fotografía y varios dibujos de tamborileros con flauta y tamboril (2ª, 3º), castañuelas, guitarra, palmas, caña rociera (2º), guitarra y cajón flamencos (5º), y muchos otros. Sin embargo, también encontramos algunos errores fáciles de detectar: platillos en vez de crócalos en panda de verdiales, el tamborilero toca el tamboril con la misma mano del brazo del que cuelga el instrumento y coge la flauta de un modo que no se corresponde con la situación habitual de sus tres agujeros, etc.

Por todo esto, nos planteamos: ¿existe alguna razón justificada para que la música tradicional que recogen todas las editoriales no sea la original y la que se hace en los contextos reales y propios de interpretación, como sí lo hacen en cambio con la música orquestal? ¿Por qué “silencian”, esconden, afinan, refinan, en un estilo almibarado¹³ la Música tradicional y popular? En las conclusiones intentaremos dar respuesta a algunas de estas cuestiones.

¹³ Término tomado de Torres (2001: 199).

3.4. Danzas

En varios textos las danzas se presentan en un bloque de contenido específico: “Escucho y bailo” (Guadiel), “Expresión corporal” (Guadiel y Anaya), “El cuerpo” (Anaya), “Danza” (SM y Alhambra), y en otras aparecen esporádicamente. En ninguna propuesta se ilustran estos contenidos con grabaciones audiovisuales, tan sólo con documentos sonoros.

Abundan danzas del mundo (Serbia, Grecia, Israel, Polonia, Holanda, Bolivia, Italia, Francia, Indonesia, Dinamarca, México, Alemania, Estados Unidos, Portugal...) aunque habitualmente sin referencias a su contexto, a su localización, desgajadas de su medio¹⁴, interpretadas con sintetizador (Guadiel y SM), con sonidos nada parecidos a los propios de estas prácticas musicales y con unas formas y estilo poco expresivos, sin el dinamismo y la vitalidad de las danzas originales¹⁵. Vicens Vives presenta estas danzas interpretadas con instrumentos orquestales (flauta travesera, trompeta, piano, clarinete, violín, fagot, oboe...) y estilo impropio de la música tradicional. En ocasiones las danzas aparecen con la denominación de “coreografía escolar” o “versión didáctica”, sin más información.

A pesar de esta presencia constatada de músicas de distintos países del mundo¹⁶, no podemos decir lo mismo de las interpretadas en las distintas localidades o comarcas de Andalucía¹⁷. Prácticamente han sido silenciadas excepto en Galinova donde podemos oír versiones originales (indicando, tan sólo a veces, la fuente sonora y/o intérpretes) de sevillanas de los Hermanos Reyes (3º), tango de Carnaval con “orquesta” de pulso y púa y palmas (3º),

¹⁴ La editorial Alhambra recoge tanto en segundo como tercer ciclos el aprendizaje de una danza en cada unidad didáctica con la descripción coreográfica de la misma, aportando además una breve información adicional que hace referencia a la localización, la historia o la interpretación de la danza. No obstante, aunque esta presencia e información es más representativa que en otras propuestas editoriales, consideramos que es aún insuficiente y que como en el resto, aborda escasamente el contexto y vivencia real de esas prácticas culturales.

¹⁵ Esto parece evitarse en cierto modo en la propuesta de Anaya con un número importante de arreglos e interpretación con instrumentos tradicionales por el grupo folk La Musgaña.

¹⁶ Considerar las versiones recogidas en los materiales curriculares como “músicas del mundo” en el sentido en el que se suele entender esta denominación puede resultar atrevido a la vista de su descontextualización, de los arreglos, instrumentaciones e interpretación que se hace de las mismas.

¹⁷ Anaya incluye algunas canciones y juegos tradicionales cercanos a nuestro entorno como “Viva la media naranja” con coreografía y juego similar al tradicional. SM en 5º hace una breve referencia a las sevillanas corraleras.

verdiales de Málaga, y otros ejemplos, pero en bastantes ocasiones recogiendo fragmentos y no la pieza completa. Estas manifestaciones musicales se suelen contextualizar de alguna manera, pero poco o nada se indica de su práctica como danzas o bailes¹⁸.

3.5. La cultura andaluza como contexto

Como hemos venido mostrando, la música tradicional, y la de Andalucía en particular, tiene una presencia poco relevante en los materiales curriculares. Además, se ofrece una imagen distorsionada (tanto en los libros como en las grabaciones sonoras) de nuestras manifestaciones musicales, presentadas aisladas de su contexto sociocultural y alejadas de las formas y prácticas de la cultura andaluza y de los usos tradicionales de la voz, los instrumentos, el modo de transmisión..., etc. En alguna que otra ocasión esta imagen de la música y cultura andaluza parece reducirse a la ilustración de una bailaora con traje de lunares, guitarrista, cantaor y /o palmero.

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. Para ello ofrece una sección denominada “El rincón de...” dedicado a cada una de las provincias andaluzas. En ninguna otra propuesta encontramos estas abundantes ilustraciones de lugares, edificios emblemáticos y agrupaciones musicales de distintas localidades andaluzas: agrupación de carnaval de Cádiz delante del teatro Falla¹⁹, portada de una feria y casetas (cursos 2º y 3º), barcos pesqueros en la mar, escena vareando y recogiendo aceitunas, catedral y castillo de Jaén (4º), arcos del interior de la Mezquita de Córdoba y patio cordobés (4º), etc. También son numerosas las fotografías de músicos andaluces conocidos: Raimundo Amador, Paco de Lucía, Tomatito, Vicente Amigo, Pasión Vega, Carlos Cano, Triana, Tamara... y

¹⁸ Han llegado a ser presentados en la Guía del profesor de 3º como “cante propio” (ver página 103). En este mismo curso se muestra una sencilla coreografía para el “tanguillo gaditano” (p.108 de la Guía).

¹⁹ En “El rincón de Cádiz” de 3º: dibujo de agrupación con guitarra, bombo con platos, caja y pito de carnaval. Sin embargo, la pieza musical recogida en la letra que aparece en el libro es un tango de Carnaval y la agrupación que lo interpreta en la grabación, un coro de Carnaval con su rondalla u orquesta de pulso y púa, no se corresponden con la agrupación de la ilustración.

las grabaciones originales de estos u otros autores, intérpretes y agrupaciones musicales de Andalucía de flamenco, jazz, sevillanas, carnaval, etc. aunque en la mayoría de los casos, tan sólo aparece un fragmento musical y no la pieza completa.

Aunque hemos de reconocer la sensibilidad y proximidad de esta propuesta al medio y la cultura andaluza, no queda exenta de contradicciones cuando por ejemplo se insiste en la Guía del profesor en la “tradición folclórica y musical”, “nuestro folclore”, el “folclore andaluz”, términos y conceptos alejados de un tratamiento más cercano a la investigación actual en estas manifestaciones musicales y prácticas culturales. Con esta toma de postura se puede estar ofreciendo una visión reduccionista de un fenómeno tan complejo en nuestra sociedad actual, al mismo tiempo que con la denominación de “folklore andaluz” se construye un cajón de sastre donde se da cabida desde Isabel Pantoja, a comparsas de Carnaval de Cádiz, a “grupos folclóricos” o al flamenco²⁰.

Asimismo detectamos como inconvenientes el que su diseño, maquetación e ilustraciones resulten menos atractivas y motivadoras que las de otros textos o que muy a menudo se utilicen expresiones y conceptos poco académicos y sin base científica, o exentas de argumentos coherentes y pedagógicamente poco apropiados²¹. O que determinados recursos didácticos, en principio supuestamente motivadores y que conectan con el mundo de los alumnos andaluces, resulten de una eficacia discutible. Este puede ser el caso de sus propuestas de “ritmogramas”, herramientas didácticas que utilizan dibujos o fotografías de imágenes de contextos andaluces para transcribir ritmos en grafía convencional: carreta del Rocío, la Maestranza de Sevilla, caballos, panda de verdiales, un torero, nazarenos... a modo de “pastiche” absurdo, descontextualizados de su medio natural, resultando su presencia extraña en tales espacios, siendo usados como recursos metodológicos cuya eficacia puede ser discutida.

²⁰ Ver actividad de la página 48 de la Guía de 4º Curso.

²¹ Para no extendernos más, véase entre otros el ejemplo de la actividad recogida en la página 107 de la Guía de primer curso de Primaria.

En este sentido, a pesar de su esfuerzo por acercarse a la cultura andaluza, 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. El uso de los mismos se asume desde un acercamiento y tratamiento de la cultura anclados en estudios, fuentes documentales, propuestas teóricas y metodológicas, que han evolucionado y que han sido transformados por la comunidad científica.

4. 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 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.

Aunque en este trabajo no nos hemos ocupado de los modos de recepción y uso de estos materiales en los centros escolares, intuimos que esta pueda ser, entre otras, una de las causas por las que la música como materia del currículo escolar no contribuya a motivar los procesos de enseñanza y

aprendizaje en el aula, a pesar de su enorme potencial para ello; o de 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. Esto puede ocasionar que el propio profesorado, alumnado y sus familias no valoren los contenidos que se trabajan efectivamente en el aula, alejados de sus vivencias; o que por el contrario se infravaloren los propios conocimientos, experiencias, tradiciones, la propia cultura, mientras se intenta imitar y se valoran los de aquellos otros grupos sociales que el libro de texto y la escuela ofrecen como modelos a partir de sus manifestaciones musicales y de su cultura recogidas en estos materiales curriculares.

El notable grado de ahistoricidad y descontextualización con el que se presenta la música tradicional en cualquiera de sus manifestaciones y formas, y especialmente la de Andalucía, contribuye al discurso hegemónico que nos muestra J. Torres (2001: 198, 199), de la mayoría de “las conceptualizaciones sobre la escuela y el trabajo escolar” que “no favorece niveles de reflexión que faciliten una comprensión más real de lo que está aconteciendo en el mundo en el que vivimos”, para el que “los contenidos educativos acostumbran a ser demasiado abstractos, referidos a situaciones y espacios ahistóricos, imprecisos, indefinidos, nada concretos”, 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 Disneyzación de la vida y de la cultura escolar”. Consideramos que esta es la imagen que se ofrece de la música tradicional andaluza, similar a la “realidad y la información científica, histórica, cultural y social” que se presenta en los libros de texto: “reducida a un conjunto de descripciones caricaturescas y, muy a menudo, almibaradas del mundo en el que viven” (Torres, 2001: 199).

Por eso estimamos que se prefiere utilizar el término “folklore” con todas las connotaciones de éste, 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.

Este discurso no problematiza el conocimiento ni presenta los problemas de la vida cotidiana de sus protagonistas cuyas producciones, por otro lado, son presentadas como de menor valor que las de otros grupos sociales, y a quienes es difícil reconocer como creadores de cultura sino como mera diversión y anécdota.

Consideramos necesario y urgente actuar ante esta situación, por lo que 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 sociocultural en el que se desarrolla como manifestación musical y práctica cultural. Todo ello, de acuerdo con el currículo oficial, con el apoyo y efectiva supervisión de la administración educativa.

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.

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 general²². Se podrían plantear y ofrecer medios para la acción, elementos para la reflexión y alternativas para el colectivo docente a través de la formación inicial y permanente.

Para ello 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.

En el diseño de estos materiales habría que contar con la colaboración de investigadores y grupos de investigación acreditados, especializados en la

²² En este sentido, los autores de este documento, miembros del Grupo de Investigación HUM-759 del Plan Andaluz de Investigación, a través de Proyectos de Investigación, tesis doctorales, Programas de Doctorado, publicaciones... estudian diversas prácticas musicales de Andalucía y vienen preocupándose por su inclusión en el currículo de distintos niveles educativos y en la formación del profesorado.

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.

5. Referencias bibliográficas

- ARREDONDO PÉREZ, H. (2003): "Género y educación musical" en *Cuadernos de Pedagogía*, nº328, pp.59-61.
- ARREDONDO, H.; GARCÍA GALLARDO, F.J. (1998): "Música popular moderna en la formación del profesorado" en *Eufonía*, nº 12. pp.91-98.
- CAMPBELL, P. S. (1997): "La diversidad de culturas y los mundos musicales en las escuelas americanas" en *Eufonía*, nº 6. pp.7-14.
- CANTARERO SERVER, J. E. (2000): *Materiales curriculares y descualificación docente*. Universitat de València. Tesis Doctoral.
- Decreto de Educación Primaria*. Colección de Materiales Curriculares para la Educación Primaria. Sevilla, Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia, 1992.
- FERNÁNDEZ REIRIS, A. (2002): *La función del libro de texto en el aula. Hegemonía y control del currículo*. Universitat de València. 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. Trabajo de investigación inédito.
- FLOYD, M. (Ed.) (1996): *World Musics in Education*. Hants, Scolar Press.
- GARCÍA CANCLINI, N. (1992): *Culturas híbridas. Estrategias para entrar salir de la modernidad*. Buenos Aires, Editorial Sudamericana.

- GARCÍA GALLARDO, F.J. (1999): "Las músicas del currículo" en SÁNCHEZ EQUIZA, C. (Ed.): *Actas del IV Congreso de la Sociedad Ibérica de Etnomusicología*. Pamplona, SlbE. pp.363-377.
- GARCÍA GALLARDO, F.J. (2003): "Claves para el marco escolar" en *Cuadernos de Pedagogía*, nº328, pp.52-54.
- GARCÍA GALLARDO, F.J.; ARREDONDO PÉREZ, H. (1997): "Patrimonio musical y cultural en el currículum de la Educación Secundaria en Andalucía" en *Música y Educación*. nº32. pp.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, SlbE. pp.219-230.
- LOMAS, A. (1998): "Música y confusión. Las músicas de fusión y la enseñanza de la música" en *Eufonía*, nº 12. pp.53-65.
- MARTÍ, J. (2000): *Más allá del arte. La música como generadora de realidades sociales*. Sant Cugat del Vallès, Deriva Editorial.
- MARTÍ, J. (2003): "El aula de Música ante el reto de la interculturalidad" en *Cuadernos de Pedagogía*, nº328, pp.55-58.
- MARTÍNEZ, S. (1998): "Las 'otras' músicas en la enseñanza" en *Eufonía*, nº 12. pp.15-23.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1992a): "Siete cuestiones y una propuesta" en *Cuadernos de Pedagogía*, nº203, pp.8-13.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1992b): "¿Cómo analizar los materiales" en *Cuadernos de Pedagogía*, nº203, pp.14-18.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (2002): *Políticas del libro de texto escolar*. Madrid, Morata.
- 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, SlbE. pp.271-276.

- 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.
- RAVENTÓS, J. (1998): “¿Quién habla en el aula de música?: el caso de la música electrónica de baile” en PELINSKI, R.; TORRENT, V. (Eds.): *Actas del III Congreso de la Sociedad Ibérica de Etnomusicología*. Sabadell, SlbE. pp.261-270.
- 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” en *Cuadernos de Pedagogía*, nº328, pp.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, SlbE. pp.285-297.
- VILAR, J.M. (1998b): “La presencia de las músicas modernas en los libros de texto de educación secundaria” en *Eufonía*, nº 12. pp.78-89.