

Manifestaciones socio-culturales y Educación Musical. Conocimiento artístico y cultural a través de la danza tradicional

(Socio-cultural expression and Musical Education. Artistic and cultural knowledge through traditional Dances)

MURUAMENDIARAZ ARANBURU, Nerea
Univ. Pública de Navarra (UPNA). Dpto. Psicología y Pedagogía.
Campus de Arrosadia. 31006 Pamplona-Iruñea
nerea@unavarra.es

La educación, a través de prácticas muchas veces institucionalizadas, permite conocer las manifestaciones artístico – culturales del ámbito social en el que acontece la formación musical. En este sentido, la tarea de reinterpretar y comprender los referentes artísticos en el aula, debería plantear actuaciones que ayuden a vincular la práctica educativa con las actuaciones sociales, relacionando entes y agentes culturales.

Palabras Clave: Educación. Currículum. Danza Tradicional. Cultura. Etnomusicología.

Hezkuntzak musika prestakuntza ematen duen gizartearen ezaugarri artistiko-kulturalak ezagutzeko aukera ematen du. Alde horretatik, ikasgelan erreferente artistikoak berrinterpretatzeko eta ulertzeko zereginak lagungarria izan beharko luke hezkuntza eta gizarteko ekintzak uztartzeko, erakunde kulturalak harremanetan jarriaz.

Giltza-Hitzak: Heziketa. Curriculum. Dantza tradizionala. Kultura. Etnomusikologia.

À travers des pratiques très souvent institutionnalisées, l'éducation nous permet de connaître les manifestations artistiques et culturelles du domaine social où se déroule la formation musicale. Dans ce sens, la tâche de réinterprétation et de compréhension des modèles artistiques dans la salle devrait entraîner des actions qui permettent de mettre en rapport la pratique éducative et les actions sociales, tout en reliant les organismes et les agents culturels.

Mots Clés: Éducation. Curriculum. Danse traditionnelle. Culture. Ethnomusicologie.

1. INTRODUCCIÓN

El sistema educativo representa, en la sociedad actual, uno de los contextos de desarrollo más importantes para el individuo. En lo que respecta a la educación musical y al desarrollo de capacidades perceptivas y expresivas de los sujetos, corresponde a los centros educativos planificar y gestionar los aspectos curriculares que permitirán una formación coherente respecto al desarrollo individual y la participación cultural.

Incorporar repertorios de danza del propio entorno a los procesos educativos permite conocer y comprender los referentes o repertorios músico-motores del contexto más próximo, y promueve el aprendizaje de los elementos del lenguaje musical, de modo que el desarrollo de capacidades musicales acaecido, deviene en competencia cultural y artística.

Ello requiere un planteamiento que integre centro y contexto, un marco de actuación que además de las orientaciones curriculares, tenga en cuenta la dinámica socio-cultural. Las manifestaciones artísticas de tipo tradicional, trasladadas al ámbito del aula para mediar en la formación musical, cobran así rango de recursos didáctico. Corresponde en última instancia al profesorado articular los procesos didácticos que tengan en cuenta tanto los aspectos textuales como contextuales de los repertorios motores, al objeto de formar alumnos competentes, capaces de participar de modo consciente en el uso y consumo de referentes culturales que se encuentren a su alcance.

Plantear una propuesta educativa que considere la música como cultura, incluye momentos y espacios en los que el conocimiento artístico, el aprendizaje musical, se refuerza con las prácticas o expresiones culturales del entorno más próximo.

2. CONTEXTO SOCIO-CULTURAL Y EDUCACIÓN

El hecho de acercarnos al ámbito de música y las manifestaciones artístico-musicales (como actuaciones y expresiones del ser humano y como referentes culturales), plantea la necesidad de considerar los hechos artísticos como elementos complejos que incluyen tanto el producto como los espacios en los que acontece, sin obviar los agentes que participan en su producción y desarrollo.

Este tipo de testimonios o expresiones existen y han existido en diferentes ámbitos y espacios, y en todas las épocas, de modo que si se consideran tanto el eje cronológico como el geográfico, podemos constatar que las diferentes manifestaciones artísticas tienen una presencia constante en el entorno y en la vida de las personas. Por tanto, podemos afirmar que la música no existe en el vacío y las expresiones sonoras surgen como consecuencia de la capacidad y necesidad de expresar y comunicar inherentes al ser humano.

Cuando estas actuaciones o comportamientos son compartidas por un grupo o colectivo (como oyente o como intérprete) pasan a formar parte de la cultura de ese contexto. Dicho de otro modo, el fenómeno musical es parte integrante de los modos de vida y costumbres de una sociedad y por tanto, un medio de expresión y comunicación para los sujetos que la integran.

A su vez, el contexto socio-cultural que acoge estas referencias estéticas se encuentra sujeto a transformaciones constantes, por lo que deberíamos describir las manifestaciones artísticas como expresiones o actuaciones vivas y dinámicas que contribuyen al desarrollo cultural.

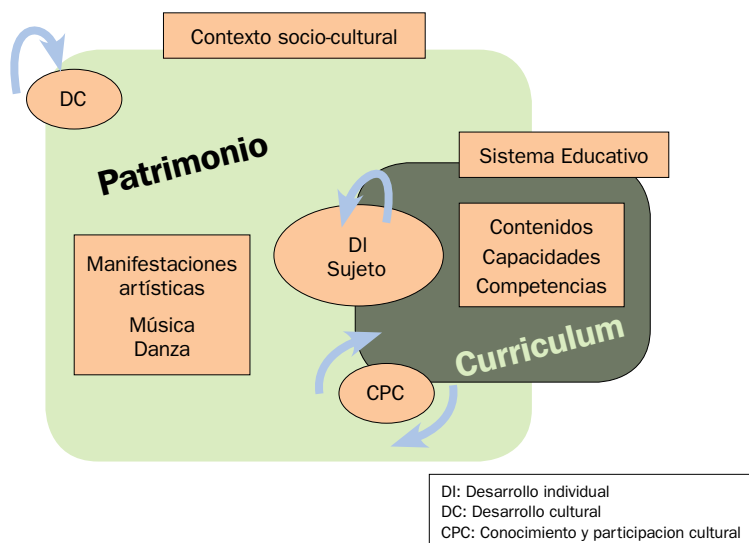
Este planteamiento nos lleva a considerar al ser humano desde una perspectiva global de tipo antropológico, aunando o integrando la dimensión biológica (la musicalidad como capacidad inherente) y la dimensión social (intervención, colaboración y participación) del sujeto. Según C. Small la música no es una cosa, ni una colección de cosas, sino una acción (Small C., 2003:8) de modo que lo que deberíamos atesorar es el acto musical en sí, ofreciendo a los niños oportunidades para participar en acciones musicales, permitiéndoles explorar y contactar con la música y la danza desde muy temprana edad.

Si bien las manifestaciones artísticas surgen y evolucionan en un contexto socio-cultural determinado, también pueden ser considerados en el ámbito educativo. Este cambio de contexto implica un cambio espacial y funcional referentes musicales o repertorios.

Al respecto J. Blacking plantea la idea de que existe una habilidad humana para la música manifiesta en diversas culturas y circunstancias. Considera que si estas capacidades innatas se desarrollan en algunas sociedades a edades muy tempranas, deberíamos hacer un esfuerzo para que la experiencia artística y musical tuviera un lugar en el sistema educativo de las modernas sociedades industriales (Campbell P., 2000: 343-345).

En la actualidad, los centros educativos representan uno de los contextos de desarrollo más importantes para el individuo, y como instituciones que concretan las normativas curriculares promulgadas por las administraciones educativas, son responsables del desarrollo de las capacidades musicales de los sujetos que asisten a los mismos. Los referentes artísticos se transforman así en repertorios que enseñados, practicados y aprendidos en el aula ayudan al profesorado en su labor educativa.

Figura 1. Contexto cultural y educativo



El tratamiento otorgado a las manifestaciones artístico-musicales en la educación musical debería ser coherente en lo que respecta al origen y circunstancias en que estas acontecen. Una propuesta educativa que entienda la música como cultura permite considerar tanto los elementos que lo constituyen (ritmo, forma, melodía...) como los circunstanciales. “Un planteamiento que incluye la música en su contexto cultural debe incluir las fuentes de esas expresiones, sus tradiciones y cambios, y su significado para con los compositores y la audiencia”, (Campbell P., 2004, 214-216). Esta manera de proceder permite estudiar la música de una manera más global y comprensible, un conocimiento artístico-cultural de la música en los repertorios educativos.

Este tipo de conocimiento debería incluir espacios o momentos en los que el conocimiento artístico se contraste con la realidad cultural del momento, creando así un vínculo entre el aprendizaje y las prácticas socio-culturales del momento. Los nexos creados entre conocimiento musical y realidad cultural permiten no sólo una comprensión de los hechos artísticos, sino también una integración del individuo en las redes sociales que sustentan dichas manifestaciones. Esta forma de proceder integra el desarrollo de capacidades y el conocimiento cultural, al tiempo que posibilita la participación e intervención socio-cultural. Partimos de la perspectiva de que una cultura sólo sobrevive mientras se hace uso de ella.

3. DIVERSIDAD Y TRADICIÓN

En la sociedad actual la influencia de los medios de comunicación y los avances tecnológicos permiten al individuo acceder a diferentes referentes artístico-musicales con relativa facilidad, los reproductores de Cd, los MP3 y/o MP4, los iPod, los concursos televisivos... están muy extendidos. Efectivamente, la música está al alcance de todos, pero el tipo de relación que se establece entre el individuo y el medio sonoro es fundamentalmente contemplativa e individualista y las situaciones que inducen a la participación apenas tienen lugar. La vivencia que el oyente tiene de la música es esencialmente privada.

Sin embargo, el desarrollo de la musicalidad del ser humano requiere puntos de encuentro u oportunidades para reproducir y participar de la música en su contexto socio-cultural, estableciendo un vínculo que permitiría un desarrollo real y la musicalización de la sociedad en su conjunto. De ahí la importancia de proporcionar al niño un entorno social para la interacción musical formal e informal, la relevancia de procurar oportunidades para participar de modo activo de la música, lo que permitirá un conocimiento más significativo.

3.1 Tipología e interrelación

El panorama musical muestra referentes variados y diversos en lo que respecta a géneros y estilos. Nos encontramos en una sociedad en la que diferentes estilos y tendencias coexisten con naturalidad y con que un individuo o grupo puede coincidir con uno o varios estilos presentes en el ámbito musical del momento.

Cada estilo tiene sus propios “seguidores” y cada persona puede manifestar su inclinación por uno o varios estilos musicales, se identifican con grupos, orquestas y/o cantantes concretos. La variedad de “micro-culturas”, como las denomina J. Vilar, conviven en nuestro entorno de un modo tan interrelacionado que ni los docentes

ni los alumnos podemos afirmar que nos identificamos con una sola cultura musical (Vilar J., 1998: 293).

Probablemente la preferencia o afinidad con determinado tipo de música no está en relación directa con el grado de conocimiento que el individuo tiene de un estilo concreto. La empatía o el grado de identificación que establece el sujeto con un tipo de música responden a criterios subjetivos y circunstanciales, sin olvidar los comerciales. Añadir que los referentes que asumen como más cercanos o afines, pueden tener un grado variable de permanencia, dada la variabilidad del contexto cultural y el desarrollo individual.

Las manifestaciones artístico-musicales pueden permanecer, variar o desvanecerse, como resultado del desarrollo cultural y los gustos y afinidades también pueden ser reemplazados como consecuencia del desarrollo individual de la persona. De ahí que los referentes musicales y los vínculos o gustos personales sólo pueden describirse en relación a procesos dinámicos de cambio.

En el caso de la danza, la diversidad es también evidente, los grupos de danza tradicional conviven junto a la danza contemporánea, los bailes de salón, festivales de danzas del mundo... y tampoco puede eludir la influencia de los medios de comunicación. Sin embargo la accesibilidad del sujeto a este tipo de referentes no es tan evidente como en el caso de la música. La danza requiere ser vista y oída, lo visual es indispensable y no tiene sentido sin lo sonoro, por lo que la divulgación es más compleja, particularidad que repercute directamente en el conocimiento de los repertorios músico-motors.

La relación que se establece entre la danza y el individuo, a semejanza de lo mencionado respecto a la música, es contemplativa en la mayoría de los casos, con el añadido de que en la danza el binomio música-movimiento reduce las posibilidades de compartir el referente artístico con otros compañeros.

Es muy probable que los alumnos de un mismo contexto geográfico y cultural coincidan en algunos repertorios. Además, disponen de recursos (internet, Cd, MP4...) que les permiten compartir e intercambiar las músicas de los estilos con los que se sienten más identificados, algo que en el caso de la danza resulta más complicado.

En una sociedad de consumo en la que prevalecen los criterios comerciales, es necesario plantear el respeto y valoración de las músicas de otras épocas y de otros lugares, asumiendo una sociedad "multimusical" en la que los principios de pluralidad y equidad estén presentes.

3.2. Respeto a los repertorios tradicionales

La variedad de géneros y estilos existentes en el panorama artístico actual incluye, entre otras, las manifestaciones artísticas de tipo tradicional.

En relación a los repertorios tradicionales, identificar como tradicional una manifestación artística conlleva determinar tres momentos: un "origen" en el pasado, la "transmisión" y una "realidad" socio-cultural en el presente. Estas señas de identidad son las que nos llevan a describir la música y la danza tradicional como proceso dinámico, dado que está estrechamente vinculado a los cambios socio-culturales del contexto en el que acontece.

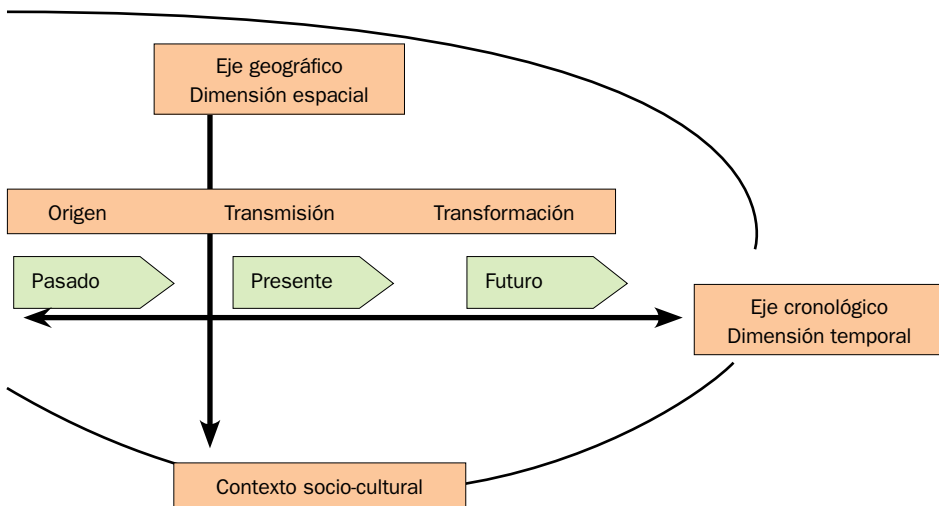
La cualidad de “permanencia” requiere de mecanismos de transmisión y aceptación que permitan una incidencia real de las manifestaciones artísticas en la vida de los ciudadanos. Este proceso requiere contextualizar la danza en el presente, lo que nos lleva a entender la danza como una herencia viva que ha evolucionado adaptándose a los cambios que hayan podido acontecer. La tradición necesita ser interpretada para seguir viva, de otro modo pierde su función social.

Hoy en día el acto de bailar ya no es referente de una persona activa que participa y crea cultura. Los mecanismos naturales por los que la danza era mantenida (prácticas sociales) y transmitida a las generaciones siguientes han cambiado, y la danza tradicional demanda nuevas fórmulas para poder continuar y evolucionar, adaptándose a las circunstancias del momento.

En la actualidad, se baila esencialmente la música que fomentan las empresas discográficas y los medios de comunicación, asumiendo de manera uniforme la estética de la moda imperante. Es evidente que los medios de difusión no incluyen los referentes de tipo tradicional entre sus intereses o prioridades, tal vez por ser fenómenos locales en un mundo en el que todo debe plantearse acorde a los cánones de la globalización.

Es más, en el presente etnográfico del s. XXI las identidades de todos los pueblos se desdibujan y se mezclan con otras identidades. “En contra del discurso de que las culturas locales tienden a desaparecer frente a los fenómenos globales considero que los fenómenos locales se transforman, crecen y se adaptan a la realidad global” (Goetfried, 2006: 47). Sin embargo, entendemos que lo local y lo global pueden y deben coexistir, aunque ello represente un desafío para las instituciones y agentes culturales.

Figura 2. La tradición como proceso dinámico



La danza tradicional, acorde a la continua acomodación que requiere, discurre en espacios y escenarios delimitados. Si bien algunas danzas continúan siendo interpretadas en su entorno, la mayoría se realizan fuera de su contexto original, trasladándose a otros espacios como pueden ser los espectáculos, exhibiciones, concursos, festivales...

En estos casos, los aspectos músico-motoreos cobran relevancia, en detrimento de los elementos culturales, interesan más los pasos, la indumentaria o la coreografía, obviando y omitiendo los contextos, orígenes... los pueblos que lo han conservado y la funcionalidad de las mismas.

Paralelamente, la investigación de las manifestaciones artísticas de tipo tradicional comienza a tener importancia y a despertar el interés de asociaciones y grupos relacionados con las mismas. El testimonio etnográfico es reconsiderado e incorporado al valor estético de los referentes o repertorios estudiados, aunando la riqueza artística y cultural. Disciplinas como la etnomusicología, la sociología o la antropología reconocen e incluyen lo tradicional en sus estudios e investigaciones, desde una orientación en la que la música y la danza tradicional se perciben vinculadas a los territorios y las identidades de las personas.

En lo que respecta a la percepción e interiorización de las manifestaciones artísticas de tipo tradicional, entendemos que el ámbito educativo puede y debe contribuir a conocer y comprender este tipo de repertorio, de hecho las normativas curriculares lo citan de manera expresa.

Esta tarea puede ser atendida tanto desde la educación formal como desde la educación informal, reconociendo el hecho de que existen prácticas sociales no directamente vinculadas a la educación (aunque sí a la cultura) que también desempeñan un papel esencial en este sentido. Al respecto, Pedrosa J. J. opina que la fórmula de talleres, trasciende el marco puramente educativo para adquirir una dimensión socio-cultural muy enriquecedora (Pedrosa: 2002) en tanto que puede ayudar a mantener e impulsar el propio patrimonio artístico y a restablecer la función social que tiene por naturaleza. En este mismo sentido Josep V. cree que "probablemente hemos menospreciado la construcción de otros procesos como la utilización de bibliotecas y fonotecas públicas, la consulta de páginas de cultura y espectáculos en la prensa diaria..." (Vilar, J., 1997), como medios que ayudan a las personas a ser partícipes de la cultura de la comunidad. En este escenario, corresponde a la educación formal obligatoria asumir la responsabilidad correspondiente.

3.3. Repertorios en la educación musical

El desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se concretan en el aula de música en la educación obligatoria, se articulan en torno a repertorios que el profesorado escoge y compendia como material que favorece el desarrollo de las capacidades musicales del alumnado. De este modo, las manifestaciones artístico-musicales descritas en los párrafos anteriores, se trasladan al contexto educativo, ámbito o espacio en el que cambia su funcionalidad.

En este proceso, la identificación de repertorios a la que acabamos de hacer referencia requiere trasladar la diversidad de prácticas musicales presentes en el contexto socio-cultural al entorno educativo del aula. "Al hablar de música lo haremos en

un plural que abarque todas las opciones de la historia de la humanidad y en todos los lugares del mundo... Hablaremos de “músicas” porque es un concepto plural, flexible y creativo desde el cual se puede nutrir la competencia musical” (Cabeza P., 2008:48).

Esta pauta de actuación insta a concebir todos los estilos musicales como objeto de la educación musical, y permite que esta diversidad musical esté también presente en la clase de música. Es necesario concebir la música en plural y hablar de músicas bajo criterios de igualdad.

Sucede, que en una sociedad en la que los alumnos comparten la música propuesta desde organismos comerciales, ellos pueden mostrarse reacios a otros referentes que el profesorado puede sugerir o proponer como material de trabajo. Desde la óptica de la educación musical, parece necesario un planteamiento que integre los diversos estilos musicales combinando gustos y recursos a favor del desarrollo de la musicalidad. Así pues, “es responsabilidad de todos los agentes educativos recoger las posibilidades del medio que posibiliten el acercamiento a las múltiples propuestas de los diferentes ámbitos culturales” (Raventós J., 1999:44), considerando las cualidades de la música y no el éxito de las mismas.

El procedimiento más generalizado a la hora de seleccionar el repertorio, incorporado al currículo y a la práctica de aula, considera principalmente el grado de correspondencia entre dos parámetros: la composición o el referente artístico por un lado y las demandas curriculares por otro. En este sentido las danzas, canciones o melodías que van a ser enseñados y aprendidos deben considerarse atendiendo a su valor intrínseco (identificando los elementos rítmico, melódicos y formales que lo constituyen) y el grado de correlación que presentan respecto a los contenidos objeto de aprendizaje por parte del alumno.

Asumido el criterio de incorporar estilos diversos como recurso didáctico en el aula de música e identificar los repertorios atendiendo a criterios musicales y curriculares, conviene reflexionar sobre los aspectos o propiedades de los referentes artísticos que se proponen como objeto de aprendizaje por parte del alumno ¿qué cualidades o elementos se consideran prioritarios en lo que respecta al desarrollo curricular?

Algunos autores plantean la existencia de dos significados de la música dependientes entre sí: el significado inherente y el delineado; también denominados intra-musical y extra-musical, o connotativo y denotativo. Al respecto, P. Digon (2000) defiende que la educación musical en los colegios ha estado caracterizada por un exclusivo énfasis en el significado inherente de la música. En su opinión, los significados inherentes de la música “clásica” son el centro de atención en las clases de música; sin embargo, cuando se enseña música popular sólo se presta atención a los significados delineados ignorando los significados inherentes a las mismas, argumentando su supuesta simplicidad y falta de valor. La normativa curricular enfatiza la importancia de que el niño adquiera un conocimiento de los elementos del lenguaje musical para poder expresarse a través de la música, de modo que no se le da suficiente importancia a los factores sociales que afectan a la música.

El aprendizaje musical incluye dos planteamientos: la música como fin y como medio que permite el conocimiento cultural. Ello requiere una propuesta educativa

que considere la música como cultura, con el fin de que los alumnos puedan comprender las circunstancias que rodean a la música, su composición, su interpretación y su recepción, en relación a los oyentes, entonces y ahora, aquí y allá. Situar una pieza musical en su contexto no implica necesariamente que se realice un análisis de los factores sociales; de hecho, el estudio del contexto social puede basarse en sucesos anecdóticos o datos históricos relevantes en lugar de basarse en los aspectos socio-económicos, históricos y políticos de la construcción del arte.

Lo cierto es que el aprendizaje del lenguaje musical por sí mismo no garantiza un conocimiento global de las manifestaciones artísticas, a no ser que se incluya el conocimiento del contexto cultural que acoge al referente sonoro (Digon P., 2000), (Campbell P., 2004: 216).

4. EDUCACIÓN MUSICAL Y DANZA TRADICIONAL

Con la Ley Orgánica de 1/1991 de 03 de octubre de Ordenación del Sistema Educativo (LOGSE), la música se integró en las enseñanzas de régimen general, constituyéndose como área curricular. Si bien la danza no fue considerada como disciplina artística en el marco de la mencionada normativa, esta se incluyó en el área de Educación Artística (Música) como contenido curricular vinculado al desarrollo de capacidades perceptivas y expresivas del alumnado de Educación Primaria. Como consecuencia, y en respuesta al requerimiento que la norma determina, el maestro especialista en Educación Musical detectó entre sus competencias la enseñanza de la danza.

En la actualidad con la entrada en vigor de la Ley Orgánica 2/2006 de 03 de mayo de Educación (LOE), el centro educativo y el profesorado debe afrontar los planteamientos formulados en la misma, adaptando las actuaciones y formas de proceder a la nueva normativa. Una de las novedades del currículo de la mencionada Ley reside en la incorporación de una serie de competencias básicas que se unen a otros términos ya conocidos para el profesorado: los objetivos, los contenidos y los criterios de evaluación.

Los principios formulados en la LOE responden a un planteamiento más amplio en el que el conocimiento sobre materias o disciplinas trasciende la meta del saber. Los contenidos se convierten así en una especie de plataforma que permite el desarrollo de las capacidades musicales que el educando deberá utilizar y practicar a la hora de escuchar, interpretar, analizar y comprender un referente sonoro dado. En este sentido capacidades y competencias son interdependientes, ya que la capacidad se demuestra y evidencia a través de actuaciones e intervenciones eficientes. Este marco se corresponde, es coherente, con la idea del conocimiento artístico-cultural mencionado en párrafos anteriores.

4.1. Normativa curricular y danza tradicional

El currículum de Educación Primaria, en lo que respecta a la educación musical, se articula a partir del área de Educación Artística tanto en la LOGSE como en la LOE. Éste área tiene como propósito favorecer la percepción y expresión del alumnado y para ello se apoya en los contenidos que impulsarán el desarrollo de la capacidad de escucha y las habilidades correspondientes al ámbito de la interpretación y creación musical.

Si se procede a revisar las normativas que especifican y definen los elementos que guían las acciones del docente, observaremos que la educación artística, tal y como se entiende actualmente, trasciende el hecho de enseñar sólo los elementos y conceptos del lenguaje musical, para introducirse en la dimensión cultural y social de los hechos artísticos. Lo que se pretende es ayudar al alumnado a comprender la cultura en la que vive desde una perspectiva crítica. Para ello, se consideran dos ámbitos de formación complementarios entre sí: el dominio de técnicas y recursos específicos del lenguaje musical que permitan al alumno ampliar sus posibilidades de percepción, expresión y comunicación en lo que respecta al lenguaje música, y el acercamiento a las manifestaciones culturales y artísticas, tanto del entorno más próximo como de otros pueblos.

Las normativas curriculares de la Comunidad Foral Navarra (CFN) y de la Comunidad Autónoma Vasca (CAPV) hacen referencia expresa a los mismos en los objetivos de área.

- “Explorar y conocer materiales e instrumentos diversos y adquirir códigos y técnicas específicas de los diferentes lenguajes artísticos para utilizarlos con fines expresivos y comunicativos”

(Decreto Foral 24/2007).

- “Disponer de un conocimiento y dominio básico de técnicas, recursos y convenciones de los diferentes lenguajes artísticos incorporando las posibilidades que ofrecen las tecnologías...”

(Decreto 175/2007).

- “Conocer, valorar y respetar diferentes manifestaciones artísticas del patrimonio cultural propio de Navarra y de otros pueblos, colaborando en la conservación de las formas de expresión locales”

(Decreto Foral 24/2007).

- “Conocer y valorar diferentes manifestaciones artísticas del patrimonio cultural vasco y de otros pueblos para colaborar en la conservación y renovación de las diferentes formas de expresión...”

(Decreto 175/2007).

Términos como diversidad, pluralidad, local, global, musical, cultural, tradicional y comercial, se incluyen en el discurso curricular, vinculados al desarrollo de capacidades perceptivas y expresivas del alumno.

Todo ello se organiza a partir de los dos grandes ejes en que se estructura el área: percepción y expresión. El eje perceptivo incluye aspectos relacionados con el desarrollo de capacidades auditivas (discriminación, audición comprensiva...) y el expresivo se refiere a la expresión de ideas y sentimientos mediante el conocimiento y la utilización de distintos códigos y técnicas artísticas. La cualidad expresiva también incluye la interpretación musical, desarrollando habilidades técnicas y capacidades asociadas a la interpretación vocal, instrumental y motora. Y es en este punto donde topamos con la danza tradicional, vinculada al ámbito de la expresión corporal y la danza.

Aceptamos por tanto que las formas de expresar la música son diversas y una de ellas corresponde al movimiento. El movimiento expresivo y la danza son dimensiones interpretativas de la música que poseen un gran valor educativo, al respecto, E. J. Dalcroze sostenía que existe una conexión instintiva entre el hecho sonoro y el movimiento corporal (Martín M^a J., 2005).

Estos parámetros (percepción y expresión musical a través del movimiento) vienen definidos en los bloques de contenido propuestos en la legislación vigente:

- Apreciación auditiva y comprensión musical,
- Expresión, interpretación y creación musical,
- Escucha
- Interpretación y creación musical.

(D¹ 175/2007).

(DF 24/2004).

Los contenidos propuestos en los mismos pretenden el desarrollo musical del alumnado, y los contenidos relacionados con el movimiento, y más concretamente con la danza tradicional, tienen un espacio reconocido en lo que respecta a este cometido.

La presencia de la danza en el currículo de educación artística está relacionada con las capacidades expresivas, está presente en los tres ciclos de la etapa y se redacta en los siguientes términos:

Tabla 1. Danza tradicional como contenido curricular

Decreto 175/2007		
Repertorio de canciones y danzas del patrimonio cultural vasco y de otras culturas.	Coordinación y sincronización individual y colectiva en la interpretación vocal, instrumental y de danzas y secuencias de movimientos dados e inventados.	Interpretación e invención de danzas y de coreografías en grupo sobre piezas musicales de diferentes estilos.
1er ciclo	2º ciclo	3er ciclo
Práctica de técnicas básicas del movimiento y juegos motores acompañados de secuencias sonoras, e interpretación de danzas sencillas.	Memorización e interpretación de danzas y secuencias de movimientos fijados e inventados.	Interpretación de danzas y coreografías en grupo.
Decreto Foral 24/2007		

1. DECRETO 175/2007, de 16 de octubre, por el que se establece el currículo de Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco. BOPV, nº 218 (13 de noviembre 2007), suplemento. DECRETO FORAL 24/2007, de 19 de marzo, por el que se establece el currículo de las enseñanzas de Educación Primaria en la Comunidad Foral de Navarra. BON, nº 64 (23 de mayo 2007), pp. 5772-5837.

Comentábamos al inicio del punto dos (diversidad y tradición), que los contenidos representan la base sobre la que se articulan las actividades que estructuran los procesos de enseñanza–aprendizaje en el aula de música. Podemos decir por tanto que la danza, en tanto contenido declarado en las normativas curriculares, permite el desarrollo de las habilidades y actitudes que inducen a la comprensión de las manifestaciones artísticas. López, P. (2005) defiende que “Toda actividad motora colabora en mucho con nuestra percepción y comprensión de la música”, de hecho, los nuevos marcos teóricos de la investigación cognitiva, conceden cada vez más importancia a los aspectos sensorio-motores y corporales en el ámbito del aprendizaje musical.

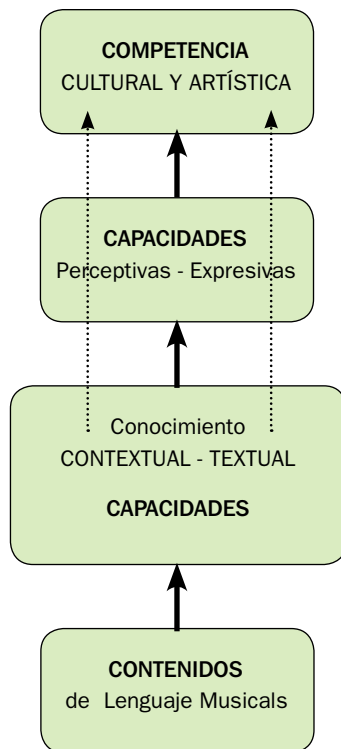
Entre los principios y directrices planteados en la LOE, cabe destacar la aportación del concepto competencia, que plantea una visión más amplia de las disciplinas o áreas curriculares. Esta premisa requiere diseñar y organizar actividades para el desarrollo de capacidades que permitan abordar y resolver de eficientemente una tarea. Para ello, es necesario combinar y regular una serie de habilidades prácticas, conocimientos, motivaciones, actitudes y otros componentes sociales, que actuando de manera conjunta posibilitan una respuesta musical efectiva.

Es importante puntualizar el hecho de que las competencias (como elemento del currículo) no vienen a sustituir los elementos que ya se contemplaban en la normativa anterior ya que los objetivos, contenidos y áreas curriculares siguen presentes en las propuestas de la normativa vigente. Más bien se tiende a integrar los conocimientos (que hasta ahora se trabajaban de manera separada) y se enfatiza la funcionalidad del conocimiento adquirido.

En lo que respecta a la competencia cultural y artística, denominada también competencia en cultura humanística y artística, está directamente relacionada con el área de educación artística en la que se incluye la educación musical. Esta competencia supone conocer, comprender, apreciar y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de enriquecimiento y disfrute, y considerarlas como parte del patrimonio de los pueblos.

En este marco podemos comprender el valor de las manifestaciones artística como repertorios o materiales que se incluyen en el aula de música. Las actividades de aula que sustentan y articulan los procesos de enseñanza– aprendizaje de la música se sustentan en los mismos, actúan como medio o recurso que promueve el desarrollo de las capacidades perceptivas y expresivas y permiten el conocimiento del lenguaje musical. Desde esta perspectiva, las danzas tradicionales, como repertorios músico-motores, permiten la comprensión de los contenidos objeto de aprendizaje y posibilitan el conocimiento artístico y cultural de los referentes incluidos en la práctica de aula. De ahí que también contribuyen a la competencia cultural y artística.

Figura 3. Desarrollo curricular y repertorios



4.2. La danza tradicional como recurso didáctico

Si bien los niveles de concreción curricular iniciales formulados en normativas específicas, son competencia de las administraciones educativas pertinentes; las decisiones relacionadas con el proyecto curricular de centro y las programaciones didácticas, afectan al centro educativo y al profesorado de música.

En lo respecta al tercer nivel de concreción curricular, relacionado con las programaciones de aula, corresponde al profesor de música, elaborar y desarrollar los procesos de enseñanza-aprendizaje que avalan y respaldan una sólida educación musical.

Este es el momento en el que la danza tradicional, manifestación artística trasladada al aula, adquiere su condición de recurso didáctico, lo que equivale a decir que la danza se convierte en un medio o procedimiento que facilita y hace más eficaz el proceso de enseñanza-aprendizaje musical en el aula, ya que ayuda a interiorizar los contenidos que se pretenden transmitir.

Probablemente el profesorado está más familiarizado con repertorios vocales o instrumentales, tanto en lo que respecta a su comprensión como a su utilización didáctica, por lo que puede manifestar cierto recelo a la hora de incluir los repertorios

motores en las actividades de aula, especialmente desde su condición de recurso didáctico.

En la práctica el profesorado de música reconoce las posibilidades de la danza en el aula, y admite la existencia de ciertas carencias o limitaciones que influyen a la hora de incluir la misma en las programaciones de ciclo y en las actividades de aula. En este sentido la presencia de la danza en los centros educativos de la CAPV y² de la CFN, es una realidad, ya que en la mayoría de los casos el profesor de música trabaja o enseñan fundamentalmente las danzas tradicionales del lugar junto a las danzas de otros países (Muruamendiaraz N., 2007:225). Podría afirmarse por tanto que el profesor de música recurre a la danza, o a recursos músico-motores, para desarrollar las actividades que impulsan y favorecen el desarrollo de los procesos de escucha e interpretación musical.

En un contexto en el que la mayoría de los centros educativos incluye la danza desde el área de Educación Artística; Música, esto supone una responsabilidad para el docente ya que lo que se pretende no se circunscribe a la simple interpretación de un repertorio de danzas. La práctica de danzas tradicionales adecuadas a las capacidades del alumnado implica decisiones y actuaciones complejas que no se detectan a primera vista y que deben ser considerados en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Proceder de este modo, demanda al profesorado unos criterios claros a la hora de seleccionar los referentes motores más apropiados para su desempeño profesional, y reflexionar sobre qué danza y para qué pretende incluir en la clase de educación musical:

¿Qué danza?	Identificar repertorios concretos.
¿Para qué?	Aplicaciones didácticas. Contenidos que permite abordar. Analizar, identificar y secuenciar contenidos objeto de aprendizaje que pueden abordarse a través de ese referente músico -motor específico.
¿Cuándo?	Correspondencia con el calendario cultural y/o con la programación anual.

La enseñanza de la danza es un proceso complejo, por lo que a las cuestiones anteriores (más relacionadas con procesos de planificación), debería añadirse un cuarto aspecto, la metodología (vinculado a los procesos de enseñanza-aprendizaje y a la práctica de aula).

¿Cómo?	Metodología: Plantear la enseñanza de la danza como proceso. Abordar la enseñanza de la danza de manera secuenciada, incluyendo habilidades perceptivas, expresivas y asociativas.
--------	---

2. CAPV: Comunidad Autónoma del País Vasco.
CFN: Comunidad Foral Navarra.

Para enlazar de manera coherente la fase de planificación y el desarrollo práctico de las propuestas didácticas, es necesario proceder al análisis de la danza, considerando tanto la cualidad sonora como la dimensión motora de la misma. Las propuestas didácticas sólo serán coherentes y pertinentes si el maestro es capaz de identificar y relacionar los pasos y desplazamientos que el alumno debe realizar, la relación de los mismos con la música que lo complementa, y la relación o correspondencia de los mismos con los contenidos específicos que el profesor tiene previstos en la programación didáctica correspondiente.

En este sentido es importante determinar las coordenadas espacio-temporales de las actividades motoras, así como la correspondencia entre ritmo-musical (de orden auditivo) y ritmo-motor (de orden expresivo).

Tabla 2. Aspecto sonoro y motor en la danza

Ámbito sonoro <i>Melodía</i>	Ámbito motor <i>Movimiento</i>
Aspecto melódico	Aspecto corporal
Aspecto formal	Aspecto espacial
Aspecto rítmico	Aspecto temporal
<i>Esquema rítmico</i>	<i>Esquema rítmico-motor</i>
Percepción	Expresión

En lo que respecta al desarrollo práctico o aprendizaje de la danza, queda añadir o integrar los componentes socio-culturales que rodean a la danza: ¿dónde se interpreta?, ¿quién?, ¿desde cuándo?, ¿con qué fin?, ¿qué instrumentos la acompañan?...es decir, los aspectos socio-culturales que comprenden la realidad de la misma.

Si consideramos la opinión de los docentes, advertimos que en la mayoría de los casos las danzas se interpretan atendiendo a criterios pedagógicos, aunque también consideran aspectos culturales, en una proporción menor (Muruamendiaraz, N., 2007:229). Desde las orientaciones que en el presente trabajo se plantean, entendemos que lo más coherente sería una propuesta que integre los contenidos incluidos en las propuestas didácticas elaboradas por el profesorado y los acontecimientos culturales, de modo que se articulen el “qué” (la danza), el “cuándo” (temporalización), en beneficio del “para qué” (secuenciación de contenidos y desarrollo de capacidades), aunando el significado textual y contextual al que hicimos referencia en el apartado referido a los repertorios.

5. ALGUNAS CONSIDERACIONES

Desde estas reflexiones, podemos afirmar que los repertorios de danza incluidos en la práctica de aula, favorecen el aprendizaje de los elementos del lenguaje musical contemplados en las normativas curriculares, y también permiten conocer y comprender los referentes músico-motores del contexto más próximo. Queda por tanto constatada la validez didáctica de los mismos.

Ahora bien, parece oportuno resaltar la importancia de que además de conocer y comprender los referentes artísticos correspondientes, el alumno (en tanto que educando y sujeto social) pueda compartir los mismos en el contextos socio-culturales cercanos al centro educativo. El educador, a través de este tipo de actuaciones, puede transmitir y hacer partícipes de la cultura de la comunidad al alumnado, fomentando el interés por participar en la vida cultural y por contribuir a la conservación del patrimonio cultural y artístico.

Trasladar las manifestaciones artísticas o repertorios músico-motores fuera del aula, implica resituar los mismos en la dinámica cultural del momento, creando vínculos o nexos de unión entre el centro educativo y el contexto socio-cultural que lo circunda.

Lo cierto es que el conocimiento *per se* de la danza no garantiza la continuidad o permanencia de los productos culturales, a no ser que se haga unos de los mismos. En este sentido, la posibilidad de compartir repertorios comunes en el contexto extra-escolar puede contribuir a la transmisión cultural, dentro de un proceso dinámico como es el desarrollo cultural.

La posibilidad de activar o estimular esta vía de transmisión cultural, exige establecer vínculos o nexos de información y colaboración entre entes y agentes educativos y culturales, e investigadores y profesionales del mundo de la música y la danza. Este tipo de actuación genera un proceso de *feed-back* o realimentación que puede impulsar la actividad cultural.

Como resultado, consideramos importante determinar cuatro ámbitos de actuación:

- Establecer nexos de unión entre entes y agentes culturales y/o educativos, con el fin de intercambiar información y colaborar en tareas de interés común: seminarios, cursos de formación, ...
- Recuperación, análisis y transcripción de los referentes músico-motores más representativos. La labor desarrollada por las asociaciones culturales, grupos de danzas... puede aportar un material de referencia para los centros educativos.
- Elaboración de materiales curriculares que incluyan información sobre la danza y propuestas didácticas que orienten al profesorado en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Identificar y estructurar, espacios y momentos que proporcionen la posibilidad de participar en actividades musicales.

El conocimiento artístico y cultural que se produce al incorporar repertorios músico-motors de tipo tradicional en el aula de música, supone una doble consideración: reconocer el valor de los mismos como recurso didáctico y aceptar su particularidad como elemento vinculado a procesos artísticos dinámicos. Sólo así podremos hablar de personas cultural y artísticamente competentes, capaces de apreciar y disfrutar del arte y de las manifestaciones artísticas del entorno socio-cultural en el que acontece la educación musical.

6. BIBLIOGRAFÍA

- ARAOLAZA, Oier. "Del Baile de la Era al Aserejé". *Euskonews & Media*. <http://www.euskonews.com/0183zbnk/gaia18301es.html>
- BARRIOS MANZANO, M^a Pilar. "Preferencias musicales en la cultura popular actual. Una reflexión para su inclusión en el aula". *Aula de innovación educativa*, nº 112, 2002; pp. 15-19.
- BLACKING, Jon. *¿Hay música en el hombre?*. Madrid: Alianza S.A., 2006.
- CABEZA RODRIGUEZ, Pilar. "Competencias musicales en la formación del profesorado. Una perspectiva contemporánea". En: *La competencia artística: Creatividad y apreciación crítica*. Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte, 2008; pp.43-60.
- CAMPBELL, Patricia Shenan. "How musical we are: John Blacking on Music, Education and Cultural Understanding". *Journal of Research in Music Education*, vol. 48, nº 4, 2000; pp. 336-359.
- CAMPBELL, Patricia Shenan. *Teaching music globally: Experiencing music, expressing culture*. Oxford: Oxford University Press, 2004.
- COSTA, Luís. "Práctica pedagógica y música tradicional". *Léeme*. 12. <http://musica.rediris.es/leeme>.
- CRUCES Francisco, y otros (eds.). *Las culturas musicales. Lecturas de etnomusicología*. Madrid: Trotta, 2001.
- DIGON REGUEIRO, Patricia. "El significado de la música y el contexto social en la educación musical". *Kirrkiri*, nº 57, 2000; 46-52.
- DOMINGUEZ, A. "La música instrumental tradicional a la luz de la nueva Ley de Patrimonio Histórico y Cultural de Extremadura: implicaciones educativas". *II Encuentro sobre la Educación en Extremadura: hacia una recuperación histórico-documental y patrimonial*. Mérida (Badajoz); 2000; pp. 231 – 240.
- ELI RODRIGUEZ, Victoria., (et alt). Transmisión del patrimonio musical popular: oralidad, escritura y procesos de institucionalización en la música extremeña. *Nassarre. Revista Aragonesa de Musicología*. Nº 21, pp. 197-212.
- Fdz DE LARRINOA PABLOS, Kepa. *Calendario de fiestas y danzas tradicionales en el País Vasco*. Vitoria -Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, 2003.
- GARCÍA GALLARDO, Francisco José; ARREDONDO PÉREZ, Herminia. "Patrimonio musical y cultural en el currículum de la Educación Secundaria en Andalucía". *Música y educación: Revista trimestral de pedagogía musical*, 31, 1997; pp. 63-80.
- GARRICH I RIBERA, M.; (et alt). *Manual de descripció coreogràfica de dansa tradicional*. Tarragona: Generalitat de Catalunya y Ediciones Tarragona, 1999.
- GIRÀLDEZ, Andrea. "Contribuciones de la educación musical a la adquisición de competencias básicas". *Eufonía*, nº 41, 2007; pp. 49-57.

- GOOTFRIED HESKETH, Jessica. "Premisas para conocer una cultura musical con el modelo de John Blacking". *Revista Casa del Tiempo*, 2006, Vol. VIII, época III, nº 89. <http://www.uam.mx/difusión/revista/index.html>
- GRAU, A. "John Blacking and the Development of Dance Anthropology". *Dance Research Journal*, 1993, vol. 25 (2), pp.21-31.
- HOWE, Michael. *La capacidad de aprender. La adquisición y desarrollo de capacidades*. Madrid. Aianza, 1999.
- LABORDA, Patxi. "La academización del baile tradicional en Euskal-Herrria". Revista electrónica *Euskonews*, 392. <http://www.euskonews.com>
- LAGO CASTRO, Pilar; ESPEJO AUBERO, Pilar. "El movimiento y la danza: su importancia dentro del Currículum de Primaria". *Educación y Futuro Digital*, nº 17, 2007; pp.149-163.
- LOPEZ CANO, Rubén, "Los cuerpos de la música. Introducción al dossier Música, cuerpo y cognición". *Trans. Revista transcultural de música*. 2005, nº 9. <http://www.sibetrans.com>
- MARTI, Eduardo. *Desarrollo, Cultura y Educación*. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 2005; pp. 137-217.
- MARTÍN ESCOBAR, M^a J. "Del movimiento a la danza en la educación musical". *Educatio, siglo XXI*, nº 23, 2005; pp. 125-140.
- MARTINEZ DEL FRESNO, Beatriz. "Historiar la danza y/o coreografiar la historia. Objetos y problemas metodológicos de la investigación". En: *II Jornadas de danza e investigación*. Madrid: Los libros de danza, 2000; pp. 11-23.
- MENDOZA, G. "Entre maestros y manuales : la tradición de la enseñanza de la danza". *Casa del Tiempo VIII*, nº 90-61, 2006; pp. 55-59.
- MINTON, Sandra. " Using movement to teach academics. The mind and body as one entity ". Rowman & Littlefield Education. 2008.
- MURUAMENDIARAZ ARANBURU, Nerea. *Educación Musical y Danza Tradicional. Un estudio descriptivo*. Directora: M^a Angels Subirats Bayego. Universidad de Barcelona: Facultad de Pedagogía: Departamento de Didáctica de la Expresión Musical y Corporal, 2007.
- ORIOI, Nicolás. "La enseñanza del folklore en los colegios de la comunidad de Madrid". *Eufonía*. 2002; pp. 67-88.
- SMALL, Christopher. "Exploración, afirmación y celebración". *Eufonía*, nº 28 , 2003; pp. 8-19.
- PEDROSA LAPLANA, José Javier. *Etnología aragonesa: aspectos de la danza tradicional*. Seminario 2002. Patrimonio etnológico en Aragón. (2002. Zaragoza). Edición Electrónica. <http://www.aragob.es/edycul/patrimo/etno/seminario/comunic.htm>
- RAVENTOS, Jordi. " La cultura musical de los jóvenes ¿depende directamente del conocimiento de los "grandes genios" de la música clásica occidental? *Eufonía*, nº 17, 1999; pp. 41-46.
- VILAR i TORRENS, Josep María. "Hacia un nuevo concepto de música en educación musical". En: *Actas del III Congreso de la Sociedad Ibérica de Etnomusicología*. Benicàssim, 23-25 de mayo de 1997. Sibe, 1998; pp. 285-298.

7. LEGISLACIÓN

- LEY ORGÁNICA 1/1990 de 03 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. BOE, nº 238 (04 de octubre de 1990), pp. 28927-28942 (sumario).
- REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen as enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. BOE, nº 293 (8 de diciembre 2006), pp.43053-43102.

DECRETO FORAL 24/2007, de 19 de marzo, por el que se establece el currículo de las enseñanzas de Educación Primaria en la Comunidad Foral de Navarra. BON, nº 64 (23 de mayo 2007), pp. 5772-5837.

DECRETO 175/2007, de 16 de octubre, por el que se establece el currículo de Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco. BOPV, nº 218 (13 de noviembre 2007), suplemento.