

ACTES DE LES IV JORNADES DE MÚSICA

Organització

Institut de Ciències de l'Educació
Universitat de Barcelona

Comitè Científic

Araceli Viñes
Sònia Vives
Cristina Fuertes

Organització i Coordinació

Jordi Caja
Cristina Fuertes

Tractament informàtic de la Documentació

Cristina Fuertes

Barcelona 4-5 de setembre de 2002

ALBER NIJES EL FORNIADES DE MÚSICA



Imprimeix:

Signo Impressió Gráfica s.a.
C. Múrcia, 54d. Pol. Ind. Can Calderon
08830 Sant Boi de Llobregat – Barcelona

Dipòsit Legal: B-35.787-2002

ISBN: 84-88795-64-5

ÍNDIX

Índex	3
PRESENTACIÓ	5
PONÈNCIES	7
El Musicar i el Multiculturalisme	9
<i>Christopher Small</i>	
Audición y familiarización con la música en el contexto intercultural. Aportación de la música magrebí de origen andalusí	31
<i>Fethi Salah</i>	
La interculturalitat en la música popular contemporània: una aproximació crítica ...	37
<i>Joan-Elies Adell</i>	
Ensenyament musical i sensibilitat pluricultural	53
<i>Josep Martí</i>	
TAULES RODONES	65
Llenguatge musical: tradició oral o tradició escrita	67
<i>Moderadora: Sonia Vives</i>	
Participants	67
<i>Silvia Llanas</i>	97
<i>Silvia Martínez</i>	73
<i>Riad Ahmed</i>	75
<i>Conxa Trallero</i>	77
El repertori musical a l'ensenyament musical obligatori	79
<i>Moderadora: Araceli Viñes</i>	
Participants	79
<i>Ester Bonal</i>	81
<i>Eva Delgado</i>	83
<i>Josep Roda</i>	85
<i>David Montejo</i>	87
COMUNICACIONS	89
“Un món de música” Tallers escolars de música ètnica i intercultural	91
<i>Montse Nicuesa Vilardell</i>	
Músiques del món	99
<i>Natàlia Nadal Pedrero</i>	
Recorregut musical per l'escola El Doff	105
<i>Angels Roca i Conxita Vilarmau</i>	

La integració de l'alumnes amb ceguesa o deficiència visual a l'aula de música ...	107
<i>Isidre Vallès i Castelló</i>	
Cantata de Nadal: "Espurnes de Ventijol"	111
<i>Jaume Sabater i Roca, Neus Bartrolí i Ramon i Mireia Vallès i Sabater</i>	
La pluralitat musical	119
<i>Miriam Fradera</i>	
L'institut: un oasis de tolerància	123
<i>Mònica Pozo i Neus Saguer</i>	
Aspectos de la integración de la música europea en la región del Río de la Plata...	129
<i>Natalia Demidoff de Joltkevitch</i>	
El fet intercultural de la música afroamèricana	137
<i>M^a Carme Rusiñol i Pautas</i>	
Interculturalisme a les aules	145
<i>Sònia Vives</i>	
Educació musical i interculturalisme: estat de la qüestió	151
<i>Araceli Viñes</i>	
TALLERS	163
Percussió llatina	165
<i>Enildo Rasua</i>	
Dansa popular de mig món i part de l'altre	167
<i>Pere Olazaguirre</i>	
Noves tendències musicals a Europa	169
<i>Christian de John</i>	
Música magrebí d'origen andalusí	171
<i>Fethi Salah</i>	
Capoeira i berimbau	173
<i>Mestre China</i>	
Rítmica flamenca	175
<i>Nan Mercader</i>	
Rumba catalana	177
<i>Mateu Pugibet</i>	
Flamenc	179
<i>Sebastià Porras i Manuel Cortés</i>	
Casa meva és casa teva	181
<i>Rah-mon Roma</i>	
Percussió oriental	183
<i>Riad Ahmed</i>	

PRESENTACIÓ



Ens és grat oferir-vos el llibre d'actes de les Jornades de Música. Des del setembre 1996 coincidint amb la tardor i el començament del curs, el Programa de Música de l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona amb el suport del Pla de Formació Permanent del Professorat del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya us convida a participar en les IV Jornades de Música. Ja han passat sis anys de la celebració de les primeres jornades que en caràcter bianual hem anat celebrant. Les temàtiques que van aparèixer en les I Jornades de Música ens van semblar prou interessants com per aprofundir en els temes plantejats. Des de llavors així ho hem fet, i després en les següents convocatòries les jornades han tractat un tema amb caràcter monogràfic a través de les ponències, els tallers, les taules rodones i les comunicacions presentades per alguns dels participants.

En aquesta convocatòria el tema monogràfic que el programa vol aprofundir és el de *Músiques del món*. Les IV Jornades s'emmarquen en la Formació Permanent del Professorat i volen respondre a les necessitats del professorat i contribuir a iniciar el curs acadèmic amb noves expectatives de treball. Les jornades volen ser un punt de trobada, de reflexió, d'aprofundiment i d'intercanvi d'experiències entre els docents d'aquesta especialitat que en aquests darrers cursos han experimentat i treballat la música des d'una perspectiva intercultural a través del currículum de música.

El motiu d'abordar aquest tema de treball ja va sorgir en les II jornades de música, en que va ser un dels temes tractats i alhora dels interrogants que molts dels professionals ens fem sovint des de la realitat de l'aula. Per altra part la situació social i cultural de les aules ha canviat força en els darrers d'anys. Avui dia és normal trobar en una aula a estudiants d'ètnies i procedències diverses que tenen una cultura i una pràctica musical pròpies i diferents a la nostra.

A principis del segle XXI, vivim envoltats de música, però no només de la música tradicional del nostre país sinó d'un ventall de músiques de procedències diverses que conviuen i donen lloc al mestissatge i a una gran riquesa i diversitat musical. Evidentment, això condiona l'ensenyament de la música i conceptes com el de música popular o tradicional. Les qüestions són moltes i de vegades polèmiques quina és la música popular pels nostres estudiants? Quin tractament se li dona en aquesta música popular? Com podem aprofitar els docents la diversitat musical existent i emprar-la

com a eina educativa?

Esperem que les jornades serveixin per obtenir respostes a aquestes i a d'altres qüestions i siguin un marc d'intercanvi d'experiències i activitats musicals a través de les ponències, taules rodones, comunicacions i tallers i alhora donin a conèixer el treball que es porta terme en els diferents Seminaris, Grups de Treball i cursos que s'organitzen des del I.C.E. Igualment les jornades estan obertes a qualsevol aportació docent que sigui innovadora i d'interès pels professionals de l'ensenyament musical.

Cristina Fuertes
Coordinadora del Programa de Música

NOTA

Per a la publicació d'aquests treballs s'han utilitzat els originals que els diferents autors i autores van entregar a la secretària de les jornades, per la qual cosa són els responsables tan del contingut com dels aspectes formals.

PONÈNCIES



EL MUSICAR I EL MULTICULTURALISME

Christopher Small

Músic, docent i escriptor



En primer lugar, quiero decirles lo complacido y honrado que me siento de haber sido invitado a participar en un seminario en esta gran universidad, sobre todo porque se van a tratar temas de importancia en la vida y la educación contemporáneas. Debo disculparme por mi imperfecto dominio del castellano, y por mi casi total falta de dominio del catalán – he descubierto que aprender un idioma nuevo a una edad avanzada es mucho más difícil de lo que había imaginado.

Se me ha pedido que hable de educación musical e intercultural. Debo explicar que, aunque durante unos treinta y cinco años he sido profesor en centros docentes de todos los niveles, desde niños de cinco años hasta titulados universitarios, ahora llevo ya unos dieciséis años alejado de ese mundo y sé poco sobre lo que está pasando hoy, no sólo en el ámbito de la educación musical, sino en el sistema educativo en general; por otra parte, mi conocimiento sobre lo que está ocurriendo con la educación en España es muy, muy superficial.

De modo que tendré que dejar los asuntos sociales y políticos inmediatos a los que se enfrentan los educadores de nuestros días para quienes tienen más experiencia en ellos que yo, y concentrarme en algunas cuestiones de carácter más permanente sobre la naturaleza de la experiencia musical y sus significados en la vida humana. Asimismo, puesto que hablamos de educación intercultural, sería conveniente examinar lo que de hecho constituye la cultura, y también algo ligeramente distinto, **una** cultura. Llevo mucho tiempo pensando en estas cuestiones, y pese a que no puedo afirmar que tenga las respuestas definitivas, sí creo que tengo algo con lo que contribuir en forma de apoyo filosófico con los que están ahí y de hecho desempeñan la tarea de enseñar música. Debo pedirles que tengan paciencia conmigo mientras explico, en primer lugar, la base de cualquier cosa que pueda tener que decir sobre la educación musical multicultural.

Lo primero que hay que decir sobre la música es que su naturaleza y sus significados, no importa cuáles, no se encuentran en las obras musicales, por muy hermosas y maravillosas que sean. Cualquier significado que la música pueda tener,

cualquier función que pueda desempeñar en la vida humana se encuentra en la acción, en el acto de participar en una interpretación musical, sea en calidad de intérprete, de público o de cualquier otra cosa. Y sin embargo, eso es exactamente lo que la musicología, la historia de la música y la crítica occidentales, sin mencionar la propia vida concertística, aún no reconocen. El término 'Performance' ("Interpretación, representación") ni siquiera tiene una entrada en el Diccionario de New Grove.

Esta curiosa negligencia procede en parte de la sempiterna tendencia del pensamiento europeo a crear entidades abstractas a partir de acciones reales y después tratar las abstracciones como si fueran más reales que las acciones de las que derivaban. Esta es la trampa de la cosificación, que ha sido el defecto dominante del pensamiento occidental desde la época de Platón. De hecho, él fue uno de sus primeros perpetradores.

Mediante este proceso de cosificación, las acciones musicales básicas de interpretar y escuchar, que duran sólo lo que dura la interpretación, y que no se quedan quietas el tiempo suficiente para que los académicos las estudien tal como están acostumbrados a hacer, se convierten en la abstracción, música, algo que no puede hacer nada pero que parece más real, más sólido que los actos de interpretar y escuchar. Así, mediante un sibilino proceso de elisión, la abstracción "música" se considera equivalente a texto musical tal como aparece entre las tapas de una partitura, y ¡bingo! tenemos un objeto que permanecerá quieto el tiempo suficiente para ser estudiado a placer, y se asume que es ahí donde reside el significado musical. La cuestión de veras importante: ¿Cuál es el significado de este acto musical?, se convierte en la cuestión más manejable pero más limitada y menos útil de: ¿Cuál es el significado de esta obra musical tal como aparece en las páginas de esta partitura?

Cada obra musical llega a considerarse como una entidad platónica, preexistente y trascendente a cualquier posible interpretación de ella, una entidad a la que toda interpretación posible es sólo aproximación, efímera y contingente a la existencia de la obra misma. La obra flota por la historia, inalterable al tiempo, insensible al cambio, esperando que quienes la escuchen desentrañen su significado, a través de un proceso que Immanuel Kant llamó contemplación desinteresada. Ese significado es permanente, posiblemente incluso eterno en casos de extrema grandeza, trasciende el tiempo y el espacio y fue creado por un compositor antes de que nadie viera la partitura por primera vez. Quienes la escuchan no pueden aportar a la obra más que su contemplación desinteresada. Su papel consiste en descubrir ese significado y reaccionar a él. En cuanto a los intérpretes, esos personajes molestos pero desgraciadamente necesarios, su tarea es presentar la obra a los oyentes lo mejor que sepan. Son simplemente el medio, el necesariamente imperfecto medio, por el que tiene que pasar la obra musical.

Me han dicho que estoy anticuado al presentar este planteamiento teórico, que los músicos, musicólogos, etc. ya no piensan así hoy en día. Me gustaría poder creerlo, pero no puedo. La idea persiste como una asunción tácita tras la mayor parte del discurso contemporáneo sobre música. Cojan casi cualquier libro sobre teoría, estética o historia de la música y pregúntense lo que el autor quiere decir en realidad con la palabra "música". Hace aproximadamente un mes, leí en una prestigiosa revista de educación musical la reseña de un libro nuevo, una breve introducción a la música. El

crítico nos cuenta, sin perder la compostura y sin añadir comentarios, lo que el autor tiene que decir sobre esta misma materia. El planteamiento teórico no podría exponerse de forma más clara ni más sucinta. Dice (Olsson 1999): “El personal clave en la cultura musical son los compositores, que generan lo que se podría llamar el producto esencial. Los intérpretes no son, básicamente, más que intermediarios (aparte de aquellos intérpretes excepcionales que adquieren una especie de estatus de compositor honorario); y el público es el consumidor, desempeña un papel esencialmente pasivo en el proceso cultural que, en términos económicos, sostiene”. Al principio, pensé que el crítico bromeaba, pero no. Una idea que nos ha perseguido desde los tiempos de Platón no abandona tan fácilmente.

Quizá si Immanuel Kant se hubiera aventurado fuera de su viejo estudio y hubiera bajado por la calle hasta la taberna más cercana, podría haberse visto obligado a admitir que la idea de la música como objetos para ser contemplados, desinteresadamente o no, tiene poco que ver con la música tal como en realidad se practica en la raza humana. En ese mundo real donde la gente hace y escucha música, en salas de conciertos y locales de los extrarradios, en cuartos de baño y congresos políticos, en supermercados e iglesias, en tiendas de discos y templos, en campos y salas de fiestas, discotecas y palacios, estadios y ascensores, es la interpretación el centro de la música. No es cierto que la interpretación se produzca con el objeto de presentar una obra musical. Es al revés. Las obras musicales existen para dar a los intérpretes algo que interpretar.

Es obvio que la interpretación es efímera, pero ciertamente no es contingente, ni al proceso musical en general ni tampoco al significado de determinadas obras musicales. Por el contrario, la interpretación es el proceso principal de toda música, de donde fluye todo lo demás. Puede realizarse sin público y puede realizarse sin una obra musical fija o estable, y frecuentemente es así como se hace. Hay culturas musicales que funcionan muy bien sin obras fijas o estables. La composición empieza cuando un o una intérprete, al gustarle lo que acaba de interpretar, lo repite, quizá muchas veces, y trabaja para mejorarlo de modo que una secuencia más o menos fija cristaliza a partir del fluir de los sonidos en el tiempo. El acto de componer se desarrolló a partir del de interpretar y fluye de vuelta a él, y tiene sentido como actividad sólo en relación con la interpretación. Esa es la finalidad de componer: facilitar la interpretación – y por supuesto la escucha.

Desde luego, siempre que hablamos de escuchar tenemos que incluir a los propios intérpretes como público. Ellos son los primeros en escuchar la interpretación, y casi con seguridad son el público más implicado e intenso, ya que perciben no sólo a través de sus oídos, sino también a través de las sensaciones físicas de la interpretación. Y por supuesto son muy a menudo el único público, cuando interpretan para sí mismos.

Si una cosa está clara respecto a la interpretación musical es que es acción, es algo que la gente hace. Aunque puede tratarse de una interpretación en solitario, realizada por una sola persona, normalmente es una acción en la que toman parte dos o más. Puede que todos interpreten, o que unos escuchen interpretar a otros, y quizá algunos bailen, pero en todos los casos es un encuentro entre seres humanos, un encuentro cuyo medio son lo que el gran etnomusicólogo John Blacking llamó sonidos

organizados de forma humana. Todos los presentes, intérpretes, público, bailarines y cualquiera que ayude a presentar la interpretación participan en ese encuentro, y todos contribuyen a la naturaleza del acontecimiento.

Hace algunos años se me ocurrió que si la música es acción y no cosa, quizá la palabra “música” no debería ser un sustantivo, sino un verbo. Así que me tomé la libertad de acuñar un verbo, el verbo “to music”¹ (en castellano, les propongo la palabra “musicar”), como medio para expresar esta idea (Small 1987 y 1988). Y habiéndome tomado la libertad de acuñar el verbo, me tomé otra, la de darle una definición, que hice como sigue. Es bastante simple. “Musicar” es participar, en calidad de cualquier cosa, en una interpretación musical. Eso quiere decir que “musicar” no es sólo interpretar, sino también escuchar, o aportar material para una interpretación musical – lo que llamamos componer –, preparar una interpretación – lo que llamamos practicar o ensayar –, o cualquier otra actividad relacionada con una interpretación musical. Ciertamente, deberíamos incluir la danza, si hay alguien bailando – después de todo, en muchas culturas musicales si nadie baila no hay música – y en alguna ocasión incluso podríamos extender su significado hasta incluir lo que hace la persona que coge las entradas, o esos hombres fornidos que trasladan el piano de un sitio a otro, o los técnicos que se encargan de las pruebas de sonido, ya que todas estas actividades afectan también a la naturaleza del acontecimiento que es una interpretación musical.

Hay dos cosas que debo aclarar. La primera es que musicar es estar implicado de alguna forma en una interpretación musical, estar relacionado con ella a cualquier nivel de calidad de atención, tanto si la interpretación es en directo como grabada, aunque sea Muzak sonando en un ascensor o en un supermercado, o el coro inicial de Carmina Burana asaltándote los oídos, amplificado hasta rozar el umbral del dolor, como me ocurrió durante la verbena de San Juan hace un par de años porque algún idiota había decidido que sería un acompañamiento adecuado para un espectáculo de fuegos artificiales. En otras palabras, el verbo “musicar” es descriptivo, no “prescriptivo” (normativo, en castellano). Abarca toda participación en una interpretación musical, tanto activa como pasiva, tanto si nos gusta el modo en que se está realizando como si no, tanto si la consideramos constructiva como destructiva, simpática o antipática, inteligente o estúpida, agradable o desagradable. La palabra sólo es útil en la medida en que la mantengamos libre de juicios de valor. He oído usos cargados de valor como “No puedes decir que escuchar un Walkman sea musicar”

¹ Nota del traductor: I thought of many possible translations for ‘to music’. At first, I rejected the obvious solution ‘musicar’, because it exists in Spanish, and it has a more or less established meaning: to set a text to music. I say more or less because in fact, its use is very odd and, as José Martínez de Sousa explains in his *Diccionario de usos y dudas del español actual*, the *Dictionary of the Royal Academy of the Spanish Language* does not include it. I used ‘musicizar’ instead, but it does not sound as nice and simple as ‘to music’ in English or ‘musicar’ in Spanish. Then, I thought that if the *Royal Academy of the Spanish Language* does not define ‘musicar’, I could feel so to say free to use it as an equivalent for ‘to music’. I tell you all this so that you can choose which solution you like best.

o “Todo el mundo debe musicar” que distorsionan su significado y debilitan su utilidad. Hay un momento para los juicios de valor, pero será más tarde.

Y en segundo lugar, la palabra no significa simplemente “interpretar” o “hacer música”. Una persona que está interpretando está desde luego musicando, pero musicar no es sólo interpretar. Aparte de reforzar la idea de que musicar es primera y principalmente una acción, el verbo tiene también otras implicaciones útiles. En primer lugar, al no distinguir entre lo que hacen los intérpretes y lo que hace el resto de los presentes, nos recuerda que musicar es una actividad en la cual están implicados todos los presentes, y en cuyo éxito o fracaso como acontecimiento todos tienen una parte de responsabilidad. No es sólo acción, es acción social, y siempre tiene lugar en un contexto social, y ese contexto social es parte del significado de la interpretación.

No se trata sólo de que un compositor, o incluso unos intérpretes, hagan algo a, o para un público pasivo. Sea lo que sea lo que estamos haciendo, lo estamos haciendo juntos - intérpretes, público, compositores, vendedores de entradas, los hombres fornidos que trasladan el piano de un sitio a otro e incluso el personal que limpia el lugar cuando todo el mundo se ha ido, puesto que lo que hace afecta también a la naturaleza del encuentro humano que es una interpretación musical.

Espero que no piensen que soy tan tonto como para no distinguir en absoluto entre lo que hacen los intérpretes y lo que hace el personal de la limpieza. Obviamente, hacen cosas diferentes. Pero subsumir lo que hacen todos bajo el verbo “musicar” nos ayuda a recordar que todas esas actividades suman un único acontecimiento, cuya naturaleza se ve afectada por la manera en que todas ellas se lleven a cabo. Como todos los encuentros humanos, éste tiene lugar en un entorno físico y en un entorno social, y esos entornos también deben tenerse en cuenta cuando nos preguntamos qué significados está generando una interpretación musical. Está, por tanto, claro, que la cuestión que generalmente se plantea, la cuestión que constituye la base de la mayor parte de la investigación musicológica, sin mencionar la educación musical, ¿Qué significa esta obra musical? es inadecuada, ya que ignora todos los significados que genera el acto mismo de la interpretación. La cuestión que hay que formular es ¿Qué significa que esta interpretación suceda en este lugar, en este momento, con estos participantes? O quizá podríamos expresarlo de forma más simple y preguntar respecto a una interpretación, a cualquier interpretación musical de cualquier clase y en cualquier lugar, ¿Qué está pasando aquí? Nos damos cuenta de que esta pregunta no requiere la existencia de una obra musical fija y estable, como la Novena Sinfonía de Beethoven o incluso la canción “Bésame Mucho”, pero tampoco excluye la posibilidad de que la haya. Nadie intenta negar que las obras musicales existan, o que tengan significados por sí mismas cuando son interpretadas. Pero esos significados forman parte, y sólo parte, de la rica textura de significados que están siendo generados por el acontecimiento musical en su conjunto. En otras palabras, podemos decir que antes de que haya sonado una sola nota, se genera un cierto conjunto de significados simplemente por el hecho de que mucha gente se reúna con el propósito de tocar y escuchar música sinfónica en una sala de conciertos, y que esos significados crean un contexto más amplio para los significados de cada obra concreta al ser interpretada.

Creo, por ejemplo, que los significados generados por la interpretación de la Novena Sinfonía de Beethoven en, digamos, el Auditorio de Barcelona en el año 2002 no son los mismos que los que generó la primera interpretación de la misma obra en el Teater an der Wien en 1824, aunque la obra en sí se ha mantenido más o menos fija y estable durante todos estos años. Por otra parte, como he dicho, no es necesario que exista una obra musical fija y estable para que tenga lugar una interpretación y se generen significados. Hay culturas musicales que funcionan muy bien sin nada de eso.

Entonces, ¿qué pasa en realidad cuando tiene lugar una interpretación musical? ¿Qué clase de significados se generan que hacen que la gente quiera reunirse para interpretar y escuchar y reaccionar a cómo interpretan y escuchan los demás? Pues debemos recordar que los intérpretes no reaccionan ante el público menos que éste ante los intérpretes.

La respuesta que propongo es ésta: cuando tiene lugar una interpretación musical, en ese espacio se crea un rico y complejo entramado de relaciones humanas. En el centro de la telaraña están los sonidos organizados de forma humana que están creando los intérpretes, y las relaciones entre esos sonidos. Irradiando desde ellos y realimentándolos, están las relaciones entre los intérpretes, las relaciones entre los intérpretes y el público, entre el público y cualquier otra persona que pueda estar presente, e incluso entre los que están presentes y los que no. Esas relaciones pueden ser estrechas, íntimas y espontáneas o distantes, formales y altamente mediatizadas, o cualquier punto intermedio. Son tan ricas y complejas que no se pueden articular con palabras, y es en estas relaciones donde reside el significado de una interpretación musical. Y esas relaciones que se crean dentro del espacio de la interpretación representan, o toman como modelo relaciones ideales, tal como se las imaginan los que participan: relaciones entre persona y persona, entre individuo y sociedad, entre la humanidad en su conjunto y el mundo natural o incluso quizá el mundo sobrenatural. Estas relaciones están seguramente entre las inquietudes más importantes de la vida humana, y siempre que nos implicamos en el acto de musicar, no importa lo trivial e incluso frívolo que parezca ser, contraemos una responsabilidad para con ellas.

Me gustaría aclarar lo que quiero decir. Quiero decir que cuando musicamos, cuando participamos en ese encuentro humano que es una interpretación musical, creamos colectivamente un conjunto de relaciones dentro del espacio de la interpretación, y esas relaciones toman como modelo las del cosmos tal como creemos que son y que deberían ser. Cuando musicamos no sólo aprendemos cosas sobre esas relaciones. Nadie nos las explica. De hecho, las vivimos en toda su maravillosa complejidad. Musicar nos permite experimentar el modelo real de nuestro universo de valores, y al experimentar ese modelo descubrimos cuál es nuestro lugar en él y cómo debemos relacionarnos con él. No sólo intelectualmente, sino a través de nuestros gestos y sensaciones físicas y de nuestras emociones. Exploramos esas relaciones ideales, esos valores, afirmamos su validez y los celebramos, cada vez que musicamos.

Así, esas relaciones no son tanto las que de hecho existen en nuestras vidas cuanto las que desearíamos que existieran y anhelamos experimentar. Durante una interpretación musical, cualquier interpretación musical en cualquier lugar y en cualquier momento,

las relaciones deseadas adquieren una existencia virtual, de forma que quienes participan pueden vivirlas como si realmente existieran. Musicar es un medio a través del cual aprendemos a interpretar el mundo y nuestra experiencia de él.

No hay nada metafísico en este proceso de exploración, afirmación y celebración, nada místico. Es parte del proceso natural de dar y recibir información por medio de gestos, tanto visibles como audibles, que une a todas las criaturas vivientes en una vasta red de comunicación. El gran antropólogo inglés Gregory Bateson lo llama el modelo que conecta. Me gustaría poder referirles a mi libro *Musicking* para continuar la exposición sobre la emisión y la recepción de información, pero en estos momentos aún no está traducido al castellano. Deseo que lo esté y he estado presionando a mi editor americano todo lo que he podido, hasta ahora sin éxito. Por el momento, tendremos que arreglárnoslas con unos pocos comentarios.

Todas las criaturas vivientes, incluso las más simples, son capaces – tienen que ser capaces - de dar y recibir información. Es una condición para estar vivo. Y esa información siempre tiene que ver con las relaciones. ¿Cómo me relaciono con esa entidad de ahí y cómo se relaciona ella conmigo? ¿Es un depredador o una presa, una fuente potencial de alimento? ¿Es un cachorro o un posible compañero? etc. Todo se define en términos de relaciones. Incluso a los niveles más simples hay cierta flexibilidad en la reacción a esa información, y a medida que subimos en la escala de complejidad, los gestos y las posibilidades de respuesta se vuelven más variados y complejos. La postura y la forma de moverse, la expresión facial – lo que llamamos lenguaje corporal – así como el timbre de voz y la entonación, proporcionan en las criaturas más complejas una amplia gama de gestos y reacciones que contienen una gran cantidad de información. En criaturas como los seres humanos, cuyas relaciones entre sí y con el mundo en general pueden ser complejas e incluso contradictorias, los gestos y las reacciones también pueden ser complejos y contradictorios.

Pero tomen la forma que tomen, sean visibles o audibles o incluso táctiles, como cuando alguien te acaricia o te da un puñetazo en la nariz, todos los gestos tienen una cosa en común. No definen quién o cuáles son las entidades que se están relacionando. De modo que si hago un gesto que indica que te domino, o que me someto a ti, el “yo” y el “tú” no están definidos y no pueden estarlo. Sólo la relación que nos une puede definirse. No hay nombres en el lenguaje del gesto, ni negativos ni tiempo pretérito o futuro. El lenguaje del gesto sólo puede referirse a relaciones que están sucediendo aquí y ahora.

En contraste, la comunicación verbal, tal como se ha desarrollado únicamente entre los seres humanos, nos ha capacitado para referirnos a entidades ausentes o incluso inexistentes, a acontecimientos pasados y posibles en el futuro y a abstracciones y a los contextos en los que éstas se producen. Pero a diferencia del lenguaje de los gestos, el lenguaje verbal sólo puede referirse a las cosas de una en una.

Eso supone una fortaleza en cuanto a que ha hecho posibles las capacidades analíticas, el razonamiento paso a paso y la habilidad de computar, que han demostrado ser herramientas poderosas para conseguir un dominio como el que tenemos sobre el mundo material. Pero es una debilidad en cuanto a que las palabras en general no son

en absoluto adecuadas para expresar las complejidades de nuestras relaciones con los otros y con el cosmos. Las relaciones en toda su complejidad no se prestan a una articulación tipo una-cosa-detrás-de-la-otra. Tenemos que abordarlas de una pieza, y el sistema de abordar una cosa detrás de otra es demasiado lento e incómodo para la naturaleza inconstante y de múltiples capas de las relaciones humanas.

El antiguo lenguaje de los gestos continúa desempeñando en la vida humana funciones que las palabras no pueden realizar, específicamente en la articulación de relaciones, y en esa función son tan precisos como las palabras en su campo. El gesto, como la relación, es continuo, no tiene costuras ni vacíos. No hay ni puede haber un vocabulario de gestos aislados, como lo tenemos de las palabras. No depende de la acumulación de unidades de significado como las palabras y los números, sino de figuras, formas y texturas – de hecho, modelos – y esos modelos dependen a su vez de las relaciones para tener significado, de modo que un conjunto de relaciones llega a servir como modelo para otro, tal como hemos observado en el espacio donde tiene lugar una interpretación musical.

Cada día, en nuestros encuentros cotidianos con otras personas y también con otras criaturas vivientes, hacemos e interpretamos innumerables gestos, muchas veces sin ser ni siquiera conscientes de que lo estamos haciendo. Pero además, durante el millón de años que abarca la historia de la humanidad, hemos elaborado muchos de nuestros gestos hasta convertirlos en esos modelos complejos que llamamos rituales.

Un ritual es un tipo de comportamiento organizado en el que los humanos usan el lenguaje del gesto para explorar, afirmar y celebrar sus ideas sobre cómo funciona el cosmos y cómo deben relacionarse con él y entre sí. En el concentrado e intenso momento del ritual, se crean entre los participantes relaciones que toman como modelo relaciones ideales, tal como ellos las imaginan. Como sucede al musicar, no sólo aprendemos cosas sobre esas relaciones, sino que de hecho las vivimos. En la memorable frase del antropólogo Clifford Geertz, en el acto ritual “el orden vivido se funde con el orden soñado.”

Dado que son las relaciones entre los seres humanos lo que constituye aquello que llamamos orden social, la representación de actos rituales es un poderoso medio para crear y mantener la cohesión y la estabilidad sociales. No debe, por tanto, sorprendernos descubrir que los actos rituales son comúnmente utilizados por los que gobiernan como medio para mantener la aceptación de aquellos a los que gobiernan – las coronaciones, por ejemplo, los rituales de los tribunales de justicia, incluso las elecciones. No es casual que tras el funeral de estado, masivo y maravillosamente orquestado de la Reina Isabel, la Reina Madre, el pasado abril, la popularidad de la familia real británica creciera espectacularmente.

Pero no es sólo una herramienta para los que quieren mantener el orden social tal como está. Quienes cambiarían la sociedad también crean sus propios rituales. Se podría decir que conseguir que la gente acepte tus rituales y, con ellos, las relaciones sociales que éstos teatralizan es un elemento clave para la consecución y el mantenimiento del poder social y político. Y por otra parte, los que carecen de poder y los que viven en los márgenes de la sociedad también inventan sus propios rituales

para mantener vivo ese valioso sentido de quiénes son y del lugar al que pertenecen, y de lo que deberían ser las relaciones de su mundo en comparación con lo que son, algo sin lo que ningún ser humano siente que vale la pena seguir viviendo. Por todas esas razones, el ritual es una poderosa fuerza social y política.

En el acto ritual, como sabemos, se reúne y orquesta una amplia variedad de lo que llamamos géneros artísticos: se actúa, se hace mímica, se baila, se musica, se diseña y construye, se pinta, se esculpe, se confeccionan y visten trajes y quizás máscaras, se decora el cuerpo, se cocina y por supuesto se come. Un acto ritual puede reunir cualquiera de esas actividades que llamamos artes o todas ellas. Pero creo que es mejor decirlo al revés. No es que reunamos todas las artes en los actos rituales, sino más bien que cada una de esas actividades que llamamos artes es un fragmento de ese gran arte de representación unitario y universal que llamamos ritual. Es decir, cada una de las artes es un modo de utilizar el lenguaje del gesto para explorar, afirmar y celebrar nuestros conceptos de cómo nos relacionamos, y cómo deberíamos relacionarnos, con nosotros mismos, con los otros y con el mundo. Podríamos decir que el ritual es la madre de las artes.

En el ritual, hacer es creer. Observamos que las artes provienen del ritual y regresan a él en forma de acción, como representación. En la realización del ritual lo que se valora es hacer, construir, vestir, mostrar, ver, bailar, musicar, en resumen representar, no los objetos que se hacen, se muestran, se visten o se representan, por muy encantadora y hábilmente que se hayan hecho. En el ritual del Corpus Cristi de Sitges, donde vivo, hombres, mujeres y niños se pasan la noche entera tejiendo elaboradas alfombras de flores, que exhiben durante el día y por la noche destruyen ritualmente, musicando y bailando. No son las alfombras en sí mismas el aspecto importante del ritual, sino el acto de crearlas, y después el de destruirlas, y este acto de destrucción es en todo tan sagrado y reverente como el de la creación. Sólo los turistas se preguntan por qué no se conservan las alfombras. La gente que las crea - y las destruye - sabe que los objetos creados sólo tienen valor mientras sirvan al propósito ritual.

Pudiera ser que lo que llamamos artes se produjera sólo cuando olvidamos la función ritual de la actividad e intentamos separarla de sus propósitos rituales. Digo "intentamos" separarla porque creo que en realidad no se puede. No importa lo seglar o frívolo o incluso trivial que pueda parecer, lo primitivo o crudo o incluso incompetente que pueda parecer, la función ritual del arte siempre está ahí para quienes están alerta. Todo arte tiene que ver con la forma en que creemos que deberíamos relacionarnos entre nosotros y con el mundo. Y vemos, además, que si cada criatura viviente es capaz, y necesita ser capaz, de entender y articular los gestos que constituyen el lenguaje de la información sobre las relaciones, entonces la capacidad de tomar parte en esas actividades que llamamos arte no está reservada a unos pocos individuos con talento, sino que es parte de la herencia evolutiva de todo miembro de la raza humana dotado de unas aptitudes normales.

Lo que intento decir es esto: que participar en una interpretación musical, musicar, es participar en un ritual cuyas relaciones nos permiten explorar, afirmar y celebrar las relaciones de nuestro mundo tal como imaginamos que son y que deberían ser. Es

por tanto un acto que no sólo tiene una significación personal e individual, sino que también conlleva un considerable poder social e incluso político.

He dicho que musicar es una forma de aprender a interpretar el mundo y sus relaciones. Pero no todos interpretamos el mundo de la misma forma. Cada uno de nosotros lleva siempre consigo su propia forma de interpretar el mundo y darle un sentido, nuestro propio sentido de lo que son buenas relaciones y malas relaciones. Todos tendemos a pensar en nuestros propios conceptos de relaciones, si es que pensamos en el tema – y la mayor parte de nosotros no lo hace mucho – como las reales de verdad. Naturalmente – por eso las valoramos. Es una especie de sistema de auto-validación, y lucharemos con furia si hay que preservarlas, y sentiremos pena e incluso dolor cuando intenten cambiárnoslas o separarnos de ellas. Esas relaciones que consideramos buenas, valiosas ypreciadas en la vida – así como aquellas que consideramos malas o carentes de valor – tienen para nosotros una importancia decisiva al guiar nuestras acciones, y valoramos a los demás en la medida en que comparten nuestros valores.

Sin embargo, ninguno de estos valores, estos conceptos de relaciones ideales, es absoluto o innato. No nacemos con ellos. No estamos programados para ellos. Son, para usar el término de los sociólogos, construidos socialmente. Los aprendemos como resultado de un compromiso activo con el mundo que nos rodea y con nuestro prójimo. Desde el momento en que nacemos estamos aprendiendo qué relaciones tienen valor para nosotros y cuáles no, y así aprendemos a ordenar nuestras experiencias del mundo. Gran parte de ese aprendizaje, por supuesto, procede de nuestros padres, de nuestra familia y de nuestros iguales, así como de los medios formales de educación y socialización cuyo propósito ha sido siempre inculcar los valores aprobados por el gobierno o la nación.

Podemos esperar que los miembros del mismo grupo social, cuyas experiencias son en general similares, tenderán a ordenar esas experiencias de formas en general similares y a tener valores compartidos que los reafirmarán. Son de hecho los valores compartidos lo que crea los grupos sociales, desde imperios y naciones hasta familias y parejas, y los mantiene unidos. Y por otra parte, grupos sociales diferentes, sean clases sociales, o naciones, o afiliaciones religiosas o grupos de interés de diversos tipos, pueden tener valores que se contradigan o se opongan entre sí, o que se entremezclen y solapen. Y puesto que casi todo el mundo pertenece a más de un grupo social al mismo tiempo, es bastante posible que cada individuo haya interiorizado sistemas de valores diferentes e incluso mutuamente contradictorios que se pondrán de manifiesto en momentos diferentes y en situaciones diferentes.

El cómo se adquieren esos valores es un proceso dialéctico entre, por una parte, la experiencia y el temperamento innato del individuo y, por otra, las percepciones compartidas de los miembros de los diversos grupos sociales a los que el o ella pertenece. La suma de estas percepciones compartidas es lo que llamamos una cultura. Diré algunas cosas más sobre la cultura dentro de un momento.

Sea cual sea nuestra posición en la sociedad, los sistemas de valores que adoptaremos serán aquellos que le den más sentido a nuestra existencia y que validen

el sentido que tenemos de nuestro propio valor. Si nuestra posición es elevada o privilegiada, nuestros valores serán aquellos que justifiquen esa posición. No tiene por qué ser una elección consciente, es sólo nuestro sentido del orden correcto de las cosas. Por otra parte, quienes se encuentran en una posición social humilde puede que adopten valores que les hagan sentir tan buenos como la élite, o bien que acepten su posición como parte del orden establecido de las cosas. Eso es lo que mantiene a las clases sociales en sus respectivos lugares.

Quienes sí tienen poder social – los que controlan el sistema educativo y los medios de comunicación, así como los que tienen las llaves de la caja para lo que se da en llamar actividades culturales – van a usar ese poder para imponer sus propios valores sobre el resto de la sociedad, para hacer que el resto reconozca que su visión de la realidad, su cultura, es la buena. Dije “imponer” pero quizá esa sea una palabra demasiado fuerte. Una vez más, estas cosas no se hacen a través de una campaña organizada, o al menos no es lo habitual. Es simplemente la forma en que los miembros del grupo dominante perciben las relaciones de su mundo. Después de todo, si nuestros valores y por tanto nuestra cultura son superiores – y nuestra elevada posición en la sociedad así lo confirma – entonces debe ser interés de todos participar de esa cultura. Es un círculo cerrado, y los sociólogos lo llaman hegemonía. Dónde termina la “cultura” y empieza la “hegemonía” es difícil de determinar. Lo que para mí es sólo cultura, y perfectamente natural, puede ser hegemonía para otro.

Empezamos a ver cómo musicar ha servido durante mucho tiempo como medio de auto-definición, un medio para explorar, afirmar y celebrar quiénes somos o pensamos que somos socialmente. Pues si los miembros de grupos sociales diferentes tienen valores diferentes, es decir, diferentes conjuntos de relaciones ideales, entonces las clases de interpretaciones musicales que representan esas relaciones también diferirán entre sí. Debemos tener cuidado de no ser demasiado categóricos al respecto. Si hay un cierto grado de coincidencia entre los valores de grupos sociales diferentes – y es raro no encontrar ninguno, incluso en los grupos aparentemente más opuestos – entonces podemos esperar encontrar cierto grado de coincidencia entre sus formas de musicar.

Quizá el ejemplo más destacado de esta coincidencia en los últimos setenta años ha sido la supervivencia, por decreto gubernamental, de la gran sinfonía burguesa decimonónica de final feliz en el pretendido hogar de la dictadura del proletariado, la Unión Soviética, así como el hecho de que los músicos soviéticos pudieran moverse por el circuito del glamour occidental sin modificar sus formas de musicar. Y por otra parte, actividades contraculturales como el jazz y, más tarde, el rock, fueron severamente criticadas e incluso suprimidas. Por otra parte, el hecho de que se practicaran las mismas formas de musicar en la Alemania nazi que en las democracias ha producido dilemas éticos que todavía resuenan en nuestra alta cultura musical.

Recordamos, por supuesto, que musicar incluye no sólo los sonidos y sus relaciones sino todas las diversas actividades que constituyen una interpretación musical como acontecimiento en sí mismo. Y si tenemos en cuenta el interés e incluso la simpatía que puede existir entre miembros de grupos sociales diferentes, sin mencionar los

esfuerzos de muchas personas para convertirse en miembros de grupos sociales más elevados, y para que se vea que se han convertido en miembros de estos grupos, entonces vemos que las formas de musicar no son en absoluto herméticas, sino que se influyen y entremezclan constantemente.

Dicho todo esto, es sin embargo cierto que cada estilo de interpretación musical articula los valores de algún tipo de grupo social, grande o pequeño, poderoso o marginal, dominante u oprimido y todos los grados intermedios, en un cierto momento de su historia, y que ninguna forma de musicar es más universal o más absoluta en valor que otra. Repito: ninguna forma de musicar, ningún estilo, cultura o tradición musical es intrínsecamente superior o inferior a otro. Todas y cada una de las interpretaciones musicales pueden ser juzgadas sólo por su eficacia en articular los valores de aquellos que participan, y sólo aquellos que participan podrán hacer ese juicio. Los diversos estatus y valores que se atribuyen a las diferentes maneras de musicar refleja más bien el estatus y el poder social que poseen los que las practican.

Tengo tres comentarios que hacer sobre esa idea. El primero es que no sirve cualquier interpretación antigua. La calidad de la interpretación importa, por supuesto, y también importan la calidad o la reacción del público y de los bailarines. No sé de ninguna cultura musical que no distinga entre una buena y una mala interpretación, según sus propios criterios. Estos pueden no ser los mismos que quienes nos hemos formado en la tradición occidental hemos aprendido a reconocer y admirar. Hay muchas clases de excelencia, y la destreza técnica individual que tanto valoramos es sólo una de ellas. Mi propia fórmula para la excelencia es hacer las cosas lo mejor que sepas con lo que tienes. Hacer las cosas lo mejor que sabes con lo que tienes te permite explorar, afirmar y celebrar esas relaciones que valoras, y decirte a ti mismo y a cualquiera que pueda estar escuchando Estos somos nosotros. No es la fórmula de la mediocridad satisfecha. Por el contrario, los que lo hacen lo mejor que saben con lo que tienen se encontrarán profundizando y ampliando constantemente su comprensión y su destreza musical.

En segundo lugar, todas las culturas musicales son más o menos igualmente complejas. Los lingüistas nos aseguran que jamás ha existido un lenguaje primitivo, ni tampoco ha habido un fenómeno como la música primitiva. Repito, todos los seres humanos son más o menos igualmente complejos en su relación entre sí y con el cosmos en su conjunto, y todos son capaces, de hecho necesitan ser capaces, de articular esas relaciones. Si nosotros sólo encontramos primitivismo o crudeza, en, por poner un ejemplo, los sonidos de un pastor africano tocando una rudimentaria flauta para sus animales, o los de una antigua cantante folk que canta una vieja canción a su manera, o incluso en el sonido del último rapero, podría ser muy bien porque por una parte, nuestros oídos no están en armonía con las complejidades de los sonidos que se están produciendo, y por la otra, porque nuestras mentes no están en armonía con la complejidad de los procesos físicos y mentales que han intervenido en la ejecución de la interpretación.

Esto es especialmente cierto para los diferentes valores que hay en nuestra cultura musical entre los modos de musicar escritos y no escritos, entre tocar y reaccionar por

un lado a composiciones musicales escritas y tocadas a partir de partituras y por otro a la improvisación. Es extraordinario que los árbitros de nuestra cultura valoren tanto la interpretación basada en un texto escrito en detrimento de la improvisada, cuando uno piensa en las habilidades que tienen que tener los intérpretes que improvisan para la invención y la interpretación simultáneas. En la tradición clásica occidental, cualquier músico digno de tal nombre era capaz de inventar e interpretar al mismo tiempo sin consultar notas escritas: J.S. Bach, Beethoven, Mozart, Chopin y Liszt son sólo los más famosos de aquellos cuyas habilidades en este exigente arte eran consideradas parte de sus aptitudes esenciales como músicos. En estos tiempos, un músico de la cultura clásica no sólo no recibe ninguna clase de estímulo o ayuda para adquirir esas aptitudes, sino que incluso se le disuade de practicarlas, lo que significa que un músico puede hacer toda la carrera sin haber tocado jamás una nota que pueda llamar suya. Esto tiene una consecuencia sobre la que trataré más adelante: que si un músico es capaz de interpretar sólo a partir de partituras escritas, entonces él o ella se queda encerrado entre los muros de su propia cultura y se le niega una de las grandes posibilidades de llegar a músicos de otras culturas e intercambiar ideas con ellos.

Y en tercer lugar, si cada interpretación articula los valores de los miembros de un grupo social, entonces cada interpretación musical es ineludiblemente hasta cierto punto un acto político. La política es poder, y un elemento importante del poder es el poder de definirse uno mismo en vez de ser definido, y quizá el poder de definir a otros, decir Este soy yo, o Estos somos nosotros contra los que dirían, Esos sois vosotros, o incluso Eso es lo que sois, lo que es como decir que no llegáis a ser del todo humanos. Una gran parte de la histórica lucha de clases, sin mencionar las luchas contra el racismo y el sexismo, consiste en esa lucha por el poder de definirse uno mismo en vez de ser definido por otros.

Muchas clases de interpretación musical se pueden usar para defender ese importante derecho humano. Por él han estallado conflictos violentos, especialmente en el último siglo, cuando tantos grupos humanos han luchado por el derecho a la autodeterminación, no sólo como naciones en el sentido habitual sino también como ciudadanos de pleno derecho en una sociedad que los minusvalora o los oprime. El fascinante libro de George Lipsitz *Dangerous Crossroads* está lleno de ejemplos de esta clase de lucha musical sacados de todo el mundo, desde haitianos a aborígenes australianos, sudafricanos negros, indios americanos, intelectuales checos bajo el comunismo, personas en paro desechadas por las sociedades industriales ricas. Lipsitz denuncia los peligros que muchos músicos corren al atreverse a desafiar, con su forma de musicar, los valores de aquellos que los gobiernan. La prohibición de actuaciones en directo y grabadas, la prisión y el exilio, el incendio de sus casas, incluso el asesinato y la tortura, son algunas de las amenazas bajo las que miles de músicos viven hoy en día, simplemente porque hacen valer su derecho a musicar de una forma que afirma y celebra sus relaciones ideales. El derecho a interpretar va inextricablemente unido al derecho a la autodefinition, y el derecho a la autodefinition es el primer paso en el largo camino hacia el auténtico poder político.

Y si recordamos que musicar no es sólo interpretar sino también escuchar y reaccionar, no debe sorprendernos descubrir que la lucha por la autodefinition implica

no sólo a los intérpretes sino también al público. Pues el público, al igual que los intérpretes, está diciendo Estos somos nosotros, y su poder para hacerlo también está a menudo en peligro. Y no sólo bajo gobiernos que actúan fuera de los límites de la democracia. Todos los grupos dominantes, todas las clases que gobiernan, incluso aquellas que se llaman a sí mismas democráticas, fomentarán y sostendrán formas de musicar que apoyen sus valores y su sentido de superioridad inherente, y despreciarán, se opondrán e incluso hostigarán activamente no sólo a los intérpretes sino también al público cuya forma de musicar desafía esos valores.

La historia de la cultura expresiva negra tanto en los Estados Unidos como en Gran Bretaña ofrece incontables ejemplos de este proceso, desde los días de la esclavitud hasta el presente. Muchos aún recuerdan las reacciones escandalizadas de la América y de la Gran Bretaña blancas ante la irrupción del rock'n'roll en el dominio público – es decir, blanco – a principios de la década de los cincuenta – prohibiciones a la radio, campañas de padres preocupados, acoso a los músicos y a quienes querían bailar esa música. La historia del jazz también está plagada de reacciones de ese tipo, desde los primeros años del siglo XX hasta los años treinta e incluso después.

En Gran Bretaña, la historia del gran carnaval de las Indias Occidentales de Londres, en Notting Hill, los intentos oficiales de suprimirlo, la vigilancia opresiva, las arbitrarias normas aguafiestas impuestas por las autoridades locales, y las ferozmente exageradas e incluso falsas noticias de prensa sobre drogas, peleas y robos, es algo de lo que yo mismo fui testigo desde sus inicios, en los años sesenta. Esta reacción muestra claramente el miedo que provoca entre las autoridades blancas el que la gente negra salga a las calles y use su forma de musicar – así como de bailar y celebrar otras artes rituales, o de vestirse y llevar máscaras y sobre todo de cocinar y comer cosas deliciosas – para decirle al mundo, alto y claro, Estos somos nosotros.

En su libro *Black Noise*, Tricia Rose describe las indignidades y humillaciones que ella y varios miles de jóvenes americanos, principalmente negros, tuvieron que soportar antes de poder acceder, a principios de los noventa, a un estadio de Nueva York donde se celebraba una actuación de rap, incluyendo cacheos, paso por detectores de metales y registros de bolsos y libros de bolsillo. Los guardas de seguridad incluso le quitaron una lima para las uñas. Rose informa también sobre las dificultades que están teniendo los productores de rap para encontrar valores, y comenta: “La batalla por el contexto, el significado y el acceso al espacio público es crítica para la política cultural contemporánea. El poder y la resistencia al poder se ejercen a través de signos, idioma e instituciones. Por consiguiente, el placer popular negro implica luchas físicas, ideológicas y territoriales.”

Estos jóvenes hombres y mujeres negros estaban en la primera línea de la batalla por los significados, lo que equivale a decir por el derecho a afirmar, explorar y celebrar su propia concepción de quiénes eran en vez de someterse a los que les decían, enérgica e incluso brutalmente, Esos sois vosotros. Luchando por el derecho a decir Esto es lo que significa nuestra forma de musicar contra aquellos que decían, con todo el énfasis que la actuación combinada de los medios de comunicación puede darles, Eso es lo que significa vuestra forma de musicar, y no es aceptable.

¿Indica todo esto que hay un hueco insalvable entre las culturas musicales, con aquellos que celebran los valores de los poderosos en el mundo moderno irreconciliablemente enemistados con los que celebran los valores de quienes no tienen ningún poder o de los que impugnan ese poder? Afortunadamente, el asunto no es tan simple, porque las culturas no son tan simples. Acabo de decir que el público de aquel concierto de rap en Nueva York era “principalmente negro”, porque el público actual del rap, o incluso los intérpretes de rap, no puede definirse completamente a partir de rasgos raciales, y el fenómeno de Eminem es una muestra. Expectativas de futuro en declive, las heridas de la desindustrialización, la creciente disparidad de la riqueza, la fragmentación de comunidades, el desmantelamiento de programas sociales de apoyo, todo afecta a la gente de ambos lados de la frontera americana del color. El rap no se ha hecho menos popular entre los fans blancos que entre los negros, simplemente porque el mensaje que transmite encuentra resonancia en ambos.

Quizá el de cultura sea, de hecho, uno de los conceptos más complejos que tenemos, y la idea de intentar acotarlo es resbaladiza e incluso peligrosa. La palabra tiene un significado habitual que se utiliza a menudo – decimos que una persona tiene cultura, generalmente para expresar que está versada en las artes nobles y en temas intelectuales, pero en realidad todo ser humano tiene cultura, ya que tener cultura es una de las aptitudes humanas esenciales que nos capacitan para funcionar en el mundo.

Yo sugeriría, a modo de definición provisional, que la cultura es una predisposición aprendida a percibir el mundo y sus relaciones, incluyendo las relaciones humanas, de una cierta forma. No se trata de una cosa o de una entidad que se pueda circunscribir o definir, es más bien la combinación de aquellas actitudes y valores de que hablaba antes, por medio de los cuales una persona o un grupo de gente pueden encontrar significados en los objetos y acontecimientos de su entorno, así como en sus experiencias personales, o darles significado, y construir a partir de ellos una imagen coherente y utilizable del mundo y de sus relaciones. Se puede ver como un proceso, quizá como una extensión de aquel proceso misterioso del que he hablado antes, por medio del cual todas las criaturas convierten estímulos simples en información utilizable. Es algo que media entre el potencial humano y la realización de ese potencial en la vida tal como es vivida en realidad. Como forma de percibir e interpretar el mundo, puede cambiar y desarrollarse a medida que se desarrolla la experiencia del individuo, aunque conservando al mismo tiempo un núcleo duro de percepciones e interpretaciones de autovalidación constante que no cambian a lo largo de la vida del individuo.

Desde luego, la cultura no es sólo una cuestión individual. Tendemos a formar grupos de personas que piensan, sienten o perciben como nosotros, y buscamos en los otros la validación de esas formas de pensar, sentir y percibir, y por tanto de nuestro sentido de quiénes somos. Al mismo tiempo, todos pertenecemos simultáneamente a varios grupos: familias, grupos de interés económico, grupos profesionales, grupos religiosos y étnicos, etc. Cada uno tiene su propia cultura, su propia forma de percibir el mundo, y estas formas pueden solaparse e interactuar e incluso generar a la persona exigencias contradictorias, que puede ser difícil reconciliar entre sí.

Por lo tanto, la palabra “cultura” es más compleja, reflejando el hecho de que los individuos no funcionan solos. Hablamos de “cultura del jazz”, “cultura de la música clásica”, “cultura de las drogas”, “cultura de los inmigrantes”, “cultura urbana”, incluso cultura “europea” o “cristiana” o “capitalista”, refiriéndonos a grupos de personas a las que unen las mismas o similares predisposiciones. Todo esto son abstracciones, por supuesto, y las abstracciones tienen la inquietante costumbre de afianzarse en nosotros como si fueran cosas reales, estables y claramente delimitadas como las cosas reales, y llegamos a verlas como más o menos valiosas, más o menos auténticas, puras o híbridas, dignas de conservarse o no, de ser aceptadas o rechazadas.

Pero de hecho esta idea de una cultura como entidad estable tiende a romperse cuando intentamos usarla como herramienta para entender nuestra tarea como maestros. Pues las culturas están siempre en movimiento, siempre cambiando y fusionándose entre sí. No es sólo que las actitudes y percepciones de los miembros de los grupos estén cambiando constantemente a través de las diversas experiencias de los que los componen. Esas actitudes y percepciones están siendo impugnadas constantemente tanto desde dentro como desde fuera de los grupos culturales. El cambio es una constante, se produce simplemente por la dinámica interna del grupo. La gente siempre está reinventando su cultura, a veces movida por unas circunstancias cambiantes y a veces sólo por lo divertido e interesante que resulta. Las culturas no escritas pueden parecer inalterables y eternas, pero esto es una ilusión producida por la falta de una base de partida como la que proporcionan los documentos escritos. De hecho, casi con seguridad las culturas escritas cambian más despacio que las otras, aunque cambian constantemente. En nuestra propia sociedad occidental esto se observa con la mayor claridad en campos como la cultura infantil y el musicar popular, que no dependen de la escritura para su transmisión.

Pero, quizá aún más importante, con cada movimiento de personas, cada conquista, cada esclavitud, cada absorción de un grupo por otro, cada cambio de poder, la cultura se transforma y puede incluso que parezca haberse perdido o destruido. Esto se ha ido sucediendo a lo largo de la historia de la humanidad, pero nada humano se pierde jamás completamente. Más bien, se transforma una y otra vez de modo que cada uno de nosotros lleva consigo pedacitos y fragmentos de quién sabe qué cultura, transmitida de abuelos a nietos, de los niños mayores a los más pequeños, en libros y películas, fragmentos de canciones, cuentos falseados, palabras y expresiones singulares, pequeños rituales e incluso repertorios de gestos. No existe una cultura pura, ni en un individuo aislado ni en ningún grupo al que éste pueda pertenecer. Todas son híbridas, y todas son muy antiguas. Quizá tan antiguas como la misma raza humana.

Los grupos culturales no son herméticos, sino altamente permeables a elementos de otros grupos, incluso de aquellos cuyos valores parecerían antagónicos a los suyos propios. Después de todo, somos seres humanos con deseos y necesidades similares, aunque tengamos diferentes formas de satisfacerlos. Todos comemos y defecamos y reproducimos nuestra especie y todos necesitamos musicar para alcanzar nuestra plena humanidad. Incluso las más altas de las altas culturas se ven invadidas constantemente por culturas de bajo estatus, y el caballo de Troya es normalmente la fascinación

ejercida por los rituales de las más bajas sobre las más altas. Uno piensa en cómo el jazz, que en sus inicios se asociaba a los burdeles y salas de fiestas de baja estofa, invadió las salas de conciertos, primero mediante su apropiación en obras como *La Création du Monde* de Milhaud y *Ragtime*, de Stravinsky y más tarde a través de la aparición de los propios intérpretes de jazz en templos de la alta cultura como el Carnegie Hall, el Royal Festival Hall y el Auditori Municipal, aquí en Barcelona. Así mismo, en la grabación que hizo Yehudi Menuhin de algo que él parecía imaginar que era jazz con Stéphane Grappelli – cuánto debió reírse Grappelli al embolsarse sus honorarios, aunque probablemente fuera más o menos la mitad de lo que recibió Menuhin. Puede que cada nota destile condescendencia, pero el hecho es que estas y otras muchas actuaciones de ese tipo son los caballos de Troya de la invasión de la alta cultura por la baja.

Los intercambios entre la gente de bajo estatus también muestran la permeabilidad de las asunciones culturales. El público de rap del que he hablado antes es sólo un ejemplo de la fantástica variedad de formas en que la gente que está en una mala situación económica, negra, blanca y de todos los colores, no sólo en los Estados Unidos, ni siquiera en los dos vastos continentes americanos, sino hoy en el mundo entero, ha intercambiado ideas musicales a lo largo de los siglos a través de lo que hubiera parecido ser una divisoria racial y cultural imposible de cruzar.

Sin embargo, ha sido la tradición afroamericana, o el grupo de tradiciones afroamericanas, la más poderosa. Como sugiere la palabra, no es ni africana ni americana, sino que participa de la naturaleza de ambas. Ha sido, quizá, una de las interacciones más fértiles y alentadoras en toda la historia del musicar humano. Al contrario de lo que con frecuencia se dice de ella, no es un monstruo enorme que arrasa a su paso todas las formas locales de musicar. Más bien, se ha convertido en una especie de idioma común que la gente que está en una mala situación económica puede conjugar con sus propios modismos y dialectos para usarlo como un medio de afirmar su propia identidad, su propio *Estos somos nosotros*, y se ha adaptado con una cortesía extraordinaria a sus necesidades y estilos musicales. Al tiempo que circula libremente por todo el mundo, nunca pierde del todo las inquietudes y las características culturales que le dieron sus formas particulares en el lugar de origen. El jazz de Nueva Orleans y las sambas brasileñas y el rap de Nueva York conservan su sabor allá donde van, al tiempo que informan, inspiran y provocan sus propias formas de musicar en otros lugares. Los músicos usan letras, formas musicales y estilos de interpretación que evocan apego o alejamiento respecto a determinados lugares.

Es un fenómeno que sugiere un mayor grado de valores compartidos, o de identificación mutua y de una simpatía subyacente aunque inconsciente, de lo que en apariencia nos permitirían los crudos hechos de la división racial y social. Es grato, muy grato constatar que los miembros de cada grupo necesitaban lo que los otros tenían que ofrecer. Así, las interacciones no se producen al azar, sino que siempre son un signo de que los miembros de un grupo social reconocen la presencia de algo útil para ellos en las prácticas rituales de otro grupo, algo con lo que pueden sentir empatía, algo que les atrae. No es una cuestión de multiculturalismo consciente, que para serles

sincero, es una palabra que no me gusta mucho usar, es más una cuestión de permeabilidad cultural. Es decir, los miembros de un grupo no aprenden y se imbuven de las prácticas rituales de otro en su totalidad. Por así decirlo, no “aprenden la cultura” tal como a menudo en estos días se nos dice a los maestros que hagamos, sino que más bien cogen esto y aquello, cualquier cosa que les atraiga, y lo incorporan al cuerpo más amplio de sus propias prácticas.

Sabemos que hoy día la impregnación cultural se produce a escala global, con todo el mundo escuchando a todo el mundo y todas las tradiciones musicales, todas las formas de musicar, disponibles para cualquiera que quiera hacer su propia forma de musicar más interesante – o más provechosa. Este proceso de globalización musical es parte de un proceso de interconexión global de todos los aspectos de nuestras vidas que ha durado al menos los últimos quinientos años. Debería ser un motivo de celebración, pero sabemos que la globalización musical no es políticamente más inocente que la globalización económica. Ciertamente, los procesos económicos invaden los musicales con más frecuencia de lo que nos gusta admitir. La disputa sobre el álbum *Graceland* de Paul Simon nos muestra cuánta razón tenemos al desconfiar sobre la forma en que se está manejando el proceso en la práctica, y nos muestra también cómo el deseo absolutamente natural del ser humano de lo que otros tienen que ofrecer se vuelve con demasiada frecuencia una excusa para la codicia y la explotación en la sociedad industrial occidental.

El proceso de globalización, lo que equivale a decir la conexión de la raza humana en una dependencia mutua por medios de transporte y de comunicación cada vez más rápidos, dura ya cientos de años y representa casi con seguridad el destino de la raza humana, salvo accidentes. No significa en sí mismo la destrucción de la diversidad. Al contrario, nos brinda más oportunidades de aprender los unos de los otros y de disfrutar de la compañía de los demás en este planeta.

La novedad de los últimos veinte años ha sido la forma en que los que se enriquecieron a nuestra costa han secuestrado el proceso, y la palabra, y se las han arreglado para convencernos de que el enriquecimiento obscuro de unos pocos y el empobrecimiento sobrecogedor de millones de personas, el desarraigo de poblaciones enteras, la desolación de las comunidades, la exclusión del empleo y de la sociedad de decenas de millones de personas en las sociedades industriales, y la continua y creciente devastación del medio ambiente, son consecuencias inevitables e incluso beneficiosas de la globalización y del mercado libre, global y único que nos presentan como unido a ella de forma inseparable.

Al musicar, podemos aprovechar las oportunidades que ofrece la globalización, incluso mientras nos resistimos con todas nuestras fuerzas a los procesos destructivos que se le han pegado parasitariamente. Pero no pienso que multiculturalismo sea lo mismo que globalización. Una cultura no se aprende. Todos y cada uno de nosotros lleva siempre consigo innumerables retazos de experiencia que se van entretejiendo hasta configurar la forma única y exclusiva de percibir y sentir y pensar que llamamos cultura. Hay grupos de personas grandes y pequeños en los que esas formas son más o menos similares, ya que derivan de una experiencia más o menos similar, pero cada

uno de nosotros tiene una cultura, ni más ni menos, y todo lo que vivimos se convierte en parte de esa cultura. Nada escapa a ello. De hecho, creo que el multiculturalismo es una quimera cuya existencia imaginada deriva de la cosificación de la cultura, de considerarla una cosa. Eso no significa que no seamos capaces de llegar a otros cuyas formas de pensar, percibir y sentir resuenen en cierto modo con las nuestras, y quizá descubramos esas resonancias en lugares sorprendentes y en personas sorprendentes, atravesando barreras sociales que podrían parecer insalvables, como hemos visto en la interacción musical entre blancos y negros en las Américas.

No son las culturas lo que respetamos, o desaprobamos, o intentamos preservar o destruir, son las personas. La cultura es un atributo de una persona o un grupo de personas, y la palabra es una abstracción de esas actitudes y disposiciones que subyacen en las formas que tienen los seres humanos de percibir, pensar, sentir y actuar. El único modo de mostrar respeto por la cultura de una persona es mostrando respeto por la persona, por lo que es. En cuanto al aprendizaje real de la cultura de otro, sólo podemos hacerlo conociendo a la persona, y aprendemos lo que podemos en el día a día y tomamos de los otros lo que sentimos que puede mejorar nuestras vidas. Como todas las personas son, por definición, auténticas en sus vidas, no me parece que las palabras “auténtico” y “falso” tengan mucho sentido en este contexto. Si los africanos esclavizados y sus pobres iguales blancos en las colonias americanas, así como sus descendientes hasta el día de hoy, hubieran dedicado un solo pensamiento a la autenticidad o a la preservación de una cultura, nunca habiéramos tenido esa forma de musicar que llamamos afroamericana. Lo que tenían en mente era la supervivencia personal y de la comunidad, el valioso sentido de quiénes eran, sin el cual la supervivencia no merecía la lucha, y tomaron todo lo que pudieron allí donde lo encontraron con ese propósito.

Nuestro estilo de vida está cambiando y desarrollándose constantemente, y con él cambia el conjunto de actitudes que llamamos nuestra cultura. Bajo la presión de lo que erróneamente se llama globalización y la concentración de poder y de riqueza en manos de cada vez menos personas que cada vez son más codiciosas, el cambio en el mundo moderno es muchas veces abrupto, brutal, violento y destructivo para las vidas de aquellos que se ven obligados a sufrirlo. Es, por tanto, incluso más vital que las personas, al haber cada vez más a las que se cortan las amarras tradicionales y se lanza al torbellino de la vida del siglo XX, conserven el poder de explorar, afirmar y celebrar quiénes son a través de su forma de musicar y de otras actividades rituales.

¿Cómo hacer eso en nuestra forma de musicar? Me parece que lo mejor es olvidarse del multiculturalismo. Olvidarse de “aprender o enseñar la cultura de otro”, cosa que creo imposible de todos modos. Por qué no simplemente meterse en ella y jugar, usando cualquier recurso que nos llame la atención para que nos dé lo que necesitamos y así hacer nuestro musicar más significativo y más efectivo en su invocación de las relaciones correctas de nuestro mundo, haciendo que el orden vivido se funda con el orden soñado.

Antes hice énfasis en dos ideas que creo esenciales en cualquier éxito que podamos tener al abrir a nuestros alumnos a las posibilidades que ofrecen otras culturas musicales

para el fortalecimiento de la nuestra. La primera era que lo esencial a toda música es la interpretación y no las obras musicales, y la segunda era que a quienes no son capaces de musicar sin partir de algo escrito, en otras palabras, de improvisar, les parecerá difícil, si no imposible, abrirse a esas posibilidades e incorporarlas a su propio modo de interpretar. Por tanto, deberíamos estar haciendo todo cuanto estuviera en nuestras manos para fomentar las aptitudes de improvisar y tocar de oído, recordando que un chico o chica hábil de catorce años puede tocar las últimas sonatas para piano de Beethoven con una partitura, pero sólo alguien que entienda los procesos musicales que tienen lugar puede tocar algo de oído. La improvisación no es sólo una habilidad musical sino también social, lo cual es algo que la tradición africana ha transmitido a los afroamericanos. También ha transmitido la idea de que todo el mundo es capaz de crear sus propias expresiones musicales. Así se desarrollan no sólo aptitudes para la interpretación en sentido estricto sino también la facultad creativa, y la interacción social entre iguales que es necesaria para la ejecución de la interpretación en esa tradición.

También en esa tradición el acto creativo está abierto a todos, y aunque las interpretaciones pueden alcanzar - y de hecho lo hacen - niveles sorprendentes de talento y virtuosismo, aquellos cuyas habilidades son modestas o incluso rudimentarias aún pueden hacer algo y ser admirados. Lo consiguen al hacer siempre las cosas lo mejor que saben con lo que tienen, no estudiando y practicando, sino interpretando en contextos sociales que todo el mundo entiende y donde todo el mundo se siente cómodo.

Al escuchar y tomar elementos de otras formas de musicar, no debemos tener miedo de entender mal. Entender mal ha sido siempre una poderosa herramienta para mantener activa la creación. Podría ir más lejos y decir que, en última instancia, todo aprendizaje conlleva un mayor o menor grado de malentendido, y ojalá siga así mucho tiempo.

Tomar cosas de aquí y de allá de todo lo que se tiene al alcance, un proceso que lleva el nombre de sincretismo, no el de autenticidad o pureza, es lo que mantiene viva la creación. Una cultura musical pura, si existiera - y no puedo imaginar qué clase de monstruosidad sería - no tendría vida. No necesitamos imaginar, por ejemplo, que la gran cultura de la música clásica occidental, la cultura de Mozart, Bach, Beethoven y Brahms, es una cultura pura, está lejos de serlo. Lo que hoy reverenciamos como la cultura de la música clásica pura es en realidad mestiza, híbrida, criolla, construida a partir de pedazos de incontables tradiciones diferentes, la música popular austro-húngara y alemana, el violín gitano, música de bandas militares, diversas tradiciones folk y muchas más, remendadas ad hoc - según sonaran mejor a los intérpretes y gustaran más a su público - para presentarse con una imagen aceptable y tolerablemente coherente de las relaciones de su mundo. Fue el consenso social del Siglo de las Luces lo que las unió, y no es raro que hoy, con ese consenso en ruinas, la cultura musical se esté desmoronando.

Todos somos híbridos, cada uno de nosotros es un criollo, nuestra cultura reúne fragmentos de sólo Dios sabe qué culturas del pasado, y todos hablamos nuestra música, como hablamos nuestro idioma, sin mencionar nuestros gestos, con uno u otro acento.

No hay ningún lenguaje puro, ni hablado ni musical. El estatus social del acento musical está directamente relacionado con el estatus social, y el poder social, de aquellos que lo practican. Incluso la gran tradición clásica europea nos obliga a hablar nuestra música con un acento como cualquier otro, y debemos resistirnos a los que nos dicen que el suyo es el idioma puro mientras que los otros son meros dialectos. Incluso la Reina de Inglaterra habla con determinado acento, y si digo que lo encuentro bastante poco atractivo, eso dice tanto sobre mis actitudes sociales como sobre la voz real.

En cuanto a la autenticidad, sólo hay una autenticidad, y radica en la fidelidad a nuestra propia experiencia y al placer que obtenemos de musicar. El placer al musicar es el signo de que la actividad está produciendo el efecto debido.

La rica y compleja telaraña de relaciones que creamos cada vez que musicamos se remonta muy lejos en el pasado y recorre el modelo completo del mundo viviente. Todo musicar es serio. Incluso los actos en apariencia más triviales y frívolos donde se musica pueden convertirse en una exploración, una afirmación y una celebración de las formas en que nos relacionamos entre nosotros y con ese modelo. No tenemos que preocuparnos demasiado por la preservación de las culturas, sean las preciadas piezas maestras de la tradición clásica occidental u otras culturas musicales indígenas enteras. El verdadero tesoro es el acto humano de musicar, de tomar parte en una interpretación musical. La capacidad de hacerlo, o en realidad la necesidad de hacerlo, es parte de la historia evolutiva de todos y cada uno de los miembros de la raza humana. Poder decirnos y decirle a cualquiera que pueda estar escuchando: Estos somos nosotros es esencial para la vida y la dignidad humanas, y dar a los jóvenes la capacidad de hacerlo es seguramente la tarea principal de los que tienen confiada su educación.

BIBLIOGRAFÍA

BATESON, Gregory (1979): *Mind and Nature: A Necessary Unity*, Fontana/Collins, London

BATESON, Gregory and Bateson, Mary Catherine (1987): *Angels Fear: Towards an Epistemology of the Sacred*, Macmillan, New York

LIPSITZ, George (1994): *Dangerous Crossroads: Popular Music, Postmodernism and the Politics of Place*, Verso, London

OLSSON, Bengt: Review of Nicholas Cook: *Music: A Very Short Introduction to Music* (Oxford University Press 1998) in *Music Education Research*, Vol 1 No 2, 1999

ROSE, Tricia (1994): *Black Noise: Rap Music and Black Culture in Contemporary America*, Wesleyan University Press, Middletown CT

SMALL, Christopher (1977): *Music, Society, Education*, John Calder, London and Riverrun Press, New York 1982, también publicado en italiano por Feltrinelli, Milán 1982, en griego por Nefeli, Atenas 1983 y en castellano por Alianza, Madrid 1989. Reimpreso con un nuevo prólogo de Robert Walser por Wesleyan University Press, Middletown CT 1996.

SMALL, Christopher (1987): *Music of the Common Tongue: Survival and Celebration in African American Music*, John Calder, London and Riverrun Press, New York. Reimpreso con nuevo prólogo del autor por Wesleyan University Press, Middletown CT 1998

SMALL, Christopher (1998): *Musicking: The Meanings of Performing and Listening*, Wesleyan University Press, Middletown CT

WALSER, Robert (1995): 'Rhythm, Rhyme and Rhetoric in the Music of Public Enemy', *Ethnomusicology*, Vol 39 No 2, pp 194-211

WALSER, Robert (ed) (1999): *Keeping Time: Readings in Jazz History*, Oxford University Press, New York

WILLIAMS, Raymond (1976): *Keywords: A Vocabulary of Culture and Society*, London, Fontana and Croom Helm

AUDICIÓN Y FAMILIARIZACIÓN CON LA MÚSICA EN EL CONTEXTO INTERCULTURAL. APORTACIÓN DE LA MÚSICA MAGREBÍ DE ORIGEN ANDALUSÍ

Fethi Salah

Escuela Normal Superior – Argel



Una palabra-clave y al mismo tiempo noción/concepto común se repetirá varias veces en este artículo: se trata de la palabra “familiarización”. De hecho quisiera llamar la atención e insistir sobre la importancia del proceso de familiarización con cualquier música y en particular con las músicas que no pertenecen a la “cultura materna”² de los involucrados en el ámbito de la educación y de la enseñanza musicales, teniendo como objetivo principal no tan sólo aprender a escuchar de manera adecuada y eficaz la “Otra” música, sino también y sobre todo sacar de la competencia musical vigente en otras culturas principios, criterios, conductas y métodos de aprendizaje pertinentes que permitirían percibir de otra manera e incluso redescubrir la música con la que creemos estar totalmente familiarizados o la que pretendemos conocer perfectamente. Por otro lado, y de manera previa o paralela al proceso de familiarización, ocurre otro proceso no menos importante ya que condiciona mucho el primero, el del superar los prejuicios, presupuestos, juicios de valor de cara a una cultura distinta. Toda y cada cultura musical tiene su encanto propio, su manera de ser agradable a los que la producen, la cultivan y la difunden.

Resulta que uno de los componentes más naturales y espontáneos en el proceso de familiarización con la música es el de la audición. Y es a través de la aptitud a oír o mejor dicho, a través de la “competencia auditiva” que se forman las ideas que le llevan al oyente a aceptar o rechazar dicha música. La base ideacional, o sea el conjunto y sistema de ideas que conforman la mentalidad musical del oyente, está en un estado permanente de interacción con la realidad cultural y musical. Y una de las consecuencias esperadas de esta interacción sería configurar la audición de tal modo que por un lado

² Al igual que la « lengua materna », designo por cultura materna la que se asimila durante la infancia.

se supera los obstáculos de índole ideacional, y por otro lado se alcanza la capacidad de ensanchar y enriquecer la competencia auditiva. Y esto tiene como consecuencia deseada la posibilidad de asimilar otras formas perceptivas. En otras palabras, el principal objetivo y a la vez método en el proceso de familiarización, es pasar de lo que se puede denominar “audición pasiva” a una “audición activa” para conseguir una “audición multisensible”. Es obvio que tal objetivo se puede alcanzar con esfuerzos de índole diversa tanto individual como colectiva, y con una familiarización también activa.

En una situación intercultural, es decir en la que hay encuentro o intercambio de objetos, ideas y valores entre culturas distintas, la música parece jugar un papel muy importante en la medida que justamente no tiene sentidos ni significados fijados ni determinados una vez por todas. Como si la música tuviera, en una situación intercultural, el poder de neutralizar los valores y las estrategias perceptivas adquiridos en una cultura dada, para acoger y asimilar otros forjados en una cultura ajena³. La función mediadora de la música es sin duda alguna la que más eficazmente se despliega en el proceso de intercambio intercultural. Y, en mi modo de ver, son la manera en que se procesa la familiarización así como las modalidades de su desarrollo que condicionan la manifestación óptima o no de dicha función mediadora de la música.

Así pues, cabe analizar los elementos que rigen el proceso de familiarización, y preguntarse en qué medida se pueden mejorar y optimizar sus componentes, teniendo en cuenta el contexto y las circunstancias en que se desarrolla la familiarización. Por la comodidad de la presentación de este artículo, distinguiré los tres subprocesos presentados a continuación que conforman el proceso global de familiarización, sabiendo que naturalmente estos subprocesos pueden llevarse a cabo y desarrollarse de manera simultánea o paralela, y que pueden también interactuar entre mutuamente.

El primer subproceso es el de la reestructuración de la mentalidad musical del que quiere familiarizarse con una música desconocida o mal conocida. Es obvio que cuando se descubre una nueva música, no se hace con una mentalidad virgen y absolutamente neutra, partiendo de una *tabula rasa*, sino con ideas, gusto y sensibilidad ya formados y modelados en la cultura materna. Y resulta obvio también que el éxito del proceso de familiarización depende en gran medida de la capacidad de superar los juicios de valor, los presupuestos y las ideas de rechazo que suelen ocurrir cuando el gusto y la sensibilidad no son lo suficientemente ricos y abiertos como para aceptar de golpe nuevos mundos sonoros y nuevos juicios de valor. Es interesante ver cómo se opera la matización de dichos juicios de valor y de dichas ideas preconcebidas así como el enriquecimiento del gusto y de la sensibilidad a través de ejemplos que representan testimonios de autores que experimentaron a su manera la interculturalidad a través

³ El interés de la situación intercultural reside en llevar al interesado a considerar la música menos como objeto de intercambio que como “mediación de sensibilidades”. Por lo que, la cuestión de las huellas de la influencia de una cultura musical en otra distinta, por ejemplo, no se puede resolver simplemente en la búsqueda de huellas formales y concretas en la música, ya que en realidad, gran parte de la cultura musical es inmaterial. Y a menudo, lo superficialmente perceptible en la música es sólo la parte visible del Iceberg.

de la música. Citaré primero el testimonio de un músico francés de origen español quien, durante el siglo XIX, vivió una parte de su vida en Argel (de 1853 a 1865). Francisco Salvador Daniel puede ser considerado como emigrante de una cultura representativa de la cultura occidental de entonces (en este caso la francesa del siglo XIX) y, al mismo tiempo, como inmigrante en la cultura de una parte de los autóctonos del Mediterráneo del Sur de aquella época. Francisco Salvador Daniel supo expresar de manera sencilla y bastante clara la necesidad de superar algunos obstáculos que impiden el acceso espontáneo y natural a la comprensión de la música de los argelinos:

- « *Dès l'abord, je n'y reconnus, comme tout le monde, qu'un affreux charivari dénué de mélodie et de mesure. Pourtant, par habitude ou, si l'on aime mieux, par une sorte d'éducation de l'oreille, il vint un jour où je distinguai quelque chose qui ressemblait à un air. (...) Il faut s'habituer à leurs gammes ou plutôt à leurs modes, et cela en laissant de côté toutes nos idées de tonalité. (...) Pour cela, je me liai avec les musiciens indigènes, j'étudiai avec eux, afin d'arriver à me rendre compte d'une sensation que d'autres éprouvaient et qui ne me touchait en rien* » (Salvador Daniel, ed. 1986, 29-30)

En las palabras anteriores, encontramos los pasos fundamentales hacia un cambio de ideas y de juicios de valor con respecto a una mentalidad musical en curso de enculturación de elementos nuevos. En primer lugar, Salvador Daniel percibía un mundo sonoro caótico (“*charivari dénué de mélodie et de mesure*”). En segundo lugar destacaba lo que se puede denominar el “reaprendizaje auditivo” a través de la “educación del oído” (“*éducation de l'oreille*”) y de “la costumbre de oír” (“*l'habitude d'entendre*”). En tercer lugar, Salvador Daniel hace notar el paso más importante desde el punto de vista del cambio ideacional, a saber el de dejar de lado la idea de tonalidad tal como se la concibe en la cultura musical europea u occidental. El ejemplo de Salvador Daniel es muy interesante en la medida que revela la importancia del cambio de ideas por otras más adecuadas a la realidad nueva en curso de exploración, y la necesidad del reaprendizaje auditivo en el proceso de familiarización musical. El hecho de haber podido transformar la percepción de un *charivari* en un *air* mediante la costumbre y la educación auditiva, es una prueba explícita de la posibilidad de superar el reflejo común y frecuente del rechazo, y una prueba de que el problema estriba menos en la naturaleza de la música objeto de dicha familiarización que en la naturaleza de la percepción auditiva y, sobre todo, la de las ideas que la subyacen.

Cabe añadir a esta dinámica perceptivo-ideacional un elemento que puede ser considerado como otro objetivo de la familiarización: el de la búsqueda de otra sensibilidad. Ya en las palabras de Salvador Daniel anteriormente citadas, se percibe la toma de conciencia de que el éxito del reaprendizaje auditivo así como la reestructuración de las ideas es una condición para lograr otras sensaciones y entrar, por consiguiente, en otro mundo sensible. Hay algo como un razonamiento circular en este proceso de familiarización cuyo punto de partida reside sin duda en la voluntad

de superar ciertos obstáculos de índole ideacional para alcanzar objetivos de índole emocional y sensible.

El ejemplo siguiente ilustra no tan sólo el segundo subproceso relativo a la necesidad de modificar la competencia auditiva ensanchándola, pero también la influencia de las ideas en la evolución de dicha competencia, mostrando por consiguiente la interacción entre el primer subproceso y el segundo subproceso. Se trata del Padre franciscano Patrocinio García Barriuso quien estudió, durante el protectorado español en Marruecos, la cultura musical marroquí de origen andalusí denominada *Ala*. Cabe situar previamente el caso del Padre García Barriuso en el marco de la concepción de la música de *Al-Ándalus* (o la música “hispano-musulmana” – *sic* – como se la denominaba entonces).

El hecho de admitir indiscutiblemente la idea de que era la música árabe medieval la que, a través de *Al-Ándalus*, recibió principalmente las influencias de la hispano-cristiana, y que la música hispano-musulmana medieval era idéntica a la que practican los marroquíes contemporáneos, diferente de la árabe-oriental, llevó a García Barriuso a afirmar que su trabajo de transcripción de la música *Ala* era totalmente objetivo, y que la audición de la música marroquí, audición presuntamente neutra y sin prejuicios, confirmaba lo que afirmó acerca del origen y de la naturaleza de la misma:

« Para llegar a la feliz conclusión de ver comprobada esa identidad de música marroquí y española en lo que a la gama se refiere, hemos seguido el método más lógico y práctico: oír y transcribir directamente sin prejuicios las melodías ejecutadas actualmente por los herederos de la cultura artística de al-Andalus. (...) Por de pronto, no se designará nunca más como música *árabe* a la melopea de los marroquíes y demás musulmanes influenciados por la histórica cultura peninsular. Con propiedad sólo podrá hablarse de una música hispano-musulmana occidental, esencialmente distinta de la música de los pueblos árabes de Oriente » (García Barriuso, 1950, 15-16).

Las palabras de García Barriuso sugieren claramente que las observaciones de orden perceptivo del autor eran a menudo orientadas por la idea de que por una parte la música marroquí de origen andalusí no ha cambiado desde *al-Ándalus* (siglos VIII-IX), y que, por otra parte, la música en cuestión recibió la influencia casi total de la música popular y religiosa de los hispano-cristianos, música que también parece, según este autor, no haber cambiado desde antaño.

Por otro lado, y a pesar de las críticas que había dirigido hacia algunos autores que le precedieron en el descubrimiento de la música de los magrebíes, como el caso de Salvador Daniel entre otros, García Barriuso seguía creyendo en la hipótesis de que las gamas utilizadas por los músicos marroquíes fueran influenciadas por las gregorianas : « La simple audición de melodías del repertorio tradicional de los marroquíes y argelinos produce la impresión de estar oyendo imitaciones del repertorio gregoriano » (Ibid, 16). El autor estaba tan persuadido de la similitud que, según él, tenía la música hispano-musulmana de Marruecos con la española medieval, que incluso se podía admitir aquella similitud solamente a partir de la audición:

« La clásica melopea hispano-marroquí ofrece las mismas características técnicas que la española medieval. (...) Para que los extraños a la ciencia musical lleguen a persuadirse de que esa coincidencia de músicas no es una mera disquisición, bastaría escuchar algunos ejemplos del repertorio marroquí » (Ibid, 23).

García Barriuso escuchó, pues, lo que deseaba escuchar, como si su oído estuviera totalmente envuelto por sus ideas preconcebidas y admitidas una vez por todas, siquiera antes de escuchar por primera vez la música en cuestión. El ejemplo de García Barriuso demuestra muy bien el peso y la influencia de las ideas en la audición musical.

El tercer subproceso atañe a la necesidad de tomar en consideración el contexto de diversa índole en el que se desarrolla la familiarización con la música. Esta familiarización con la música en sí, no puede llevarse a cabo de manera plenamente satisfactoria sin una familiarización previa o simultánea con elementos extra-musicales, o más bien, para-musicales⁴, elementos que forman parte del conjunto de todos los elementos representativos del contexto y vinculados o relacionados de manera significativa con la música. Basta citar el ejemplo del músico francés contemporáneo Marc Loopuyt, quien empezó a estudiar *Ala* en la ciudad de Fez en los años 1970, para poner de manifiesto la necesidad de integrar en el proceso de familiarización estrictamente musical, elementos extra- y para-musicales sin los cuales dicha familiarización queda incompleta.

Según Loopuyt, el hecho que llama la atención es el marco espiritual en el que se desarrolla el aprendizaje de la *Ala*. Se entiende fácilmente a través de este ejemplo que el hecho de aprender esta música como lo hace la tradición de manera oral es menos la consecuencia de la falta de notación musical que la necesidad de relacionarla con un aprendizaje básicamente oral del Corán:

- *Le choix de la première nouba (suite musicale arabo-andalouse) abordée est très significatif de la démarche musulmane sacralisante: c'est la suite Ramal Maya, dont le thème poétique est un panégyrique du Prophète Mohammed. Cette évocation de la personne du prophète de l'Islam au début de l'étude est à mettre en rapport avec sa fonction d'Envoyé: le Coran est descendu sur lui, et il l'a transmis oralement aux premiers musulmans*" (Loopuyt 1988, 39).

El aprendizaje propiamente musical se introduce tradicionalmente por una iniciación espiritual que puede ser considerada como una condición para acceder a la esencia peculiar de esta música. La enseñanza tradicional empieza con textos de alabanza al Profeta, textos poéticos pertenecientes a la *Nuba Ramal Mâya*, primera forma poético-musical expuesta en el repertorio marroquí. Se trata, entonces, de una suerte de sacralización de dicho repertorio poético-musical conocido y considerado habitualmente, en las sociedades magrebíes, como repertorio de carácter cortesano y profano. Antes que nada, el aprendizaje musical tradicional parece representar una

⁴ Por elemento para-musical, designo todo elemento de naturaleza no musical pero muy relacionado con la música en cierto contexto. El cambio de contexto puede transformar un elemento para-musical en otro totalmente extra-musical.

vía o un medio para el desarrollo espiritual del aprendiz. Y está claro que la familiarización óptima y profunda con la música marroquí de origen andalusí debe iniciarse por una familiarización con el ambiente espiritual en el que se desarrolla el aprendizaje musical tradicional en Marruecos.

A modo de conclusión y antes de terminar este artículo, se puede decir que cada vez más el contexto intercultural aparece como el contexto más adecuado y privilegiado para someter a prueba el proceso de familiarización con la música, proceso cuyo primer eslabón estriba en el fenómeno de la audición.

Referencias citadas:

García Barriuso Patrocinio, *La música hispano-musulmana en Marruecos*, Madrid: Instituto de Estudios Africanos, 1950.

Loopuyt Marc, "L'enseignement de la musique arabo-andalouse à Fès", en *Cahiers de Musiques Traditionnelles*, n°1, 1988, pp: 39-45.

Salvador Daniel Francisco, *Musique et instruments de musique du Maghreb*, Paris: La Boîte à Documents, ed. 1986.

LA INTERCULTURALITAT EN LA MÚSICA POPULAR CONTEMPORÀNIA: UNA APROXIMACIÓ CRÍTICA

Joan-Elies Adell

Universitat Oberta de Catalunya



La circulació actual a nivell mundial de la música popular contemporània ofereix, ben sovint, la possibilitat de reflexionar sobre alguns dels temes que sorgeixen en els diversos dominis culturals on s'expressen moltes de les tensions i de les contradiccions pròpies del món contemporani. La música popular, certament, és un dels àmbits on es fa més “visible” algun dels trets més definitoris de les transformacions culturals en curs, que és la relació entre el local i el global (mundial) o, per a dir-ho amb paraules més exactes, és una de les pràctiques culturals on s'adverteix amb una major claredat la tensió entre homogeneïtzació i fragmentació culturals. La relació entre el global i el local fa que la diversitat cultural es faci més visible i que conceptes com els d'interculturalitat es revaloritzin en un món cada cop més interconnectat gràcies a l'extraordinària difusió dels avenços tècnics i de les noves tecnologies de la informació i de la comunicació.

Així, la globalització de l'economia i els progressos en els sistemes de comunicació no sols han facilitat la difusió a escala mundial de la cultura de masses, sinó que també ha afavorit l'emergència de noves formes de migració motivades per causes econòmiques, socials o polítiques. Aquest procés imparabile de globalització política i econòmica ens ha fet més evident la complexitat del món i de la societat actuals i endinsar-nos en aquest nou paradigma de la complexitat ens porta a elaborar respostes teòriques i crítiques que necessiten superar aquelles concepcions que diagnostiquen la nostra situació actual com una situació de creixent homogeneïtzació. El debat sobre la globalització en l'àmbit cultural s'ha plantejat generalment en termes de polítiques de la identitat, com un conflicte entre allò local i allò global i, per tant, sobre les conseqüències homogeneïtzadores de les diferències que tindria una “globalització cultural”: un procés de subordinació cultural a escala mundial. Aquest debat ha reactualitzat la reflexió sobre la construcció d'identitats tal com ha estat teoritzada pels estudis culturals a propòsit de les subcultures i, per tant, les formes

d'antagonisme entre posicions hegemòniques i subordinades, redefinint-ne les categories tradicionals de centre i perifèria i d'alta i baixa cultura. Amb tot, els efectes de la globalització en les pràctiques culturals han produït hibridacions de diferents cultures locals més que una simple anivellació de les diferències.

Malgrat estar-hi d'acord amb què, gràcies al suport material i tècnic dels giradiscos i dels reproductors de CD's, de les ràdios i dels transistors, dels aparells estèreo portàtils, dels *walkman*, de les televisions i d'Internet, la música ha pogut assolir una presència flexible i polifònica al llarg del temps i de l'espai, i que tot aquest "trajecte" mai no pot ser projectat, ni tan sols previst, ni gairebé imaginat per la indústria cultural i discogràfica, això tampoc ha de fer-nos de pensar que tot això és possible únicament gràcies a l'actual desenvolupament tecnològic. Més aviat és gràcies als avenços tecnològics que se'ns mostra amb major evidència que qualsevol sentit d'un discurs musical va molt més enllà dels seus propis límits, i que subsisteix, malgrat el pas del temps, gràcies al lligam amb altres discursos, i s'enriqueix contínuament anant darrere de noves i impensades relacions interdiscursives. En algunes ocasions, la trajectòria de molts sons, de moltes cançons, es va dissenyant de forma improvisada a través de l'actuació d'operadors locals que utilitzen els sons i les cançons, modificant-les, en la recerca per una novetat rítmica, per un sonoritat diferent. Tot això ens mostra, al mateix temps, no sols que la indústria té profundes esquerdes que la converteixen en menys totpoderosa en els seus intents de control dels gustos de la gent, dels sons i dels imaginaris (aquest seria un primer nivell de lectura), sinó que els textos, les cançons i els sons no tenen mai límits definits. Allò específic d'un discurs musical, la seva singularitat, no prové dels seus propis elements interns, sinó que es troba en les possibles connexions que s'alimenta amb altres discursos (també irrepetibles) i que produeixen múltiples relacions dialògiques.

És aquesta la principal raó per la qual alguns crítics i analistes pensen que la música popular contemporània és una metàfora privilegiada per a il·lustrar aquesta experiència del món contemporani. Amb la seva circulació constant i quotidiana, la seva mescla d'històries, llenguatges i cultures, el seu complex testimoni de tendències globals i distincions locals entremesclades, la música popular contemporània sembla oferir un mapa destinat a la lectura, a la interpretació i a la comprensió del nostre present. Amb tot, la mateixa idea de mapa, que enuncia implícitament la idea de poder registrar un terreny estable, de referents i mesures ja establertes prèviament, sembla contradir el flux i la fluïdesa palpables de la vida metropolitana i el moviment cosmopolita. Proveïts d'un mapa, podem creure que ens podem ubicar millor. Però aquesta orientació preliminar difícilment exhaureix la realitat on ens trobem i de la qual en formem part. No podem oblidar que els fluctuants contextos de llenguatges i desitjos acaben travessant la lògica de la cartografia i excedeixen les fronteres del seu espai tabular, taxonòmic. Més enllà dels marges del mapa ens endinsem diàriament en les concrecions d'un món viu i quotidià, d'una pertorbadora i fascinant complexitat. Estem en disposició d'escoltar músiques que, tot i pertànyer a diferents grups socials, col·lectivitats ètniques o culturals diferenciades, acaben esdevenint plurisignificants i mutables. Es tracta, penso, d'un espai significatiu per analitzar, per pensar i per

comprendre críticament la nostra realitat. En conseqüència, són aquests alguns àmbits de reflexió que ens poden servir com a punt de partença per a aquelles persones interessades a analitzar els trastorns i esbiaixaments de la cultura i de la identitat que caracteritzen la nostra època.

Diversos estudis sobre l'estat actual de la música popular contemporània han convingut en sostenir que, en el moment present, s'imposa una reconsideració radical de les lectures convencionals sobre l'estat actual de la música popular a escala mundial; lectures que posaven especial accent en la denúncia d'una espècie de versió sonora d'un imperialisme cultural que s'estava produint o que estava reflectint més o menys veladament, a través de la circulació de músiques procedents de la Metròpoli, una espècie de "dominació cultural", en detriment d'aquelles altres i diverses formes cultures autòctones que mereixien la consideració de guerrilla cultural, o bé es presentaven com a expressions genuïnes de resistència cultural.

Si bé és cert que la circulació a escala global dels productes musicals és conseqüència del desenvolupament tecnològic i de la imposició d'un mercat econòmic i financer mundial, on la producció es desterritorialitza, tampoc no és menys cert que aquests canvis en la producció s'acompanyen per la formació d'una cultura popular internacional que organitza els consumidors de quasi tots els països del món amb informació i estils de vida no homogeneïtzats, però sí compartits amb un imaginari social multilocal. La música popular contemporània, juntament amb el cinema de Hollywood, els herois esportius i els dissenys de moda, és un dels discursos que ajuda la constitució d'aquest imaginari compartit (García Canclini, 2000: 4). Amb tot, aquests productes musicals distribuïts globalment no necessàriament són portadors de la cultura que els ha produït i que s'encarrega de vendre'ls, sinó que són uns altres qui els reben i qui els interpreten de manera diferent a com estava previst en el moment de la seva producció. A més, els fluxos culturals no són exclusivament unidireccionals; la disjunció i la complexitat entre els diversos nivells de circulació i de fluxos a nivell global de persones, mercaderies, sons, imatges i llenguatges fa que el paisatge cultural cada cop sigui més diferenciat i complex i no absolutament homogeni com molts encara volen creure. Parlar del món actual, com ha escrit Manuel Delgado (1999: 9), és parlar d'una heterogeneïtat generalitzada on és impossible trobar parcel·les tancades i completament impermeables, ni configuracions socials fixes. En aquesta línia podem entendre les paraules de l'antropòleg Ulf Hannerz quan escriu: «En l'actualitat existeix una cultura mundial, però cal entendre què significa aquesta afirmació. Es troba més marcada per una organització de la diversitat que no pas per una rèplica de la uniformitat. No s'ha produït una homogeneïtzació total dels sistemes de significació i expressió, ni dóna la impressió de què vagi a aparèixer aviat. Però el món s'ha transformat en una sola xarxa de relacions socials i entre les seves diferents regions hi ha un flux de significats, així com de pobles i de mercaderies» (Hannerz, 1990: 237). És d'una opinió semblant Néstor García Canclini quan afirma que la globalització no només homogenitza i integra les cultures, sinó que també produeix processos d'estratificació i d'hibridació.

La raó per la qual la música popular contemporània —les manifestacions contemporànies de música pop, rock, rap, dance, etc.⁵— han estat considerades com un exemple paradigmàtic d'aquesta circulació global mutidireccional o d'aquest incessant creuament de fronteres és avui força evident. Des dels seus inicis com a rock and roll, sempre ha existit una relació molt propera entre la circulació a nivell mundial de la música popular i l'expansió i exportació de la tecnologia occidental. Pareix indiscutible que la importància internacional de la música popular anglosaxona al llarg de l'anomenada Guerra Freda va suposar no sols l'expansió d'un nou i extraordinari sector comercial per a l'acumulació del capital sinó també un vehicle de primera magnitud, tant per a l'extensió en tot el món de la cultura occidental, com per a la difusió d'una sèrie d'avanços tecnològics que han estat utilitzats en la seva reproducció i consum. Però no és menys cert que l'actual aparició en el "centre" de sons i de músiques procedents de la "perifèria", dels "marges", ha estat possible gràcies a l'existència mateixa d'aquests mitjans internacionals de difusió i gràcies, sobretot, als avenços tecnològics potencialment "progressistes" que han permès que la producció de la música popular s'hagi "democratitzat" gràcies a la disponibilitat «històricament barata» —les paraules són de Andrew Goodwin (1988; 1990)— de sons produïts anteriorment de forma molt més cara. Parlo, per exemple, de les innovacions tecnològiques que han permès que la interacció sonora i rítmica fos possible gràcies a la forma en què els seqüenciadors MIDI i els samplers permeten realitzar experiments amb variacions de sons sense necessitat d'haver de pagar un munt de diners d'hores d'estudi. En l'àmbit de la música popular moltes de les mutacions actuals, produïdes pel trànsit de la tècnica mecànica a la tecnologia electrònica, acceleren i amplifiquen un procés comú a totes les manifestacions culturals, que és el de la desterritorialització, això és, el procés de desarrelament del territori pel qual es defineix una unitat cultural o una ètnia. Va escriure Lyotard (1988): «Amb les noves tecnologies [...] en tant que generen models culturals que no es troben inicialment arrelats en el context local, sinó que es constitueixen de seguida amb vistes a la major difusió per tota la superfície del planeta, es proporciona un mitjà excel·lent per a superar l'obstacle que representa la cultura tradicional a la captació, a la circulació i a la comunicació d'informacions».

És per aquesta raó que conceptes com els de globalització, interculturalitat, transnacionalisme, diàspora, desterritorialització, alteritat o diferència, que comencen a introduir-se per diverses vies en el discurs crític funcionen com a diacrítics de la resituació de les forces socials en el nou ordre mundial en què la rigidesa de nocions com les de nació-estat, territori, fronteres nacionals, acaba sent qüestionada en la seva base ideològica. I la música popular n'és un bon símptoma. La presència del rock no és tan sols un clar exemple de la presència d'uns sons que són una mostra més

⁵ Parlem de música popular contemporània per indicar aquelles manifestacions musicals que avui en dia són les més habituals i comunes, però que no es deixen definir ni com a "cultes" ni com a "folk". En aquest sentit, parlar de música popular contemporània significa delimitar un camp musical "popular" no necessàriament lligat a una particular tradició cultural i ètnica, sinó més aviat inserida en el món contemporània d'arrel occidental, en la vida metropolitana, en les comunicacions de masses i en les formes de reproducció sonora pròpies de les noves tecnologies (Adell, 1997).

d'una hegemonia cultural angloamericana de llarg abast. És ben cert que no només ocupa la ràdio i la televisió, pubs i discoteques, sinó que ens acompanya mentre treballem, quan anem de compres o de viatge. És la banda sonora de la nostra època. Però, d'altra banda, tampoc no és menys cert que es tracta d'una hegemonia que ha creat de manera simultània les condicions d'una xarxa de so internacional que ha estimulat la proliferació dels marges i l'emergència d'altres veus. A partir d'aquests desenvolupaments poden detectar-se en el mapa musical sorprenents trajectòries que es tradueixen en històries d'influències inesperades i estranyes combinacions. Adoptar una perspectiva semblant permet detectar nous aspectes que ajuden a interpretar l'abast del poder i de la política existents en la quotidianitat i en els contextos urbans.

La simple existència de la cultura de masses contemporània, des d'aquest sentit, ha tingut un eco polític fonamental ja que, a poc a poc, ha permès que s'obrissin noves òptiques a l'hora de plantejar el debat sobre cultura i societat. Les "masses" han esdevingut subjectes històrics individuals, almenys en les societats capitalistes occidentals, no tant a través dels òrgans representatius de la democràcia parlamentària sinó a través de les diverses modalitats de la cultura popular urbana. I mitjançant els diversos usos d'aquesta cultura popular, de la qual la música juga un paper central a l'hora de la formació de capital cultural⁶, es possible realitzar exercicis de poder a través de la tria i del gust individuals. Pierre Bourdieu (1998) ha mostrat com el "gust" es concebut i utilitzat per grups socials amb l'objectiu de diferenciar-se i de distanciar-se de la resta, per a construir-se com a diferents. En la música això s'adverteix de forma clara. Els gustos musicals i els estils seguits o adoptats per determinats grups de consumidors es veuen influïts per una important sèrie de contextos socials, com poden ser la classe, el gènere, la raça i l'edat. El consum i la tria musical, doncs, no són un simple procés de preferències "personals" sinó que, en part, formen part dels processos de construcció social. Vinculat a aquest procés hem d'entendre la manera com el gust musical es converteix en capital simbòlic i cultural.

La circulació imparable d'aquests discursos musicals ha contribuït a qüestionar, fins el punt de posar-la en crisi, la vella i, al mateix temps històrica, distinció entre "popular" i "culte", però també la cada cop menys clara distinció entre el "global" i el "local". Perquè, com ha plantejat Jan Fairley (2001: 273), actualment els conceptes de "global" o "local" ja no són conceptes que ens poden ésser d'utilitat per a descriure coses oposades. Més aviat suggereixen les diferents perspectives des de les quals analitzar un mateix procés. Des d'una d'aquestes perspectives el terme globalització és utilitzat per descriure la manera en què és publicitada i distribuïda una música que, seguint Simon Frith (1999: 18) podríem anomenar "música global", sons (no necessàriament anglosaxons) que poden escoltar-se per tot el món mitjançant satèl·lits, serveis de televisió per cable i anunciant multinacionals, en les pel·lícules de Hollywood i en els centres turístics, i que, en paraules del mateix Frith "són la banda sonora d'una forma particular de consum mòbil". De l'altra, però, el concepte de globalització també ens pot ser útil per a explicar aquells processos que fan possible que els músics locals puguin creure convenient abandonar les seves identitats locals per a començar a utilitzar elements musicals propis d'una banda sonora global, elements

que provenen d'una forma de sonoritat que avui podríem considerar hegemònica i és aquella que pertany a l'àmbit del pop-rock d'origen anglosaxó, que es considera com una forma musical "transnacional" (Fairley, 2001: 273), però sense deixar de fer evident la seva "diferència" local. Aquí, doncs, apareix una altra manera d'entendre la "música mundial" (*world music*), clarament definida com una música portadora d'un sentit de la "diferència" local, però situada en el marc d'unes normes internacionals de "sonoritat estàndard" (tant a nivell estètic com tecnològic), que li permet competir en un mercat internacional. Es tracta, doncs, d'un altre sentit de la globalització. Música feta en condicions locals, utilitzat recursos locals (que això no significa que no siguin avançats tecnològicament), però adreçats a uns paràmetres auditius internacionals, dintre dels quals sí és factible "captar" més fàcilment la "diferència" proposada. És aquesta la principal raó que porta a Simon Frith a argumentar que la indústria musical transnacional s'ha constituït segons les lleis del rock. Pensa Frith que el rock ja no pot ser definit com un estil musical en si mateix, ni com una mena d'ideologia juvenil, sinó que el rock és el terme amb qual han estat entesos els processos de producció musical transnacional contemporanis.

Aquests exemples ens poden servir per adonar-nos que la música popular contemporània mereix tota la nostra atenció crítica precisament perquè constitueix en si mateixa una mena de laboratori del present, un testimoni directe de tot el que succeeix en el nostre món, així com de les vertiginoses mutacions que avui en dia modifiquen i alteren la seva situació. Per a la seva anàlisi, no és suficient mostrar i descriure el que caracteritza alguna de les pràctiques més interessants de l'actual música popular, del techno al hip-hop, passant pel raï, el bhangra o altres manifestacions de mestissatge musical i cultural; seria bo tractar d'explicar en quina mesura la música popular participa en tots aquells processos de reconfiguració del món i en les diferents modalitats comunicacionals individuals i col·lectives que el constitueixen i el fan possible.

En primer lloc, per tal de dur a terme aquesta reflexió crítica, cal evitar mantenir-se en la superfície de moltes manifestacions musicals, aparentment gratuïtes i buides de sentit, on el seu caràcter lúdic, essencialment festiu, pot afavorir el fàcil diagnòstic d'afirmar la inexistència de pressa de posició i de compromisos polítics per part dels seus consumidors i usuaris (en correspondència amb allò que s'ha volgut anomenar la fi de les ideologies); sinó advertir que, en molt casos, el que fan és qüestionar els esquemes heretats en inaugurar nous horitzons de relacions socials i organitzacions econòmiques i culturals. Això implica, paral·lelament, que també s'ha d'abordar la inevitable relació que la música manté amb la tecnologia i amb les màquines, així com preocupar-se, com ja hem assenyalat, del paper que juga la música popular contemporània en tots els processos de globalització (cultural i econòmica) que s'estan produint en la nostra actualitat. Així, la proliferació del *mix* i de la mescla pot convertir-se en una imatge que ens ajudi a entendre la complexitat de tots aquests casos d'hibridacions entre identitats cultures diferents. En multiplicar-se les xarxes de comunicació, fent possible l'existència d'una intercomunicació a escala mundial, afecta directament la forma de ser del que coneixem, fins fa poc, com a "identitat cultural".

Les qüestions que afecten a la “identitat”, doncs, també són importants des del punt de vista de l'estudi crític de la música popular. I, com ha escrit Simon Frith en un article titulat significativament “Music and Identity” (Frith, 1996), això es deu principalment al fet que l'estudi de la música popular s'ha trobat limitat per l'assumpció que els sons i les cançons d'alguna manera acaben “reflectint” o “representant” les persones, les cultures i les societats. No és estrany, en conseqüència, que, com a derivació de les tensions sorgides amb els fenòmens més recents de mundialització, s'hagi donat una nova embranzida a aquelles polítiques d'identitat que, al seu torn, acaben significant noves afirmacions d'essencialisme cultural (que substitueix el vell racisme biològic per un nou racisme cultural). Els més significatius d'aquests arguments són els que assenyalen que, per posar alguns exemples, només la gent de raça negra pot apreciar i gaudir veritablement la música negra (sovint m'he preguntat a què es refereixen quan parlen de “música negra”), que existeix una diferència bàsica entre la composició masculina i femenina, o que la globalització d'un so local no deixa de ser, en el fons, més que una forma sofisticada de “genocidi cultural”. És per aquesta raó que, com argumenta Manuel Delgado (2001: 13-14), cal tenir en compte moltes de les utilitzacions perverses que sovint es realitzen de conceptes com els d'interculturalitat o multiculturalitat, que són convertits en entelèquies destinades a emfasitzar un presumpte dret a la “diferència cultural” que en el fons amaga un racisme cultural encobert, en considerar els altres com a “culturalment singulars”, quan, en realitat, el que haurien de significar aquests conceptes és que tothom forma part de diverses “minories culturals”, en la mesura que utilitza diferents tecnologies especialitzades –ideològiques o materials- per a relacionar-se amb el món i amb altres ésser humans.

Retornem a la música, però. Si bé és cert que, en parlar d'hibridacions de la música popular contemporània, aquesta hibridació de la música popular té, òbviament, precedents històrics de rellevància extraordinària, en particular en quant afecta a la conformació històrica de les expressions considerades com les més “genuïnes” de la música popular afroamericana (des del blues i el jazz fins el funk, el hip-hop o el rap; o també les músiques mestisses llatinoamericanes, del son a la salsa); i que, sobretot, es tracta d'expressions “mestisses” travessades per la colonització i la pròpia existència de l'esclavatge, la genealogia de la qual revela la invenció constant de formes quotidianes de resistència a aquesta dominació; tampoc no hem d'oblidar, com ens adverteix Paul Gilroy (McRobbie, 1997: 55) que, per a tractar críticament amb les formes híbrides i intertextuals de la cultura i de la música popular, aquestes reclamen urgentment una aproximació que sàpiga combinar text i context a través de les pràctiques socials de la representació, de la producció i de la participació. Es refereix a la forma en què aquestes tensions socials afecten a la manera en què la gent crea i coneix, gaudeix i utilitza la música.

Quan parlem d'hibridació m'estic referint a la concepció de Homi K. Bhabha de l'“híbrid” com a tercer espai. Aquesta hibridació del tercer espai comença quan el discurs de l'autoritat perd el control univocal, monofònic, i adverteix en si mateix empremtes, marques, del discurs de l'altre, és a dir, que acaba sent portador, al seu

pesar, d'aquells sabers "altres", que desitja rebutjar i aïllar. Poc a poc, doncs, aquests van amenaçant la pròpia estructura portadora de l'autoritat. Aquesta crisi introduïda pel fenomen de la hibridació neix de l'ambigüitat inscrita en cada poder dominant que exigeix una imitació passiva, sense creativitat que, en la pràctica quotidiana de la circulació dels discursos, és discutida, amb la qual cosa es produeix un desmantellament de l'autoritat, del domini. És en aquest espai crític de l'híbrid el que està en disposició de fer volar les formes "orientalistes" (Edward W. Said) del discurs colonial, sense caure en essencialismes "subversius" ni en un "multiculturalisme" excloent que es limiti a reelaborar el discurs de les minories a través del propi: l'espai híbrid es per definició plàstic, obert, mòbil. L'espai plural de la globalització. Existeix en l'actual música popular un desig constant de reinscriure, de reaccentuar els discursos heretats, la qual cosa permet la idea d'estendre en certa mesura les formes culturals existents i, en fer-ho, es produeixen al seu torn formes noves i nous significats.

Posar l'accent en aquesta participació activa i en l'apropiació i el reciclatge dels sons permet saber que els textos musicals estan inacabats, i que els diferents estils i gèneres musicals acaben sempre entremesclats, reassumits des del passat. Només cal acudir a qualsevol sessió de discoteca, club nocturn o rave on es punxi música electrònica per a tenir certa idea de les possibilitats heterogènies produïdes a través de l'ús de la memòria i de les tradicions sonores i culturals a l'interior dels codis genèrics de la música de ball o del pop-rock. Aquesta comprensió de la música impossibilita, en la seva pràctica i circulació quotidiana, la cultura dels límits, dels estereotips, de la identitat rígida en la qual volem fer-nos creure que vivim, al temps que instaura en el seu lloc la lògica d'una cultura sense fronteres i el món de les interaccions. Aquest és el cas, emblemàtic, de l'anomenada "música negra" contemporània (dub, rap, scratching, hip-hop, ragga, etc.) que, motivada per les noves possibilitats "progressistes" de la tecnologia digital, ha pogut oferir certs usos postmoderns de la construcció de les diversitats, atès que diverses identitats contingents que es mouen constantment a través de línies telefòniques i mòdems, d'un DJ a un altre, i d'una frontera a una altra, han pogut transmetre a través de la tècnica digitalitzada «el llenguatge dels negres metropolitans, que porta el nom de "Jamaica" i rebutja, en tot el seu trajecte, reconèixer tant les fronteres duaneres com les unitats semàntiques en l'"espai ontològic del so"» (Chambers, 1997: 23). També és el cas del *bhangra*, que és definit com un gènere musical angloindi, basat en una música de dansa tradicional hindú tocada amb instruments de percussió i que ha estat adaptada pels indis britànics en tres moments històrics: com a música pop de ball, tocada amb sintetitzadors, guitarres i bateria en les comunitats índies a finals dels 70; com a música *house* incorporant la base de caixes de ritmes i percussions electròniques al llarg de la dècada dels 80; fins a mesclar-se amb el rap, el *sampling* i el *ragga* jamaicà, per a convertir-se a finals del 90 en "bhogramuffin". Per als joves asiàtics que viuen en el Regne Unit, el *bhangra* sovint és vist com una afirmació d'identitat cultural diferent que el que va significar per a l'establishment i per als seus pares (Shuker, 1998: 26).

Segons Michel de Certeau la situació actual d'impuresa i d'hibridació, fins i tot d'enfrontament cultural: «[...] es desplaça a l'interior de societats dominants formades

d'ara endavant, sobretot sota les seves formes urbanes, i productores d'un eclecticisme que és el material incansablement enriquit i manipulat per una tecnologia comercial, industrial o mediàtica. Avui, l'ortodòxia és multicultural. Juga totes les seves cartes (de Certeau, 1994: 249)». No li falta raó a de Certeau. Amb tot i amb això, entenem que la música que busca la hibridació (entesa com a fragmentació, com a mescla, com a dialogisme), en produir-se en la multiplicitat dels textos anteriors, adquireix un caràcter transgenèric que va més enllà de la simple identitat i, per tant, es converteix en un text nou, singular.

No és possible seguir pensant que els discursos que circulen pels mitjans massius de comunicació, com la música popular, són simples productes d'una societat de consum "alienants" i "imperialistes", sinó que expressen cultura, entesa com una forma d'"usar" els textos, la seva pluralitat de veus, una forma d'apropiació i de reaccentuació que posa de manifest un procés d'interacció, de conflicte i de compromís entre els grups dominants i subordinats. Un procés, sembla clar, que revela una polèmica i una lluita per establir el control sobre el seu potencial ideològic però que, al mateix temps, també permet reexplorar els canvis formals en la circulació dels signes. Per exemple, Tony Michell en el seu llibre de 1996, *Popular Music and Local Identity (Rock, Pop and Rap in Europe and Oceania)*, a través d'una anàlisi de les manifestacions de la música pop i rock contemporània que s'ha produït en les escenes de la República Txeca, Itàlia, Austràlia i Nova Zelanda, afirma el següent: «El domini angloamericà ha estat sovint dirigit cap a una ben sovint idealitzada, romàntica i nostàlgica visió de les músiques locals com a importants pràctiques opositives amb les quals se subverteix la homegeneïtzació de l'imperialisme cultural massmediàtic representat pel mercat musical mundial (*global*). La realitat és molt més complexa, amb formes musicals locals que es combinen amb els gèneres predominants angloamericans per a produir allò que Negus ha descrit com "una tensió entre el progrés i la restauració; entre formes eclèctiques i sincrètiques d'expressió aculturades provocades pel xoc de tècniques, tecnologies i tradicions musicals diverses"».

Això és el que succeeix amb la música popular contemporània. Si pensem en la seva forma hegemònica, el pop-rock, hem d'assumir que és un clar exemple de la presència d'uns sons que són una mostra més d'una hegemonia cultural angloamericana de llarg abast. No sols ocupa la ràdio i la televisió, pubs i discoteques, sinó que ens acompanya mentre treballem, quan anem de compres o de viatge. És la banda sonora de la nostra època. Però, també, es tracta, ha escrit Chambers: «d'una hegemonia que ha creat de manera simultània les condicions d'una xarxa de so internacional que ha estimulat la proliferació dels marges i l'emergència de altres veus. A partir d'aquests desenvolupaments, poden detectar-se en el mapa musical, sorprenent trajectòries que es tradueixen en històries d'influències inesperades i estranyes combinacions» (1994; trad. esp. 1995: 112).

Chambers fa al·lusió a la coneguda elaboració de Gramsci d'"hegemonia": amb el concepte d'hegemonia la simple idea d'un domini ideològic directe i d'una manipulació de forces socials subalternes per part del poder és substituïda per la tesi segons la qual el domini ideològic –l'acceptació quotidiana del món i les relacions socials i de poder

existents— no està imposat “des de dalt” sinó que s’estableix a través dels camps modificables de relacions que constitueixen un “consens comú”. Aquest consens es va construir i produint-se de forma contínua i ininterrompuda en els diversos àmbits de representació pública i de la vida social, cosa que implica una “guia cultural i moral” i no únicament política. Estudiar, doncs, els mecanismes de construcció d’hegemonia en la societat catalana pot ser un bon punt de partida. Així mateix, en l’elaboració de Gramsci, podem adonar-nos com, fins i tot en els llenguatges del dissentiment, les formes populars que recorren a la tradició per la seva autoritat sobre la percepció de la realitat” poden participar involuntàriament en la completa reproducció d’un conservadurisme cultural, d’un *status quo* i d’una hegemonia particular.

Aquesta situació ha posat en un fort compromís una visió del món que es creia definitivament ancorada i segura, que afirmava l’existència de realitats i valors estables, quasi immutables, ja que fins i tot el to segur, la distància crítica i la neutralitat acadèmica o “científica” d’aquella narrativa que s’atorgava la descripció i l’explicació del món s’han vist interromputs en la significació (Chambers, 1997), i, en conseqüència, les posicions més “raonables” acaben perdent el seu sentit de centre i direcció, a mesura que han d’assumir l’existència de l’“altre”, i que deuen, inevitablement, obrir-se al diàleg, complex, conductiu i inestable, que ens permet desplaçar-nos cap a un paisatge més vast o més divers i, al seu torn, més concret.

Moltes persones opten per rebutjar mentalment les conseqüències d’aquests processos, i recorren a les perspectives que sempre ofereixen els llenguatges del de la identitat essencialista, del racisme i de la xenofòbia, però penso que el nostre destí es troba clarament en un altre lloc, precisament perquè s’està produint una creixent desconfiança general cap a les formes clàssiques de representació política, una fallida dels sentiments de pertinença i dels mecanismes de cohesió col·lectiva, inseguretat davant de processos de canvi accelerat i d’orientació vacil·lant. Tot el que aquesta desconfiança testimonia és el malestar i la incertesa que genera un món en canvi permanent, en el qual, entre altres coses s’estan modificant els codis culturals de llarga durada. I és aquesta mateixa desconfiança el que posa de manifest que existeix por a allò desconegut, a allò divers, a la proliferació de nous valors i criteris amb els quals interpretar el món. La por d’haver-se d’exposar a un joc de diferències (Subirós, 1998).

Hi ha músiques, com per exemple les d’Hector Zazou, Youssou N’Dour, Nitin Sawhney, Arto Lindsay, Caetano Veloso, Dissidenten, Asian Dub Foundation, Jon Hassell, Transglobal Underground, i un llarg etcètera, que posen en evidència, per la pròpia “matèria” sonora utilitzada que, a través dels marges paratextuals i contextuals, es poden saltar les fronteres geogràfiques, estilístiques i culturals. Són músiques on es pot inscriure l’imaginari social ja que, com a textos culturals que són, viuen especialment en l’“entre”, en la frontera, i consegüentment, també són capaços de revelar la llibertat i la inesperabilitat de les formes significants (Sharma, 1996). Podríem posar l’exemple d’un músic nadiu del Magrib, francès d’adopció, que ha desenvolupat en Occident: es tracta d’Hector Zazou. Va començar a treballar, durant els anys vuitanta,

format duo amb el cantant de Kinshasa, Bony Bikaye, fent una espècie d'afropop tecnològic –així ho va definir la crítica–, i també en solitari fent composicions properes a l'*ambient*. En la dècada dels noranta, ha portat a terme alguns projectes musicals que crec ens pot servir d'exemple del que venim comentant. Parlarem del disc de 1992, *Sahara Blue*, basat en la poesia d'Arthur Rimbaud. Es tracta, penso, d'una espècie de relectura, des de l'òptica francesa, culta i europea d'Àfrica, obtinguda, això sí, amb les paraules de Rimbaud musicades per una sèrie de músics ben coneguts, però procedents de gèneres musicals i de cultures diverses, amb la intenció de buscar expressions, lectures i reaccentuacions diverses d'aquesta visió europea d'Àfrica. Així succeeix amb les lletres, adaptades i traduïdes a llengües diverses a més de francès (l'anglès, l'àrab i l'hebreu). En la cançó "Andyaz" els versos de Rimbaud són cantats per la figura de la música raï d'Algèria, Cheb Khaled, en duo amb la cantant israeliana, Malka Spiegel. Fins i tot arriben a concretitzar-se alguns desitjos utòpics que jo considero de caràcter artístic i utòpic en un mateix gest. Crec que és un bon exemple de les meravelles de la mescla, de la contaminació, de la hibridació del possible. No es tracta únicament de cap intent de adaptació d'una realitat cultural a una altra, sinó de un procés de relectura i d'aprofitament conscient de les diverses veus que circulen en la nostra actualitat. En aquestes cançons ens és permès d'advertir que la cultura s'ha de entendre inevitablement com un procés de transició i de transformació (Adell, 1997).

Aquesta realitat complexa és el signe del nostre temps. I és en aquesta heterogeneïtat irreductible on els textos musicals poden exercir el seu paper atrevit, agosarat i irrespectuós de "representants" de diversos imaginaris socials. La música popular contemporània també fa parlar, en la seva circulació i moviment, a les diverses veus que han estat reciclades i rearticulades, amb la qual cosa es converteix en un força de transformació dels textos en formes novedoses que s'adapten a altres sòls i permeten escoltar veus distintes, accentuades de diverses maneres, sense cap tipus de fixació (el cas de l'anomenada *New Asian Dance Music* en seria un exemple significatiu: vegeu S. Sharma, J. Hutnyk & A. Sharma, 1996). Malgrat els processos controlats per la indústria cultural i pels poders econòmics, això és, els processos de producció, de consum i de recepció que la regeixen i la concretitzen, la música popular no és un objecte aïllat que un subjecte preconstituït podria aprehendre, capturar: ella mateixa "produeix" subjectivitat, produeix imaginari. Perquè, parlant de música popular, els receptors no es limiten a escoltar passivament des d'una suposada "neutralitat", sinó que posen en marxa un doble moviment de percepció i de reconeixement on l'important no és tant constatar els "fets" rebuts, sinó pensar-los en la seva dimensió complexa, mòbil, en procés. Així, hom podria afirmar que les pràctiques musicals de tradició no-clàssica, sobretot a partir dels anys vuitanta, practiquen el desdoblament permanent, mai no es pot reduir a una instància idealitzada i transcendent, que permeten la seva estructura permanent, inacabable, polifònica i multicentrada. I cal recordar que aquesta nova condició amenaça directament el concepte d'autor –que ja no pot per més temps interpretar el paper heretat del paradigma del romanticisme històric– per a inserir-se en un dispositiu múltiple d'agents també co-responsables del sentit dels textos, ja que

la producció cultural únicament es completa amb el consum en una ininterrompuda carrera de reproduccions i reaccentuacions. La producció de sentit mai no està del tot acabada, cosa que permet tornar a explorar els canvis formals de la circulació dels signes.

No es tracta tan sols de creuar i travessar fronteres dels diversos gèneres musicals o de les diverses cultures, sinó més aviat que, a través d'aquest moviment una obertura al diàleg amb l'"altre" que, al mateix temps, ens situa front a l'evidència del caràcter inacabat, fragmentari i dispers del nostre món que imaginàvem compacte, centrat i sense esquerdes. Cal insistir, doncs, en la funció de la imaginació com a projecte emancipador, com a poètica de la negació dels discursos dominants. I també la música popular contemporània participa en aquest projecte. I cal no oblidar que l'experiència de la ciutat moderna i els llenguatges de la música pop, del cinema o de la televisió, junt a l'alternança de modes i estils estan produint subjectes que estan fent seu el món que habiten i l'estan transformant sense el consens de la intel·lectualitat oficial. Són, per tant, aquelles àrees tradicionalment excloses del "polític" —tot allò que forma part del privat: les qüestions pertanyents al gènere, a la sexualitat, a l'esfera familiar, fins i tot al poètic—; són aquestes àrees les que ara, a través de discursos com el musical, abasteixen d'un llenguatge a través del qual es posa en circulació un altre sentit del quotidià i on prenen cos significats que van molt més enllà del simplement individual, donant la paraula a diferents grups (i col·lectivitats) i convertint-se en expressió concreta i material dels seus propis valors, de la seva pròpia concepció del món.

Aquesta perspectiva ens interessa molt ja que ofereix una òptica postestructuralista en el sentit d'admetre que el sentit de la música no l'hem de lligar intrínsecament al seu so i a les seves paraules i la tradició cultural a la qual pertany. Això faria que el sentit de la música, com a construcció social, no seria negociable, definit d'una vegada per sempre, sense cap possibilitat d'articulació. Pensem que Richard Middleton ha estat capaç d'explicar amb molt claredat la centralitat de conceptes com els d'"articulació" o "interpel·lació" a l'hora d'entendre la producció de sentit per part de la música popular, així com el seu paper en la creació d'identitats socials: «Per tant no escollim lliurement els nostres gustos musicals, ni aquests reflecteixen la nostra experiència d'una manera directa. La implicació dels subjectes en els plaers musicals particulars ha de ser construïda, i aquesta construcció és part integrant de la producció de la subjectivitat. En aquest procés els mateixos subjectes, en tant que "descentrats", han de desenvolupar un paper (de reconeixement, assentiment, rebuig, comparació, modificació); però és una paper articulador, no simplement creatiu o de reacció. Els subjectes participen en una "interpel·lació dialèctica", i aquesta assumeix formes particulars en àrees específiques de la pràctica cultural» (Middleton, 1994: 337).

Qualsevol text, doncs, i també el musical, projecta imatges de subjectes socials assimilant la realitat d'una determinada manera. Aquest és un procés discursiu (el descobriment de pluralitat de veus, de valors, d'intencions, en músiques diverses) que també subverteix a aquesta realitat prèviament construïda pel discurs "oficial". I la subverteix, també, perquè, a través dels artefactes de la cultura popular es posa en

qüestió certa manera d'“usar” els textos culturals, un ús institucionalitzat que ha vingut entenent el “popular” com a expressió de les classes “baixes”, “incultes” o “alienades”, incapaces de destriar el bo del dolent, les creacions de qualitat “indiscutible”, d'aquells altre productes fruit de la imitació, de la còpia, del manlleu; productes derivats, secundaris. Subcultura, en definitiva. I la subverteix perquè la competència dita popular no és una versió reduïda de la competència cultivada, sinó una producció de sentit rica i complexa, atès que és transversal a les ideologies dominants.

La música popular contemporània, com la literatura, el cinema o la televisió, és un més entre els múltiples discursos socials que s'entrecreuen, i la seva recepció, la seva lectura, ens configura com a subjectes i individus, i ajuda a construir el contingut de la nostra vida quotidiana. És per això que és un agent important en la transmissió de la cultura, en la reproducció ideològica; en definitiva, ens projecta els sons i les imatges (identitats i identificacions) mitjançant els quals els éssers humans configurem les nostres vides i les nostres actituds. Això vol dir que els éssers humans no són simples instruments d'uns llenguatges que passivament reben i accepten. Aquests llenguatges els hi donen forma, però també aquests també els formen i tenen efectes sobre ells, cosa que implica que es van creant mútuament a través de l'intercanvi discursiu de la música. No existeix cap “jo” autònom, intacte, incontaminat. La nostra identitat, com el llenguatge, es va construint en un continu procés d'“arribar a ser” que mai no fineix ni es consuma; i que ens permet de pensar en termes de contaminació, d'hibridació en la circulació de les cultures, en mutacions que porten a prolongacions i configuracions inesperades. L'ésser humà, com diria Bakhtin, no disposa d'un territori sobirà sinó que es troba, tot ell i per sempre, sobre la frontera, mirant al fons de si mateix troba els ulls de l'altre o veu amb els ulls de l'altre.

Aquests altres usos del llenguatge dominant, basats en la reaccentualització, en el reciclatge i en l'intercanvi, revelen no sols un canvi en els gustos individuals, sinó l'existència d'unes altres orientacions socials, altres con figuracions ideològiques. I si bé, per regla general, en un principi se'ls nega la seva veu en el registre general, a poc a poc aquestes veus van minant les presumpcions d'una cultura monolítica, centrada i homogènia, la qüestionen al temps que hi va obrint esquerdes. Possibilita que la cultura en general i els productes culturals en particular siguin considerats com a potencials agents del canvi social. Serveixen per a desmuntar la Torre d'Ivori de l'activitat intel·lectual com un món separat d'“idees”, i per a concebre tota l'activitat intel·lectual com a pràctica, que s'obre al social. Ens invita a apropiari-nos de la polisèmia de les altres veus, dels altres cossos, de les altres mirades com a un senyal d'obertura a la conquesta d'altres significats, i mai com una pèrdua del sentit. Ens ajuda a entendre que la música popular contemporània, per centrar-nos en ella, en una època que, com deia a l'inici, ha estat definida com la dels contactes globals degut a la transformació radical de la producció i dels públics musicals, no pot ser reduïda a simple i mer agent de la lògica del poder capitalista decidit a provocar una homogeneïtzació del globus terraquí tot reduint-lo a un únic ordre econòmic i cultural; sinó que, més aviat, el que fa és generar un intercanvi de posicions i de relacions que impugnen aquests apocalíptics veredictes.

El ja utilitzat concepte d'hegemonia utilitzat d'Antonio Gramsci resulta molt més útil per a comprendre els processos culturals de l'època contemporània. Si es parla de cultura angloamericana, en la qual s'observa l'excessiva presència de la llengua anglesa i de la música rock, aquesta es troba assumint una paper hegemònic. Hi ha sempre una reproducció d'aquests sons i d'aquesta llengua que ha de respondre a una exigència local. No és només la cultura angloamericana qui s'adreça a totes les parts del món per a transformar les diverses identitat en una realitat homogènia, sinó que també succeeix que les cultures locals canvien la cultura angloamericana malgrat continuar essent l'hegemònica. Sobre aquest transformació lingüística i cultural neix el desafiament polític i històric del segle XXI. "Transportar-se" d'una cultura a una altra significa, també, "traduir-se" d'un llenguatge a un altre. Una experiència que qüestiona, interroga, molts dels pressupòsits i de les apories sobre les quals es fonamenta l'eurocentrisme de la cultura occidental moderna, atès que es tracta d'unes identitats culturals que se situen en un delicadíssim equilibri entre la pèrdua i l'enriquiment que es crea quan s'ha de viure en un altre llenguatge, en una altra sonoritat. La trobada amb el nou, l'encontre amb l'altre i amb altres cultures es proposa aleshores com una necessitat de repensar els propis límits, deixar-los oberts als canvis que ens pot ocasionar les qüestions que ens formula l'element estrany, estranger. Només en aquesta reciprocitat es reconeix la dimensió híbrida de la identitat, que no pot ser "originària", "pura", sinó que es construeix dinàmicament, en el "tercer espai" de la mediació, d'aquell "entre" (*in-between*) que, per al teòric Homi K. Bhabha, podem trobar l'expressió del nostre propi existir: "La diferència no és ni en Jo ni en l'Altre, sinó en alguna cosa que hi és més enllà, en l'espai de l'*Entre*" (Bhabha, 1994).

BIBLIOGRAFIA

ADELL, Joan-Elies (1997), *Música i simulacre a l'era digital (L'imaginari social en la cultura de masses)*, Lleida, Pagès Editors.

BHABHA, Homi K. (1994), *The location of culture*, Londres. Routledge.

CHAMBERS, I. (1994), *Migración, Cultura, Identidad*, Buenos Aires, Amorrortu Editores, 1995.

(1997), "Segni di silenzio, linee di ascolto" dins I. Chambers & L. Curti (eds), *La Questione postcoloniale*, Nàpols, Liguori.

DE CERTEAU, M. (1986), *La toma de la palabra y otros escritos políticos*, México, Universidad Iberoamericana, 1995.

DELGADO, M. (1999), "Anonimat i ciutadania. Dret a la indiferència en contextos urbans", *Revista catalana de sociologia*, 10, p. 9-22

- FAIRLEY, Jan. (2001), "The 'local' and 'global' in popular music" dins S. Frith, W. Straw i J. Street (eds.), *The Cambridge Companion to Pop and Rock*, Cambridge, Cambridge University Press.
- FRITH, S. (1996) "Music and identity", a S. Hall & P. du Gay, *Questions of Cultural Identity*, Londres, Sage.
- GARCÍA CANCLINI, N. (2000) "La globalización: ¿productora de culturas híbridas", a *Actas Del III Congreso Latinoamericano Iaspm* (<http://www.hist.puc.cl/historia/iaspm/actas.html>).
- GOODWIN, A. (1988), "Sample and hold: Pop music in the digital age of reproduction", dins S. Frith & A. Goodwin (eds.), *On record: Rock, pop and the written word*, Londres, Routledge, 1990.
- (1990), "Rationalization and Democratization in the New Technologies of Popular Music", en James Lull (ed.), *Popular Music and Communication*, Newbury Park, Sage, 1992.
- GRENIER, L. (1989), "From «Diversity» to «Difference»", *New Formations*, 9.
- GILROY, P. (1995), "After the love has gone. Biopolitica de etopoetica nella sfera pubblica dei neri" dins I. Chambers & Paul Gilroy, *Hendrix, hip-hop e l'interruzione del pensiero*, Gènova, Costa & Nolan.
- (1997), "Lavori di percorso, percorsi di lavoro: l'Atlantico nero e la politica dell'esilio" dins I. Chmabers & L. Curti (eds), *La Questione postcoloniale*, Nàpols, Liguori.
- HANNERZ, U. (1990), "Cosmopolitans and Locals in World Culture" dins M. Featherstone (ed.), *Global Culture. Nationalism, Globalization and Modernity*, Londres, Sage.
- HORNER B. & SWISS, T. (1999), *Key terms in Popular Music and Culture*, Oxford, Blackwell.
- HUTNYK, J. (2000), *Critique of Exotica (Music, Politics and the Culture Industry)*, Londres, Pluto Press.
- LYOTARD, J. F. (1988) *L'inhuman, causeries sur le temps*, París, Galilée.
- MCROBBIE, A. (1997), "Soggettività, diverse, giovanili" dins I. Chmabers & L. Curti (eds), *La Questione postcoloniale*, Nàpols, Liguori
- MICHELL, T. 1996), *Popular Music and Local Identity*, Londres, Leicester University Press.
- SHARMA, A. (1996), "Sounds Oriental: The (Im)possibility of Theoring Asian Musical Cultures" dins S. Sharma, J. Hutnyk & A. Sharma (eds.), *Dis-Orienting Rhythms: The Politics of the New Asian Dance Music*, Londres, Zed Books.
- SHUKER, R. (1998), *Key Concepts in Popular Music*, Londres, Routledge.
- SUBIRÓS, P. (1998), "Nacionalismos, capítulo n+1", a *El País* (Suplement Catalunya), 19-5- 98.
- ZAVALA, I. (1996), *Escuchar a Bajtin*, Madrid, Montesinos.

ENSENYAMENT MUSICAL I SENSIBILITAT PLURICULTURAL

Josep Martí

Institució Milà i Fontanals CSIC, Barcelona



En els darrers anys, observem un interès creixent per tot el que envolta la idea de cultura. A més del fet de què cada cop són més les publicacions i estudis teòrics que presten atenció a aquest concepte i a tota la problemàtica que implica, només cal recordar l'ampli ressò que va experimentar anys enrera aquell controvertit llibre del conservador nord-americà Samuel P. Huntington, *The clash of civilizations and the remaking of world order*, o el fet de què la ciutat de Barcelona estigui preparant amb una considerable assignació de recursos econòmics el *Fòrum de les Cultures*. Tal com afirmà Terry Eagleton, "... la cultura adquireix importància intel·lectual quan es transforma en una força amb la qual s'ha de comptar políticament"⁷, i és que, de fet, «el debat sobre la cultura ha tornat a ser polític»⁸.

Conjuntament amb aquesta realitat, la preocupació que actualment sent la nostra societat per les actuals migracions humanes que alteren sensiblement els mapes de les cultures que al llarg de la història ens havíem construït, fa que mots com *multiculturalisme* o *interculturalitat* estiguin a l'ordre del dia en els nostres debats. No té res d'estrany, doncs, que els estudiosos del fenomen musical -que al capdavall també és cultura- se sentin directament implicats en els discursos que actualment es fan sobre la interculturalitat, per tal d'entendre millor, concretament, les relacions que podem establir entre música i el fet pluricultural.

Si en un principi usàvem el concepte de *multiculturalisme* per referir-nos a la realitat pluricultural de les societats actuals o bé al conjunt de polítiques que devien articular-se per tractar adequadament el repte de la pluriculturalitat⁹, posteriorment,

⁷ Terry Eagleton, *La idea de cultura. Una mirada política sobre los conflictos culturales*, Barcelona: Paidós, 2001, pp. 45-46

⁸ Adam Kuper, *Cultura. La versión de los antropólogos*, Barcelona: Paidós, 2001, p. 263

⁹ Cfr. Josep Martí, *Catalunya al tombant de mil·lenni: multiculturalisme i identitats ètniques*, «Revista» 15 1999, p. 93

es va encunyar el terme *interculturalitat* per tal de referir-sorgida entre comunitats culturalment diferenci socials. El mot *intercultural*, per tant, pos cultures i -en conseqüència-, en el

Aleshores, allò que ens concretament el seu er que es perceber

Podr

nostra perspectiva occidental es consideren més característics per a la cultura en qüestió. Així, per exemple, en una unitat didàctica sobre el Japó oferirem possiblement als alumnes mostres de *gagaku*, *nagauta* o del teatre musical anomenat *nô*. En el cas dels països de l'Àfrica negra, difícilment podrem escapar a la temptació de fer escoltar als alumnes exemples de música cerimonial i ritual que acompanya els ritus de passatge de la vida tradicional de la seva població. En tots aquests casos, es tracta òbviament d'elements musicals que pertanyen a la cultura representativa¹⁵ d'aquests pobles però que no constitueixen ni de bon tros la imatge més fidel de les seves pràctiques musicals més habituals en l'actualitat. La rellevància social d'avui dia que posseeix la música japonesa tradicional de caire culte és sensiblement menor a la dels grans estils dels corrents musicals internacionals. No és pas gens estrany el cas del japonès que no ha sentit mai cap audiència de *gagaku*, i els fans de *nagauta* com el pop, el rock, el jazz o la música clàssica internacional. I pel que respecta a les ciutats de l'Àfrica negra, allò que els joves d'avui ballen amb més delit no és precisament els ritmes de les músiques cerimonials dels seus avantpassats sinó els dels corrents internacionals de música popular. Donat que la música serveix per identificar les persones, si no som capaços d'explicar als nostres alumnes que precisament més s'escolta en realitat, la imatge que ens donem de la població d'aquests països és la d'unes persones anquilosades el passat i amb una sensibilitat musical *exòtica* totalment allunyada de la de la nostra societat. I això no és veritat. I pel que respecta a la realitat immigració en la nostra societat, la visió exotitzant del seu llegat contribueix evidentment a reificar etnocèntricament la figura de l'in

2. Infravaloració.

En línies anteriors recalcava el fet que conjuntament amb els continguts d'informació referencial hi van sempre implícits determinats valors s'ofereixen uns continguts culturals -en el nostre cas d'indolència- d'una visió etnocèntrica, es cau molt fàcilment en l'exotisme i està íntimament relacionat amb la problemàtica de la imatge del conegut músic guineà, es queixava precisament de la imatge donada dels músics africans, tot associant-los a la música "per com a música ètnica" -deia Kanté- "per a l'antropologia aix

¹⁰ Cfr. Doloi 1993, p. 66

¹¹ Cfr. Becky Mui <http://cpsr.org/cpsr/ge>.

¹² Cfr. Vivien Burr, 1996, p. 18

tros que la percepció evolucionista de la humanitat no estigui encara present en la mentalitat de la nostra societat. Segons aquest esquema unilínia, la diversitat cultural s'entén sobretot com a supervivència d'etapes anteriors. S'entenia que el model de societat victoriana constituïa l'objectiu final del progrés humà al qual havien de confluïr les altres cultures que no es veien com a propostes alternatives, sinó com a etapes prèvies per arribar al model desitjat. Això comportava evidentment entendre la diversitat cultural com a endarreriment¹⁷.

Això es veu de manera molt clara en les "històries de la música" on les cultures musicals diferents a l'occidental reben un tractament de mer afegit a allò que s'entén com la *vertadera* història musical de la humanitat. La nostra perspectiva unilínia i evolutiva de la història fa que es percebin aquestes músiques com pròpies d'un estadi ja superat per nosaltres. I donada la importància que la nostra societat atorga a la idea de *progrés* està clar que l'endarreriment cultural és considerat negatiu, cosa que comporta automàticament la infravaloració de tota cultura que es trobi fora de la línia evolutiva occidental. El mateix adjectiu *ètnic* que utilitzem tan sovint per referir-nos a la música, dansa, indumentària, menjar, etc. d'altres cultures diferents a la nostra, si l'analitzem a fons, veurem que també té connotacions que suggereixen l'existència de formes superiors i inferiors¹⁸. L'ús d'aquests adjectius reflecteix evidentment una manera molt concreta d'entendre el món, i talment com succeeix amb els discursos multiculturalistes en general, quan parlem de multiculturalisme no estem parlant en realitat de cultures en contacte d'una forma asèptica, sinó que assumim tot un complex camp de narratives que serveixen no només per identificar al propi grup i als altres, sinó també per enfortir un *statu quo* jeràrquic d'acord amb aquells que dicten les regles del joc.

3. El malentès.

Quan parlem d'interculturalitat ens estem referint òbviament als processos de comunicació intercultural. En aquests processos un dels perills que trobem és el del malentès. Això és fàcil de comprendre ja que englobem un producte musical nu i procedent d'una altra cultura dins del nostre *worldview* particular. Només cal que pensem, per exemple, en la idea que tenim de *música com a art*, com a quelcom que s'executa en un escenari i se sotmet a l'apreciació estètica. Fins i tot avui *veiem* -o seria més adequat dir *escoltem*- d'aquesta manera repertoris d'origen occidental que no estaven concebuts per a aquest tipus d'apreciació, com per exemple el cant gregorià. Si escoltem música cerimonial tibetana, per exemple, és molt fàcil que caiguem també en aquesta

¹⁷ Cfr. D. Juliano, Op. Cit., pp. 27-28

¹⁸ Cfr. Keith Swanwick, *Music, Mind, and Education*. London/New York: Routledge, 1988, p. 103. Vegeu al respecte també J. Martí, Op. Cit. (2000), p. 25-26

trampa; que no siguem conscients de què aquella música no està concebuda per a ésser oferta en un concert. La idea de *música autònoma* és un concepte clarament occidental. Tinc encara molt presents les apreciacions negatives a una audició de música tibetana que em féu anys enrera a Barcelona un músic català, precisament per intentar entendre-la des de perspectives estètiques que no eren pas les més apropiades. Els cants monòdics de les cerimònies tibetanes ens poden resultar extremadament monòtons i reiteratius, i les intercalacions de música instrumental que s'efectuen adesiara en els cants ens poden semblar sorollosos i mancats de sentit. Però és que no es tracta d'una música concebuda per a un escenari, sinó per canalitzar la meditació i la pregària d'acord a una cosmovisió molt diferent de la nostra.

Els malentesos d'aquesta mena, basats en perspectives clarament etnocèntriques, han estat a la història de l'etnomusicologia una font quantitativament no gens menyspreable de visions no només tergiversadores de la realitat sinó fins i tot injustament denigratòries. Aquestes músiques diferents fàcilment s'etiqueten d'*infantils*, *pobres*, *monòtones*, *imperfectes*, *sorolloses*, *cridaneres*, *desagradables*, *caòtiques*, etc., senzillament perquè no s'adeqüen a les nostres idees de metre, melodia, contrapunt o harmonia¹⁹.

4. Encapsulament de l'immigrant.

Un altre dels perills que van associats al fet d'incloure a les classes de música continguts temàtics amb referència directa a la cultura d'origen dels immigrants o dels fills d'immigrants és el de l'encapsulament cultural d'aquestes persones, amb les conseqüències negatives que això pot representar per a llur integració. A través d'aquests continguts es pot transmetre una visió estàtica i reificada de la cultura d'aquells a qui mitjançant la música pretenem conèixer millor. Costa de vegades entendre que les competències culturals (i per tant també musicals) dels immigrants no s'han de limitar a aquelles que la societat d'acollida considera característiques per a ells.

L'immigrant, i especialment els seus fills ja nascuts al país, haurà adquirit noves competències culturals que li resultaran imprescindibles per moure's

¹⁹ Força simptomàtic és, per exemple, el següent passatge extret de l'obra de F. B. Solvyns, *Les Hindòus* (Paris, 1808-1810):

«El *soorna* és el nostre oboè. Però els hindús el toquen tan malament que només poden produir amb aquest instrument un so cridaner i desagradable. L'europeu més acostumat al so de la música hindú no pot aguantar un concert amb diversos *soorna* acompanyats amb alguns dels seus altres sorollosos instruments. Cada *soorna* va como ell vol, sense prestar atenció a la mesura o a l'harmonia. Des d'una certa distància, es podria pensar que es tracta dels xiscles d'una munió de bèsties salvatges.» Citat per Mantle Hood, «Music, the Unknown», en: F. L. Harrison, M. Hood i C. V. Palisca (eds.), *MusicoLOGY*, Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1963, pp. 220-221.

Vegeu també altres exemples a Curt Sachs, *The Wellsprings of music*, New York: Da Capo Press, 1962, pp. 7-8.

lliurement en el nou context sociocultural. Existeix però la tendència a voler veure un immigrant (i els seus fills!) sempre com a un immigrant. Un immigrant o un descendent d'immigrants del qual esperem que sàpiga -per exemple- tocar el *darbuka* si és de procedència nord-africana però del qual no esperem que pugui acabar essent un bon intèrpret de Bach o de música catalana. Susan Miyo Asai parlava en un article del refús que un *nisei* (fill d'immigrants japonesos) dels Estats Units d'Amèrica va haver d'experimentar com a cantant d'òpera després d'haver realitzat tots els estudis de rigor al conservatori de música de Chicago. Se'l rebutjava simplement pel fet d'identificar-lo amb la cultura japonesa, malgrat haver nascut i haver estat educat als Estats Units d'Amèrica²⁰. Problemes similars han tingut cantants d'òpera a causa de la seva pell negra. A Catalunya mateix, davant d'intèrprets japonesos de música clàssica d'origen occidental, molt sovint sentim apreciacions basades exclusivament en prejudicis a l'estil de "té molt bona tècnica, però li falta l'esperit...". Part de l'expectació que desperten les actuacions d'una formació musical tan prestigiosa com el *Bach Collegium Japan* es deu precisament a aquesta raó: "I poden interpretar Bach realment com cal donada la seva condició d'asiàtics?" És la pregunta que m'ha fet més d'una persona.

Està bé que a les nostres classes posem audicions de Ravi Shankar, Cheikha Remitti o de Nusrat Fateh Ali Khan, tot pensant que amb això donem un cert protagonisme al nostre alumne de pares indis, magribins o pakistanesos respectivament. Però allò que cal evitar és l'encasellament d'aquestes persones en aquests contextos culturals que els atribuïm. És possible que aquests contextos siguin importants per a ells, però també és possible que ho siguin menys del que ens imaginem i que els seus interessos reals estiguin força allunyats d'ells.

Talment com afirma Miquel Rodrigo, "mitjançant l'interaccionisme simbòlic, mitjançant la interacció permanent, anem construint el sentit de les situacions socials de la vida quotidiana, que estableixen allò que els altres esperen de nosaltres i allò que esperem d'ells"²¹. I dins d'aquesta dinàmica interaccionista, en identificar els immigrants amb la cultura dels seus orígens tot encapsulant-los en aquell context cultural que els atribuïm, ens costarà veure'ls com a vertaders participants i competidors de la nostra pròpia arena social.

Bourdieu i Passeron han denunciat el fet que l'escola reproduceixi en la pràctica l'estratificació social i la discriminació sexual i ètnica que en teoria havia de compensar²². I l'encasellament cultural de l'immigrant és precisament un dels factors que contribueix al manteniment d'estratificacions socials en base cultural.

²⁰ Cfr. Susan Miyo Asai, *Transformations of Tradition: Three Generations of Japanese American Music Making*, «The Musical Quarterly» 79/3, 1995, p. 434

²¹ Miquel Rodrigo Alsina, *Comunicación intercultural*, Barcelona: Anthropos, 1999, p. 19

²² Cfr. D. Juliano, Op. Cit., pp 19-20

Aquest és un dels perills que duu implícita la idea de multiculturalisme. Aquesta idea, de manera conscient o inconscient, serveix per legitimitzar constructes socials que, de fet, tendeixen a reforçar aquelles diferències que són debilitades progressivament pels actuals processos de globalització. Identificant la població immigrant amb determinades tradicions podem contribuir a reforçar una estructura jeràrquica basada en els llocs de procedència de la població de la nostra societat. Talment com afirmava Lila Abu-Lughod, nord-americana que s'identifica ella mateixa com una *halfie* (meitat americana, meitat àrab), "l'asserció de la diferència comporta una asserció de la jerarquia que sempre enclou la violència de la repressió o de la ignorància d'altres formes de diferència". Conclou la seva idea tot dient que "potser els antropòlegs haurien de prendre en consideració possibles estratègies per escriure contra la cultura", i els urgeix a realçar a posar de manifest "les similituds de totes les nostres vides"²³. Respecte a aquesta problemàtica, cal tenir també ben present allò que escrigué Adam Kuper:

"Els immigrants instal·lats a Occident també es poden sentir torbats per l'exhortació a mimar les seves diferències respecte a la societat amfitriona i a construir a partir d'elles, quan, potser, els agradaria gaudir de l'oportunitat de convertir-se en ciutadans sense adjectius ni designacions compostes que hagin d'aclarir constantment la seva posició a la comunitat"²⁴.

Entendre uns productes culturals -i per tant les persones que les suposem portadores d'aquest llegat- mitjançant una òptica deformada per l'exotisme, la infravaloració, el malentès o l'encapsulament significa en definitiva definir aquestes persones en benefici de les pretensions de discursos socials caracteritzats per la seva noció d'una societat jerarquitzada en base a pressupostos ètnics. I talment com ens digué Foucault, aquestes definicions interessades són també una forma d'exercir el poder. El poder és sempre un efecte del discurs.²⁵

A més a més de tots aquests problemes suara descrits, resulta obvi que seria materialment impossible que l'educació musical dels nostres centres docents pogués oferir un tractament adequat i sistemàtic de totes i cadascuna de les cultures musicals d'origen relatives a una població immigrada de procedència cada cop més diversa. Com poder ser conseqüent amb un conjunt d'escolars procedents de famílies del Magrib, de diversos països de l'Àfrica negra o asiàtics, de l'àmbit sud-americà o de l'Europa oriental?

Aquesta dificultat, nogensmenys, no ens allibera pas de la necessitat de desenvolupar una adequada sensibilitat pluricultural en els nostres sistemes educatius. Els mecanismes que ens permetran assolir aquesta sensibilitat es basaran, en part i com és evident, en el coneixement d'altres cultures, però el

²³ Citada a A. Kuper, Op. Cit., p. 258

²⁴ A. Kuper, Op. Cit., p. 258

²⁵ Citat a V. Burr, Op. Cit., p. 69

seu principal mitjà estratègic s'haurà de fonamentar en una labor d'introspecció crítica vers la nostra pròpia cultura.

Aquesta sensibilitat pluricultural implica abans que res l'assumpció de no considerar la nostra cultura tancada, sinó susceptible de què ella -i per tant el nostre univers musical- es vagi enriquint progressivament mitjançant l'aportació d'altres cultures. Però a més d'aquest aspecte, resulta totalment imprescindible adoptar una visió relativista de les cultures.

La clàssica visió relativista del fenomen cultural pròpia de l'antropologia -i que òbviament també ha adoptat l'etnomusicologia- ens duu a la conclusió de què parlar de músiques més o menys evolucionades no té sentit. La música es troba en relació directa amb el context socio-cultural en el qual es desenvolupa, i s'haurà d'entendre, per tant, segons les necessitats i possibilitats d'aquesta darrera. Aplicar la perspectiva relativista a altres músiques vol dir no veure-les com a quelcom endarrerit o com a un potencial perill per al nostre propi sistema, sinó com a exponents de *worldsviews* diferents al nostre que mereixen tant respecte com el nostre propi sistema cultural.

Aquesta perspectiva implica així mateix -i talment com criticava en línies anteriors- no identificar la història musical de la humanitat amb la història musical d'occident. Encara avui s'entén la *música actual* com el resultat d'una evolució unilínia, que comença a prendre forma amb el cant gregorià i acaba amb les músiques contemporànies que sorgeixen dels nostres conservatoris. No som sempre plenament conscients que aquesta *música actual* no constitueix sinó un dels diferents i variats idiomes que constitueixen, de fet, la història musical de la humanitat.

Una clau fonamental per bastir una sensibilitat pluricultural en el camp de la pedagogia musical rau precisament en entendre el mateix concepte de música no des de la visió particular de determinats estrats hegemònics occidentals sinó des d'una perspectiva transcultural. Amb això veuríem que determinades visions que tenim del fet musical són extremadament reduccionistes i limiten, per tant, la mateixa idea de música com a mitjà d'expressió de la persona. Així, per exemple, el fet d'entendre la música com un conjunt d'obres tancades, això que anomenem *opus*, o bé de considerar la música com a quelcom bell per ell mateix -*l'art per l'art*-, són perspectives molt limitades i fortament condicionades tan històricament com culturalment. El fet de què la música i les pràctiques que implica va molt més enllà de les idees d'*opus* o de *l'art per l'art* no és només cert per a la gran majoria de cristallitzacions culturals del planeta sinó també per a la nostra mateixa societat; només que sovint no som capaços de veure-ho. Precisament, la principal aportació que l'etnomusicologia pot fer a l'ensenyament musical és la de fer-nos reflexionar sobre el mateix concepte de música²⁶. Això ens donarà la clau no només per poder entendre

²⁶ Vegeu, per exemple, el capítol *¿Qué música es necesario enseñar en las escuelas?*, dins J. Martí, op. cit. (2000), pp. 259-284

altres músiques, sinó que anant així més enllà de l'interès per l'*exòtic*, ens ajudarà també a comprendre molt millor la nostra mateixa realitat musical.

Una educació musical a l'escola ha de pretendre evidentment que els alumnes tinguin coneixements de cultures musicals diferents a les seves, però allò que és realment decisiu per desenvolupar aquesta sensibilitat pluricultural no són els aspectes quantitius d'aquest coneixement, sinó sobretot que els alumnes hagin interioritzat actituds positives vers la diversitat de la cultura. Això els permetrà, un cop deixada l'escola, mostrar una sensibilitat pluricultural i explorar per ells mateixos les immenses possibilitats que dona el diàleg intercultural. I quan parlo d'*actituds* ho faig en el sentit sociològic del terme; tinc, per tant, ben presents les tres diferents dimensions que les caracteritzen: la cognitiva, l'afectiva i les tendències a l'acció²⁷. I d'això és precisament el que una educació intercultural -a través de la música o de qualsevol altra manifestació cultural- ha de tenir cura: La inculcació d'uns coneixements, una predisposició afectivament positiva davant les cultures dels altres i un desig d'orientar el propi comportament en les diverses situacions de la vida quotidiana segons el quadre de valors que defensa la interculturalitat. No oblidem que una educació intercultural no implica només la component racional o intel·lectual, sinó també l'afectiva o emocional. I que tot això serviria de ben poc si no es reflectís també en la pràctica de la sociabilitat de cada individu en particular en el seu viure de cada dia. La sociabilitat implica intersubjectivitat, allò que s'ha definit com una innata propensió humana vers el compromís i la comprensió recíproca, una propensió que és ensems cognitiva o intel·lectual i emocional²⁸.

Allò que realment vol dir la idea d'interculturalitat, més que un mer transvasament de continguts culturals entre diferents àmbits socials, és compartir un mateix element cultural, en el nostre cas musical. Poc servei faríem a la societat si aquesta interculturalitat es limités a la recepció per part de la societat autòctona d'uns continguts musicals entesos bàsicament com a espècimens exòtics o a la recepció per part dels immigrants d'una cultura musical presentada en termes de superioritat estètica i intel·lectual. Allò que realment compta és la possibilitat de compartir uns mateixos productes i pràctiques musicals pel valor funcional primari que els podem atorgar. És a dir, el fet de què autòctons i immigrants puguin compartir, per exemple, una audició de rai pel mer plaer de ballar al compàs d'aquest tipus de música, sense que sigui tan important el fet de considerar el rai característic de l'àrea magribina; de la mateixa manera que autòctons i immigrants puguin arribar a compartir el plaer derivat de l'escolta d'una simfonia de Mahler, no entesa primàriament com a mostra de la culminació estètica d'un àmbit de civilització en particular, sinó

²⁷ Cfr. D. Krech; R.S. Crutchfield; E.L. Ballachey, *Individual in Society*, New York: Mc Graw-Hill Book Company, 1962, pp. 140 i ss.

²⁸ Cfr. Michael Carrithers, *¿Por qué los humanos tenemos cultura?*, Madrid: Alianza, 1995, p. 85

com un fet cultural concret capaç de fer vibrar l'auditori per les seves pròpies qualitats sonores. I no cal dir que el paper de l'educació musical és bàsic perquè el rai o les simfonies Mahler es vegin d'una o altra manera.

Segons Wolfgang Nieke, podem entendre dos vessants diferenciats de la pedagogia de la interculturalitat: Els que ell denomina la *pedagogia de l'encontre* i la *pedagogia del conflicte*. El primer vessant implica el reconeixement de l'existència de cultures diferenciades dins la nostra societat, l'intercanvi d'informació entre aquestes cultures, la representació de cadascuna d'aquestes cultures davant la societat i l'enriquiment cultural mutu. El segon vessant focalitza la seva atenció en la lluita contra el xovinisme, la discriminació i el racisme, l'eliminació de prejudicis i comportaments etnocèntrics, i l'establiment d'igualtat d'oportunitats per a tots els membres de la societat²⁹. No hi ha cap dubte de què tots aquests aspectes han de ser també presos molt seriosament en consideració per part de l'educació musical. I, sobretot, no basta amb què aquesta pedagogia es preocupi per conèixer millor les cultures musicals de les quals provenen els immigrants. S'ha de preocupar també per canviar les nostres pròpies percepcions etnocèntriques sobre la realitat musical.

²⁹ Cfr. Wolfgang Nieke, *Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag*, Opiaden: Leske+Budrich, 1995, p. 31

Bibliografia citada:

Asai, Susan Miyo, *Transformations of Tradition: Three Generations of Japanese American Music Making*, «The Musical Quarterly» 79/3, 1995, pp. 429-453

Burr, Vivien, *Introducció al construccionisme social*, Barcelona: Edicions de la UOC/Proa, 1996

Carrithers, Michael, *¿Por qué los humanos tenemos cultura?*, Madrid: Alianza, 1995

Eagleton, Terry, *La idea de cultura. Una mirada política sobre los conflictos culturales*, Barcelona: Paidós, 2001

Hood, Mantle, "Music, the Unknown", en: F. Ll. Harrison, M.

Hood i C.V. Palisca (eds.), *Musicology*, Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1963, pp. 215-326

Juliano, Dolores, *Educación intercultural. Escuela y minorías culturales*, Madrid: Eudema, 1993

Krech, D.; R.S. Crutchfield; E.L. Ballachey, *Individual in Society*, New York: Mc Graw-Hill Book Company, 1962

Kuper, Adam, *Cultura. La versión de los antropólogos*, Barcelona: Paidós, 2001

Huntington, Samuel P., *The clash of civilizations and the remaking of world order*, London: Simon & Schuster, 1998 (Traducció en espanyol: *El choque de civilizaciones*, Barcelona: Paidós, 1997)

Martí, Josep, *Catalunya al tombant de mil·lenni: multiculturalisme i identitats ètniques*, «Revista d'Etnologia de Catalunya» 15, 1999, pp. 92-103

Id., *Más allá del arte. La música como generadora de realidades sociales*, Sant Cugat del Vallès: Deriva, 2000

Mulvaney, Becky Michele, *Gender Differences in Communication: An Intercultural Experience*, <http://cpsr.org/cpsr/gender/mulvaney.txt> [consultat: 2000]

Nieke, Wolfgang, *Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag*, Opladen: Leske+Budrich, 1995

Rodrigo Alsina, Miquel, *Comunicación intercultural*, Barcelona: Anthropos, 1999

Rodríguez, M., *Entrevista a Mory Kanté*, «La Vanguardia», 15.2.1997, p. 45

Swanwick, Keith, *Music, Mind, and Education*, London/New York: Routledge, 1988

Watzlawick, Paul, *Teoría de la comunicación humana*, Barcelona: Herder, 1989

TAULES RODONES



SILVIA LLANAS

Professora del Conservatori Municipal de Barcelona



El coneixement del llenguatge musical s'ha basat, i encara ho fa en alguns àmbits acadèmics, en l'aprenentatge de la lectura i de l'escriptura musical. En aquest context saber o no saber música vol dir conèixer o no conèixer el sistema d'escriptura musical. Però l'estudi del llenguatge musical partint de la grafia i de la teorització d'elements individualitzats és una forma molt restrictiva d'abordar l'ensenyament, el qual hauria de fer-se des de les relacions sonores, rítmiques i melòdiques dins d'un context musical.

De fet la tradicional contraposició entre música escrita i música pràctica s'ha agravat en els nostres temps, sense tenir en compte que es tracta d'assumpes complementaris i interdependents, però mai oposats. El problema és que, sovint, l'ensenyament de la música és quelcom desconnectat de la realitat acústica de la música i molt al marge de l'experiència. Des d'aquesta manera de fer, la matèria auditiva del so es converteix en el domini d'una tècnica d'anàlisi amb un suport gràfic i visual. Però, tot i això, l'aprenentatge de la música a través de l'escriptura i del que representa ens ofereix més avantatges que inconvenients si s'utilitza de la manera correcta: **com a eina per a entendre la música.**

A favor de la tradició escrita se'ns fa necessari en primer lloc situar-nos històricament i parlar del propi desenvolupament de la notació. Així doncs, al principi de l'Edat Mitjana, la música es desenvolupa en la pràctica i en la memòria dels cantors. L'ansia dels tècnics per aconseguir un sistema d'escriptura musical que fes possible l'exactitud rítmica i la notació de l'alçada va tenir fruits i va acabar per influir en els procediments compositius que en el Renaixement van arribar a tenir un alt grau d'abstracció rítmica. L'escriptura i l'actitud mental que representa, també va ser el suport fonamental per el desenvolupament de la polifonia que des de llavors ha impregnat la música d'Occident. L'escriptura ha permès una elaboració de la música occidental, la qual no hauria arribat als nivells de complexitat actuals sinó hagués pogut ser plasmada en el paper. Podem veure que la grafia s'ha anat desenvolupant per adequar-se a les necessitats dels compositors de cada època. Podríem parlar de "feed-back" o efecte "boomerang": la música evoluciona segons les grafies emprades i aquestes es retroalimenten de les pròpies necessitats estilístiques per anar-se modificant i adaptant.

En segon lloc, s'ha de parlar de la necessitat de fixar la música per a poder ser interpretada en un futur. Si no hagués estat per l'escriptura moltes grans obres de la literatura musical d'Occident s'haurien perdut.

En tercer lloc cal dir però que per arribar al complet enteniment dels processos musicals ja complexos, es necessari recórrer a la transcripció i la partitura d'allò que rebem a través de la tradició oral o per via de l'audició, ja que llavors l'anàlisi, i la teorització ens facilita el camí. Aquest procediments permetran la sistematització del seu estudi i la generalització del seu aprenentatge, per a que així es pugui repercutir en la pràctica creativa.

El principal inconvenient d'aprendre música a través de la partitura és realment degut, com he apuntat anteriorment, a veure aquesta com a reducció de la música. La música es confon amb el solfeig, i moltes vegades s'identifica la música amb les notes. El que passa molt sovint en la música que arriba a les nostres mans de manera escrita, és que ens quedem tan sols en desxifrar els signes gràfics. En una partitura no es diu tot, per exemple la duració i l'alçada són els dos paràmetres que millor es reflexen però d'altres com la intensitat, l'expressió, la interpretació, l'agògica i molts d'altres queden més difuminats i imprecisos.

L'altre inconvenient és que de vegades la partitura es presenta massa als inicis de la formació musical, quan l'alumne encara no té la capacitat intel·lectual per entendre i relacionar les grafies amb el fet sonor. L'escriptura musical es complexa i abstracta, demana desenvolupar un alt grau de capacitat analítica, que els nens no tenen en una edat temprana.

Davant d'això el fenomen oral de transmissió de la música present a moltes cultures del món se'ns presenta d'una manera més directa, la música és directament so, música que sona. No tenim el problema de sentir auditivament la partitura, ens ve donat. No crec que la idea de fer una classe sense suports escrits paralitzi la feina formativa. De fet és la realitat d'una sèrie de cultures on el desenvolupament de la seva música s'ha basat a través dels segles en la tradició oral. No podem oblidar que des de la nostra perspectiva, la nostra notació musical és un mitjà per a registrar certs tipus de música occidental, i que moltes vegades hi ha músiques que no es poden escriure utilitzant el nostre codi tradicional.

Des de les nostres circumstàncies culturals i formatives considerem que els mecanismes de formació emprats en les músiques de tradició oral podrien enriquir els processos formatius en una perspectiva més acadèmica. Potser seria una manera eficaç d'iniciar els alumnes en els estudis de llenguatge sobretot quan són petits. Hem d'anomenar el possible avantatge que moltes músiques de tradició oral ens poden oferir: entrar de manera planera i senzilla en un món musical complex que des de la perspectiva acadèmica està vedat a nivells inferiors. Es tracta de fenòmens com el microtonalisme, cicles rítmics amb irregularitat d'accents, elasticitat i aparent llibertat de mètrica, dissonàncies sense resoldre, multidiversitat de formes, bimodalitat, modalitat. Aquests són elements que en l'estudi de la música de tradició escrita queden relegats a un estudi força avançats.

Des d'aquest punt de vista hem d'inclinar-nos cap a l'enriquiment del processos formatius en la tradició escrita adaptant estratègies que són pròpies de la tradició oral. Es podria parlar inclòs d'una certa complementarietat . El llenguatge musical sense tradició escrita en molts casos no es perpetuaria, ni s'hauria desenvolupat de la manera que ho ha fet i sense la tradició oral es perdria la vivència sonora del fet expressiu que dona personalitat i caràcter a cada tipus de cultura musical.

En resum s'ha d'atendre a la lògica dels processos de desenvolupament i aprenentatge musical per a partir d'això ordenar els materials i les estratègies a desenvolupar. S'ha de poder permetre desenvolupar l'oïda, la memòria i la imaginació musical, ja que facilita el desenvolupament de capacitats bàsiques relacionades amb el fer musical i finalment, fa que quan arribi el moment de llegir i escriure música aquest aprenentatge es faci de forma més ràpida , eficaç i comprensiva.

SILVIA MARTÍNEZ

Professora de l'ESMUC



A la societat occidental, la cultura musical de més prestigi ha estat durant els darrers segles l'anomenada "música clàssica". El fet que les institucions i l'entorn acadèmic hagin centrat les seves polítiques d'actuació i les seves recerques en aquest camp, ha conduït sovint a una sobrevaloració de la tradició musical que s'aprèn i es transmet mitjançant l'escriptura. El "grafocentrisme" de la cultura musical privilegiada a Occident ha contribuït en gran part al menyspreu de cultures musicals paral·leles, coexistents en el mateix temps i espai, no tan centrades en la transmissió escrita com en l'oral.

Tot i això, aquesta és en realitat una falsa dicotomia: les músiques populars i tradicionals tenen avui dia uns suport escrits (recopilacions folklòriques, manuals d'aprenentatge, cançoners, llibres d'estàndards en el jazz, partitures per a conjunt de rock, etc.) que complementen l'aprenentatge i la tradició oral; i al mateix temps, el repertori de la música "clàssica", conservat en forma de partitures, necessita de la transmissió oral per a completar l'aprenentatge (llicions d'instrument en les quals hi ha un intercanvi personal de coneixements, enregistraments d'intèrprets que serviran de referència, etc).

L'Etnomusicologia, ciència que s'ocupa de l'estudi de la música en tant que cultura, ja fa temps que ha plantejat la reflexió sobre l'oralitat en la música referida també a cultures musicals no occidentals: tant de l'oralitat tradicional com de l'anomenada "oralitat de segon grau", la qual implica la transmissió mitjançant algun tipus de suport enregistrat. Així mateix, els estudis sobre músiques populars urbanes incorporen aquestes reflexions i les deriven cap als repertoris més actuals, omnipresents a la societat actual.

Els avenços tècnics i la creixent facilitat per transmetre música que proporcionen els sistemes d'enregistrament i còpia digitals, estan conduint al replantejament (desaparició?) dels suports tradicionals. Al mateix temps, la manca de consens en les grafies de músiques post-tonals dificulten cada vegada més l'accés a la transmissió escrita de les propostes musicals. Analitzar si aquestes tendències tindran o no alguna incidència en les marques d'estatus que lliguen la grafia al prestigi musical a la nostra cultura, pot ser un bon punt de partida per repensar les relacions entre música, oralitat i escriptura.

RIAD AHMED

Percussionista i professor de percussió



La música es un lenguaje universal, donde la comunicación es directa no necesita ningún vehículo ya que ella misma lo es.

Los grandes cambios y las nuevas corrientes, tanto en sus velocidades como en sus contenidos no llegan del siglo pasado y nos hacen cuestionar nuestro campo profesional, social y cultural.

Este arte se resume en una sola palabra COMUNICACIÓN, con la música no hay límites.

La música como medio de comunicación se trata habitualmente como algo muy secundario y sin darle la importancia que merece. Nos hace falta una gran renovación Como herramienta nos podemos basar en la historia, la cual nos puede indicar camino para encontrar los lazos perdidos.

Buscar otras fuentes de alimentación y así ampliar nuestros conocimientos hasta el universo funciona con RITMO!! pero ni lo enseñamos ni lo practicamos mucho menos lo transmitimos a nuestros alumnos.

La fusión musical se puso en práctica hace muchos años a causa de las cosas en común entre los diversos estilos musicales, y nos encamina hacia cultural. La historia nos puede hablar de ello.

La fusión cultural no dio por ejemplo la música ANDALUSÍ que es armonía cultural de los árabes, judíos, gitanos y cristianos españoles.

qu
que
que
La
creació
queda re
estructure
no existiria
paper.

Això com
musicals; cal ap
altre; cal aprend
els que volen co
llenguatge musica
igual que succeeix a

EL REPERTORI MUSICAL A L'ENSENYAMENT MUSICAL OBLIGATORI

Moderadora: Araceli Viñes

Professora de música a l'IES Josep Plà

Participants: Ester Bonal, Eva Delgado, Josep Roda,
David Montejo



ESTER BONAL

*Professora de música a l'IES Miquel Taradell i a Can Ponsic
(Barcelona)*



He estat deu anys docent de música en cinc Instituts de Secundària. Els darrers quatre a l'IES Miquel Tarradell, del barri del Raval de Barcelona, institut que té alumnes d'entre 17 i 20 nacionalitats diferents.

A les classes de música **hem fet** música amb instruments, cantant i ballant. El treball ha estat, bàsicament per PROJECTES que sovint han abarcat altres disciplines. Aquests projectes sempre tenen com a eix central el dotar l'alumnat de referents que els permetin fer-se amb recursos i habilitats que els siguin útils individual i socialment. El repertori l'he triat (o l'han triat els propis nois i noies) sempre en funció del projecte que s'estava treballant.

El repertori abarca èpoques, estils i estètiques, orígens geogràfics i culturals molt diversos.

Aquest reperetori esdevé eina i excusa de valoració i respecte per allò que no coneixíem i que és propi d'altri i el treball estrictament musical que es fa a partir del mateix té com a resultat un acostament (on la música és el llenguatge comú), d'allò que és molt allunyat (en el temps, l'estètica, la societat on s'ha creat...).

EVA DELGADO

*Mestra especialista de música al CEIP Mila i Fontanals
(Barcelona)*



L'escola Milà i Fontanals té un tant per cent molt alt d'alumnat procedent d'altres països, com sud-amèrica , Filipines , Àsia , alguns de l'europa de l'est i del nord d'Àfrica , aquest últims en major proporció i amb pocs recursos econòmics

Des de l'escola s'acolleix a aquests alumnes de la millor manera possible, fent que el seu procés d'adaptació sigui ràpid i gratificant per a ells.

Es treballa l'acollida a l'aula per part de tots els mestres que hi entren, mentre ells van fent el procés d'adaptació a una nova cultura i a una nova llengua.

L'escola disposa de recursos tant interns com externs que ajuden a aquests alumnes en el seu procés d'adaptació. A part de treballar la llengua i continguts curriculars es treballa la part social del nen.

Per això seguim una línia d'escola a través del projecte MUS-E, teatre al cicle superior, i també per a aquest cicle ,El País a l'escola.

Com es pot observar tots aquests projectes estan dintre de l'àrea artística, que intenten desenvolupar la personalitat del nen i educar-lo en valors.

Des de l'àrea de música s'introdueix al nen en la llengua catalana mitjançant la cançó tradicional des de P-3, tot i que en els nivells més alts faig servir cançons catalanes d'autor i cançons d'altres països que de vegades les cantem en català i d'altres en la llengua en la que estan escrites.

Tot i que no és fàcil treballar amb aquests nens, degut a la seva problemàtica social, tant per part dels immigrants com per part dels autòctons es crea una mena de feed-back. Són nens molt receptius a la música, ja que la viuen d'aprop a les seves cases i en moltes ocasions et fan propostes de cançons que els agradaria cantar, que es poden aprofitar perfectament a la classe.

Moltes vegades és la cançó de moda, normalment amb els del cicle superior.

I sobretot aquest any amb el fenomen "Triunfomania" que segur que molts mestres de música per sort o per desgràcia em hagut de patir.

El repertori tradicional català és molt ric i ampli, i per mi és una eina útil de

treball, però en aquest tipus d'escola amb tanta diversitat de cultures és molt enriquidor treballar a l'hora altre tipus de cançons, dels mateixos països d'on els alumnes procedeixen. Això els fa sentir acceptats i saben que se'ls valora com a la resta de companys i que no hi ha cap tipus de rebuig, ni de voler esborrar les seves arrels culturals.

Amb aquesta actitud la predisposició a acceptar altra cultura és més eficaç.

JOSEP RODA

Inspector de l'àrea de música del Departament d'Ensenyament



Un tret característic dels inicis del segle XXI es el multiculturalisme. Els moviments migratoris fan que la conformació de la població vagi canviant. A Catalunya hi ha zones on aquesta multiculturalitat és ja palesa i a la resta és va incrementant de forma contínua. El contacte amb altres cultures juntament amb els avenços tecnològics i els multimèdia fan que els nostres alumnes siguin consumidors de molts tipus de músiques que abans desconeixien. Aquesta possibilitat d'escoltar i de cantar músiques d'arreu del món està creant mestissatges musicals i culturals que un temps enrera haguessin estat impensables.

Els sistemes educatius s'han d'adaptar a les necessitats de la societat i ho solen fer però sovint amb retard. Per nosaltres mestres i professors la interculturalitat és un repte molt important que condiciona l'ensenyament en general i molt especialment l'ensenyament de la música a primària, a secundària, a la universitat i també per suposat a les escoles de música i conservatoris.

El Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya recentment ha publicat unes propostes didàctiques i metodològiques sobre "*cançons populars i tradicionals a l'escola*" on recomana que a més de les cançons populars i tradicionals catalanes i d'altres indrets propers a nosaltres es cantin cançons de diferents ètnies i cultures tenint en compte la procedència de l'alumnat de cada centre, i amb vista a una millor integració d'aquest alumnat a l'entorn sociocultural. El fet de poder-los rebre cantant una cançó de la seva terra i amb la seva llengua materna ajudarà a la seva integració i farà que la resta de companys s'adonin de la dificultat que suposa trobar-se en un país on la llengua es diferent, especialment pel que fa als alumnes procedents de països àrabs, africans, orientals ... Convé que el professorat faci recerca de cançons i que s'asseguri de conèixer bé la seva procedència ètnica i l'àmbit social i cultural, triant correctament les cançons, per tal de no incórrer en greuges contra la seva cultura o religió.

Els docents hem d'aprofitar aquesta diversitat cultural i musical per enriquir el repertori i emprar-la com a eina educativa i d'integració de l'alumnat.

A les programacions de l'àrea d'educació musical ha de figurar cada vegada més el repertori que configura l'entorn musical de l'alumnat quan de vegades les músiques

que sonen únicament a l'aula són les de la formació tradicional del professorat. Això no es contradia amb el currículum ni amb el fet que la música artística de l'Europa occidental, d'una gran tradició, ocupi un lloc preeminent en el repertori que els estudiants escolten i interpreten. El que volem dir és que la societat va canviant i les influències de tipus multicultural són cada vegada majors per això s'ha d'adaptar i d'ampliar el repertori per incloure mostres de altres formes lògiques de pensament musical com ara d'Àsia, Àfrica, el Pacífic, ... Hem d'arribar a entendre la societat i els individus a través de la música.

Tot lo anterior pressuposa una formació permanent i competència del professorat en el que fa referència a aquestes músiques, en sensibilitat intercultural i en habilitats socials. Aquest és un gran repte pels educadors musicals del segle XXI

DAVID MONTEJO

*Educador Social i Pedagog i membre del Casal dels
Infants i Joves del Raval*



Des dels programes de lleure del Casal dels Infants del Raval (Casal Infantil i Casal Jove) treballem amb totes les eines disponibles des del Lleure per tal de incidir educativament en els infants, joves i llurs famílies amb l'objectiu darrer de treballar per a evitar l'exclusió social. Aquestes eines inclouen el joc, el reforç escolar, la vida quotidiana dels grups, les tutories, els tallers de tot tipus, etc. Una de les eines més utilitzades és la música.

Els educadors socials del casal entenen la música des de diverses vessants:

- 1- Com a espai de distensió pel grup, on el fet de "cantar" en moments del quotidià ajuda a crear un millor clima al grup, afavoreix les interrelacions i la integració dels nens més exclosos.
- 2- Com a eina de gaudi i d'animació fonamental: ja sigui utilitzada en jocs musicals, festes, balls, tocar instruments, etc.
- 3- Com a contingut en sí mateix.

Els dos primers punts són bàsics i fonamentals i es basen en el poderós recurs lúdic que la música representa. En aquest sentit des del Casal no "s'imposa" la música a ballar o les cançons a aprendre sinó que hi ha una "negociació" entre els propis infants i joves per tal de decidir quin ús fer de la música.

La música pot ser tant l'eix central d'una activitat (joc musical, aprenentatge d'una cançó, creació d'un ritme de percussió, creació de coreografia ...) com un aspecte acompanyant (música de fons en activitats de tallers, cantar espontàniament en moments de quotidià ...)

El punt 3 (la música com a contingut en sí mateix) l'entendem com una continuació dels nostres objectius generals al voltant de l'interculturalitat. La diversitat cultural al nostre centre és palesa (gairebé un 70 % de nens i joves d'origen immigrant, la majoria marroquí tot i que cada cop hi ha més paquistanesos, dominicans i filipins) i per això no podem entendre el "currículum" musical com quelcom rígid i pre-programat amb els nostres coneixements musicals (i tots els continguts culturals que aquests porten implicats). És per aquest motiu que usem la música amb caràcter "de construcció".

Això suposa partir indistintament de les propostes adultes (amb tot el bagatge cultural nostre) o de les propostes dels infants i joves (amb tota una càrrega cultural al darrera diferent a la nostra). Partint d'aquesta premissa podem treballar la música no com a cançons a aprendre, ritmes a conèixer, etc. sinó com a quelcom a CONSTRUIR.

Partir d'aquest caràcter constructiu implica:

Valorar i dotar d'importància a les diverses músiques que nens i joves proposen porta implícit valorar la seva cultura, dotar d'importància a la seva família (fet que sovint és la gran manca de molts nens i joves immigrants)

Aprendre d'ells en tant que cultura que desconeixem suposa col·locar-nos en el seu mateix pla d'aprenentatge: la música no pertany a cap grup dominant concret sinó que cadascú en té la seva i totes són importants.

Promocionar el mestissatge: fer veure a nens i joves que la música no és un ens fix sinó quelcom en contínua transformació i plé d'influències suposa poder partir del bagatge cultural de cadascú per a crear-ne de nous i comuns.

La música com a element integrador és una eina fonamental. Entenem però aquesta integració com a creació de noves identitats i no com assimilació. És a dir no podem defensar que en nom de la integració simplement ens dediquem a "ensenyar el nostre currículum musical català" als infants immigrants. Fent això els estem impedit que ells mateixos es construeixin una identitat amb les posteriors complicacions que poden sorgir a tots nivells (especialment en el pla familiar) a l'adolescència i joventut.

COMUNICACIONES



“UN MÓN DE MÚSICA”

TALLERS ESCOLARS DE MÚSICA ÈTNICA I INTERCULTURAL

Montse Nicuesa Vilardell

CEIP Pràctiques II de Lleida



Aquest projecte pioner a l'estat espanyol, pretén posar en contacte les diferents persones i cultures que tenim tan dins l'escola com en el nostre entorn, a través d'un llenguatge comú com és la música.

La ciutat de Lleida, com la majoria de les ciutats arreu de Catalunya ha observat un augment força considerable d'aquesta població procedent d'altres cultures i ètnies en els últims anys.

L'Escola de música de l'Orfeó Lleidatà es va plantejar diverses qüestions davant d'aquest fet:

- Com anar integrant els alumnes que ja tenia amb els nou-vinguts?
- Com donar a conèixer i valorar aquestes noves cultures per tal d'entendre-les i d'acceptar-les?
- Com fer que tots, tan els autòctons com els nou-vinguts, ens puguem enriquir mútuament des del respecte als trets diferencials de cadascú?

Ens vam plantejar quines són les ètnies que han començat a venir i vam valorar que la negro-africana i la sud-americana eren amb les quals podíem començar a treballar. Vàrem contactar amb gent d'aquestes ètnies i que alhora residissin a la nostra ciutat o rodalies. Vam creure molt interessant que fos gent que visqués en el nostre mateix àmbit social i que conegués la nostra manera de fer.

Llavors se'ns va plantejar una pregunta: tenim una ètnia dins de la nostra societat lleidatana que conviu amb nosaltres des de fa 5 segles i que des de fa molt temps té problemes d'acceptació i integració: l'ètnia gitana. És per això que vam creure oportú integrar-la al projecte.

Així és com vam iniciar els contactes amb cadascuna d'aquestes cultures i amb persones de cadascuna de les ètnies, amb moltes ganes d'ensenyar el que ells sabien. La majoria eren persones no relacionades amb el món de l'ensenyament, és a dir, mai

havien fet classe, ni s'havien trobat amb la dificultat que suposa posar-se davant d'un grup. Per aquestes persones també ha sigut un repte i alhora una manera d'integrar-se més en la nostra societat, de sentir-se acceptat i reconegut.

La proposta inicial i que es va realitzar al llarg del curs passat va ser organitzar uns tallers adreçats a l'àmbit familiar (on hi podien participar nens i nenes i adults conjuntament) i uns altres adreçats als joves i adults que volguessin aprofundir en el coneixement de cadascuna de les cultures. Eren tallers individuals, es a dir, cada cultura tenia el seu taller: el taller de música negro-africana, el taller de música sud-americana i el de música gitana. La gent es podia inscriure al que volia. Es realitzaven el dissabte a la tarda durant una hora i mitja.

La iniciativa va tenir molt bona acceptació i per això aquest curs van estendre l'experiència a les escoles de primària i secundària i a la universitat (amb uns tallers reconeguts com a crèdits de lliure elecció per la UdL)

El projecte "Un món de música" a les escoles s'ha realitzat amb la col·laboració de Fundació La Caixa, l'Ajuntament de Lleida (Regidoria de Participació Ciutadana i Cooperació i Regidoria d'Ensenyament) i Universitat de Lleida, realitzant 52 tallers en 25 centres educatius de primària i secundària de Lleida, amb un total de 1.300 alumnes.



Desenvolupament dels tallers

OBJECTIUS GENERALS

- A- Promoure el coneixement de la música de cultures diferents a la nostra, amb la voluntat d'esmenar la quasi nul·la presència d'altres propostes culturals-musicals (que no siguin les provinents de la tradició occidental), dintre dels currículums de les escoles de primària, secundària, escoles de música i altres. Volem contribuir a canviar la visió etnocèntrica que tradicionalment ha predominat als estudis musicals del nostre país, i descobrir la veritable dimensió i importància d'altres cultures.
- B- Promoure la convivència i la tolerància entre persones de diferents grups culturals o ètnics que resideixen a la nostra ciutat per contribuir a la seva integració des del respecte als trets diferencials de cadascun. Creiem que la música, com a idioma universal, és un mitjà idoni per facilitar el coneixement mutu i la convivència entre persones i cultures.

OBJECTIUS DIDÀCTICS

- 1- Tenir consciència de la diversitat cultural i musical del món.
- 2- Descobrir les tradicions i la forma de viure de d'altres països a través de la seva música i els seus ritmes.
- 3- Reconèixer de forma visual els instruments més característics de cada cultura.
- 4- Cantar a una o dos veus.
- 5- Identificar auditivament les característiques de cada música.
- 6- Respectar tot fet musical.
- 7- Valorar la interpretació i la percepció de la música en directe.
- 8- Interpretar i escoltar la música de forma solidària.
- 9- Utilitzar els recursos que ofereix la tecnologia en la creació, edició, interpretació i reproducció de la música.
- 10- Experimentar mitjançant els moviments corporals els elements rítmics treballats

METODOLOGIA

Com abans hem comentat, per al present projecte hem seleccionat tres grups ètnics prou representatius en el nostre entorn social com són:

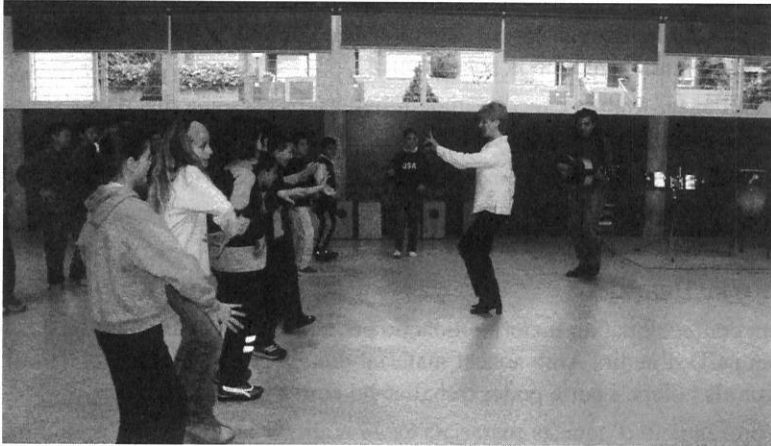
Música africana. Va estar portat a terme pel senyor Mambé Dembele, un negroafricà procedent de Mali, que fa uns quinze anys que resideix i treballa a les Terres de Ponent



Música sudamericana. El Grup Guambaly fa poc que ha arribat a la ciutat de Lleida. Ve de Colòmbia i ha participat molt activament amb altres grups musicals de la ciutat.



Música gitana. El Grup La Violeta, és un grup de músics i balladors de Lleida que estan recuperant repertori genuïnament lleidatà. Aquestes cançons de començament de segle XX eren conseqüència de la convivència entre païos i gitanos a la zona de Lleida coneguda com El Pla de l'Aigua. Aquest repertori és: el ball del sandó i algunes cançons polítiques d'arrel republicana (totes



dues aportacions païes) i també el garrotín i les rumbes històriques (aportades pels gitanos). Amb el franquisme van patir la castellanització d'algunes de les peces, però amb iniciatives de la mà de l'historiador Manel Ponsa i dels descendents de la família Pubill, s'estan recuperant com eren inicialment.

Enguany els tallers han estat adreçats als alumnes de 5è i 6è de primària, i 1r i 2n de secundària.

Cada taller està dedicat a una de les músiques (cada centre escull el taller que més li interessa) i consisteix en una sessió d'una hora i mitja de durada per a un grup-classe de 25 alumnes aprox., i realitzat en les pròpies aules de l'escola o institut.

Cada sessió té una primera part explicativa-divulgativa, amb material audiovisual, al voltant de la música i cultura que pertoqui, fent referència a la seva situació geogràfica, històrica, social i cultural. Aquesta part està dissenyada perquè els alumnes escoltin les explicacions dels professors, intercalant alguns exemples musicals que executen en viu o amb enregistrament.

En la segona l'alumne pren part activa de les diferents activitats que es van realitzant:

- 1- Presentació dels instruments originaris de la cultura corresponent. Els alumnes coneixen els noms, origen, els materials amb que estan realitzats, utilització i manipulació dels instruments.
- 2- Manipulació dels instruments. Els alumnes distribuïts en diferents grups, van interpretant una base rítmica que proposa el professor, amb la qual s'inicien amb la tècnica bàsica de cada instrument i comencen a descobrir de forma activa la música que es presenta. Tots els alumnes van passant pels diferents instruments.

- 3- La cançó. Els alumnes hauran treballat la cançó proposada en el material didàctic que s'ha fet arribar prèviament al centre. Durant la sessió es treballa aquesta cançó juntament amb la base rítmica.
- 4- La dansa. Amb la cançó i ritme treballats, es presenta una dansa simplificada que els alumnes hauran de ballar al finalitzar la sessió.
- 5- Posada en comú. En acabar, es fa un recordatori de tot el que s'ha presentat i un petit col·loqui entre alumnes i professors.

Material Didàctic

Hem confeccionat un material didàctic per a professors i alumnes en dos formats CD-rom i CD d'àudio. Amb aquest material donem eines per a fer un treball previ i posterior als tallers, i per a poder treballar-ho com a eix transversal.

La presentació d'aquests materials es va realitzar en una petita reunió on es van aplegar tots els i les mestres participants. D'aquesta manera vam poder animar i engrescar els educadors perquè utilitzessin els materials i les propostes d'activitats dins de l'aula de música.

Cd-Rom

En el Cd-rom està dividit en tres apartats dedicats a les tres cultures i músiques del projecte (Africana, Sud-americana i Gitana). En cadascun hi ha un context històric, social, cultural, una guia didàctica per al professor amb la seva corresponen programació, i un seguit d'activitats per realitzar amb els alumnes. També hi ha partitures amb diferents arranjaments (segons el grau de dificultat), que es podem editar i sentir en format midi. Aquest grau de dificultat correspon tan al que podem demanar als nostres alumnes com a la disposició d'instruments musicals que tinguin a l'aula. En el cas que no es disposi de material, es proposa sempre un arranjament per a percussió corporal.

Cd d'àudio

En el Cd d'àudio hi ha una selecció de peces i cançons de cada cultura i també les cançons i els arranjaments que trobem en el Cd-rom. Així el professor podrà treballar sense problemes l'audició a l'aula sense la necessitat d'utilitzar sempre l'ordinador.

VALORACIÓ DE L'ACTIVITAT

L'activitat ha estat molt positiva per diverses raons:

- en les escoles que hi havia alumnes de la cultura que venia a realitzar el taller, aquests estaven molt contents i alhora va ser com un reforç de l'autoestima davant dels seus companys. Poder observar que la seva música servia per donar a conèixer el seu país d'origen, els seus ritmes i melodies, la seva manera de ballar i alhora passar-s'ho tothom bé...

- en les escoles que no havia cap alumne de l'ètnia, va servir per donar-la a conèixer i alhora, a aprendre a ser més solidaris i entendre perquè viuen així i perquè són com són. En el cas de la música gitana, cultura tan arrelada a Lleida, i alhora tan oblidada, ha fet que molts nens i nenes hagin descobert una vessant positiva, i veure que ens han pogut ensenyar uns ritmes, unes cançons i uns balls molt engrescadors, desconeguts per molts alumnes.

Creiem en el projecte perquè veiem que ha despertat en els nois i noies sentiments d'acceptació envers les persones que són d'una cultura diferent a la pròpia, i això ho transmetran a les seves famílies, i potser, podem anar creient en un món intercultural.

La música desperta passions i emocions. Potser podrem créixer en les relacions si persones molt diferents d'entendre la vida, escolten, canten, toquen, ballen juntes.

En definitiva, fan “Un món de música”.

MÚSIQUES DEL MÓN

Natàlia Nadal Pedrero

CEIP La Farga (Salt)



El projecte “Músiques del món” es va portar a terme al CEIP La Farga de Salt, amb els i les alumnes de cicle superior durant el segon i tercer trimestre del curs 2001/2002.

El llenguatge musical, l’audició, la cançó, la dansa, l’educació de l’oïda i la formació instrumental, van ser treballats partint de manifestacions musicals de diversos llocs del món.

Característiques de l’Escola

El CEIP “La Farga” és un centre públic que acull dues línies en tots els cursos del segon cicle d’Educació Infantil i de l’etapa d’Educació Primària, tret del tercer curs de Primària, que consta de tres línies.

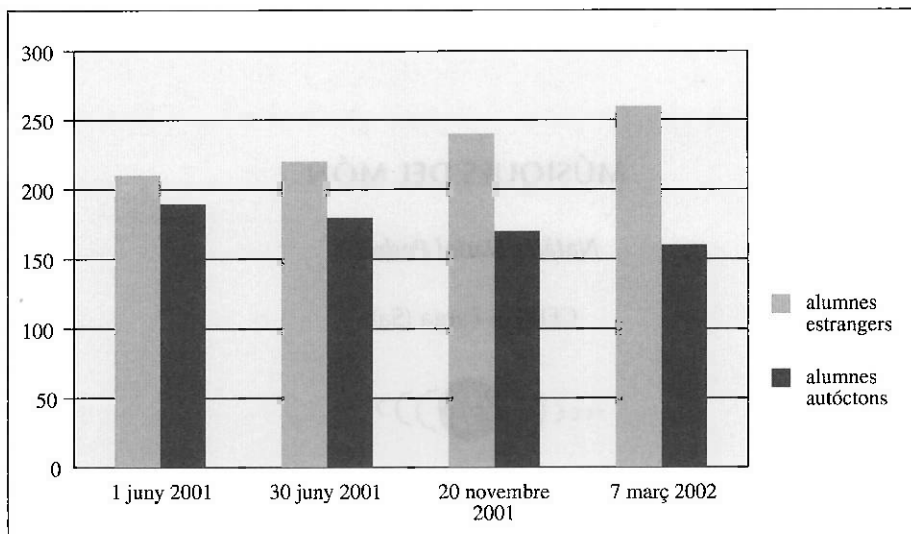
Està situat a tocar una zona edificada amb habitatges senzills, construïts entre els anys 60 i els 70, que acullen, bàsicament, la població immigrant de la ciutat. Es tracta d’una zona amb una alta densitat de població .

El nivell socio-econòmic de la majoria de famílies és baix o molt baix, amb problemes importants d’atur o d’inseguretat i precarietat laboral.

El nivell cultural de moltes famílies relacionades amb l’Escola és també baix. Hi ha un índex elevat d’analfabetisme.

El conjunt de l’alumnat que rep l’Escola, està format per un nombre cada vegada més reduït d’alumnes autòctons (fills i filles de pares immigrants procedents d’Andalusia i Extremadura), i un nombre cada cop més creixent de nens i nenes de col·lectius d’immigrants procedents de l’Àfrica Negra, el Magrib i Llatinoamèrica, així com alumnes d’ètnia gitana.

Tot i que qualsevol generalització és inexacta, hem de constatar que una part important de l’alumnat viu en entorns familiars desestructurats.



Perquè decidim portar a terme el projecte

El motiu principal va ser el fet d'observar la presència a la nostra escola de nens i nenes amb vivències musicals molt diverses. Crèiem que aprofitar aquestes vivències podria suposar un enriquiment per a tots i totes, a més de que podria motivar i implicar els/les alumnes en el seu propi procés d'aprenentatge. Partir d'allò que és proper, podia ser una forma de suavitzar les reticències d'alguns alumnes magrebins (tot i que molt pocs) a participar en les activitats de música.

D'altra banda, sempre he tingut la inquietud d'experimentar diferents metodologies i estratègies d'ensenyament/aprenentatge. Treballar per projectes em va motivar des d'un principi, ja que ajuda a integrar tot l'alumnat, augmenta la seva autoestima, el motiva pel treball, té sentit per a l'alumne, ens enriqueix a tots i totes, ajuda a l'adquisició de conceptes, d'habilitats i estratègies per a interioritzar l'aprenentatge.

La possibilitat de comptar amb l'ajuda d'una alumna en pràctiques de magisteri va fer que el projecte pogués portar-se a terme de manera més ambiciosa.

Objectius del projecte

- Conèixer aspectes diversos de la música de les cultures que conviuen a la nostra escola: origen, instruments, cançons, danses, agrupacions musicals,...
- Fer participar als alumnes de manera directa, podent aportar els seus coneixements i vivències.
- Reforçar els aprenentatges musicals.
- Conèixer, partint de la música, altres aspectes culturals.
- Respectar i interessar-se per cultures diferents de la pròpia

Recerca d'informació

Tot i que el projecte, pròpiament dit, amb els alumnes va començar el segon trimestre, per a poder-lo portar a terme ens va caldre buscar, d'una banda, informació sobre la música en les diverses cultures que volíem treballar (donat que els nostres coneixements en aquest sentit eren molt pobres), i d'altra banda materials per a poder fer les diverses activitats d'aula (material enregistrat, llibres, làmines, ...).

Ens vam posar en contacte amb diferents persones i entitats que treballen en aquest terreny. Vam tenir la sort de poder contactar amb gent directament relacionada amb la música originària de Gàmbia, Marroc i Argentina.

Ens va caldre, d'altra banda, assessorar-nos sobre el que és el treball per projectes.

Aquest període ens va servir, també, per a programar activitats i continguts del projecte, essent conscients, però, que aquesta programació seria orientativa, ja que un projecte sempre és viu i es va modificant i reconduint en funció dels interessos i aportacions dels i les alumnes.

Va ser necessari també, elaborar materials perquè els nens i nenes poguessin consultar. Si aconseguir informació va ser difícil per a nosaltres, com ho havia de ser per als nens i nenes? Si volíem que s'impliquessin en el projecte activament havíem de facilitar-los la tasca. Vam elaborar dossiers d'informació i vam registrar cintes que es van oferir des de la biblioteca de l'escola com a material de consulta. Aquest material va complementar els coneixements previs i experiències que podien aportar els nens i nenes.

PRESENTACIÓ ALS I LES ALUMNES

Iniciat el segon trimestre, es presenta el projecte als alumnes, que és rebut molt satisfactòriament. Se'ls demana que decideixin: sobre quins països volen treballar, què en volen saber i com ho poden fer per a trobar la informació.

Les respostes no varien gaire d'un grup a l'altre i es poden resumir en:

Quins països volem conèixer:

Van sortir propostes sobre molts països, alguns que realment no esperàvem (com Finlàndia o Alemanya), però els més votats van ser:

Gàmbia i Senegal

Marroc

Països de l'Amèrica Llatina

Xina

Espanya i Catalunya

Què en volem saber:

Com són aquests països

Quines cançons canten

Quins instruments toquen

Quines danses ballen
Cantants famosos
Festes que celebren amb música
Com podem trobar la informació:
Buscant llibres a les biblioteques
Preguntant als pares i companys
Per internet
Mirant documentals
Fent entrevistes

Vam demanar també a cada classe que fes un logotip que simbolitzés el seu projecte, un petit dibuix que acompanyaria totes les fitxes i materials que s'elaboressin, i que seria diferent per a cada classe, com ho seria també cada projecte. Cada alumne va fer un petit dibuix i se'n va escollir un per classe.

El Projecte

El projecte s'ha estructurat en quatre blocs, dels quals els tres primers són els que han tingut més pes.

Senegàmbia i l'Àfrica negra

Magreb

Amèrica Llatina

Xina, música gitana, Espanya i Catalunya

Cadascun d'aquests blocs, i seguint l'interès que havien mostrat els alumnes, s'ha introduït amb una sessió dedicada a treballar les característiques del país o zona (festes, gastronomia, llengües, moneda, muntanyes, rius, etc., allò que més els interessava).

La cançó ha estat present a cadascun d'aquests blocs, així com el coneixement d'instruments propis de cadascuna d'aquestes zones.

La formació rítmica i la dansa s'ha treballat de manera prioritària al bloc dedicat a l'Àfrica negra. Vam poder comptar amb la col·laboració de dos percussionistes (un dels quals, procedent del Ballet Nacional de Costa d'Ivori) i una ballarina (també procedent d'aquest Ballet) que van portar a terme un taller de dansa amb els nens i nenes.

L'audició ha tingut més pes al bloc dedicat al Magreb, amb la qual s'han pogut treballar els diferents estils musicals d'aquest país.

El llenguatge musical i la formació instrumental s'han treballat al bloc dedicat a Amèrica llatina, tot i que també s'ha fet una dansa.

En el darrer bloc, per manca de temps cadascun dels grups ha treballat un tema, i de manera més general que els altres.

Valoració

La valoració general que en fem és molt positiva, tan a nivell de motivació com pel que fa els aprenentatges realitzats a tots els nivells, ja que amb aquest projecte hem gaudit i hem après coses noves tots i totes.

Hi ha hagut nens i nenes que hi van participar activament aportant els seus coneixements, però no tants com esperàvem d'entrada. Hem pogut comprovar que no saben tantes coses de la música dels seus països d'origen com ens pensàvem. Això va fer que els projectes en cadascun dels diferents grups sortissin pràcticament idèntics. El que si sabem és que els diferents materials de consulta que se'ls va posar a l'abast a la biblioteca de l'escola van ser consultats per molts nens i nenes.

El projecte s'hauria pogut arrodonir millor si en lloc de dos trimestres hi haguéssim dedicat tot el curs, ja que per poder donar cabuda a tots els països proposats s'han hagut de retallar coses que podrien haver estat engrescadores.

Creiem també, que aquest projecte hauria estat molt més enriquidor si s'hagués lligat amb les demés àrees, per exemple: treballant les característiques dels diferents països a coneixement del medi, visitant webs interessants a l'aula d'informàtica, etc., treballant, així, de manera més globalitzada.

RECORREGUT MUSICAL PER L'ESCOLA EL DOFÍ

Angels Roca i Conxita Vilarmau

Escola El Dofí (Premia de Mar)



Introducció:

A l'escola "El Dofí" de Premià de Mar el dimecres 22 de novembre de 2000 vàrem celebrar la diada de sta. Cecília, patrona dels músics gaudint d'un espectacle protagonitzat per familiars, ex alumnes i amics d'aquest centre autòctons i foranis.

Donat que els nostres escolars provenen de llocs amb cultures molt diferents, vàrem pensar que estaria bé que hi hagués una mostra el més àmplia possible d'aquestes tenint com a fil unificador la música.

Com es va preparar:

A començament de curs, és a dir, al setembre, es va passar un full demanant la col·laboració de pares, amics, exalumnes que volguessin i poguessin venir el dia 22-11-2000 a la tarda a cantar, ballar o tocar per als alumnes de la nostra escola.

També es va dir a les reunions de començament de curs de cada classe i finalment trucant i parlant personalment amb les persones que podien venir.

Actuacions i ubicació:

Finalment, les actuacions que vam aconseguir varen ser:

- Flauta dolça: una mare d'una nena de 2on interpretava amb aquest instrument cançons tradicionals catalanes. A l'aula de 5è (3^a Planta)
- Guitarra i veu: un pare de nenes de 2on i 4rt tocava i cantava cançons populars catalanes i castelles. A l'aula d'educació especial (2^a planta)
- Cant coral: un pare d'una nena de 5è va portar tres companys més seus i la directora de la coral "l'Amistat" de Premià i van interpretar peces a quatre veus.

A l'aula d'educació musical (2^a planta)

- Ball gambià: una mare d'un nen de 2on i una nena de 4rt va delectar-nos amb els moviments i contorsions al ritme de la música del seu país. A la biblioteca (2^a planta)

- Ball marroquí: varies mares de nens d'educació infantil i primària es van ajuntar i van ballar danses marroquines amb suport de música gravada i van fer crits tradicionals de la seva terra. A l'aula d'EI-3 (1ª planta)
- Piano i violí: dues exalumnes de l'escola, una d'elles amb un germà a educació infantil, varen interpretar melodies conegudes i actuals com ara "titanic" a la sala gran de la planta principal. Cal dir que el pare d'una d'elles va encarregar-se de portar un teclat "clavinova" que pesava molt.

Lloc de les actuacions:

El motiu de fer les actuacions en diferents espais de l'escola és que no tenim un lloc prou gran per encabir tots els alumnes de la nostra escola junts.

Així, vàrem idear un "recorregut" per tot l'edifici de manera que els que actuaven quedaven sempre en un mateix espai i eren els nens els que anaven canviant de sala.

Com que teníem 6 actuacions, vàrem fer 6 grups ajuntant sempre que fos possible una classe de grans amb una de petits, per exemple 6è acompanyant a EI-3. D'aquesta manera cada nen petit anava "cuidat" per un nen més gran a més de les tutores, per un nen més gran, fent el recorregut.

Funcionament del recorregut:

Cada actuació interpretava 2 o 3 peces i després tots els grups canviaven de sala cap a la següent.

Això va comportar la confecció d'un ordre per a tots els grups que adjuntem a mida d'exemple.

CANT CORAL	FLAUTA	PIANO violí	MBEÑGUE	AFRICANES	CANT MARROQUÍ	GUITARRES
SEGON	TERCER	EI-3 SISÈ	EI-3	QUART	EI-4 CINQUÈ	PRIMER
PRIMER	SEGON	QUART	EI-4 CINQUÈ	TERCER	EI-3 SISÈ	EI-5
EI-5	PRIMER	TERCER	EI-3 SISÈ	SEGON	QUART	EI-4 CINQUÈ
EI-4 CINQUÈ	EI-5	SEGON	QUART	PRIMER	TERCER	EI-3 SISÈ
EI-3 SISÈ	EI-4 CINQUÈ	PRIMER	TERCER	EI-5	SEGON	QUART
QUART	EI-3 SISÈ	EI-5	SEGON	EI-4 CINQUÈ	PRIMER	TERCER
TERCER	QUART	EI-4 CINQUÈ	PRIMER	EI-3 SISÈ	EI-5	SEGON

LA INTEGRACIÓ DE L'ALUMNES AMB CEGUESA O DEFICIÈNCIA VISUAL A L'AULA DE MÚSICA

Isidre Vallès i Castelló

Professor de música del Centre de Recursos Educatius "Joan Amades",
de l'ONCE a Barcelona.



Introducció

Actualment no es té cap dubte sobre els beneficis que l'educació musical aporta a la formació integral de les persones. En el seu llibre "El valor humà de l'educació musical", Edgar Willems va escriure que "l'educació musical és, en la seva naturalesa, essencialment humana, i serveix per a despertar i desenvolupar les capacitats humanes". En el Centre de Recursos per a cecs i deficients visuals, "Joan Amades", que l'ONCE té a Barcelona, hem pogut observar, durant més de disset anys, com aquesta afirmació s'esdevé especialment encertada en el camp de la discapacitat visual. L'aplicació d'una metodologia activa i vivencial, fruit de les directrius de la pedagogia moderna, han donat resultats molt positius a nivell musical i extra-musical. El desenvolupament motriu, de l'atenció, concentració i memòria, l'educació de l'oïda i de la veu, el desenvolupament d'habilitats i destreses que es requereixen per a la interpretació instrumental, i moltes altres, són qualitats que influeixen en una resposta eficaç de l'individu davant del seu entorn, a més de capacitar-lo per a gaudir d'un art que obre tot un ventall de possibilitats a la satisfacció estètica. Paral·lelament, estudis recents dins del camp de la neurobiologia van més enllà i evidencien una especial relació entre l'educació musical i el desenvolupament i maduració cerebral, fet que demostra un augment real de les capacitats de l'estudiant. Per altra banda, els estudis musicals ofereixen una oportunitat magnífica per a relacionar-se amb altres persones que tenen interessos semblants, dins d'un ambient que pot aportar molts beneficis al món de relacions de l'individu, sent la música un art que, per les seves característiques, s'esdevé un dels més accessibles per a les persones amb discapacitat visual, independentment dels interessos de cada persona, que poden estar adreçats a una formació personal o també professional. La integració d'alumnes amb discapacitat visual a les escoles de música i conservatoris és un fet que, històricament, no es nou, però que en l'actualitat

s'està prodigant amb una freqüència creixent. Aquests alumnes depenen en gran mesura de l'atenció que reben en els diferents centres d'ensenyament musical on estan integrats i de l'assessorament i atenció que se'ls pot oferir a ells i als seus professors des dels Centres de recursos de l'ONCE. Tot i això, creiem que per a garantir la seva continuïtat i èxit en aquests estudis, degut a l'esforç i sacrifici que sovint suposa per a la majoria d'alumnes i les seves famílies, s'hauria de poder realitzar un suport més continuat i cercar altres recursos per a motivar aquests alumnes a seguir el camí que han començat.

Els Centres de Recursos Educatius de l'ONCE, a l'Estat Espanyol:

- Madrid, Sevilla, Pontevedra, Barcelona i Alacant.
- Barcelona: de l'Escola Especial "Joan Amades" de l'ONCE a Esplugues, a la inauguració del CRE de Barcelona al 1985. Àrea geogràfica d'influència: Catalunya, La Rioja, Aragó i Balears. Diversos serveis educatius: Escola Especial-Primària, SAET (Servei d'Atenció Específica Transitòria), Formació Professional (mòduls de Telefonia i Quiromassatge) i Garantia social. Equips d'atenció a l'Escola Integrada Primària, Secundària, Atenció precoç, Atenció a alumnes amb altres trastorns, Atenció a sord-cecs, i equip d'Atenció a alumnes adults (universitat). Col·laboració amb els diversos equips.

Educació musical i dèficit visual.

Terminologia, segons l'OMS:

- *Deficiència*: pèrdua o anormalitat d'una estructura o funció (psicològica, fisiològica, sensorial o anatòmica). Pertorbació a nivell **orgànic**.
- *Discapacitat*: Restricció o absència (per causa d'una deficiència) de la capacitat de realitzar una activitat en la forma normal de l'ésser humà. Pertorbacions a nivell **funcional**.
- *Minusvalidesa*: Situació de desavantatge per a un individu, degut a una deficiència o discapacitat. Pertorbacions a nivell **social**.

Ceguesa i deficiència visual.

- Metodologia: tots els **mètodes** poden ser vàlids. No cal un mètode especial per als alumnes amb dèficit visual. Sí cal, però, tenir en compte els beneficis que aquests alumnes poden rebre de les directrius de la pedagogia moderna, a través de mètodes actius, vivencials, en els que la pràctica precedeix la teoria, i que es basen en el coneixement del creixement psicològic i dels processos normals d'aprenentatge (Willems, Dalcroze, Martenot, Kodály, Orff, etc.).
- Música = disciplina bàsicament auditiva. Si fèssim l'experiència de tancar els ulls i intentar captar quina és la nostra percepció de l'entorn, ens adonaríem de que necessitem rebre la informació per canals disponibles: oïda – tacte.
- ¿Calen adaptacions curriculars significatives per l'alumnat amb dèficit visual, dins de l'aula de música? Els Objectius i els Continguts no es modifiquen. Normalment serà suficient amb l'adaptació d'alguns procediments i l'ús de

materials també adaptats o específics. Pel que fa al llenguatge musical, conservant el mateix enunciat del Currículum, es poden aplicar les tècniques específiques Braille.

Els canvis en el món de l'educació en els darrers anys.

L'Educació Integrada. El marc legal: la LISMI. El projecte de suport a l'Educació musical, dins de l'Escola Integrada.

- L'alumne cec a l'aula de música: possibilitats d'èxit. De què / qui depèn?
- Recursos humans i recursos materials.
- L'actitud del mestre. Posar les vies de comunicació. Previsió de materials i estratègies de treball a l'aula en funció del mètode emprat i la programació establerta. "Val la pena tant d'esforç i treball, sovint per a un sol alumne?": Importància del contacte periòdic amb el mestre de suport.
- Dificultats: la manca de recursos i formació dels especialistes en deficiències específiques. La situació desavantatjosa de la música a l'escola.
- Projecte de l'aula de música del CRE de Barcelona des del curs 1995-96:
 - Col·laboració amb el mestre itinerant.
 - Seminaris i cursos a l'Àrea d'influència del CRE: exportació de l'experiència inicial a l'escola especial, i creixement a partir de l'experiència en la Integració.
 - Assessorament als especialistes i seguiment dels alumnes, enregistraments en vídeo, treballs d'investigació, activitats conjuntes, etc.
 - Realització de material adaptat i material específic, transcripcions, etc.

El suport a les escoles de música i conservatoris.

- Augment de la demanda de la població amb dèficit visual.
- Manca de la figura del mestre itinerant.
- Necessitat de creació de suports alternatius:
 - Assaig diferents fórmules.
 - Formació, coordinació i orientació des del CRE.
 - Suport dins del mateix conservatori o escola de música.
 - Implicació dels Centres on estudien els alumnes integrats.

L'Experiència de les primeres jornades "Música a les mans" (Salou 2001).

Audiovisual: "Experiències d'integració a les escoles de música".

Imatges ordenades cronològicament, on es pot apreciar l'evolució de diferents alumnes amb ceguesa o deficiència visual que estudien música integrats en Escoles de música i Conservatoris de Catalunya. Paral·lelament es vol mostrar, de forma

general, aspectes del procés d'aprenentatge del llenguatge musical, utilitzant la Musicografia Braille, la seva aplicació a l'instrument, i la compatibilitat amb l'escriptura convencional en tinta.

Perspectives de futur:

Condicionades a l'evolució de la situació de l'**Educació musical** en l'àmbit educatiu i social en general.

Accions derivades de les inquietuds promogudes per les 1es. Jornades:

- Associació professors per la discapacitat. Activitats formatives.
- Associació pares estudiants de música amb discapacitat. Activitats socials.
- Creació grup/s de treball i investigació/creació de material didàctic (especial relació amb les noves tecnologies).
- Creació xarxa de comunicació entre els professionals que tenen alumnes amb ceguesa o deficiència visual integrats a l'aula de música: compartir informació, experiències, material, etc.
- Projecte de la 2^a Edició de les Jornades "Música a les mans": Novembre 2003.
- Precs i preguntes.

CANTATA DE NADAL: “ESPURNES DE VENTIJOL”

*Jaume Sabater i Roca, Neus Bartrolí i Ramon i
Mireia Vallès i Sabater.*

CEIP Marquès de la Pobla



L'escola CEIP MARQUÈS DE LA POBLA està situada a la població de Capellades, comarca de l'Anoia, i compta amb un total de 358 alumnes distribuïts entre l'Educació Infantil i Primària. És un poble amb una forta concentració industrial que als anys 70 va acollir un notable corrent migratori del sud d'Espanya. Actualment continua acollint immigrants majoritàriament de l'Amèrica Llatina i del Magreb.

Any rera any l'escola ha anat consolidant un treball d'acostament a la celebració de les festes tradicionals, convertint-les en vivències per als infants i convidant a la participació de les famílies.

Tot just iniciat el curs 93/94 es va plantejar una proposta als diferents cicles per preparar una activitat conjunta a les portes del Nadal que agrupés la comunitat educativa i alhora que interrelacionés els llenguatges educatius que es treballen a l'aula.

Ben aviat les diferents propostes es van anar fusionant fins arribar a establir que a través del muntatge d'una CANTATA es podrien incloure els aspectes educatius i vivencials que els diferents equips educatius volien ressaltar.

Amb aquest lleuger esbós, i sobretot comptant amb la il·lusió de mestres, d'alumnes i el suport del consell escolar a la proposta del claustre de professors, es va començar a posar fil a l'agulla per donar forma a la primera Cantata el desembre del 1993. L'avaluació que se'n va fer a través dels alumnes, equips docents i consell escolar ressaltant el caliu aconseguit durant l'acte i la motivació dels i de les alumnes, ha donat continuïtat a l'activitat, i les successives Cantates s'han renovat de forma bianual, al llarg dels diferents cursos.

La representació es fa el dia abans d'acabar el primer trimestre i consta de dues parts. En la primera, els nens i nenes de Parvulari fan una cantada de nadales i cada grup acaba l'actuació recitant el vers que han après amb motiu del Nadal.

A la segona part els/les alumnes de Primària representen i canten la Cantata. A l'escenari actuen els alumnes del cicle Superior encarregats de la representació i a la

platea, a banda i banda de l'escenari, es munten unes grades on s'hi situen la resta d'alumnes. A la part central, els músics i el director.

El director i coordinador de la part musical és el mestre de música del centre i els músics són antics alumnes i/o pares d'alumnes. De la representació i organització en general s'encarrega un grup de mestres.

Fins aquest any les temàtiques han estat:

Nadal-ahir i avui

Les tradicions de les festes de Nadal

Les figures del pessebre de J. Llongueres

El pas del temps

Espurnes de ventijol

Gràcies a la col·laboració de diferents entitats del poble es disposa d'equip de so i llum adequat i l'actuació es fa oberta a les famílies i al públic en general al teatre La Lliga de Capellades, en dues sessions:

- A les 4 de la tarda i a les 7 del vespre.

També hi assisteixen els avis acollits a la Residència del poble i els residents amb discapacitats de la Residència Gandhi..

L'esforç de més de 400 cantaires/actors, mestres, músics, pares i col·laboradors treballant a la una per oferir aquesta mostra nadalenca, és una experiència que, any rera any, ens omple de joia i emoció.

Joia per compartir la festa i emoció pels desitjos renovats, una i mil vegades, de pau i amor, que als llavis de tants infants tenen una especial i encomanadissa significació.

Què ens vam proposar fer enguany?

Aquest curs 2.001-02, la comissió encarregada d'elaborar la CANTATA va considerar oportú aprofitar el tema de la interculturalitat, inclòs dins el pla anual de centre en l'apartat d'eixos transversals, ja que a l'escola tenim alumnes provinents de diferents països (Marroc, Equador, Argentina, Anglaterra, Mèxic).

D'entrada vam començar a buscar repertori, el màxim popular, que pogués incloure cançons de casa nostra i de la resta de països d'on provenen els alumnes del centre. Després de buscar, preguntar, remenar partitures, intentar escriure tonades d'orella o desxifrar a partir d'un enregistrament, vam aconseguir un repertori que ens semblà prou variat i representatiu.

Feta aquesta tria vam proposar a un pare de tres exalumnes de l'escola, la possibilitat d'escriure un guió teatral pensat per a nens/es de Cicle Superior, on es poguessin enllaçar les cançons escollides tot fent un viatge pel món.

Reunides aquestes suggerències, la comissió va presentar el primer esbós del projecte al claustre de professors i a les tutories dels diferents nivells, per la seva valoració definitiva.

BREU SÍNTESI DE L' ARGUMENT DE LA CANTATA "ESPURNES DE VENTIJOL"

Es tracta d'un viatge imaginari pels continents del nostre planeta amb la intencionalitat de conèixer les diferents cultures, costums, tradicions, folklore, instruments musicals,... de l'Àfrica, Àsia, Nova Zelanda, Amèrica (del Nord, Central i del Sud), Europa, Espanya, fins a retornar a casa nostra Catalunya.

El fil conductor de la cantata és el viatge d'una fulla que transportada pel vent ens portarà als diferents continents que volem conèixer arreu del món.

Cada alumne, professor, pare, o assistent com a públic farà el seu viatge imaginari alçat i movent la seva fulla tot escoltant el so del vent.

Presideix el meravellós viatge un gran planisferi central, situat al fons de l'escenari on es van encenent uns llums intermitents segons el país on estem per tal d'ajudar a situar-nos en el lloc on aterrem.

Durant l'estada, s'interpreten les cançons i o danses treballades amb el vestuari i elements escènics adients. Els recursos de tramoia són diferents a cada canvi de país (baixada de barres del telar, estenedor amb disfresses, carro, cove,...), i també diferents efectes de so i d'il·luminació.

Amb les llanternes ben enlairades (alumnes i públic) tot cantant l'Himne a l'Alegria com a missatge de germanor que ens havia aportat aquesta cantata, es va acabar la màgia de la representació.

REALITZACIÓ

Acabat el procés de recerca i valoració conjunta de l'obra es van distribuir les tasques a les diferents àrees i cicles.

- Temporalitat: Mes de novembre i desembre.
- Cicles: Parvulari, Inicial, Mitjà i Superior.
- Àrees: Diferents llenguatges al Parvulari i E. Musical, Llengua, C.M. Social, E. Visual i Plàstica a Primària.

Parvulari

Introducció a les celebracions nadalenques, festes plenes de goig i alegria que sovint els nostres avantpassats expressaven cantant.

Simbolisme del vers de Nadal. Seguint la tradició, els menuts de les cases, a les postres de l'àpat de Nadal, recitaven de memòria petits poemes que expressaven bons desitjos per a les festes.

Es treballa segons els objectius referencials de cada nivell:

- La memorització de la lletra i música de les cançons populars escollides:
- P-3: *Ara ve Nadal*
- P-4: *El rabadà*

- P-5: *El dimoni escuat*
 - El cant coral conjunt P-3, P-4, P-5: *Fum, fum, fum.*
 - El cant amb acompanyament instrumental.
 - La comprensió i la memorització del poema.
 - L'assaig de la recitació acompanyada de mímica.
 - La motivació i el gust per obtenir un bon resultat conjunt.

Primària

El Cicle Superior porta la iniciativa de la representació, per la qual cosa es fa necessari un esforç fora d'horari escolar per tal de conjuntar tots els diversos elements que conformen la Cantata.

Es realitzen línies de treball entroncades amb els planteigs didàctics que l'escola ha escollit a través del propi disseny curricular:

Racó d'expressió oral, Taller de teatre, Racó de dansa i àrees de Llengua catalana i Socials, centrades bàsicament en aquests aspectes:

- Repartiment de papers i guió per memoritzar.
- Assaigs de la representació: moviments del cos, situació a dalt de l'escenari, vocalització del text, to de veu, ús del micròfon, etc.
- Coreografia de les danses.
- Gravació de les cançons per poder adaptar l'actuació a la seva durada.
- Decisió de com serien els trets i les característiques del parlar dels personatges segons la parla pròpia dels diferents països.
- Recerca de *l'attrezzo*, decorats, vestuari i objectes, necessaris per a la representació.

EDUCACIÓ MUSICAL

En aquesta àrea ens vam proposar, d'una manera global, els següents objectius curriculars:

- Practicar el cant coral amb acompanyament instrumental.
- Cantar amb una correcta emissió de veu, afinació i precisió rítmica.
- Aprendre a estar alerta i reaccionar a les indicacions del director.
- Copsar a través de les cançons treballades, elements del llenguatge musical.
- Sentir goig en la pràctica del cant.
- Treballar la dicció i pronúncia acurada de les cançons cantades amb altres llengües.
- Memoritzar i cantar amb qualitat d'expressió i comunicació les lletres de les cançons:
 - Aliko mini assalam (Àfrica).

- Eram sam, sam(Àfrica).
- Mo-mi-gí (Japó).
- Tutira mai (Nova Zelanda).
- Ani Kuni (Amèrica del Nord)
- La Cucaracha i La Bamba (Amèrica Central).
- Un pato pela'o volaba (Amèrica del Sud).
- Olé Mulher rendeira (Amèrica del Sud).
- My Bonnie (Anglaterra).
- Tumbai (Hongria).
- Albada (Àustria)..
- Frère Jacques, Alouette, Sur le pont d'Avignon (França).
- Tres hojitas madre, El patio de mi casa, Tengo una muñeca (Espanya).
- El gegant del pi, En Jan petit, Plou i fa sol, La pastoreta (Catalunya).
- Himne a l'alegria.

Destaquem la col.laboració de pares coneixedors de les diferents llengües de les cançons donant l'oportú assessorament per aconseguir la pronunciació acurada dels textos.

Arranjaments i part instrumental

Per tal de poder introduir l'acompanyament instrumental a totes les cançons s'han hagut de fer petits arranjaments, a càrrec del mestre de música, que han servit de guió pels músics.

Algunes de les cançons s'han arranjat seguint la partitura que conté la melodia de la cançó. D'altres han estat adaptades d'oïda a partir d'enregistraments diversos.

Com a introducció a la Cantata, es va interpretar amb versió instrumental la música de la cançó *Aloha*. En el moment de baixar les fulles es va interpretar un fragment d'una melodia original per a piano i flauta de Beethoven.

Quan s'arribava a França es tocava la introducció de la Marsellesa; a l'entrar a Catalunya, un fragment de la sardana La Santa Espina i unes notes del Ball Pla (ball típic de Capellades) a l'arribada al nostre poble.

Els instruments que acompanyen, a igual que en edicions anteriors, són:

- Piano
- Baix elèctric
- Bateria
- Dues flautes travesseres

Els músics pares d'alumnes, o ex-alumnes molt vinculats a l'escola, han fet un treball paral·lel als/a les alumnes per conjuntar les cançons i conèixer la dinàmica de la Cantata.

EDUCACIÓ VISUAL I PLÀSTICA

Taller de fulles (E.I., C.I., C.M., C.S.)

Alumnes:

Retallar, pintar i decorar amb diferents tècniques l'element comú d'unió de canvi de països: una fulla de plataner.

Pares/mares:

Preparar les fulles per al públic.

Dibuix programa (cartell i de mà)

Aprofitant la participació dels alumnes de Primària al concurs de postals de Nadal, s'afegia als guanyadors habituals de cada cicle, un nou premi pel treball que seria la contraportada del programa de mà de la Cantata.

El cartell i la portada del programa van ser dissenyats per una mestra de Parvulari de l'escola.

Taller de pares i mares col·laboradors

Durant les dues setmanes anteriors a la Cantata, es va organitzar un taller obert als pares i mares de 16h. a 20h. per a realitzar la pintura dels decorats sobre fusta que no podien ser pintats amb pintura a l'aigua o s'havien de muntar sobre llistons o suports: planisferi amb llums, pagoda Japonesa, gratacels americans, cabina de telèfons anglesa, Torre Eiffel, muntanya nevada i també la confecció i muntatge d'elements típics i vestuari dels diferents països del viatge.

AUDIOVISUAL

Com a recull i amb l'ajut del programa Power Point s'ha fet un treball de la Cantata amb text, partitures, cançons i músiques, fotografies amb els diferents elements plàstics utilitzats.

Organització

Donat que l'organització de la representació és complexa, ja que el nombre d'espectadors i actuants s'acosta al miler de persones, es va crear una comissió de pares i mestres per tractar els temes d'organització que es preveien que podrien ser conflictius o per poder agilitzar la representació.

Es van repartir les diferents responsabilitats: vehicles de transport, tramoies, encarregats de fotografia, filmació, complements escenari i vestuari...

Una vegada determinats els criteris d'ordre, organització i desenvolupament de les sessions, van ser els pares i mares els encarregats de portar-los a terme a la sala i a l'escenari.

Cadascú portava un distintiu amb el logotip de la Cantata creat per una alumna de 2nCS.

RESULTATS I VALORACIÓ

Encara amb les llanternes a les mans i el record musical de l'Himne de l'alegria els pares recollien i felicitaven els seus fills, desitjaven bones festes als mestres, entre ells mateixos, participaven en la càrrega de furgonetes, desmuntant les grades, l'escenari... Era un formigueig de gent que ens feia sentir junts, molt junts, treballant en un projecte educatiu engrescador.

Al vestíbul del teatre hi havia un llibre: "VENTIJOL D'IMPRESSIONS" on el públic podia reflectir les seves impressions viscudes en aquest acte. Posteriorment tots els/les alumnes de l'escola, per classes, també han deixat constància escrita de la seva vivència.

Després de l'espai de vacances tot l'equip docent, alumnes i consell escolar hem valorat de forma molt positiva l'activitat i a l'arxiu resten anotades les suggerències a introduir i/o modificar per a les successives edicions.

I... no tot acaba aquí

La temàtica intercultural ha anat continuant al llarg de tot el curs escolar, quedant reflectida en diferents festes i actes culturals de l'escola.

CARNAVAL

A través de les valoracions de les tutories es van escollir diferents pobles del món per tal de centrar la temàtica de la celebració del CARNAVAL. Es van treballar els costums i la forma de viure fins arribar a la confecció per part dels alumnes i amb l'ajuda d'alguns pares, de diferents disfresses inspirades en el vestuari del lloc escollit:

- INDIS
- HINDÚS
- ESQUIMALS
- EGIPCIS
- AFRICANS
- MEXICANS
- HAWAIANS

Completant el treball fet a l'aula es va incloure la temàtica als racons d'Expressió Oral d'EI i CI on es porta a terme la preparació d'una representació i/o conte sobre la vida hindú, dels inuits o esquimals, indis, massais, etc...

Setmana Cultural

No podia ser d'una altra manera; s'ha vestit amb un clar ambient intercultural:

- **Tallers interculturals entre els mateixos alumnes dels diferents cicles:** Cada tarda els/les alumnes de cada nivell s'encarregaven de preparar per als seus companys d'un altre cicle, un taller de temàtica relacionada amb la cultura

treballada amb motiu de la confecció de la disfressa del carnaval (tocat indi, una serp, un iglú, noms dels nens/es amb llenguatge egipci, una màscara africana, un quetzal mexicà, un collaret hawaïà).

- **Contes i cançons d'altres països:** a càrrec de mares/pares d'alumnes nouvinguts dels diferents països.
- **Cançons i danses d'arreu del món:** Com a cloenda ens ha visitat Rah-mon Roma acompanyat d'un músic africà. Amb el seu espectacle hem ballat ritmes africans, hem cantat cançons mexicanes, franceses, italianes, angleses...

I... les postres... per la FESTA FINAL DE CURS!!

Amb les postres elaborades per les famílies segons les receptes aportades pels/per les alumnes dels diferents cicles hem confegit un agradable mosaic de colors i olors que convidava a fer un tast, mentre se celebrava la cloenda del curs.

COLLABORADORS:

JAUME SABATER, mestre de música de l'escola i director musical de la cantata.

MONTSERRAT SABATER, especialista de música del parvulari.

PEP VALLÈS, autor del text i director del Grup Teatral de Capellades.

MIREIA VALLÈS, alumne de magisteri musical en pràctiques i autora de l'audiovisual.

AMPA, CLAUSTRE DE PROFESSORS i PARES i MARES.

PILI CONTRERAS, coordinadora de l'Àrea Visual i Plàstica de l'escola.

MERCÈ SABATER, mestra de Parvulari, autora del cartell.

GRUP TEATRAL DE CAPELLADES

AJUNTAMENT DE CAPELLADES

MÚSICS

LA PLURALITAT MUSICAL

Miriam Fradera

IES Pere Calders de Bellaterra



Des del departament de música d'aquest IES es pretenen difondre, entre d'altres, tres valors que estan directament relacionats amb la música: l'admiració per la bellesa, la sensibilització envers la cultura i la convivència amb altres persones.

El primer dels tres valors, l'admiració per la bellesa, va lligat amb el coneixement i la interpretació d'un repertori musical seleccionat, i amb l'audiència de bones obres i intèrprets.

El segon, la sensibilització envers la cultura, es fomenta en tres aspectes: la celebració de les festes tradicionals, el coneixement de costums d'arreu del món, i la pràctica de llengües diferents. Així doncs, s'acostumen a celebrar concerts els dies de les festes tradicionals (Castanyada, Nadal, Sant Jordi), amb la selecció de repertori pertanyent a cultures diferents, i amb la interpretació de cançons en les diferents llengües.

El tercer dels valors esmentats és la convivència amb altres persones. El cant coral té un pes important perquè promou el diàleg, l'amistat, la sensibilització vers els valors dels companys i l'acceptació de les diferències culturals. La convivència amb els companys és òbvia en la pràctica del Cant Coral, per l'aspecte que té de treball conjunt. Però aquest àmbit s'amplia quan la Coral fa concerts en públic, especialment en el cas d'intercanvis amb altres corals.

Trobades, intercanvis i festival de joves

Els alumnes del nostre IES, de manera habitual, participen en trobades amb altres instituts de Catalunya, amb actuacions de la coral, dels alumnes que toquen algun instrument i amb cantants de pop - rock.

En aquests concerts - espectacles hi ha diferents tipus d'actuacions: d'una banda s'interpreten cançons per part de tota la coral plegada, i algunes vegades, quan les obres ho requereixen, amb la col·laboració d'instruments. Però també hi ha altres actuacions d'alumnes en petits grups on els mateixos alumnes, desenvolupant la seva

creativitat i d'acord amb les seves preferències personals, interpreten cançons actuals que coneixen molt bé gràcies als mitjans de comunicació, acompanyant-se d'instruments. Així poden desenvolupar lliurement les seves qualitats per actuar a l'escena, realitzar coreografies, fer de presentadors, dissenyar vestuari, etc.

La primera ocasió en què la nostra coral va fer un intercanvi va ser al Casal Robert Brilles d'Esplugues, amb l'IB La Mallola, el 15 de maig de 1991. Al llarg d'aquests anys també se n'han fet amb l'Institut Salvador Vilaseca de Reus, amb el CP Mompadrós de Santa Coloma de Cervelló, amb l'IES Sant Hilari de Sant Hilari Sacalm i amb l'IES Cristòfol Colom de Barcelona.

El curs passat, un grup d'alumnes va participar en una trobada a Londres on van conèixer companys i companyes de Bèlgica, Gran Bretanya i França, que interpretaven cançons amb lletra i música inventades per ells. Per la seva banda els nostre alumnes van donar a conèixer un tema de rock català creat per ells mateixos.

Aquest any hem participat per primera vegada en la Trobada de Corals d'Ensenyament Secundari que organitza el Departament d'Ensenyament., i que s'ha celebrat a Terrassa.

Els concerts a l'Institut

Una bona base per treballar els valors de què tractem són les cançons. El repertori de cada noi i noia és molt personal, tot i la difusió que comporta la comercialització de determinades cançons per part de les cases discogràfiques. El motiu de les diferències personals, en primer terme, és el lloc de procedència de l'alumne. El nostre IES està ubicat al Campus de la UAB, a la població de Cerdanyola. Els nois i noies nascuts fora de la comarca del Vallès, procedeixen de dos llocs diferents:

1. Població emigrada d'altres llocs de l'estat espanyol.
2. Nois que s'estan a l'Institut per causa d'uns estudis temporals dels seus pares a la UAB. Molts d'aquests nois procedeixen de països llatins - americans.

Per tal de donar a conèixer la música d'arreu del món, es convida a aquests nois a fer actuacions tenint com a públic els seus companys, aprofitant la celebració de les diferents festes (Castanyada, Nadal i Sant Jordi).

En aquests concerts de celebració, junt amb les cançons tradicionals catalanes, que fan referència a aquestes festes, s'han fet, al llarg dels anys, interpretacions de música russa, colombiana, nord-americana i andalusa.

En el cas d'una alumna procedent de Moscou, va interpretar al piano peces de Txaiovski. En una altra ocasió, alumne procedent de Cali (Colòmbia) amb alguns amics seus, van cantar i ballar una *cumbia*. En altres casos, altres alumnes, d'acord amb la seva provinença han interpretat temes de pop andalús, arrelats en el cant flamenco.

Difusió de les músiques del món a través dels crèdits comuns i variables de l'ESO

Per als crèdits de Música de Secundària hem elaborat cançoners internacionals, que tots els alumnes aprenen a interpretar, i que inclouen cançons catalanes, franceses, angleses, alemanyes, nord-americanes, israelianes, brasileres i africanes.

Els nois incorporen aquest repertori amb facilitat i il·lusió, també per l'al·licient que comporta el fet de cantar en llengües diferents de les seves.

Conclusió

Com a conclusió, a l'Institut s'ha experimentat de forma habitual que la música és representativa de la pròpia cultura, i per tant ens ajuda a conèixer i conviure amb les persones que ens envolten, integrar-les al nostre entorn com intèrprets de la música, igual que nosaltres, però amb materials diferents, que per a nosaltres poden ser novetat.

En la projecció del breu vídeo que es farà a continuació, es pot veure una mostra del que s'ha dit a la comunicació.

L'INSTITUT: UN OASIS DE TOLERÀNCIA

Mònica Pozo i Neus Saguer

IES Santiago Sobrequés de Girona



Una activitat de centre

Un oasi de tolerància és el títol d'una activitat de centre que es va desenvolupar a l'institut de secundària Santiago Sobrequés de Girona amb motiu de la diada de Sant Jordi. En aquest dia, des de fa 20 anys, és tradició celebrar uns Premis Literaris en què l'alumnat que ho desitgi pot presentar poemes o narracions de contingut divers i, a la vegada, es programen activitats relacionades amb l'expressió artística.

Enguany el departament de música va presentar una activitat adreçada als alumnes d'ESO i de Batxillerat, que es desenvolupava en tres parts: concert de cant coral, reportatge de vídeo i cant comú amb els espectadors. Es va procurar que la participació fos el màxim de majoritària possible i per aquest motiu es va preparar en sessions a l'aula i a les estones d'esbarjo.

Les tres activitats foren desenvolupades per alumnat de diferent nivell i la presentació fou a càrrec d'alumnes de primer cicle d'ESO. Pel que fa a la coral, al centre se n'ha format una amb alumnes de Batxillerat. Una de les principals tasques que té encomanada és la participació en activitats de centre i la cooperació en l'organització de festes o actes rellevants a l'institut i al barri. Enguany l'elecció de cançons es centrà en tres temes: cançons d'amor, de pau i de solidaritat. A partir del repertori assajat durant els dos primers trimestres de curs, s'escolliren cançons per a la festa de sant Jordi.

La segona part consistia en un reportatge de vídeo el tema central del qual era donar a conèixer la multiculturalitat del centre a l'alumnat. La durada era de quinze minuts aproximadament i es dividia en quatre seccions agrupades en dos temes: la societat i l'institut, que quedaven delimitades per les peces musicals seleccionades.

A l'esquema següent podem veure les tres parts amb què es va presentar l'activitat i la participació de l'alumnat.

CONCERT DE CANT CORAL

Batxillerat

REPORTATGE DE VÍDEO

- 1- La societat • relitzat per alumnes de primer cicle d'ESO
- 2- L'institut • participació voluntària de joves d'altres nivells

CANT COMÚ

- Cançó treballada a l'aula amb 1r. i 3r. d'ESO
- participació del públic assistent a l'acte

Des del departament de música donem importància a la participació en les activitats de centre perquè ajuden a la relació i a la bona convivència entre els joves de l'institut; un esmorzar de coques casolanes, una xocolatada preparada de bon matí, partides d'escacs i jocs de taula, concursos de pintura, excursions a peu, activitats esportives, artístiques o literàries són una bona ajuda per fomentar la col·laboració i la bona entesa entre l'alumnat i també entre el professorat. És del tot evident que la participació no és del tot majoritària, però amb temps i una organització prèvia i eficaç, el resultat sol ser valorat molt positivament.

Elaboració del reportatge de vídeo

El reportatge de vídeo es desenvolupa en dues parts ben diferenciades. A la primera part es presentà un tema d'interès per a tots: la societat en què vivim, *què no volem i què volem*. A la segona es presentà el centre d'ensenyament com un espai de convivència entre adolescents de diferent origen i procedència.

NIVELLA QUI S'ADREÇA

ESO i BATXILLERAT - OBJECTIUS

- fer conèixer la multiculturalitat del centre
- acostar posicions entre l'alumnat
- propiciar un bon ambient en el centre d'ensenyament

CONTINGUT

- 1- La societat
 - la societat que no volem
 - la societat que volem
- 2- El nostre institut
 - la procedència de l'alumnat
 - la diversitat en el centre

Actualment una de les situacions que incideix amb més força a les aules dels centres d'ensenyament és l'existència d'alumnat d'origen divers; deixant de banda els que provenen d'altres comunitats de la península, podem trobar àrabs, orientals, europeus, africans i americans en pocs metres quadrats. En el nostre centre hi ha joves procedents de Xina, Romania, Polònia, França, Itàlia, Holanda, Alemanya i Anglaterra, fins a altres arribats de Gàmbia, Magreb, Argentina, Estats Units, sense oblidar els que vénen d'altres comunitats de l'Estat Espanyol: País Basc, Aragó, Astúries, Galícia, Madrid, Andalusia, País Valencià, Extremadura i l'ètnia gitana.

L'activitat es va preparar des de l'assignatura de música perquè a les dues professores ens interessava el tema de la interculturalitat; sovint a l'aula es presenten peces musicals de diferents llocs del món i es descobreixen identitats i interessos de l'alumnat que encoratgen a seguir per aquest camí del coneixement i descoberta de la música més enllà dels tòpics. Sovint s'ha dit que la música és un llenguatge universal que uneix persones de diferent condició tant social com de llengua i cultura i és ben cert. A l'aula, el fet de mirar unes imatges, d'escoltar una peça musical i d'interpretar una cançó plegats ja presenta una situació idònia perquè adolescents d'origen divers tinguin algun punt de contacte i de relació. Així l'assignatura de música esdevé una eina ideal per tractar la multiculturalitat i fomentar-ne el seu coneixement tot encaminant l'alumnat cap el respecte del que és desconegut.

LA SOCIETAT

El reportatge s'iniciava amb el següent títol: *Què volem? Què no volem?* a partir de la visió dels joves sobre la societat; era, doncs, un tema comú que els afectava a tots independentment del seu origen. A través d'imatges i cançons escollides, intentaven donar el seu testimoni sobre la pau, la guerra, la solidaritat i la marginació. Els alumnes de primer cicle d'ESO elaboraren un text en el que, entre altres coses, afirmaven:

- *“No volem que en el nostre futur hi hagi fam, malalties o morts provocades per males condicions de vida. No volem que hi hagi infants explotats laboralment i sexualment. Tampoc volem diferències socials que fan difícil la convivència i i el benestar de tothom; tant de bo poguéssim viure sense diners! No volem guerres, ni bombes que destrueixen tot i tothom”.*

Les fotografies que il·lustraven la societat que no volem eren les següents:

- Guerra
- Un soldat amb una metrallera
- Bandera nazi amb una creu gammada
- Imatges violentes de manifestació
- Camp de concentració
- Foto de la guerra dels Balcans
- Cementiri de morts de la guerra dels Balcans
- Foto d'infàncies marcades per abusos

- *Soldat amb una metrallera ajudant un nen*
- *Nen amb una pistola*
- *La fam a Somàlia*
- *Nen en un tanc*
- *Imatges de dones i nen d'Afganistan*
- *Frase d'Isabel Coixet: "El món és ple de solitaris"*
- *Un indigent*
- *Un solitari: Hitler*
- *Foto d'un senyor en cadira de rodes. "Que mai ningú no el consideri una càrrega... això li pot passar a vostè"*
- *"La gente no tiene tiempo para reunirse con amigos", reunió d'amics "micos"*
- *Pantalles plenes d'ulls, ulls en televisions que només es miren, són ulls distants*
- *Recull d'imatges repetides anteriorment*

El bloc de fotografies d'aquest apartat es van presentar amb la cançó *Trashing the beauty* del grup portuguès Blind Zero. Les imatges es mouen i es distorsionen com les guitarres que sentim, la música reforça la idea d'inquietud i torbació. A més, la cançó parla de la destrucció de la bellesa que, al cap i a la fi, és el que succeeix quan hi ha guerra i violència, l'harmonia i la bellesa es trenquen. La coda de la cançó ens va servir per a fer també una coda d'imatges, o sigui, un recull ràpid de les fotografies que més ens impactaren.

El segon apartat sobre la societat que es desitjava s'encetava amb unes frases de bones intencions que deixaven entreveure el temor sobre la incertesa del futur:

- *"Volem tenir la confiança que en un futur proper no hi haurà racisme, hi haurà sortides laborals i podrem tenir feina assegurada. Desitgem pau a tot el món".*

Les fotografies escollides pels alumnes foren les següents:

- *"Viva la vita"*
- *Móns de colors diferents que representen la diversitat*
- *Noia amb un nen*
- *Dos amics amb un cor*
- *Parella mixta negra-blanca, unió de cultures diferents*
- *Parella de discapacitats trisòmics*
- *Parella de discapacitats arreglant-se la corbata*
- *Senyor amb cadira de rodes*
- *"La natura és sàvia....el més intel·ligent és saber-la imitar" (surten un gos i un gat abraçant-se)*
- *Ratolins fent-se un petó*
- *"el somriure és l'únic llenguatge amb el qual s'entén i alegra tothom" Charlie Rivel*

- *Pallasso*
- *Nena somrient*
- *Noi somrient*
- *Mare i fill*
- *Noies abraçades*
- *Castellers*
- *Fent pinya i tots els pisos*
- *(la unió fa la força)*
- *Posta de sol*
- *Rotllana de la sardana*
- *Peus de balladora*
- *Escultura*
- *“és la dansa sencera d'un poble que estima i avança donant-se les mans”*
- *Encaixada de mans*

Aquest bloc de fotografies del que volem tenia el suport sonor de la cançó *Imagine* de John Lennon. Les imatges a poc a poc es relaxen, hi ha quietud i pau. La música reforça la idea d'un món amb més bellesa i harmonia, imaginem un món així. Les últimes imatges són de castellers que representen com la unió fa la força i és la que pot fer possible que s'alci una gran torre cap al cel. Necessitem tothom perquè aquesta societat funcioni. Les fotografies de la sardana representen tanmateix un ball que uneix, que integra tothom en un gest de força, les mans ben unides, un poble que estima i s'abraça donant-se les mans. Tant les fotografies de castellers com les del ball de la sardana intentaven transmetre als nouvinguts dos aspectes culturals de tradició catalana que representen la força a través de la unió i la integració mitjançant la rotllana.

L'Institut

El reportatge continuava amb la presentació de nois i noies que voluntàriament havien accedit a ser filmats, a explicar breument en la seva llengua materna d'on venien, tot fent una breu referència a la seva situació familiar i cultural. Per acompanyar la seva intervenció s'escolliren fragments musicals del seu lloc d'origen.

- *“Creiem que els anomenats immigrants no són diferents a nosaltres ja que segurament, els que som aquí, tenim avantpassats que potser van venir de lluny. La integració a la societat ha de ser possible per a tothom. Desitgem dir que la majoria de joves acceptem igual un africà que un asiàtic, un americà o un europeu”. En aquesta filmació podreu veure companys de l'institut que vénen d'altres comunitats i països. Els donem les gràcies per haver volgut participar i ser una mostra de la diversitat a les aules de secundària. Aquests alumnes voluntaris vénen de...Astúries, València, França, Xina, Aragó, Itàlia, Extremadura, Regne Unit, Gàmbia, Holanda, Argentina, Alemanya, Andalusia, Estats Units, Gàmbia, Marroc.”*

Per últim, el reportatge finalitzava amb unes imatges de l'institut per reforçar la idea de diversitat. La filmació és desenfadada i presenta diferents espais del centre i cares i expressions dels alumnes: el pati, els passadissos, el bar, la sala de professors, la sala d'actes amb alumnes assajant pel concert, etc... La cançó de Gato Pérez interpretada per Marina Rossell és una analogia del que hauria de ser l'institut, un oasi de tolerància.

En el muntatge final es va procurar que imatge i música tinguessin un ritme, color i intensitat paral·lel de manera que tots els elements es compensessin per tal de donar una idea clara i precisa del missatge que es volia transmetre.

El cant comú

Al final del reportatge de vídeo, la cançó *Per sempre jove* de Bob Dylan en la versió de Gerard Quintana fou corejada pel públic i així finalitzava l'acte. El cant final com a element d'integració i de cohesió social fou un èxit de participació per diferents motius. El primer és que l'havíem practicada a l'aula, tenia un ritme alegre i obstinat i el text esperonava tots els assistents a tirar endavant i a mantenir sempre la il·lusió en el futur *-que arribis a les estrelles / per l'escala que et vas fent-*, a solventar els reptes *-i que mentre els vents canvien / tinguis fermes els fonaments-*, a creure en un mateix *-que no et falti mai coratge / per lluitar contra corrent-* i a mantenir l'ànim optimista *-guarda sempre el cor alegre / i cançons per fer content-*. Aquests ideals comuns a tothom aconsegueixen traspasar les barreres de les diferències físiques i d'origen cultural.

Sigues jove per sempre més.

Per acabar

El nostre objectiu era mostrar diverses cultures presents en el nostre centre d'ensenyament i vam pensar que la divulgació idònia era en forma d'activitat de centre. Ens donem per satisfetes de la bona acollida que va tenir el projecte i de la participació de l'alumnat i dels que van accedir a ser filmats, malgrat la mancança de representació d'algunes cultures donat que la filmació personal era totalment voluntària. El resultat fou valorat molt positivament per tothom i el missatge final de tota l'activitat donava a entendre la diversitat com una riquesa cultural i font de vida i que calia valorar cada persona independentment dels seu origen.

La bona acollida a la proposta confirma la validesa de les activitats de centre tot i la importància cabdal del treball a l'aula; pensem que cal tenir confiança en l'eficàcia de les activitats que es desenvolupen trencant els motlles dels cicles i fent propostes fora dels nivells estrictament acadèmics.

Mònica Pozo i Neus Saguer han coincidit el curs 2000-01 a l'IES Santiago Sobrequés. El treball que es presenta és el resultat del curs acadèmic compartit i fou finalista en el vuitè concurs de vídeo i fotografia que cada any organitza el Departament d'Ensenyament en la secció de programes audiovisuals.

ASPECTOS DE LA INTEGRACIÓN DE LA MÚSICA EUROPEA EN LA REGIÓN DEL RÍO DE LA PLATA

Natalia Demidoff de Joltkevitch

IES Ausiàs March de Barcelona



1- Presencia y transformación de los bailes aristocráticos europeos.

La Colonización española cambió radicalmente el folklore de la región del Río de la Plata, tanto en Argentina como en Uruguay.

La música de los antiguos pobladores ha desaparecido totalmente y sólo hay referencias a danzas y cantos de guerra de los charrúa; se sabe que éstos se acompañaban de tambores, bocinas y arco musical. Pocos testimonios se han conservado de los cantos y danzas de origen incaico aunque los incas poseían una cultura musical muy refinada según testimonios de los conquistadores. Sus escalas pentatónicas fueron desplazadas paulatinamente por las escalas de siete notas y los instrumentos se fueron adaptando a estas nuevas sonoridades. De todos modos, si uno se adentra en el norte de Argentina -en la provincia de Santiago del Estero- en las montañas del Perú o los altiplanos de Bolivia, podrá escuchar giros melódicos de sabor arcaico. Un claro ejemplo lo encontramos en algunas melodías del Carnavalito, típico baile de los “cholitos”.

Tampoco se ha estudiado de forma científica la música tupí-guaraní que apareció a mediados del siglo XVIII.

En cambio sorprende la riqueza y cantidad de cantos y danzas criollos que tuvieron un auge extraordinario en todo el siglo XIX y principios del siglo XX: cifra, vidala, cielito, estilo, décima, triste, bahuala, tono, cueca, gato, ranchera, chacarera, bailecito....

Hemos clasificado en la siguiente tabla los bailes más importantes o más difundidos. La orquesta típica norteaña se compone de guitarra, bombo y violín. Es la que aparece en las fiestas campesinas para acompañar los bailes. A menudo las coplas son cantadas a dúo. Esta orquesta reaparece en el ámbito urbano y en los salones se le añade piano y/o arpa; en ambientes más populares puede utilizarse un acordeón.

BAILE	AMBITO	INDUMENTARIA	INSTRUMENTOS
Minué Montonero	Rioplatense	Ochocentista o rural	Orquesta típica más piano y arpa
Pericon	Rioplatense. Desciende de la contradanza	Ochocentista	Orquesta típica con piano, arpa y “bastonero”
Media Caña	Rioplatense	Paisano antiguo	Guitarra, bombo y canto
La Condición	Salones aristocráticos. Grave-Viva de Europa	Trajes ochocentistas	Orquesta de salón
Cielito de la Patria	Salones y rural. Desciende de la Contradanza	Trajes ochocentistas o de campesinos	Según ámbito
La Patria	Rioplatense	Típicos con pañuelos	Orquesta típica más arpa
Los Amores	Rioplatense	Trajes sureños	Guitarra y canto (a dos voces)
Gato	Folklore vivo	Según ámbito	Guitarra violín, bombo y voces
Chacarera	Todo el país	Indumentaria rural	Orquesta típica norteña
El Cuando	Grave-Viva. Une Minué y Gato	Traje de noche	Guitarra, violín, arpa, piano y canto
La Sajuriana	De Salón. Grave-Viva	Indumentaria civil 1815	Piano y arpa
El Pala Pala	Origen quichúa	Se baila con poncho	Instrumentos norteños
El Palito	Rioplatense	Traje de gaucho. Mujeres con traje campesino y peineta	Guitarra, bombo y canto
Refalosa	Rioplatense de tradición mulata	Gaucho federal	Guitarra, bombo y canto
Carnavalito	Influencia indígena	Trajes de “cholitos”	Incorpora flautas a la orquesta típica norteña
Bailecito	Procede de Jujuy y Tucumán	Trajes de paisano	Charango, quena, guitarra y bombo
La Firmeza	Origen pampeano de las reuniones de gauchos	Trajes de gaucho	Guitarra y duo de cantantes

Hubo toda una serie de bailes que derivaron de los anteriores.

En el ámbito rural: la Caramba, el Escondido, la Remesura, la Arunguita, el Prado, el Llanto, el Gauchito, el Sombrero, el Remedio Pampeano y el Marote.

Tanto en el campo como en los salones aristocráticos: la Mariquita, la Huella y el Triunfo. Los estudiosos del folklore rioplatense están de acuerdo en que el Minué

Europeo engendró cuatro bailes americanos: el Minué Montonero (también llamado Federal o Nacional), la Sajuriana, la Condición y el Cuando.

Es curioso estudiar el proceso que siguen algunas danzas populares: en primer lugar, en la época del Renacimiento, se incorporaron a la Suite. La música culta del Barroco continúa empleándolas y finalmente, sus ritmos y características vuelven a difundirse entre la gente del pueblo tras atravesar el Océano. Así, nombres como Minué, Contradanza, Polka, Pericón, Mazurca, Serenata, Pas-de Quatre y Chotis están presentes en los cancioneros de siglos anteriores al XIX. Todos estos bailes se transformaron por una profunda labor de mestizaje tanto en su estructura musical como en su coreografía.

Ya en 1752 se hacen referencias al uso de bailes señoriales europeos en las colonias sudamericanas.

En un encuentro entre el español, marqués de Valdelirios, y el portugués Gómez Freire, -jefes de dos misiones demarcadoras de los límites de las posesiones de ambos países- se describe un final de velada en la cual los militares “danzaron ocho contradanzas y muchos minuets hasta cerca de la media noche”.

Otros testimonios aseveran que la Contradanza, la Gavota, el Paspí y el Minué se convierten en las danzas predilectas de los salones coloniales.

Pasan los años y el poeta Bernardo Berro –posteriormente presidente de la República de Uruguay- nos afirma su vigencia en la población rural y urbana de Minas en una composición en verso:

- *“Con un donaire sin par
mueve la ligera planta.
Si baila minué, encanta,
Si contradanza, embelesa,
Si pericón, interesa,
Si balsa, admira y espanta.”*³⁰

Otro escritor uruguayo, Domingo González, menciona bailes en uno de sus libros:

- *“Jóvenes y viejos he visto transformarse al son de los brillantes compases de un minué montonero.” “Uno de aquellos caballeros bailando un minué o un vals por alto, se dislocó una pierna.”*³¹

También existen referencias a la aceptación del Minué por los gauchos. En el “National” de París aparecía un artículo sobre la vida y costumbres de estos jinetes de la Pampa:

- *“Ils ne sont pas moins effrénés danseurs que cavaliers déterminés. Leurs danses sont assez gracieuses; ils dansent ordinairement, et des heures entières, au*

³⁰ Bernardo Prudencio Berro. Manuscrito. Casupá. Diciembre 1833.

³¹ Domingo González “Sexteto clásico”. Montevideo 1923.

son de la guitarra, sur une mesure à trois temps. Le menuet est une des danses les plus répandues."³²

El Minué está presente tanto en los ámbitos rurales como en los ciudadanos. Refiriéndose a un baile celebrado en 1839 en casa del presidente Frutos de Rivera, el escritor Mariano Ferreira recuerda:

- *"Terminado el desfile se hizo un poco de música y (...) mi hermano y yo lucimos nuestras habilidades bailando un Minué, el cual estaba muy en moda por esa época."*³³

Recuerdos de las tradiciones indígenas aparecen en los Carnavalitos, en el Pala Pala y el Bailecito. En el Carnavalito trasciende a la coreografía y en el empleo de escalas pentatónicas en la melodía. También incorpora instrumentos de viento madera a la orquesta nortea. En los otros, la coreografía mantiene las figuras características del Gato pero en la agrupación aparecen quenás y charangos, típicamente sudamericanos.

2- Aspectos generales de las coreografías.

Algunos bailes que se adoptan proceden de la contradanza europea, otros mantienen el contraste renacentista de danza alta, danza baja convirtiéndolo en grave-viva. Se incorporan el minué, la gavota o el vals en la parte "grave" y ésta viene a menudo seguida de un Gato que es el baile más difundido no solamente en la cuenca rioplatense sino tanto en toda Argentina como en Uruguay.

Las figuras que encontramos en el Gato están presentes en la mayoría de los bailes rioplatenses. Tradicionalmente, son anunciadas en voz alta por el "bastonero": giro, contragiro, vuelta, zapateo del hombre y zarandeo de la mujer, y para acabar "giro y coronación".

El paso básico más usual está integrado por tres movimientos que abarcan la duración de un compás. Primero se adelanta el pie izquierdo, en un segundo movimiento el pie derecho se aproxima y se apoya en media punta; seguidamente, el pie izquierdo vuelve a adelantarse en un paso más breve. Se continúa adelantando el pie derecho, apoyando el izquierdo en media punta y terminando con el derecho en paso breve. En los giros y vueltas el primer paso se efectúa cruzando el izquierdo por delante del otro pie.

El zapateo criollo nos recuerda elementos andaluces y es particularmente complejo; consta de un zapateo básico de cinco movimientos y de variantes como el cruzado, el cruzado doble, cruzado lateral, salto de "taco", salto de punta y repique norteño, todos ellos son figuras de lucimiento para el caballero.

³² Les Gauchos. National. 12 de Julio de 1833.

³³ Mariano Ferreira "Memorias". Montevideo 1920.

3. Remodelación del Minué

De todo estos bailes que nacen en el pueblo, suben a los salones aristocráticos y acaban siendo devueltos al pueblo, el minué es un buen ejemplo para un estudio de la evolución de una danza en las tierras rioplatenses.

El Minuet forma parte de las viejas o tradicionales danzas adoptadas y adaptadas en el siglo XVII como "Airs à danser". Estas danzas formaban un variado abanico de ritmos y melodías de orígenes diversos: la Sarabanda que en principio fue una danza religiosa española del Jueves Santo, la Siciliana, la Forlana, bailada por los gondoleros de Venecia, la Giga y el Hornpipe anglosajones, la Bourrée de Auvergne, la Musette y el Tambourin del centro de Francia y otras muchas, fueron integrándose en las partituras de Lully para los balets del Rey Luis XIV. Entre todos estos bailes destacan la Gavota (a dos tiempos) y el Minuet (de tres tiempos). Según el abbé Brossard, el Minuet es una danza rural oriunda del Poitou, región del oeste de Francia. Remonta a la Edad Media y antiguamente era de tempo rápido. Otras teorías consideran que su origen no es popular, en el sentido folklórico de la palabra, sino cortesano, ya que lo bailaba la nobleza. Es cierto que en 1670, Lully lo introduce en sus óperas y se transforma en un baile ceremonioso y elegante. Se integra dentro de las danzas de "género grave" como la Pavana y el Pasacalle, contrastando con el "género alegre" que comprendía Forlana, Gavota y Rigodón entre otras.

En una lectura de los Minués de Lully y sus contemporáneos aparecen obras que no siguen la estricta forma musical que se consolidará en el clasicismo. Tomemos por ejemplo "Cadmus et Hermione" (1674) de Lully dónde la frase A de seis compases se repite y viene seguida de una frase B de quince compases, compuesta de dos períodos de nueve y seis compases respectivamente. Rousseau en "Le Devin du Village" nos presenta un minué de dos frases de dieciséis compases en la que la primera parte ya ofrece la modulación a la dominante y la segunda empieza en dominante para volver a tónica. Recorriendo las partituras de los clavecinistas, encontramos abundantes ejemplos de minués atípicos.

Sólo el Minuet y la Gavota sobreviven a la Suite, con vida propia e independiente, como lo hace constar Joaquín Zamacois.³⁴

Según las observaciones de Lauro Ayestarán en su obra "Danzas, canciones e instrumentos del Pueblo de Uruguay"³⁵, el Minué aparece en América con toda clase de variantes pero respeta las dos partes tradicionales con sus repeticiones y la mayoría de las obras siguen el esquema de una frase A que modula de tónica a dominante y otra B de dominante a tónica, ambas con finales femeninos. En cuanto a los inicios, empezaban con una anacrusa de dos o cuatro notas.

Se distinguen en su adaptación cuatro expresiones coreográficas: el Minué de Corte, el Minué liso, el Minué Figurado y el Minué Montonero. Mientras que el primero

³⁴ J. Zamacois. Curso de Formas Musicales. Ed. Labor. 1960.

³⁵ L. Ayestarán. Título citado. Ediciones de la Banda Oriental. Montevideo. Noviembre 1965.

sigue siendo el Minué de pura cepa francesa, el último sufre transformaciones y tendrá una extraordinaria difusión tanto en las ciudades como en los patios campesinos. Según criterios de Kurt Sachs y clasificación del musicólogo argentino Carlos Vega – que realizó una inestimable labor en el estudio del folklore sudamericano- entra en el sub-grupo de las graves-vivas.

En la parte “grave” del Montonero, la pareja realiza avances -hacia delante, hacia el compañero, en diagonal-, reverencias y molinetes. En antiguos litografías publicadas en diarios uruguayos se ven los bailarines colocados en la misma postura que el rey Luis XIV interpretando el “Menuet de Strasbourg” según un grabado de la época, o sea el caballero ofrece la mano a la dama que apoya la suya en ella.

A esta parte majestuosa. Llena de gracia mesurada sigue la parte “viva” dónde nos encontramos con las típicas figuras citadas anteriormente para el conjunto de bailes. El carácter ceremonioso da paso a movimientos ágiles. Destacan los elementos picarescos. ¿Cómo sino definir el zapateo y zarandeo del caballero y la dama? ¿O las “castañetas” con las que ritman los compases?

Se cambia de nuevo el tempo y la pareja baila de nuevo pasos de minué clásico. Se repite el allegro de la parte “viva” y se concluye con una coda lenta en la que los bailarines acaban la danza haciendo una reverencia profunda y prolongada (dura dos compases).

De fôrma parecida, el Cuando, la Sajuriana y la Condición alternan coreografías heredadas de los bailes aristocráticos importados por los conquistadores con otras nacidas en su propia tierra. Así, la música folklórica rioplatense reunía tradiciones europeas y modalidades propias, además de incorporar en algunas tonadas algún giro proveniente de Africa.

4- Cambios en los instrumentos

Antes de terminar, es imprescindible añadir unos comentarios sobre la integración de algunos instrumentos provenientes de Europa.

Se considera que los indígenas desconocían la existencia de instrumentos de cuerda aunque existen pruebas de que utilizaban el arco musical. Predominaban los instrumentos de viento madera, Kenas, Kenachos y Flautas de Pan, todos ellos flautas sin embocadura. Las flautas con embocadura que introdujeron los conquistadores sirvieron de modelo para que los indígenas creasen nuevos instrumentos como son el Pinkillo, la Tarka y la Anata.

También adoptaron la guitarra y a partir de ésta inventaron instrumentos parecidos como son el charango (el instrumento más popular en la parte sur y oeste de Sudamérica), el Tiple y el Requinto. El Bandolin, en cambio, deriva de la mandolina.

Anotemos que uno de los cambios más peculiares en la adopción de la guitarra fue la manera de duplicar o triplicar las cuerdas en dos de los creados. El charango es, a juicio nuestro, el más curioso: para confeccionar la caja de resonancia, se emplea el caparazón de un armadillo; se pone en remojo y se le da forma antes de ponerlo a secar al sol; posee diez cuerdas, agrupadas de dos en dos, algunas de ellas afinadas a

la octava una de otra. El tiple, de dimensiones más reducidas que la guitarra, lleva doce cuerdas, agrupadas de tres en tres y en cada grupo la cuerda central está afinada una octava por debajo de las otras dos.

Otro instrumento que gozó inmediatamente del favor del pueblo fue el violín. Así se formó la agrupación más típica para acompañar los bailes rioplatenses: guitarra, violín y bombo. Este último es un instrumento de percusión heredado de los habitantes de los Andes; la caja de resonancia está tallada en el tronco de un árbol y está recubierta, tradicionalmente, de piel de cabra. Pueden adoptar grandes dimensiones y, en este caso, se les denomina "bombos legüeros" dado que pueden oírse a grandes distancias, o por lo menos a una legua.

En estos momentos ha habido una gran regresión de los bailes tan en boga durante el siglo XIX y principios del XX, debido a la nueva forma de vivir. Han desaparecido de los salones, lo mismo que los trajes típicos y otras manifestaciones artísticas auténticamente nacionales. Permanecen en reuniones de campesinos y gauchos aislados de la civilización y como muestra del folklore en beneficio de los visitantes extranjeros. Pero sigue siendo tema de estudio para comprobar cómo surge, a partir de dos culturas en contacto, un género de música novedoso y rico tanto en sus melodías como en sus ritmos y su instrumentación.

BIBLIOGRAFÍA

AYESTARÁN, I. Rodríguez de Ayeararán, F. : Danzas, Canciones e instrumentos del pueblo del Uruguay. Ediciones de la Banda Oriental. 1965

BROSSARD, S. de : Dictionnaire de Musique. Estienne Roger. 1715

CHAVANNE, J.M. : Principe du Menuet. 1767

CHAZARRETA, A.M. : Coreografía de las danzas nativas Ed. Romero Fernández 1944

DURANTE, B; BELLOSO, W: Danzas Folklóricas Argentinas. Ricordi. 1968

GORSKI, D. : Apuntes manuscritos del Curso de Danzas Rioplatenses dictado por el profesor Napoleón Abalos. Montevideo. 1957.

LANGLADE, N. : Apuntes de clase del curso de danzas de la Comisión Nacional de Educación Física. Uruguay. 1957

PALAVECINO, M.: Vestimenta argentina. Instituto Nacional de Investigaciones.

PEDRELL, F.: Diccionario técnico de la Música. Barcelona. Torres Oriol.

SACHS, K.: Historia Universal de la Danza. Centurión. 1944

SUBIRÁ, J. : Historia de la Música. Salvat. 1951

VEGA, C.: El origen de las danzas folklóricas. Ricordi, 1956

VEGA, C.: Bailes tradicionales argentinos. Ed.J.Korn 1953

ZAMACOIS, J.: Curso de Formas Musicales. Ed. Labor. 1960.

EL FET INTERCULTURAL DE LA MÚSICA AFROAMÈRICANA

M^a Carme Rusiñol i Pautas

IES Vall d'Hebron de Barcelona



La constitució de la música afroamericana és un clar exponent d'interdependència i fusió de dues tradicions musicals; l'africana i l'europea, subjectes a condicionants històrics i culturals diversos i enfrontades dins d'un marc geogràfic comú : els Estats Units d'Amèrica. En aquest marc dialèctic es produeixen discrepàncies i convergències, pervivència de les arrels més pregones i acceptació de patrons artístics que la cultura dominant imposa.

Fruit de transmutacions i acoblaments varis sorgeix un nou llenguatge musical que, al llarg del segle XX, es ramifica en altres propostes formals i en nous gèneres musicals aprofitats a bastament per un mercat de consum.

L'objectiu de la següent comunicació consistirà en exposar la configuració de la música afroamericana com un nou llenguatge musical i, a la vegada, significar els lligams interculturals que intervenen en les distintes fases del seu procés evolutiu.

Orígens i gestació

En la gestació de la música afroamericana hi intervenen aconeteixements històrics i culturals traumàtics. Diversos pobles de l'Àfrica occidental són violentment arrancats del seu medi natural i transplantats, en condició d'esclaus, a una àrea geogràfica desconeguda: el sud dels estats d'Amèrica del Nord. Es produeix un procés d'aculturació brusc i sagnant. Segregats dels seus lligams ètnics i familiars, els esclaus són enviats com a força de treball a enclaus portuaris, plantacions cotoneres i, més tard, a les construccions de carreteres i del ferrocarril.

Malgrat les restriccions que el nou poder imposa, el fet musical hi intervé com a element de cohesió intergrup al i, a la vegada, inicia una constant evolució.

Una primera fase d'aquesta evolució consisteix en un procés de retroalimentació dels elements originals per tal de sobreviure en un mitjà hostil.

Un segon pas el marcaria l'impacte de la nova cultura imposada pels colons europeus.

Les arrels

La tradició cultural africana esdevé deutora d'un llarg procés evolutiu perdut en la nit dels temps. Un substrat animista condiciona una societat basada en una economia agrària i caçadora. Per mitjà del ritual i del sacrifici tendeix a cercar la unitat i l'harmonia en un cosmos envoltent i protector. Es produeix una comunió estreta i constant entre l'home i la natura. Art i vida es confonen. La música, per tant, no té una funció abstracta autònoma: folklore, música, dansa... operen com una unitat genèrica total que actua sobre els aspectes vitals: naixement, mort, treball i joc. D'aquí se'n deriva una societat eminentment ritualitzada on el fet musical té funcions definides. Ritmes marcats per instruments percussius, cants i danses presideixen rituals nupcials, de cacera, guerra, plantació, recol·lecció, navegació...

El ritme: El substrat rítmic és el nucli vertebrador de la música africana. La predisposició rítmica de les diverses ètnies africanes l'hauríem de buscar en les arrels animistes de la seva cultura caçadora. La imitació dels sons i el ritme dels animals, segons M. Scheneider, implicaria una cultura artística dinàmica i en moviment a diferència de les cultures agràries més estàtiques i contemplatives. Aquest dinamisme rítmic propicia una organització rítmica i sonora complexa capaç de desenvolupar polirrítmies i polimetries de forma contrapuntística, accentuacions flexibles de les parts dèbils i inflexions sincopades. L'espectre sonor s'amplia amb la confecció d'un ampli instrumentari percussiu.

La veu: La cultura africana compta amb una extraordinària riquesa sonora. En alguns llenguatges la paraula i els seus significats es relacionen amb l'altura, la duració i les intensitats del so musical. Aquestes singularitats configuren el timbre i la capacitat sonora de la veu que tindrà un paper destacat en l'expressivitat de la seva música.

La melodia: La melodia, simple, basada en l'escala pentatònica, de caire descendent en alguns pobles, coneix procediments polifònics i, en altres, es dona una diodia en doblaments de terceres, quartes o quintes.

La forma: En l'àmbit formal destacaríem l'estructura per seccions, l'obstinat de llarga durada, la tornada recurrent, els crits udolats (*hollers*) i, sobretot, l'estructura *call and reponse* singularitat dels pobles agricultors.

Procés d'aculturació: l'impacte del nou món:

El procés d'aculturació que les ètnies africanes conegueren en el nou món fou, segurament, traumàtic. Trencats els vincles tribals i familiars, prohibits els seus hàbits culturals sembla que les manifestacions musicals vocals foren les úniques tolerades. Aviat es gestarien els primers gèneres musicals: els work songs i els field hollers, cants de treball sense acompanyament de tambors, però estructurats segons el model *call and reponse* acompanyat de picades de peu i gestualitzacions derivades dels moviments de treball.

L'educació religiosa formava també part del pla d'aculturació. Les esglésies cristianes, luteranes, catòliques o anabatistes incorporant els esclaus negres en els

seus rituals cantats produïren un dels primers traspassos interculturals que afectà l'evolució de la música afroamericana. Cal remarcar els trets principals de la música europea que intervingueren en aquest procés.

L'herència cultural europea: Les comunitats europees; franceses, neerlandeses, irlandeses, angleses... que colonitzaren els primers estats de la Unió comptaven amb un llegat musical mil·lenari: tècniques monòdiques, polifòniques, harmòniques, un instrumentari especialitzat i un repertori que abasta distintes funcions: folklòrica, cançons populars, danses i, sobretot, música litúrgica, la més significativa en el primer estadi d'aculturació.

Els cants antifonals amb els quals la congregació respon al sermó del predicador tenien moltes similituds amb les estructures de crida i resposta molt comuns en les cançons de treball de l'Àfrica Occidental. La línia melòdica basada en l'escala septatònica temperada topà amb la tradició pentatona africana; sorgiren extranyos intervals per abordar les dues notes sobrants. Les cadències finals de les frases produïren acoblaments insòlits i les harmonies dels himnes cristians incidiren fàcilment en les flexibles tonalitats africanes.

Formes organitzades: Tot aquest pòsit intercultural engendrà, segurament, en un primer moment, híbrids musicals expressius. Coneixem tres formes musicals organitzades: els cants espirituals, el gospel i el blues. Les darreres, d'una transcendència decisiva en la gènesi i en el desenvolupament de la música afroamericana, preserven, d'una manera constant, l'expressió i el ritme africans.

Cants espirituals i gospel songs són empelts del ritual cristià. Els primers resten fidels al seu llenguatge musical mentre que el gospel, estructurat a l'últim terç del segle XIX, pren part activa en el ritual, en el qual, per mitjà de l'element dialogant *call and reponse*, suscita una intensitat paulatina del to i del ritme amb exclamacions i gesticulacions exaltades acompanyades del *glissando* africà. Molts predicadors, grans intèrprets vocals, eleven el to vers el soprà en veu de falset, tendència tradicional a l'Àfrica on es considera una manifestació de virilitat. Aquestes tècniques vocals i la gran força dramàtica del gospel es transferiran als gèneres jazzístics, al soul i al rock.

El blues rural es difongué al sud dels EUA a finals del segle XIX, després de la guerra de Secessió, quan els esclaus són alliberats i passen a formar part del proletariat industrial que s'ha d'adaptar als nous escenaris urbans. Deriva dels work-songs i dels field-hollers. Cantat solísticament amb acompanyament d'un instrumentari simple; harmònica, banjo o guitarra, en cafés i tavernes s'acompanya de piano. Adopta seqüències d'acords molt simples basades en harmonies occidentals. Unes melodies malenconioses i descendents amb temàtiques quotidianes: frustració, amor, tristesa... El fraseig es reparteix en dotze compassos i l'últim compàs es dedica a la improvisació. De l'acoblament amb l'escala septatònica s'originen escales amb terceres menors i cromatismes descendents que intensifiquen l'expressió. El jazz, el soul i el rock incorporen les escales, les harmonies i l'expressivitat vocal del blues.

Gospel i blues participen del mateix llenguatge musical i expressiu, però divergeixen

en alguns aspectes formals i en el text, un religiós i l'altre profà. Ambdós constitueixen l'espina dorsal d'un procés evolutiu centenari i encara vigent en l'actualitat, en el qual deixen l'empremta del seu esperit genuí, unes ètnies marcades pels sentiments de dolor, desarrelament i segregació que troben en l'expressió musical una manera de cohesionar-se i d'afirmar-se.

Fruit d'aquest llenguatge expressiu naixeran nous gèneres al llarg del segle XX; jazz i les seves ramificacions, rhythm and blues, soul, funk...

Un escenari musical intercultural: la ciutat de New Orleans

A la desembocadura del Mississipi, a finals del segle XIX i principis del XX, New Orleans constitueix un gresol multiètnic i multicultural. Francesos i la seva derivació *créole*, anglesos, espanyols i comunitats africanes procedents de diversos assentaments esclaus, es confonen en una amalgama social i cultural. No cal dir que les ètnies africanes es situen en el graó més baix de l'escala social, però, a diferència del passat, podran expressar lliurement les seves manifestacions musicals cantades, ballades o interpretades amb instruments. Podràn, també, intercanviar experiències, exercir com a músics professionals i participar en les festes musicals de la població blanca. Les músiques, les danses i les celebracions tradicionals, sobretot, dels francesos, penetren en el repertori musical africà conformat per dos segles d'esclavatge.

El jazz: Mentre a Europa, Stravinski i Schoenberg revolucionen la música occidental partint de la tradició europea, als Estats Units d'Amèrica es gesta un nou llenguatge musical que trastoca ritme, línia melòdica, expressió i forma. Inicialment es desconeix el seu nom, més endavant es troba un vocable: jazz.

S'hi creuen propostes d'ambdues comunitats. Tècniques instrumentals, recursos harmònics i contrapuntístics, fruit d'una llarga tradició europea, es combinen amb la nova música negra que ja compta amb formes organitzades, danses pròpies, una habilitat rítmica innata, i una expressivitat a flor de pell. El jazz esdevé un exemple únic d'interculturalitat i d'intercanvi experimental i creatiu. Dúctil i versàtil, al llarg del segle, es ramifica en gèneres diversos: dixieland, swing, bebop, free jazz i fusion. Els dos primers es vinculen al llenguatge clàssic occidental, bebop i free jazz se n'alliberen i l'estil fusion en agermanar jazz i rock obre el camí a futurs mestissatges musicals.

El jazz, una vegada difós al mercat europeu amb les primeres gravacions discogràfiques, hi exerceix una especial fascinació; la seva expressivitat, el seu ritme i la seva espontaneïtat sacsegen el món de la dansa i de la música, fins i tot, Debussy, Stravinski, Ravel, Milhaud... experimenten amb el seu ritme i les seves harmonies.

A partir de la primera Guerra Mundial la crisi econòmica i política provoquen fluxes migratoris interns. Els músics negres de New Orleans es veuen obligats a emigrar a les grans ciutats del nord; Xicago, Kansas City, Memphis... Els anys 20 i 30 coneixen el desenvolupament de l'estil Dixieland, subjecte als dictats harmònics occidentals, que culmina en la creació de grans conjunts orquestrals: les *big bands*. El seu èxit i difusió comercial consolida l'acceptació social de la música negra en el seu vessant jazzístic.

Complexitat i experimentació

La gradació evolutiva de la música afroamericana assoleix el seu punt àlgid després de la segona Guerra Mundial. Als anys quaranta la societat occidental pateix una dècada incerta i de gran inestabilitat en la qual la música afroamericana lluita per trobar la seva entitat estilística. Un afany imparabile per deslligar-se de la polaritat tonal i la mètrica clàssica de les dues dècades anteriors, l'aboca a una intensa experimentació harmònica i rítmica i a una gran llibertat improvisatòria. Aquesta complexitat creativa es donarà tant en les noves propostes musicals que sorgiran del jazz com en la línia més popular del blues. Els gèneres jazzístics dels 40: Bebop, Post Bop enceten un camí experimental que conduirà a l'atonalisme, a la llibertat mètrica, a l'experimentació sonora i a les adquisicions multiètniques del Free Jazz dels seixanta.

El llenguatge musical africà, de la mà del jazz, d'una banda, entra en l'òrbita intel·lectual i especulativa de la cultura blanca, però, de l'altra, expressa més que mai la seva essència negra. Aquesta dialèctica acréix les seves potencialitats creatives i experimentals hi explica el seu ascens gradual.

En un àmbit més popular, on el blues hi ha arrelat profundament, l'evolució musical segueix una línia marcada per condicionants socials i econòmics. Les comunitats negra i blanca es veuen enfrontades per la segregació racial i la crisi econòmica. Ambdues comunitats coincideixen en la recerca de les seves pròpies arrels culturals musicals de les quals en naixeran el *rythm and blues* i el *country music* respectivament.

El *Country Music* és una derivació comercial del *folk song* dels antics colons occidentals: balades, cançons i danses europees constitueixen el seu substrat melòdic i expressiu amb distintes variants regionals. Al segle XX recupera un protagonisme important de la mà d'investigadors que publiquen estudis musicològics i cançoners populars. S'ofereixen múltiples versions amb adaptacions instrumentals diverses. Aquest nou repertori estimularà un sentiment romàntic molt útil a l'hora de manifestar propostes reivindicatives. Assumeix, doncs, la protesta enfront del bel·licisme i el trauma de la guerra del Vietnam. Connecta, també, amb el moviment *hippy* encara que als cinquanta inspiro la base melòdica del rock més comercial.

El proletariat negre s'adsciu al *Rhythm and Blues*, una derivació urbana i electrificada del blues que, més descarnat, abandona els refinaments melismàtics i accentua el *shuter* del gospel de forma crispada. El seu ritme esquemàtic el defineix el *swing* de les bandes de jazz i l'esquema del *Boogie Woogie* que els pianistes dels anys 20 accentuaven de manera frenètica. La temàtica es basa en sexe, droga, joc...

La intervenció del mercat discogràfic

El 1955 la pel·lícula *La jungla d'asfalt* va consagrar la cançó *Rock around the clock*, un any després, era el número u a les llistes dels EUA. A Anglaterra B.Haley aconseguí un èxit total amb *Shake rattle and roll*. Alan Freed, un *disc-jockey*, va batejar el nou fenomen amb el nom de *Rock and Roll*. La febre del *Rock and Roll* embogí la joventut dels EUA. Tanmateix la seva acceptació no fou unànime. El nou

producte portava l'empremta rítmica i expressiva del *rythm and blues* que volia dir *race music* o música negra que l'allunyava de la població blanca. Per assolir l'èxit comercial calia cercar una fórmula que respongués a les exigències d'un mercat plural. La sol·lució es trobà en potenciar mites que promocionessin els productes discogràfics: Elvis Presley fou el primer. Les previsions no fallaren, durant tres dècades, dels 50 als 80, el seu èxit fou rotund amb una difusió sorprenent. Les raons d'aquest triomf, segurament, són múltiples. Si bé la primera respon a la manipulació directa del mercat discogràfic hem de contemplar altres aspectes de caire social i, sobretot, estètic.

En l'àmbit social, canalitza i, a la vegada, serveix de catalitzador de la inquietud i rebel·lia juvenil del món occidental, violent i alienant. Esdevé un llenguatge comú per als joves de distintes ètnies, nacionalitats, religions o ideologies que cerquen una cultura pròpia i adoren uns mites que exhibeixen les seves qualitats rítmiques amb una guitarra.

Musicalment, el rock, esdevé la versió rítmica i harmònica simplificada del blues i del *rhythm and blues* i la melòdica del country. Aquest acoblament el converteix en un producte musical birracial que, amb la flexibilitat i facilitat d'adaptació heretades de la música negra, esdevé universal i procliu a futures metamorfosis. Un reguitzell de gèneres més o menys efímers; pop, folk, reggae, heavy metal... porten el seu segell inconfusible.

Fusió i globalització

Als anys setanta, el jazz, es fusiona amb el rock, un rock electrificat, més desenvolupat harmònicament i rítmicament i que ja compta amb grans intèrprets. Parents pròxims, ambdós estils s'autoalimenten en perfecta simbiosi, combinen la improvisació, tret essencial del jazz, amb els ritmes i timbres electrònics del rock amb una gran llibertat harmònica. Comparteixen la mateixa permeabilitat i la capacitat de traspasar fronteres.

L'estètica combinatòria i innovadora del jazz continua imparable, als setanta es mundialitza en incorporar elements musicals de l'Índia, Aràbia, Bali, Brasil, Xina... El rock proposa nous llenguatges; rock simfònic, heavy metal... i, nous mestissatges. L'exemple del rock autòcton, assumint peculiaritats regionals de països diversos, palesa, una vegada més, la singularitat expansiva i elàstica dels gèneres hereus del llenguatge musical afroamericà.

En encetar el segle XXI, la majoria de propostes musicals afroamericanes gaudeixen encara d'un autèntic protagonisme, en el mercat discogràfic i en els concerts multitudinaris. Mentre les arrels africanes més pregones; gospel i blues es mostren com a formes estables, la convergència d'estètiques diferents i la projecció universalitzant es donen en el jazz i en el rock amb la mateixa intensitat que en les tres dècades anteriors.

Fusió i globalització tenen, doncs, un denominador comú: la interculturalitat. Una propietat present en tot el procés evolutiu de la música afroamericana, des de la seva

traumàtica gestació fins a l'actualitat. Podem concloure que la interculturalitat intervé en aquesta evolució com un element dinàmic dibuixant una espiral sempre oberta i canviant.

Bibliografia consultada

BUSQUETS, Oriol.-“La música de jazz”.-Departament de la Generalitat de Catalunya.-Barcelona, 1992.

FORDHAM, John.-“El jazz”.-Ed. Raices. Tolosa, Guipuzcua 1991.

LOMAX, A.-”American Folk Songs”.-Penguin Books.1990.

SHULLER, G.- “El jazz, sus raices y su desarrollo”.-E. Víctor Leru.-Buenos Aires 1973.

INTERCULTURALISME A LES AULES

Sònia Vives

IES Francesc Ferrer i Guàrdia de Sant Joan Despí



Quina és la realitat dels nostres centres? Què en pensen els alumnes sobre l'interculturalisme? Com viuen les diferències culturals, els estils de música diferent, què pensen?. Aquestes foren unes de les primeres preguntes que ens vàrem fer com equip de treball. Per tant, la nostra tasca l'enfocarem inicialment en dues vessants:

- a) Recerca bibliogràfica: què en diu el currículum de música , quines propostes ens fan les diferents editorials en els llibres de música, quins llibres ens són d'interés en la tasca pedagògica.....
- b) Copsar l'opinió dels alumnes. En aquest segon cas, vàrem fer dos tipus d'investigació. En primer lloc ens calia saber quin era l'origen dels nostres alumnes i en quin grau afectava la diversitat cultural a les aules. I, en segon lloc, les enquestes que vàrem realitzar tenien com objectiu esbrinar quins conceptes musicals i tipus de música escoltaven els nostres alumnes.

Ens centrarem més en aquest segon punt ja que les dades recollides creiem que han estat prou interessants. Les dades provenen de quatre centres diferents: IES XXV Olimpíada de Barcelona en el districte de Sants - Montjuïc (Cristina Fuertes), IES Numància de Santa Coloma de Gramanet (Raúl Juncos), IES Francesc Ferrer i Guàrdia de Sant Joan Despí (Sònia Vives) i l' IES Josep Pla del districte Horta Guinardó de Barcelona (Araceli Viñes). En tots ells, durant el curs 2000/01 vàrem iniciar un estudi de quin tipus d'alumnat teníem a l'aula.

IES XXV Olimpíada

Centre:	IES XXV OLIMPIADA
Població:	Barcelona
Barri i tipologia d'alumnat:	Districte de Sants – Montjuïc: Barri de “La Font de la Guatlla” a la falda de la muntanya. Es tracta d'un nucli de classe mitjà i mitjà baixa des del punt de vista econòmic, amb un predomini del treball en el sector serveis. El nivell cultural és mitjà - baix, i la tipologia d'alumnat el podem considerar “normal”.
Nombre d'alumnes:	320
Línies d'ESO i de Batxillerat:	3 línies ESO i tres línies de Batxillerat

Procedència de l'alumnat (ESO)³⁶

	Primer	Segon	Tercer	Quart	Total
Gitana	4	2	1	2	9
Xina		1	1		2
Marroc	1	2	1		4
Perú		3	1	2	6
Brasil	1	1	1	2	4
Ecuador	1	3			4
Argentina		1	1	2	4
Paquistà	1	1	2		4
Colòmbia		2			2
R. Dominicana	1				1
Venezuela	1				1
Cuba			1		1
Nicaragua			1		1
Síria		1			1
Israel		1			1
Índia		1			1
Portugal			1		1
Total	10	19	11	8	48

³⁶ Aquestes dades de la graella provenen del programa d'educació compensatòria del Districte III Sants-Montjuïc durant el curs 2000-01.

IES Numància

Centre:	IES NUMÀNCIA
Població:	Santa Coloma de Gramenet
Barri i tipologia d'alumnat:	Es tracta d'un nucli de classe mig i mig-baix des del punt de vista econòmic, amb un predomini del treball en el sector serveis. El nivell cultural és mig-baix, i la tipologia d'alumnat el podem considerar "normal".
Nombre d'alumnes:	470
Línies d'ESO i de Batxillerat:	3 línies ESO i dues línies de Batxillerat

Procedència de l'alumnat (ESO)³⁷

	Primer	Segon	Tercer	Quart	Total
Gitana	2	3	4	2	11
Xina	1		3		4
Marroc	2		3	1	6
Armènia	1		1		2
Total	6	3	11	3	23

Es calcula que un 40 % (aprox.) són descendents directes d'immigrants d'altres comunitats autònomes, i un 7% són nascuts a l'estat espanyol però fora de Catalunya. Nota: aquestes són dades aproximades.

IES Francesc Ferrer i Guàrdia

Centre:	IES FRANCESC FERRER I GUÀRDIA
Població:	Sant Joan Despí
Barri i tipologia d'alumnat:	Es tracta d'un nucli heterogeni perquè hi ha diferents zones molt marcades a nivell de territori. El poble té un nivell un mig-alt; el barri de les Planes mig i baix ja que va créixer amb les immigracions dels anys 60, Torreblanca, Pla del Vent i l'Eixample que és mig i alt des del punt de vista econòmic, amb un predomini del treball en el sector industrial serveis. El nivell cultural és mig-baix, perquè una bona part d'alumnat escull escoles privades i la tipologia d'alumnat el podem considerar "normal".
Nombre d'alumnes:	470
Línies d'ESO i de Batxillerat:	3 línies ESO i dues línies de Batxillerat. Cicles formatius també però no els he inclòs.

³⁷ Aquestes dades de la graella provenen d'un estudi presentat el present curs a l'Àrea de serveis culturals, socials i medi ambient de l'Ajuntament de Santa Coloma de Gramenet.

Procedència de l'alumnat (ESO)³⁸

	Primer	Segon	Tercer	Quart	Total
Brasil			1		1
Marroc	2	3			5
Sudamèrica			1	2	3
Total	2	2	2	2	9

IES Josep Pla

Centre:	IES Josep Pla
Població:	Barcelona (Districte Horta-Guinardó)
Barri i tipologia d'alumnat:	L'IES Josep Pla està ubicat al Turó de la Peira a tocar del barri d'Horta. La majoria d'alumnat prové d'escoles de primària d'Horta i un percentatge petit d'alumnat, de la zona del Turó, que pertany a Nou Barris. L'alumnat de L'IES Josep Pla, majoritàriament és catalanoparlant, sobretot l'alumnat que prové d'Horta i hi ha un nucli reduït d'alumnes castellanoparlants, la major part dels quals resideixen a la zona del Turó. Dins aquest grup, hi ha alumnat que prové d'Amèrica central i del Sud, molts dels quals són alumnes d'incorporació tardana. El nivell socioeconòmic és mig i mig-baix. La tipologia de l'alumnat és "normal".
Nombre d'alumnes:	425
Línies d'ESO i de Batxillerat:	3 línies ESO i dues línies de Batxillerat

Procedència de l'alumnat (ESO)

	Primer	Segon	Tercer	Quart	Total
Gitana	1	1			1
Guinea Ecuatorial		2			2
Filipines	1				1
Amèrica Central i Sudamèrica	4	5	4	6	19
Brasil	1			1	2
Iugoslàvia			1		1
Total	6	7	7	7	27

³⁸ La majoria de nens de 1r ja no són d'incorporació tardana, sinó que vénen de les escoles de primària vinculades, en canvi a 3r a 3r i 4t tots els alumnes nous són d'incorporació tardana

Val a dir que aquestes dades són només a mostra de quatre centres de secundària d'ensenyament públic. En aquestes primeres dades podem assenyalar que hi ha determinades zones urbanes que per les seves característiques són més susceptibles de ser un focus d'inmigració. I tot semblar indicar que aquestes dades van en augment ja que en el curs actual en alguns centres hem crescut en aquest tipus de població. En general responen a un tipus de població de nivell econòmic baix- mig. Escullen poblacions o zones on es relativament assequible instal·lar-se i on hi ha certa tradició d'inmigració. És una població mòbil. En funció del lloc de treball dels pares canvia de residència. Escolaritzen els fills tot i que no sempre disposen de molts mitjans i en ser d'escolarització tardana no sempre el procés d'integració és total.

La població més nombrosa en aquestes centres és la d'Amèrica del sud, un total de 37 alumnes, seguit de la comunitat marroquina en menor grau, només 15 i la gitana només en dos centres però prou nombrosa 19 alumnes.

Això fa pensar que depenent de la població inmigrant establerta en un nucli urbà durant un cert temps ja que fa que l'establiment de nous vinguts sigui més fàcil i s'adaptin millor als canvis, si la seva comunitat li és propera. Podríem esmentar el cas del col·lectiu d'alumnes paquistanís de Sants- Montjuïc on trobem 4 alumnes que no trobem en els altres centres i ha oscil·lat en aquest dos anys.

Potser hi ha altres dades que aquests esquemes no reflecteixen però que caldria plantejar-se: realment aprenent una llengua com el català i /o el castellà en n'hi ha prou per considerar la integració? Quines funcions s'esperen de la nostra funció pedagògica? On es recullen les dades de població inmigrant dels centres privats i concertats a Catalunya? Correspon només a l'escola pública aquesta tasca? El que sí podem constatar és que va en augment. Estarem preparats per aquest repte?

EDUCACIÓ MUSICAL I INTERCULTURALISME: ESTAT DE LA QÜESTIÓ

Araceli Viñes

IES Josep Pla de Barcelona



Alguns dels propòsits que ha desenvolupat el grup de treball de música de l'ICE de la Universitat de Barcelona envers del tema de l'educació musical i la interculturalitat són els que s'exposaran a continuació en aquesta comunicació. Com a pas previ calia establir un marc teòric per a clarificar idees i poder portar a terme adequadament la recerca i l'anàlisi de materials i recursos didàctics sobre el tema treballat i per realitzar una anàlisi de la multiculturalitat i la interculturalitat en el currículum de secundària en els diferents nivells de concreció i en els llibres de text més utilitzat pel professorat de secundari.

Interculturalisme, multiculturalisme i educació

Abans d'abordar el tema de l'educació musical i la interculturalitat calia establir el significat de conceptes com *multiculturalisme*, *interculturalisme* o *educació intercultural*. Hi ha força bibliografia sobre el tema i és molt fàcil de trobar en biblioteques especialitzades en pedagogia. De la bibliografia consultada, un dels llibres sobre interculturalisme que vam trobar més interessant és el de Hubert Hanoun que defineix assimilacionisme, multiculturalisme i interculturalisme partint de la idea que totes les societats són pluriculturals a causa de la gran mobilitat de població que caracteritza les societats contemporànies i que per tant, l'interculturalisme ha de ser una de les condicions de l'educació actual. Hanoun defineix el multiculturalisme com una actitud que té com a objectiu mantenir el particularisme dels diferents grups culturals que conviuen en un mateix espai geogràfic, ignorant les semblances entre les cultures. Aquesta actitud es pot traduir en el pla social en la creació de guetos i en el pla educatiu es pot caure en la fragmentació cultural en el folklore (transmissió d'elements superficials extrets del seu context: cuines exòtiques, danses...), en ensenyaments paral·lels i complementaris o fins i tot en escoles per a cada cultura. És una resposta que neix d'una concepció comú: la negació de les semblances entre les cultures i és justament la recerca d'aquestes semblances el que porta a una actitud

intercultural, que en el pla educatiu ha de tenir dos objectius prioritaris: preservar la diversitat cultural de les poblacions escolars (transmetent la cultura mínima comuna als diferents grups i l'herència cultural específica, tenint en compte alhora la cultura familiar i l'ambiental i evitant la desvalorització de les altres cultures) i preservar la unitat de l'escola (adaptant l'alumne a un món en mutació constant, un món ambigu, plural i contradictori, buscant la comprensió de la civilització global). La proposta educativa de Hanoun no és gaire concreta i es queda molt en un pla conceptual, però l'anàlisi que fa, si més no, ens pot fer reflexionar sobre quina és la situació en que es troba l'educació en el nostre país i quins tipus de solucions podem trobar al repte que suposa educar l'alumnat provinent de les societats, cada cop més pluriculturals, del segle XXI.

Interculturalisme i educació musical

Pel que fa a l'interculturalisme i l'educació musical, la recerca bibliogràfica és força més difícil. No hi ha monografies sobre educació musical i interculturalisme, ni en l'àmbit teòric ni a nivell de propostes didàctiques. Hi ha poca bibliografia que faci referència al tema, traduïda al castellà i les traduccions acostumen a arribar amb força retard³⁹. Les tres obres que tracten més directament el tema són *Música, pensamiento y educación* (Swanwick), *Música, sociedad y educación* (Small) i *Fins a quin punt l'home és músic?* (Blacking). Tant a l'estat espanyol com a Catalunya es realitza poca tasca d'investigació, tant dins l'àmbit de l'educació musical, com des de la perspectiva de les noves concepcions sobre musicologia, i la recerca que es fa té poca difusió. Les obres d'ADELL, MARTÍ (*Más allá del arte*) o MARTÍNEZ (*Enganxats al heavy*) en són una excepció, així com la revista electrònica *Transiberia* o la revista de didàctica de la música *Eufonia*, on es poden trobar articles que tracten de la música i de l'educació musical des de la base de la musicologia actual.

Fent un resum molt succint de les aportacions que hem trobat sobre interculturalisme i educació musical hem arribat a la conclusió que la clau està en donar un nou enfocament a l'educació musical partint de les bases establertes per les noves tendències de la musicologia actual que investiguen la música com un procés protagonitzat per individus i grups socials. Així, la idea de música com a activitat i la idea que la música s'ha de valorar a partir de la seva rellevància social són els dos pilars fonamentals sobre els que s'ha de construir un educació musical que reflexioni sobre l'activitat musical lligada a un context sociocultural⁴⁰ i que consideri objecte d'ensenyament-aprenentatge qualsevol fet musical que tingui rellevància social⁴¹. Dins d'aquesta concepció d'educació musical no hi té cabuda l'ensenyament musical

³⁹ Blacking (1976), Small (1980) i Swanwick (1988), es van publicar en català o en castellà respectivament el 1994, el 1989 i el 1991.

⁴⁰ per tant l'activitat musical de l'alumnat ha d'estar present a l'aula i ha d'existir una comunicació real professor/a – alumnat.

⁴¹ Des de la música màquina o el fenomen social de l'Operación Triunfo, als canvis que suposa l'Internet per a la música, o la música de Beethoven i la ideologia romàntica.

tradicional que té per objectiu aconseguir el domini de determinades habilitats per assolir una sèrie de valors i pràctiques pròpies d'una cultura que valora fonamentalment la música "cultura" o acadèmica⁴². En una educació obligatòria amb un alumnat molt divers, aquest tipus d'ensenyament suposa una desconexió amb la música real que envolta l'alumnat en la seva vida quotidiana i en cap cas possibilita una educació musical intercultural.

Per un educació musical intercultural, seguint Hanoun hem de cercar quina és la cultura musical comuna de l'alumnat i aquesta és, segons Swanwick, la sustentada i difosa pels mitjans de comunicació, que es transmet auditivament i oralment, que està profundament immersa en la trama de la nostra vida quotidiana, que els nens aprenen sense passar per l'ensenyament formal i que té una importantíssima rellevància social. Però, per aconseguir una educació musical intercultural, no s'han de substituir uns objectes musicals per uns altres ni es tracta de limitar els objectius educatius als interessos més immediats de l'alumnat. S'ha de permetre el contacte de l'alumnat amb una gran varietat d'estils, però no com "exemples" d'altres cultures, perquè sinó es caurà en la visió multiculturalista criticada per Hanoun. Els diferents estils presentats han de ser entesos com activitats que posseeixen un sentit expressiu dins d'un sistema cultural coherent. Per aconseguir una veritable educació musical intercultural el que cal és canviar l'enfocament dels objectius pedagògics a partir d'un currículum ampli que contempli, a més de la música culta d'Europa i de la música tradicional occidental, la música popular moderna occidental i la música no occidental. Per a portar a terme aquest currículum, Swanwick diu que el professorat no cal que sigui expert en totes les músiques del món, sinó sensible a moltes i expert, almenys, en una.

Recursos didàctics

El que si és necessari és revisar els materials didàctics existents i elaborar-ne d'apropiats i de moment és difícil trobar recursos i materials didàctics sobre música en castellà, basats en objectius educatius que permetin l'ensenyament-aprenentatge de la música des d'una perspectiva intercultural. En alguna llibreria especialitzada es poden trobar obres d'importació com, per exemple, la col·lecció de l'editorial Oxford sobre diferents estils i estètiques musicals: la música medieval, el jazz, les *steel bands*, el *reggae* o la música de l'Índia. En castellà o català es poden trobar propostes basades en la introducció a l'aula de cançons, peces instrumentals o danses de cultures diferents, però no hi ha obres en castellà o català que facin una proposta didàctica seriosa per a una educació musical intercultural, a excepció dels llibres sobre didàctica musical de l'editorial Akal que són la traducció d'obres de fa deu anys de l'editorial britànica Cambridge University Press.

Pel que fa a les audicions per escolars és fàcil trobar audicions que tractin estils i estètiques musicals diverses, ja que amb el canvi de la tipologia de la població escolar

⁴² Coneixement de músiques tradicionals occidentals provinents del món rural per arribar al coneixement de la música culta, domini d'un instrument musical, l'alfabetització musical o el coneixement d'un repertori "d'obres mestres"

provocada per la implantació de l'ESO les ofertes d'audicions de música clàssica han anat disminuint en favor d'audicions sobre el *jazz*, el *rock*, el *soul*, els Beatles, les músiques del món, la música i les noves tecnologies, la música contemporània d'avantguarda etc. Tant "Les escoles al Palau", com "El Taller de músics", com "Bat audicions musicals", com "La fundació Miró" o com "Eina d'escola" han eixamplat els horitzons de les audicions per a escolars

El que també es troba, cada cop amb més facilitat, són llibres que tracten de músiques populars occidentals i de músiques populars i tradicionals no occidentals. La bibliografia sobre músiques com el *jazz*, el *pop-rock* o el flamenc és abundant i van apareixent estudis en castellà o en anglès sobre músiques tant diverses com el tango, el bolero, la música cubana, la copla, la salsa, la música de l'Índia, la música xinesa o la col·lecció "músicas del mundo" de l'editorial Akal amb obres que tracten de músiques com el *gospel*, la música aràbiga-andalusa, la música del Japó, d'Indonèsia, d'Egipte, d'Hongria, i de Portugal.

Igualment, amb la moda de la *world music* i de la "música ètnica", no és difícil accedir a l'escolta de músiques no occidentals d'estils ben diversos, ja sigui música en viu o en cd. D'altres músiques occidentals com el flamenc, el *jazz* o el gran ventall d'estils de la música *pop-rock* estan al nostre abast des de sempre. El que cal és que ens aproximem a elles des de l'òptica educativa esmentada anteriorment

Interculturalitat i multiculturalitat en el currículum de secundària de l'àrea de música

Què diu (o què no diu) el currículum de secundària de l'àrea de música respecte un tractament intercultural de l'ensenyament de la música va ser un objectiu que els membres del grup de treball de música de l'ICE de la Universitat de Barcelona ens vam plantejar, un cop vam haver establert el marc teòric i vam haver clarificat les diferents idees, sovint preconcebudes, que hi ha sobre el tema. Vam analitzar el primer nivell de concreció de l'àrea de música de la LOGSE, els dos exemples del segon nivell de concreció desplegats pel Departament d'Ensenyament i els projectes editorials més utilitzats pel professorat de música com a exemples de com s'ha materialitzat l'ensenyament de la música des d'una concepció intercultural en el tercer nivell de concreció.

Primer nivell de concreció

- El primer nivell de concreció és molt obert, molt general i intenta ser neutre, per tant es troben poques referències a un enfocament intercultural de l'ensenyament de la música a secundària, però tampoc es tanca el currículum amb un enfocament basat únicament en la cultura occidental. A l'apartat de continguts i en el objectius pràcticament no hi ha cap referència a un ensenyament de la música intercultural, però tampoc es constreny l'àmbit d'aprenentatge musical a unes estètiques, estils, formes o instruments musicals d'una o unes cultures determinades, seguint l'objectiu explicitat a la introducció d'oferir uns continguts que permetin "... un apropament al fet musical tan *universals* o *neutres* com

sigui possible.” A la introducció i a les orientacions didàctiques si que trobem directrius que poden ser enteses com referents d’una educació musical respectuosa amb la diversitat cultural. A la introducció es diu que cal educar a través de la música aprofitant tots els aspectes que poden contribuir a la potenciació de la capacitat de convivència, posant l’èmfasi en el valor de la música com a eina ètica i estètica. i “s’opta per un enfocament que considera la música i els seus elements com a factors que serveixen per comprendre el món que ens envolta”. A l’apartat d’orientacions didàctiques és senyala “ la conveniència d’utilitzar un repertori musical tan variat com sigui possible (estils, èpoques, cultures,etc.), (...) per eixamplar horitzons i adquirir un concepte més global del fet musical.”

Quin problema presenta doncs el primer nivell de concreció per a poder portar a terme una educació musical intercultural? Encara que no d’una manera explícita, l’òptica utilitzada és la de l’academicisme, quan es posa l’accent en l’estudi i l’anàlisi de l’objecte musical més que en el procés, quan es fa prescriptiu l’estudi del llenguatge musical occidental i l’aprenentatge de la lecto-escriptura musical i quan en els objectius terminals és parla dels estils, estètics i compositors més representatius de la història de la música ⁴³

Segon nivell de concreció

- El segon nivell de concreció desplegat pel Departament d’Ensenyament a través de dos exemples, és el model en què les editorials s’han basat per a fer el seu propi tercer nivell de concreció i , excepte en els primer temps de la reforma educativa (quan estava en fase experimental i no hi havia llibres d’ESO) en què cada professor havia de cuinar com podia un tercer nivell de concreció, el professorat, el què ha fet majoritàriament és triar l’opció editorial que li semblava millor i com a molt ha picossat d’aquí i d’allà per acabar de completar i d’adaptar l’opció triada del tercer nivell de concreció.

Com es plasma l’educació musical intercultural en aquests dos exemples del segon nivell de concreció, és el segon apartat de l’anàlisi que hem fet del currículum. En els exemples és concreten més els continguts i la proposta més neutra i oberta del primer nivell de concreció es focalitza en el segon nivell de concreció en la cultura musical d’occident, vista principalment des de l’òptica de la música culta, encara que com a elements secundaris de coneixement, es parli de la música popular urbana occidental de la segona meitat del segle XX o es faci referència a altres músiques occidentals com el jazz. Així, en el segon nivell de concreció, queda clar que el coneixement del llenguatge musical és el del llenguatge occidental escrit en el vessant més clàssic i ambdues propostes es centren en el coneixement de la cultura musical occidental, posant més èmfasi en el que en podem dir música culta i en la música tradicional occidental (sobretot la catalana). En cap dels exemples es parla de l’alumnat d’incorporació

⁴³ Es sobrentén que és la història de la música culta occidental

tardana al nostre sistema educatiu, ni es donen recursos ni procediments per a integrar-los a l'aula. Els únics apartats que donen pistes per a una educació musical intercultural són els que es refereixen al repertori que es diu que ha de ser ampli; a l'organologia, perquè no es concreta i tant sols s'esmenta l'anàlisi de diferents timbres d'instruments, famílies d'instruments i conjunts instrumentals emprant diferents recursos i, sobretot, a l'apartat de valors, normes i actituds que sempre és la part més ambigua del currículum i la que quasi exclusivament corre a càrrec del professorat. En aquest apartat es diu que cal valorar tots els tipus de música segons la funció per a la qual han estat pensats i creats, que cal valorar la música com un element més per al coneixement de determinades realitats culturals, que cal una actitud crítica envers el paper que juguen els diferents tipus de música en la vida quotidiana, que cal una actitud oberta, pel que fa a opinions i criteris personals dels altres companys i companyes o que cal acceptar, dins la pràctica de l'audició musical, diferents estètiques expressives per a un millor desenvolupament de la formació musical. Tal com estan redactats aquests ítems, de què dependrà que l'educació musical sigui intercultural o no? Dependrà del repertori triat, de quins instruments i conjunts instrumentals es seleccionin, dels exemples de músiques funcionals i de funcions de la música que es treballin, de quines realitats culturals parlem, dels tipus de músiques presents a la vida quotidiana que es treballin i de com es valorin o de quines estètiques expressives es presentin a través de l'audició. És a dir dependrà de l'enfocament pedagògic que es fa. I, molt sovint, aquest enfocament ve donat pel llibre de text que el professor o professora de música ha triat.

Entrem per tant, en el tercer nivell de concreció i passem a analitzar com han tractat editorials diferents l'interculturalisme en l'educació musical.

Tercer nivell de concreció: els llibres de text

- No s'ha fet una anàlisi exhaustiva de tots els llibres de text de música del mercat, sinó que hem analitzat els llibres de text que els membres del grup de treball utilitzem a l'aula (i que són dels més utilitzats per la majoria del professorat d'ESO) i d'altres que teníem a l'abast. Per tant, els resultats només són indicatius, i no en podem extreure conclusions definitives.

1- Editorial Castellnou

En els quatre crèdits de l'editorial Castellnou hi ha audicions i interpretacions musicals de diferents tipus, predominant, a part dels exemples de música culta occidental música tradicional catalana i d'altres zones occidentals. En els temes d'instruments, música orquestral i manifestacions musicals de diferents cultures es en els que es dóna un enfoc més intercultural de la música.

2- Editorial Claret

El projecte editorial Claret està estructurat en quatre crèdits. En els dos que corresponen al primer cicle les úniques referències a l'interculturalisme les podem trobar en les propostes d'activitats, que incorporen sobretot cançons

populars europees, catalanes i també alguna d'Amèrica. Una altra referència es troba en la unitat sobre agrupacions instrumentals on es descriuen formacions de jazz i de música popular moderna. Els crèdits de segon cicle fan un recorregut diacrònic per l'evolució de la música occidental de tradició acadèmica des de l'antiguitat fins el segle XX i es dedica una unitat al *jazz* i tres a la música *pop-rock*.

3- Editorial Eumo

El llibre que correspon al primer cicle es basa en audicions, interpretacions i activitats en les que s'ha seleccionat majoritàriament música occidental. La majoria dels exemples provenen de la música tradicional catalana (sovint són cançons que l'alumnat segurament ha après a primària), també hi ha audicions de música culta occidental, de música tradicional occidental europea i americana i de jazz i *rock*.

En el cas del llibre per al segon cicle es segueix dins la tònica de posar l'accent en la música tradicional catalana i també en la música culta catalana.

4- Editorial Graó

El projecte editorial Graó presenta una estructura força diferent a la resta d'editorials. El projecte consta de dos llibres i en tots dos tracta el tema de l'interculturalisme musical, ja sigui a partir de propostes d'audicions o en diverses unitats didàctiques o en part d'elles. Ja que és una proposta marcadament conceptual i amb poques propostes d'activitats concretes potser no és una opció que hagi triat el professorat majoritàriament, però és una bona font d'informació per al professorat que vulgui treballar la música des d'un vessant intercultural sobretot gràcies als cd's per al professorat, on es poden trobar molts i variats exemples de música vocal i instrumental tradicional occidental i no occidental.

En el llibre per al primer cicle, pel que fa als continguts, no es tracta el tema de l'interculturalisme, però en canvi en les propostes d'audicions, si que hi ha aquest tractament, ja que hi ha un cd per a l'alumnat on hi ha propostes d'audicions de tot el món.

A diferència de l'anterior, en el llibre de segon cicle no apareixen propostes d'audicions concretes. En canvi en els continguts si que s'aborden qüestions musicals interculturals: en la unitat 1 es parla de la composició, interpretació i improvisació i es fa especial esment de la improvisació en la música ètnica; en la unitat 2, on es parla de danses i balls hi ha un apartat sobre les danses tradicionals d'Espanya i en la unitat 6 es tracten temes com els escenaris de la música o les músiques del món.

5- Editorial McGraw Hill

En el crèdit 1 no hi cap unitat en què es faci referència a l'interculturalitat. La música es tracta com un fenomen proper i entenedor per a l'alumnat. En les interpretacions apareixen les traduccions o adaptacions de les lletres al català i les audicions són de música culta i tradicional occidental de diferents estils.

En el segon crèdit hi ha exemples d'il·lustracions amb instruments de diferents cultures o il·lustracions de cultures primitives i actuals sense cap mena de referència. En la unitat on es treballen els conjunts instrumentals es parla de conjunts de música moderna occidental i de música tradicional occidental i no occidental.

Els llibres 3 i 4 es centren en la història del *jazz* i del *pop* i d'altres músiques com la *Chanson*, la Nova Cançó, el moviment *folk*, la música brasilera i el flamenc.

6- Editorial Santillana

És un dels projectes curriculars més nous que hi ha al mercat. La primera edició és de l'any 2000. El projecte s'estructura en 4 llibres. El plantejament entre els llibres de primer i de segon cicle presenta diferències importants.

En línies generals el primer cicle es dedica al llenguatge musical i al reconeixement de la veu i dels instruments. En els crèdits 1 i 2 hi ha audicions i interpretacions de músiques de cultures diverses: *pop-rock*, salsa, una dansa iugoslava i una sud-americana, un tango, el gamelan de Bali, blues i *jazz*.

El segon cicle incideix en l'evolució històrica de la música culta occidental i la música moderna occidental que no és "culta" queda fora de les propostes d'audició, encara que en totes les unitats hi ha un apartat al final que parla del *jazz* i del *pop*, i que inclou textos traduïts, discografia i activitats sobre els fenòmens musicals, històrics o sociològics vinculats amb el grup, estil o cançó seleccionats.

7- Editorial Teide

Els dos crèdits de primer cicle tracten la música d'una manera sincrònica, sense situar-la en un context. L'única referència contextual s'obté a partir de les il·lustracions. En aquestes apareixen sobretot nois i noies joves moderns i vestits informalment i amb un aire progressista. Hi ha pocs adults i no apareix gent gran. Tots són occidentals blancs excepte dos casos. Els instruments musicals que trobem a les il·lustracions són occidentals, utilitzats a la música culta o a la popular moderna. En el segon crèdit hi ha una unitat que es titula músiques del món. Hi ha fragments d'audicions de música dels EUA, d'Irlanda, del Marroc, de Guinea, de l'Índia i d' Austràlia, així com referències a exemples de músiques de diferents cultures que estan a d'altres unitats del llibre. S'interpreta una peça jamaicana, es fa una audició d'una cançó sud-americana i d'una peça de percussió llatina. La resta d' audicions i interpretacions de primer cicle són bàsicament occidentals. Les audicions són majoritàriament de música culta occidental i en un segon terme de música popular moderna occidental. Només n'hi ha tres de música tradicional catalana o d'altres zones occidentals. Pel que fa a les interpretacions, són quasi sempre de música tradicional, catalana i d'altres zones occidentals, només n'hi ha dues de no occidentals.

En el crèdit 3 s'equilibren les audicions de música culta i de música moderna occidental i hi ha alguna referència a les cultures no occidentals quan es parla de les funcions de la música i de la improvisació musical i de les músiques de transmissió oral.

El crèdit 4 tracta de l'evolució de la música culta occidental. En el conjunt del crèdit no es troben referències a músiques d'altres cultures i només a la darrera unitat es tracta de forma superficial la música de *jazz* i el *rock*.

Encara que amb l'anàlisi feta no es poden establir conclusions definitives, sí que es pot veure que, majoritàriament, els projectes editorials analitzats, seguint les directrius establertes pels dos exemples del segon nivell de concreció proposats pel Departament d'Ensenyament, es centren en l'estudi del llenguatge musical escrit de tradició occidental a través d'exemples (ja siguin audicions com partitures per cantar o per interpretar amb instruments Orff) en què predomina la música occidental culta. En segon terme, segons quin sigui el projecte editorial, s'utilitza música tradicional occidental preferentment catalana i/o música popular moderna occidental. En general, hi ha molt poques audicions i interpretacions de músiques no occidentals. L'apartat d'organologia és, potser, on s'amplia més el camp d'estudi i es posen exemples d'instruments i de conjunts instrumentals cultes, tradicionals occidentals i no occidentals i de música popular moderna occidental. Quan s'estudia l'evolució de la música al llarg de la història només es fa referència a la música culta occidental de tradició acadèmica i en general en el segle XX es veu molt per sobre el *jazz* i el *pop-rock* o la música de cinema (potser perquè es considera que poden tenir presència en els, cada cop més minvats, crèdits variables).

Cada curs veiem que augmenta el nombre d'alumnat de procedència diversa (magrebins, llatinoamericans, xinesos, eslovacs...) i sovint d'incorporació tardana a les aules de secundària. Els podem acollir adequadament si la seva cultura musical no és present a la classe de música, si a la dificultat que els suposa aprendre a llegir i a escriure un idioma nou, s'afegeix l'aprenentatge del llenguatge musical occidental, si el repertori que han d'interpretar els és aliè, si en els llibres de text no es veu reflectida de cap manera la seva cultura? El Departament d'Ensenyament ha de donar una resposta al repte intercultural que no sigui només teoria que queda bonica en el paper, però que només és paper mullat. S'han fet canvis a la LOGSE, però no s'han canviat els currículums, per tant els llibres de text seguiran les mateixes pautes. La resposta aquest repte l'haurà de donar el professorat .

BIBLIOGRAFIA

ADELL, JOAN ELIES (1977): *Música i simulacre a l'era digital. L'imaginari social en la cultura de masses*. Pagès editors, col. D'assaig argent viu, nº 25, Barcelona.

ADELL, JOAN ELIES (1997) "La música popular contemporánea y la construcción de sentido: más allá de la sociología y la musicología", a *Revista Electrónica Transiberia*, nº3 (<http://www2.uji.es/trans>)

ALAMANY, R / SABATER, R (1998): *Música* (1,2,3,4). Ed. Teide. Barcelona

ALEGRET, J.LL. i altres (1992): *Sobre interculturalitat*. Girona, edita Sergi.

AYATS, JAUME (2000): "Ensenyar música o educar amb les músiques" a *Actes de les III Jornades de música, ICE de la Universitat de Barcelona, Barcelona 4-5 de setembre de 2000*, pàgs. 9-16, Barcelona, 2000.

AYATS, J / RAVENTÓS, J / VILAR, JM (1998): "El mestre i el professor de música investigadors i observadors: propostes d'aplicació a l'aula", a *Actes de les II Jornades de música, ICE de la Universitat de Barcelona, Barcelona 7-8 de setembre de 1998*, Barcelona, 1998.

BERNÚS, C. / DALMAU, C. / DOMEQUE, M. / LAGARRIGA E. / SEGALÈS, E. / SUÁREZ, J. (1995): *A tota música*(1,2). Barcelona, Castellnou edicions.

BLACKING, JOHN. (1994): *Fins a quin punt l'home és músic?* Ed. Eumo, Vic
CANO, M / MARTÍNEZ, J / MAYOL, J.Mª. (1995): *Crescendo, Discantus Gamelan*. Madrid, Ed. McGraw-Hill.

CATEURA, MARIA, (1998): *Allegro*(1,2,3 i 4) Ed. Vicens Vives, Barcelona

COLOMÉ, J / MAESTRO, M (1997): *Música* (1,2,3,4). Barcelona. Ed. Casals.

COSTA VÁZQUEZ, LL (1998) "Práctica pedagógica y música tradicional" a *Transiberia* nº1 (<http://www2.uji.es/trans>)

DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT: *Educació intercultural*. Departament d'Ensenyament. Ed. Servei de Difusió i Publicacions

DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (1993): *Àrea de música: Currículum Educació Secundària obligatòria*, Ed. Servei de Difusió i Publicacions.

ESSOMBA, M.A. (Coordinador).(1999): *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Barcelona , Ed. Graó.

FARRÉ, I / RODA, JA (1997): *Música* (1,2,3 i 4) Ed. Claret, Barcelona

GIRALDEZ, ANDREA (1997) "Educación musical desde una perspectiva multicultural", a *Revista electrónica Transiberia*, nº 1, (<http://www2.uji.es/trans>)

GIROUX, H / FLECHA, R. (1992): *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona Ed. El Roure.

HANNOUN, H. (1992): *Els guetos a l'escola. Per una educació intercultural*. Vic, Eumo Editorial.

HANNOUN, Hubert: (1992) *Els guetos de l'escola. Per una educació intercultural*. Ed. Eumo, Col. Interseccions, nº 15, Vic.

LOMAS, A. (1994): "¿Qué músicas?" a *Signos*, n.12, pp. 54-63

MARTÍ, JOSEP (2000): *Más allá del arte. La música como generadora de realidades sociales*, Deriva editorial. Col. Los 7 mares, nº2, Sant Cugat del Vallès.

MARTÍ, J. (1995): "La idea de relevancia social aplicada al estudio del fenómeno musical a a *Revista electrónica Transiberia*, nº 1, (<http://www2.uji.es/trans>)

MARTÍNEZ : *Enganxats al heavy*,

OLIVERAS, I. / TAIXÉS, I. / TELL, R (1997): *Música* (1r cicle i 2n cicle). Barcelona. Eumo editorial.

ROURA, JORDI (1998): "Música i interculturalitat a l'educació" a *Actes de les II Jornades de música, ICE de la Universitat de Barcelona, Barcelona 7-8 de setembre de 1998*, Barcelona, 1998.

SMALL, CHRISTOPHER (1989): *Música. Sociedad. y Educación. (Un examen de la función de la música en las culturas occidentales, orientales y africanas, que estudia su influencia sobre la sociedad y sus usos en la educación)*, Alianza editorial, col. Alianza música, nº 45, Madrid

SWANWICK, K. (1991): *Música, pensamiento y educación*. Madrid. MEC. Ediciones Morata

VV. AA. (2000): *Música* (1,2,3,4), Barcelona. Ed. Santillana.

VV. AA. (1987): *Graó - Música* (1r cicle i 2n cicle). Barcelona. Ed. Graó.

VV. AA. (1996):. *Dossiers Rosa Sensat: L'interculturalisme en el currículum*.

VV. AA. (1995): *Materials per a una acció educativa intercultural. Visquem la diversitat*.

VV. AA. (2000):. *Com ens ho fem? Propostes per educar en la diversitat*, Barcelona, Graó.

VV. AA.: *Igualtat per viure, diversitat per conèixer*. (Crèdit variable SOS Racisme.)

TALLERS



PERCUSSIÓ LLATINA

Enildo Rasua

Professor de música i percussionista



Introducción a la cultura musical latina a través de los instrumentos de percusión latina más característicos:

- Maracas
- Congas
- Bongos
- Claves

Introducción a los géneros populares tales como:

- el son cubano
- chachachá
- bolero
- salsa

entre otros.

En el taller se visionará un sobre la música cubana.

DANSA POPULAR DE MIG MÓN I PART DE L'ALTRE

Pere Olazaguirre

Antropòleg, animador i gestor cultural



La dansa és un element de relació, expressió, creació, joc dramàtic, domini del cos i de l'espai, present a totes les cultures.

Objectius

Viure la dansa des de la perspectiva social i cultural, com a element unificador del cos i la ment, com a eina educativa, expressiva i creativa. Relació a través de la dansa amb el món exterior, amb les altres cultures i amb la pròpia. La dansa com a manifestació popular, joc, eina de comunicació verbal i no verbal, festa, forma de exteriorització de sensacions, sentiments i inquietuds

Continguts

Recorregut pel món a través de la dansa. Es faran danses i jocs dansats de diferents països. Treballarem de manera especial danses de la Mediterrànea i d'altres cultures veïnes. Aprendre les danses de manera pautada per poder aplicar-les a diferents nivells educatius. S'incidirà en les diverses possibilitats d'aplicació, objectius didàctics, continguts de procediments, conceptes, i actituds, dinàmica organitzativa, orientacions de context, estratègies i metodologies. En les diferents variacions es treballarà l'espai.

També s'incidirà en els principals signes expressius i didàctics de la dansa, per poder aprendre i ensenyar

Nota: Cal portar roba i sabates còmodes

NOVES TENDÈNCIES MUSICALS A EUROPA

Christian de John

Músic i compositor



Es increíble lo rápido que han cambiado los estilos y gustos musicales en occidente durante el último siglo. Hemos visto en la música occidental una liberación del sistema tonal, hemos visto un constante enriquecimiento rítmico en parte por la influencia de la música no occidental por ejemplo la africana o hindú... por otra parte por las mezclas entre los diferentes estilos occidentales (jazz, serialismo, minimalismo, técnico, etc). La posibilidad de manipulación electrónica ha introducido nuevos sonidos y conceptos. Se han introducido sistemas microtonales y refinamientos de sonido influenciados por, por ejemplo la música hindú. La facultad de poder escuchar cualquier tipo de música del mundo en disco o hoy en día en internet y el encontrar partituras de todas épocas hace posible que los creadores musicales se dejan influir por músicas de todos los tiempos y culturas.

En el taller escuchamos fragmentos de música en que se oye claramente las influencias de una cultura en otra. Para entender mejor diferentes conceptos musicales, antiguos y actuales, tocamos instrumentos de percusión y cantamos juntos y aprendemos a estructurar improvisaciones colectivas de diferentes maneras. El taller es interesante tanto para personas que tocan como para personas que nunca han tocado música, pero sí que tienen un interés.

MÚSICA MAGREBÍ D'ORIGEN ANDALUSÍ

Fethi Salah

Escuela Normal Superior – Argel



- 1- Visión de conjunto de la música magrebí de origen andalusí (breve introducción histórica y presentación de las diversas escuelas estilísticas)
- 2- Audición comentada de extractos musicales de las escuelas estilísticas de Marruecos, Argelia y Túnez.
- 3- Presentación y comentario de extractos de una grabación en vídeo de música argelina de origen andalusí de la escuela estilística de Argel (repertorio denominado *San^oa* –lit: obra artesanal).
- 4- Audición, transcripción fonética/musical de una forma poético-musical sencilla denominada *Inqilâb* (lit: cambio en el sentido de inversión) en el repertorio *San^oa*.
- 5- Reproducción individual/colectiva de la melodía y del ritmo del *Inqilâb*.

HANNOUN, Hubert: (1992) *Els guetos de l'escola. Per una educació intercultural*. Ed. Eumo, Col. Interseccions, nº 15, Vic.

LOMAS, A. (1994): "¿Qué músicas?" a *Signos*, n.12, pp. 54-63

MARTÍ, JOSEP (2000): *Más allá del arte. La música como generadora de realidades sociales*, Deriva editorial. Col. Los 7 mares, nº2, Sant Cugat del Vallès.

MARTÍ, J. (1995): "La idea de relevancia social aplicada al estudio del fenómeno musical a a *Revista electrónica Transiberia*, nº 1, (<http://www2.uji.es/trans>)

MARTÍNEZ : *Enganxats al heavy*,

OLIVERAS, I. / TAIXÉS, I. / TELL, R (1997): *Música (1r cicle i 2n cicle)*. Barcelona. Eumo editorial.

ROURA, JORDI (1998): "Música i interculturalitat a l'educació" a *Actes de les II Jornades de música, ICE de la Universitat de Barcelona, Barcelona 7-8 de setembre de 1998*, Barcelona, 1998.

SMALL, CHRISTOPHER (1989): *Música. Sociedad. y Educación. (Un examen de la función de la música en las culturas occidentales, orientales y africanas, que estudia su influencia sobre la sociedad y sus usos en la educación)*, Alianza editorial, col. Alianza música, nº 45, Madrid

SWANWICK, K. (1991): *Música, pensamiento y educación*. Madrid. MEC. Ediciones Morata

VV. AA. (2000): *Música (1.2,3,4)*, Barcelona. Ed. Santillana.

VV. AA. (1987): *Graó - Música (1r cicle i 2n cicle)*. Barcelona. Ed. Graó.

VV. AA. (1996):. *Dossiers Rosa Sensat: L'interculturalisme en el currículum*.

VV. AA. (1995): *Materials per a una acció educativa intercultural. Visquem la diversitat*.

VV. AA. (2000):. *Com ens ho fem? Propostes per educar en la diversitat*, Barcelona, Graó.

VV. AA.: *Igualtat per viure, diversitat per conviure. (Crèdit variable SOS Racisme.)*

TALLERS



CAPOEIRA I BERIMBAU

Mestre China

Director de l'associació Capoeira. Raices de Senzala



- 1- Origen del Berimbau
- 2- Componentes de un Berimbau
- 3- Como hacer um Berimbau
- 4- Como afinarlo
- 5- Toques básicos
 - Angola
 - Sao Bento Pequeno
 - Sao Bento Grande
 - Samba de Roda.
- 6- El Berimbau y el canto de Capoeira. Canciones básicas.

RÍTMICA FLAMENCA

Nan Mercader

Professor de percussió llatina de l'ESMUC



El taller consisteix en una sèrie d' activitats i exercicis encaminats a conèixer i disfrutar la rítmica.

Es fa servir com a llenguatge musical la Rumba Catalana i el Flamenc.

Desbloqueig del cos i la ment.

Treball de psico-motricitat utilitzant les palmes i el propi pas com a eix.

Introducció a la rítmica flamenca: Rumba ,Tangos, Tanguillos i Soleà.

Possibilitats sonores i rítmiques del “ Cajón”

Taller de palmes i “ toque de cajón”

Es treballarà amb partitura musical, encara que no és estrictament necessari el coneixement de la escriptura musical.

RUMBA CATALANA

Mateu Pugibet

Membre de la Unió Rumbera



L'objectiu del taller és familiaritzar els participants amb la Rumba Catalana, tant pel que fa als seus orígens històrics com a les seves característiques musicals. El taller s'estructura en dues parts:

1- Origen de la Rumba Catalana

Descripció del procés històric que porta a l'aparició de la Rumba Catalana a mitjans del segle XX. La implantació de les comunitats gitanes a Barcelona a partir del segle XIV.

Músiques que intervien en la formació de la Rumba Catalana (son cubà, flamenc, músiques de cabaret d'inicis del segle XX, ballables i música lleugera de la segona meitat del segle XX). Aquesta part es realitza en format de conferència amb suport audiovisual.

2- Característiques musicals de la Rumba Catalana

En aquesta part s'enumeren els elements musicals que caracteritzen la Rumba Catalana: bases rítmiques afro-cubanes, entonacions i harmonia flamenques, l'estructura cant-resposta, instrumentacions i repertori. Aquesta part es realitza amb el suport de dos músics que interpreten els exemples musicals que es proposen.

FLAMENC

Sebastià Porras i Manuel Cortés

Crític musical especialitzat en música flamenca i guitarrista



La idea básica del taller es presentar la música flamenca desde un triple punto de vista:

- 1- la perspectiva histórica y social
- 2- la dimensión técnica y formal (nada erudito sino muy básico)
- 3- el prisma emocional y vivencial

La primera parte pretende explicar el contexto en el que nace, crece y se consolida la música flamenca, en la segunda parte se fijarán - de manera sencilla - cuáles son las estructuras formales de las especies básicas del flamenco (aquí se contará con la intervención práctica del cantaor y del guitarrista), y en la tercera parte más personal, lo que significa el flamenco y cómo se vive en el seno de algunas familias gitanas.

Estas tres dimensiones no significa que estructuralmente la sesión está ordenada en tres partes iguales sino de la dinámica que se genere.

CASA MEVA ÉS CASA TEVA

Rah-mon Roma

Cantant-animador i rondallaire. Filòleg



Cançó, conte i dansa de l'Àfrica de l'Oest al nostre abast.

Breu descripció:

Amb aquest taller pretenem desenvolupar els valors de la fraternitat, la solidaritat i el respecte intercultural, a partir del folklore d'una zona molt concreta d'Àfrica. Redescobrim el ritme i la seva riquesa. Us oferim nous recursos per a contar, cantar, jugar i ballar.

(É wò Afrika (Vine a l'Àfrica). Cançons, contes i més coses per apropar-nos a l'Àfrica de l'Oest. 2 vols i CD. Edicions Raima, Col·lecció Paideia, Lleure i animació, 28 i 29. Moià, 1995).

PERCUSSIÓ ORIENTAL

Riad Ahmed

Percussionista i professor de percussió



A lo largo del taller se tratarán aspectos relacionados con:

- Origen y evolución de la percusión y sus instrumentos.
- ¿Cómo clasificar los instrumentos de percusión?
- ¿Qué es el ritmo?
- Fabricar instrumentos de percusión