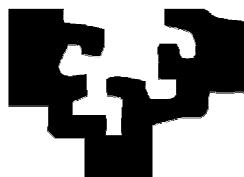


TESIS DOCTORAL:

**“LA MULTICULTURALIDAD EN LA EDUCACIÓN MUSICAL OBLIGATORIA
DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA VASCA: UNA APROXIMACIÓN A LA
SITUACIÓN ACTUAL Y UN ESTUDIO DE CASO: EL ALUMNADO
INMIGRANTE MARROQUÍ EN LAS COMARCAS DE LEA ARTIBAI Y BAJO-
DEVA”**



AUTOR: EUGENIO LUIS BIDEGAIN URRUZUNO

DIRECTOR: KARLOS SÁNCHEZ EKIZA

UPV / EHU

2015

*A mi padre,
por haberme transmitido la idea de que
las fronteras poco o nada importan.*

ÍNDICE:

<u>BLOQUE A: INTRODUCCIÓN</u>	14
1. <u>PRESENTACIÓN DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN</u>	15
2. <u>METODOLOGÍA</u>	26
• <i>Justificación de la selección de la muestra</i>	30
• <i>Datos generales sobre los entrevistados</i>	32
• <i>Metodología de las entrevistas extensas</i>	32
• <i>Datos generales sobre el profesorado de Primaria encuestado</i>	36
• <i>Sobre las transcripciones musicales</i>	37
3. <u>ESTADO DE LA CUESTIÓN</u>	40
3.1. <u>Distintas definiciones, conceptos y apuntes históricos sobre la multiculturalidad, interculturalidad y transculturalidad</u>	40
• <i>Interculturalidad</i>	48
• <i>Transculturalidad, hibridación, asimilación y aculturación</i>	49
3.2. <u>Estudios etnomusicológicos sobre inmigrantes</u>	51
3.3. <u>Estudios sobre la multiculturalidad musical</u>	52
• <i>La multiculturalidad musical según Josep Josep Martí</i>	54
3.4. <u>Estudios sobre la multiculturalidad en las aulas de música</u>	58
3.5. <u>Estudios sobre la inmigración en el ámbito educativo en general</u>	61
3.6. <u>Estudios sobre inmigración en la CAV</u>	62
3.7. <u>Estudios diversos relacionados con el tema</u>	63

4. <u>LA EDUCACIÓN MULTICULTURAL</u>	64
4.1. <u>Distintos modelos de educación multicultural</u>	64
4.2. <u>La educación multicultural en el aula de música</u>	67
4.2.1. Conceptos, definiciones y métodos	67
4.2.2. Sobre la necesidad de una educación musical multicultural.....	71
4.2.3. Una visión histórica de la educación musical multicultural en varios países	81
• <i>EEUU</i>	82
• <i>Otros países</i>	87
• <i>El caso de España</i>	88
4.2.4. La formación del profesorado y la multiculturalidad musical.....	90
4.3. <u>La escuela: ¿reproductora o agente activo de cambio del sistema social?</u>	95
 <u>BLOQUE B: ACERCAMIENTO AL TEMA</u>	101
 5. <u>LA EDUCACIÓN MUSICAL OBLIGATORIA EN LA CAV Y LA MULTICULTURALIDAD</u>	102
5.1. <u>El concepto de multiculturalidad y la Administración de la CAV</u>	102
5.2. <u>La legislación sobre la educación obligatoria y la multiculturalidad</u>	105
5.2.1. La L.O.E. Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.....	111
5.2.2. la L.O.M.C.E. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.....	115

5.2.3. La legislación educativa propia de la CAV.....	119
5.2.4. Decreto correspondiente a Secundaria.....	137
5.2.5. Conclusiones sobre el análisis de la legislación.....	147
6. <u>BREVE INTRODUCCIÓN A LA SOCIEDAD MARROQUÍ:</u>.....	149
6.1. <u>Historia y diversidad étnica en Marruecos</u>	149
6.2. <u>La emigración marroquí. Causas y efectos</u>	153
6.3. <u>Religión, música y sociedad marroquí</u>	161
• <i>La cantilación del Corán</i>	173
6.4. <u>La educación general obligatoria en Marruecos</u>	174
6.5. <u>La educación musical en la enseñanza obligatoria de Marruecos</u>	180
6.6. <u>Marruecos desde la perspectiva de género</u>	184
6.7. <u>La transmisión cultural entre los inmigrantes marroquíes</u>	191
• <i>Transmisión de lengua e identidad</i>	191
• <i>Marroquíes de segunda generación</i>	195
• <i>Transmisión cultural, Islam y género</i>	197
6.8. <u>Estereotipos sobre el moro: la alteridad en casa</u>	198
<u>BLOQUE C: ANÁLISIS Y TRABAJO DE CAMPO</u>.....	202
7. <u>ANÁLISIS SOBRE LA MULTICULTURALIDAD EN LOS LIBROS DE TEXTO DE MÚSICA</u>.....	203
• <i>Los límites de la multiculturalidad en nuestro análisis de los libros de texto</i>	204
• <i>Otro estudio similar</i>	206
• <i>Editoriales objeto del análisis</i>	207
7.1. <u>Libros de texto de Educación Infantil</u>	208

7.2. <u>Libros de texto de Educación Primaria</u>	209
7.3. <u>Libros de texto de Educación Secundaria</u>	219
7.4. <u>Métodos para flauta de pico de Educación Primaria</u>	223
7.5. <u>Conclusiones sobre los libros de música analizados</u>	225

8. ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS EXTENSAS

(TRABAJO DE CAMPO I).....227

8.1. <u>Entrevistas al alumnado marroquí y a sus progenitores</u>	227
8.1.1. Perfil del alumnado entrevistado.....	228
8.1.2. Perfil de los progenitores.....	229
8.1.3. Sobre las características personales.....	229
• <i>En cuanto al origen</i>	229
• <i>En cuanto a la edad y el sexo</i>	230
• <i>Cuántos años llevan viviendo fuera de Marruecos</i>	231
• <i>Si han vivido en algún otro lugar desde que llegaron de Marruecos</i>	231
• <i>Con quiénes conviven en el hogar</i>	232
8.1.4. Sobre la primera escolarización.....	232
8.1.5. Sobre la etnia, ¿árabe o bereber?.....	233
8.1.6. Idioma y relaciones.....	236
8.1.7. El recuerdo de Marruecos.....	240
8.1.8. Sobre la integración.....	241
8.1.9. Sobre la música:.....	244
• <i>Sobre La música en el sistema educativo marroquí</i>	244
○ <i>Si han recibido clases de música</i>	244
○ <i>Si han recibido clases de música fuera de la enseñanza obligatoria</i>	247

• <i>Si saben tocar instrumentos de música.....</i>	<i>248</i>
• <i>Sobre la música en el sistema educativo vasco.....</i>	<i>253</i>
○ <i>Si están a gusto con la asignatura de música.....</i>	<i>253</i>
○ <i>Si creen que sus compañeros de clase serían capaces de aprender una canción marroquí.....</i>	<i>255</i>
• <i>Una comparación entre la música vasca y la música marroquí.....</i>	<i>257</i>
• <i>Música y músicos en Marruecos.....</i>	<i>259</i>
• <i>Sobre las músicas que escuchan.....</i>	<i>262</i>
• <i>Si han olvidado canciones desde que partieron de Marruecos.....</i>	<i>265</i>
• <i>Canciones aprendidas a través de sus progenitores.....</i>	<i>267</i>
• <i>Cambios en las costumbres musicales.....</i>	<i>271</i>
8.1.10. <i>Sobre la religión.....</i>	<i>275</i>
• <i>El Corán y la música.....</i>	<i>281</i>
8.1.11. <i>Sobre las relaciones de género.....</i>	<i>284</i>
8.2. <u><i>Entrevistas al profesorado de música.....</i></u>	<u><i>293</i></u>
8.2.1. <i>Perfil del profesorado entrevistado.....</i>	<i>294</i>
8.2.2. <i>Anteriores experiencias con los inmigrantes.....</i>	<i>295</i>
8.2.3. <i>El protocolo de acogida de los centros educativos ante los inmigrantes.</i>	<i>296</i>
8.2.4. <i>El Decreto curricular y el alumnado inmigrante.....</i>	<i>297</i>
8.2.5. <i>La actitud del profesorado de música frente a la inmigración.....</i>	<i>299</i>

8.2.6. Sobre la ayuda por parte de la administración.....	306
8.2.7. El choque entre sistemas musicales.....	310
8.2.8. Sobre la formación del profesorado.....	311
8.2.9. Sobre el bagaje musical del alumnado inmigrante.....	314
8.2.10. Sobre lo que el alumnado marroquí estudia aquí.....	321
8.2.11. Estereotipos sobre los inmigrantes en el aula de música.....	323
8.2.12. Sobre el material utilizado en el aula de música.....	327
8.2.13. Instrumentos musicales de otras culturas dentro del aula.....	331
8.2.14. Algo más que añadir.....	335
9. <u>TRABAJO DE CAMPO (II): ENCUESTAS SOBRE LA DISPOSICIÓN DEL PROFESORADO HACIA LA MULTICULTURALIDAD EN EL AULA DE MÚSICA</u>.....	339
9.1. <u>Resultados y análisis de las encuestas</u>	340
10. <u>ESTUDIO DE CASO: (TRABAJO DE CAMPO III) SOBRE EL ALUMNADO MARROQUÍ EN EL AULA DE MÚSICA DE UN COLEGIO PÚBLICO DE PRIMARIA EN LA CAV</u>.....	350
10.1. <u>Metodología del trabajo de campo</u>	351
10.2. <u>Presentación del colegio y su entorno</u>	352
• <i>Integración del alumnado inmigrante marroquí</i>	356
10.3. <u>Proyecto Curricular de Música del Centro y Programación de Aula de Música</u>	358
10.4. <u>Descripción del aula de música</u>	361
10.5. <u>Presentación del alumno Ibrahim El Karmoudi</u>	361
10.5.1. Ibrahim en el aula de música.....	363
10.5.2. Evolución general de Ibrahim en el aula de música a través de todo el curso.....	364

10.5.3.	Descripción de las sesiones del último trimestre.....	365
10.5.4.	Entrevista personal con Ibrahim.....	375
10.5.5.	Entrevista personal con la tía de Ibrahim.....	378
10.5.6.	Grabaciones de campo con Ibrahim.....	380
10.6.	<u>El reencuentro con varios alumnos marroquíes</u>	385
10.6.1.	Entrevistas con el grupo de reencuentro.....	387
	• Recordando la primera entrevista.....	387
	• Sobre los orígenes.....	387
	• Sobre el desarraigo.....	389
	• Cambios sobre las costumbres.....	390
	• Sobre el estudio de la música.....	391
	• Recuerdos musicales de Marruecos.....	393
	• Fuentes musicales.....	394
	• Sobre sus gustos musicales.....	396
	• Sobre los hábitos musicales.....	400
	• Sobre la religión.....	405
10.6.2.	Entrevista con su profesora de música actual.....	407

11.	<u>GRABACIONES DE CAMPO (IV): TRADUCCIÓN Y CLASIFICACIÓN DE LAS MISMAS</u>	409
	<i>Fuentes y criterios de las transcripciones</i>	411
11. a)	<u>Clasificación según sus usos</u>	418
	<i>Instituciones sociales /Educación:</i>	
a.1.	<u>Canciones escolares</u>	418
	<i>Instituciones sociales / Organización social / Ciclos vitales:</i>	
a.2.	<u>Canciones infantiles</u>	426
a.3.	<u>Canciones de cuna</u>	431
a.4.	<u>Canciones conmemorativas</u>	432
a.5.	<u>Canciones epitalámicas</u>	433
a.6.	<u>Canciones del ámbito rural</u>	436
	<i>El hombre y el Universo / Sistemas de creencia:</i>	

a.7. <u>Canciones religiosas</u>	444
a.8. <u>Suras del Corán</u>	454
11. b) <u>Según los géneros</u>	477
b.1. <u>Música chaabi</u>	477
b.2. <u>Música rai</u>	479
b.3. <u>Música rap</u>	486
b.4. <u>Músicas urbanas del Mashreq: música charki</u>	496
b.5. <u>Otras grabaciones</u>	507
11. c) <u>Análisis cuantitativo de los resultados</u>	513
11. d) <u>Relación de las grabaciones de campo por alumno y centro</u>	515
11.e) <u>Relación de vídeos incorporados al DVD adjunto</u>	522

BLOQUE D: CONCLUSIONES.....523

12. <u>CONCLUSIONES FINALES</u>	524
12.1. <u>Conclusiones sobre la transmisión cultural entre el alumnado inmigrante marroquí</u>	524
• <i>La familia como medio de transmisión cultural</i>	524
• <i>El entorno de las amistades como medio de transmisión cultural</i>	526
• <i>Transmisión musical sí, pero ¿de qué tipo de música?</i>	527
12.2. <u>Conclusiones sobre religión, música y sociedad marroquí</u>	528
12.3. <u>Conclusiones desde la perspectiva de género</u>	530
12.4. <u>Conclusiones del trabajo de campo sobre el alumno Ibrahim El Karmoudi en el colegio Bekobenta de Marquina</u>	532

12.5.	<u>Conclusiones tras el reencuentro con Ibrahim y otros cuatro compañeros un lustro más tarde</u>	534
12.6.	<u>Conclusiones sobre el modelo educativo vigente en las aulas de música de la CAV: <i>El sistema educativo como medio de transmisión cultural</i></u>	536
 <u>BLOQUE E: ANEXOS Y BIBLIOGRAFÍA</u>		544
 13. <u>ANEXO: EL INMIGRANTE MARROQUÍ EN LA CAV</u>		545
13.1.	<u>Datos generales sobre la inmigración extranjera en la CAV</u>	545
	• <i>Población marroquí por comarcas y municipios objeto de la investigación</i>	557
13.2.	<u>Escolarización del alumnado inmigrante no universitario en la CAV</u>	562
 14. <u>ANEXO: LAS MÚSICAS DE MARRUECOS</u>		581
a.	<u>Introducción a la música árabe</u>	581
a.1.	<u>Conceptos fundamentales</u>	582
a.2.	<u>Breve historia de la música árabe</u>	583
	• <i>Periodo preislámico hasta el 632: la escuela qaina</i>	583
	• <i>La antigua tradición árabe clásica (632-850)</i>	584
	• <i>La renovación de la antigua tradición musical árabe en Bagdad y Córdoba (820-1258 y hasta 1492)</i>	585
	• <i>Periodo de la decadencia (siglos XIII-XIX)</i>	586

• <i>El renacer cultural árabe y la liberación del dominio turco en el siglo XIX.....</i>	<i>587</i>
• <i>El siglo XX. EL alejamiento del lenguaje musical árabe originario.....</i>	<i>588</i>
a.3. Teoría de la música árabe:.....	589
• <i>Las distintas divisiones de la octava.....</i>	<i>589</i>
• <i>El maqam.....</i>	<i>590</i>
• <i>Los géneros y los maqam.....</i>	<i>592</i>
• <i>El wazn o medida rítmica.....</i>	<i>598</i>
b. <u>Introducción a las músicas de Marruecos</u>.....	600
b.1. Conceptos fundamentales:	600
• <i>Los ritmos.....</i>	<i>600</i>
• <i>Las gamas o escalas.....</i>	<i>601</i>
• <i>Los instrumentos.....</i>	<i>601</i>
• <i>La organización sonora.....</i>	<i>602</i>
b.2. Los géneros musicales:.....	603
b.2.1. Música tradicional de arte o música clásica:.....	604
✓ <i>Música arabigo-andalusí.....</i>	<i>604</i>
✓ <i>Al malhûn.....</i>	<i>605</i>
✓ <i>Los rways.....</i>	<i>606</i>
✓ <i>La música sefardita.....</i>	<i>606</i>
b.2.2. Música popular:.....	607
✓ <i>La música bereber o canto tradicional amazigh.....</i>	<i>607</i>
✓ <i>La música sufí de los gnawa... </i>	<i>609</i>
✓ <i>La canción popular urbana..... </i>	<i>609</i>
<i>chaabi, rai, charki, rap.....</i>	<i>609</i>
✓ <i>La música del Sahara o música del desierto.....</i>	<i>612</i>

15.	<u>ANEXO: ALGUNOS MANUSCRITOS DE ALUMNOS Y ALUMNAS MARROQUÍES</u>	613
16.	<u>ANEXO: TRANSCRIPCIONES DE ALGUNAS GRABACIONES</u>	616
17.	<u>ANEXO: MODELOS DE ENTREVISTAS:</u>	626
17.1.	Entrevista al alumnado.....	626
17.2.	Entrevista al profesorado.	629
17.3.	Encuesta al profesorado.....	632
17.4.	Entrevista a los progenitores.....	637
18.	<u>ANEXO: CLAVES Y DATOS DE LOS ENTREVISTADOS</u>	640
18.1.	Centros educativos.	640
18.2.	Profesorado entrevistado.	641
18.3.	Encuestas al profesorado.	642
18.4.	Padres y madres marroquíes entrevistados.....	643
18.5.	Alumnado entrevistado.	644
18.6.	Otras entrevistas.....	649
19.	<u>BIBLIOGRAFÍA</u>	650
19.1.	<u>Bibliografía de los libros de texto analizados</u>	687

BLOQUE A:

INTRODUCCIÓN

*“La historia de la humanidad es la de los movimientos de población”
(Eugenia Ramírez Goicoechea, 2007:455).*

1. PRESENTACIÓN DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN.

El objeto de esta tesis es la observación, descripción y análisis del modo en que se trasmite la cultura musical entre el alumnado inmigrante marroquí de la Comunidad Autónoma Vasca y el papel que cumple el sistema educativo público en las etapas obligatorias en esa misma transmisión. Entendiendo que en cualquier proceso educativo entran en juego además del propio alumnado estamentos como el profesorado y la familia, hemos considerado oportuno incluirlos también como parte sustancial de nuestra investigación.

Para ello y en primer lugar, hemos acotado nuestro campo de investigación a una extensión geográfica reducida de la Comunidad Autónoma Vasca (CAV en adelante), exactamente a las comarcas de Lea-Artibai (Vizcaya) y Bajo Deva (Guipúzcoa). Dicha acotación se debe a una razón fundamental: al ser este un trabajo de investigación fundamentalmente cualitativa, su objeto de estudio se focaliza en un ámbito reducido en el cual el investigador ha tratado de adentrarse y convivir con el mismo y así obtener toda la información e interpretaciones posibles. Se da además el hecho de que ambas comarcas son contiguas y comparten un relativamente elevado porcentaje de alumnado marroquí en relación al resto de las nacionalidades.

Para lograr tal acercamiento a este colectivo de inmigrantes, hemos llevado a cabo una labor de investigación en varios centros educativos públicos de Primaria y Secundaria de las mencionadas comarcas. Tal labor investigadora se ha llevado a cabo mediante la observación participante y el testimonio directo de los sujetos implicados mediante entrevistas extensas -tanto al alumnado marroquí como a sus familias y profesorado de música-. Asimismo,

debemos señalar que las redes de amistades -que en gran parte son el propio alumnado- se han tratado como parte tangencial del estudio al haber surgido estas como fuente sustancial y paralela de transmisión cultural y musical.

Al mismo tiempo, hemos llevado a cabo una intensa labor realizando grabaciones de campo. Los alumnos y alumnas marroquíes han cantado y recitado frente a nuestros micrófonos multitud de canciones y cantilaciones coránicas que aún conservan en su memoria o que han ido adquiriendo en su lugar de acogida. Seguidamente, hemos clasificado estas grabaciones en dos grupos principales: según sus usos y según el género musical.

Por último, y teniendo en cuenta todo el proceso de investigación, hemos podido extraer las debidas conclusiones. Tal proceso de investigación se ha organizado en distintas fases, tales como el año escolar de observación participante pasado en un colegio público y el reencuentro con el mismo alumnado cinco años más tarde; en las entrevistas extensas para analizar la disposición del profesorado de música hacia un modelo educativo multicultural; en las entrevistas y grabaciones al alumnado marroquí para constatar la pervivencia de los cantos marroquíes en la tierra de acogida; en el análisis del tratamiento de la multiculturalidad por parte de la legislación vigente y por parte de los libros de texto de música más utilizados. Todas y cada una de estas secciones del trabajo de investigación han merecido su correspondiente apartado de conclusiones. No obstante, el hecho de habernos acercado hasta tal punto a la sociedad, religión y cultura marroquíes durante estos últimos años, nos ha permitido también llegar a realizar una serie de reflexiones sobre tales aspectos.

Teniendo en cuenta que el objeto de nuestra investigación es el fenómeno de la transmisión de la cultura musical entre los inmigrantes menores marroquíes, resulta insoslayable la investigación del rol que cumple el sistema educativo en dicha transmisión. Esto es, tratar de comprender las relaciones culturales, pedagógicas y sociales que se establecen entre el alumnado marroquí y el sistema educativo obligatorio en las clases de música de la CAV. Y a partir de las mismas comprender el estado del bagaje musical que portan consigo los

niños marroquíes y su evolución en el tiempo. Si esta cultura musical se mantiene, sufre un proceso de hibridación o sencillamente desaparece a causa de la asimilación.

La cultura y tradiciones de este colectivo inmigrante incluyen un corpus de canciones y unos hábitos de escucha que chocan irremediabilmente con lo que el profesorado va a tratar de enseñarles en el país de acogida. ¿Han de perder lo que saben para alfabetizarse musicalmente? ¿Es nuestro sistema educativo musical un sistema neutro y paralelo a su modo de aprendizaje tradicional o va directamente contra el mismo? ¿Ayuda nuestra educación al proceso de integración de los inmigrantes? ¿Es esto parte de un proceso de *aculturación* o de *asimilación*? ¿Es el centro educativo un parapeto contra los estereotipos raciales, o más bien un entorno en el cual se vuelven a recrear e incentivar tales prejuicios? Responder a todas estas preguntas va a ser en definitiva el objetivo que guíe nuestra investigación en las aulas de la CAV.

La elección del tema de este trabajo responde a dos motivos principalmente. El primer motivo es debido a una inquietud puramente personal. Si bien nos han atraído siempre las culturas foráneas (y por qué no decirlo, exóticas) como fuente de conocimiento y mayor comprensión de lo propio, no siempre resulta factible realizar un trabajo de campo en otro país. No obstante, en la actualidad no es necesario viajar a miles de kilómetros para encontrarse con el *otro*¹. La alteridad la tenemos en casa en forma de miles de inmigrantes que lo único que tratan es de mejorar sus condiciones de vida con un trabajo mínimamente digno. El estudio del *otro* en la propia cultura no es nada nuevo y así nos lo recuerda Eugenia Ramírez Goicoechea (2007):

“La Antropología Urbana fue la embajadora de la Etnicidad en las ciencias de lo sociocultural, [...] Pero también por la llegada a la metrópoli de los ciudadanos de

¹ Aunque ya hace tiempo que *el otro* se topó con nosotros los europeos pero en su propia casa. Más allá de la historia del imperialismo, y centrándonos en un ejemplo del colonialismo más reciente en el Magreb, véase el trabajo de Vilar Ramírez y Vilar (1999: 51): *La emigración española al Norte de África, 1830-1999*, donde se expone la situación inversa. Los autores explican que el intercambio cultural llegó a alcanzar a la música hasta tal punto que las bandas musicales de Orán y de ciudades levantinas como Valencia o Alicante se llegaban a intercambiar para amenizar sus respectivas fiestas.

las excolonias británicas, francesas, holandesas, etc., en los años 50 y 60, como continuación de la historia del colonialismo europeo. Ya no hacía falta zambullirse en los poblados, disfrazados de explorador ni llevar la libreta como diario de campo para encontrar lo *raro*: las metrópolis comenzaron a experimentar lo *exótico en casa* [...]. Los términos de *raza*, *etnia*, *cultura* e *identidad*, enmarcaron la experiencia de la inmigración de trabajadores de las distintas excolonias. Además, la crítica a la *normalidad* identitaria adjudicada a lo propio, reubicó lo diferente antropológico también en nuestra propia sociedad: todos aquellos sectores considerados *marginales* bien podían ser investigados como el *Otro* en la ciudad. Y pasamos del *primitivo* del trabajo de campo al *extraño* entre nosotros, orientación ya iniciada por la Escuela de Chicago [...]: así re-aparecieron mendigos, pobres, delincuentes, jóvenes, prostitutas, inmigrantes, etc.” (p.147).

El segundo motivo es la actualidad de todo lo relacionado con la inmigración. Aunque en este sentido debemos aclarar desde un principio que el fenómeno de la inmigración como tal no es un hecho social nuevo en nuestra comunidad autónoma. En el País Vasco, desde la revolución industrial de finales del siglo XIX, la inmigración del resto del Estado ha sido una constante hacia la industria de nuestros pueblos y ciudades. Tampoco para nosotros los vascos es desconocida la opción de emigrar pues en nuestra comunidad la tradición hereditaria del mayorazgo obligaba en muchos casos a buscar nuevas opciones de trabajo en otros países². Sin embargo, la inmigración internacional sí resulta ser un fenómeno totalmente nuevo en nuestro entorno: no estamos acostumbrados a ver *arrantzales* subsaharianos, labradores magrebíes o trabajadoras domésticas latinoamericanas. Es este un fenómeno social reciente que en sus dimensiones actuales no va mucho más allá de una década. Y no es menos cierto que el crecimiento de esta inmigración ha resultado ser de una notable celeridad tal y como lo podremos comprobar. Así, y lamentablemente, la sociedad de acogida apenas ha tenido tiempo de reaccionar. Se ha limitado a mostrar estupor, indiferencia y desconocimiento en el mejor de los casos; indignación y repulsa en el peor³.

² Léase la marcha a EEUU como pastor, o más recientemente a la industria maderera de Australia, o a la industria de Alemania.

³ Un reciente estudio de Ikuspegiak (2013. Observatorios de Asuntos Sociales del Gob. Vasco) explica de qué modo la percepción de la sociedad vasca sobre el volumen de la inmigración sigue siendo muy sobredimensionada.

En la última década hemos podido constatar en nuestra propia labor diaria educativa de qué modo nuestras aulas se iban convirtiendo en un pequeño crisol de distintas nacionalidades, a modo de fiel reflejo de lo que acontecía fuera del centro educativo. Tanto el alumnado como el propio profesorado se mostraban atónitos, desorientados e incapaces de saber cómo responder ante la llegada de un nuevo alumno rumano, marroquí o ecuatoriano una vez ya comenzado el curso. En nuestra condición de profesor de música en el sistema educativo público vasco tanto en Primaria como en Secundaria, hemos sido testigos de este nuevo panorama en las aulas. Así, hemos tratado de describir con nuestro trabajo de investigación aquello que observábamos todos los días en los colegios e institutos. En este sentido, entendemos que nuestra labor no ha sido un camino llano. Hemos tenido que aunar dos figuras al mismo tiempo: la del educador y la del investigador, con las ventajas y desventajas que ello conlleva:

“El maestro, dedicado a su labor específica, suele contar con una experiencia valiosa en la vida del aula [...] pero, en general, el maestro no se dedica a la investigación (¡bastante trabajo tiene!), no es su misión concreta” (VV.AA. 2002:227).

De ese modo, si por un lado tenemos el handicap de realizar una doble tarea, por otro lado tenemos la suerte de convivir plenamente con el objeto de estudio. La observación participante en este caso –o así lo creemos al menos– iría un punto más allá, al formar parte nosotros mismos de la propia institución educativa investigada. De ese modo éramos parte del escenario que queríamos observar antes incluso de que comenzara la propia investigación. Las personas observadas no tienen por qué percibir cambio alguno entre un estadio y el otro, y no les tiene por qué extrañar que el profesor tome anotaciones pues es tarea habitual suya. A esta ventaja de aunar la condición de profesor e investigador podemos añadir también el hecho de trabajar con música y ser etnomusicólogo:

“La ventaja de la etnomusicología con respecto otras ciencias sociales es que, aunque todos sabemos que las diferentes músicas son sistemas de comunicación válidos solo dentro de determinados grupos, también presuponemos que el hecho

de compartir la música es una de las maneras más amistosas de entrar en contacto” (Asensio Llamas, 1997: 14)

La interacción musical y vivencial con el grupo estudiado no es precisamente una cuestión baladí para la disciplina etnomusicológica, puesto que como Gregory Barz y Timothy J. Cooley afirman (2008:14) es ésta precisamente una de las características fundamentales de la actual etnomusicología:

"Music is our path toward people, and if anything distinguishes contemporary ethnomusicology from previous eras of the discipline, it is our practice of talking with, playing music with, experiencing life with the people about whose musical practices we write".

Cabe señalar que ciertas palabras escritas de diversos autores nos han animado a la elección del objeto de estudio. Tal es el caso del trabajo de Susana Asensio, sobre todo cuando escribe en el epílogo de su tesis:

“Algunos temas, sin embargo, han quedado pendientes ya que, para su estudio, era necesario un periodo de investigación mucho más largo. Es el caso de las vivencias musicales de los hijos de los emigrados marroquíes, ya españoles, aún demasiado jóvenes en su mayoría. Con el tiempo, seguramente configurarán un fenómeno musical diferente al de sus padres: diversas hibridaciones musicales (tanto en los productos como en las ideas y acciones), respuestas concretas al fenómeno de la *world music* comparada con sus tradiciones musicales, radicalizaciones diferentes de sus posturas culturales que expresarán a través de la música...” (1997:336)

En este sentido, las contundentes palabras escritas por Cristina Blanco Fernández de Valderrama (2004) hace una década y en relación directa con la inmigración marroquí en el País Vasco, también nos animaron a adentrarnos en este ámbito en concreto:

"Así, los temas que más atención están recabando en relación a la población marroquí son los relacionados con la delincuencia juvenil y con mujer e Islam. Ello muestra una situación de una cierta inmadurez en el tratamiento de la extranjería en general y de la inmigración marroquí en particular, fruto de la inexperiencia y la novedad del fenómeno, que hace que sólo sea investigable aquello que aparece

como *problemático* una vez que ya se ha constituido como tal en el seno de una sociedad. Así pues, sería necesario fomentar la investigación sobre estos y otros grupos de extranjeros en sus aspectos más subjetivos y cualitativos, sobre todo".

Por otro lado, si el fenómeno de la inmigración extranjera es reciente en nuestra comunidad, no lo son menos conceptos tales como multiculturalidad, interculturalidad y transculturalidad⁴. La potencial aplicación de estos conceptos en el sistema educativo en general y en el aula de música en particular será también uno de los ejes de nuestro trabajo.

En este sentido, la antropología cultural ya se centró hace tiempo en la multiculturalidad más cercana como objeto de estudio:

"Las actuales mutaciones –caída del bloque soviético, globalización, multiculturalismo, [...]– han ampliado el orden de las preocupaciones de los antropólogos. El multiculturalismo, por ejemplo, es un fenómeno complejo en el que es preciso distinguir entre la afirmación de unas diferencias irreductibles o, por el contrario, el principio de una sociedad más abierta." (Augé, 2005:59)

Asimismo, no ha de quedar atrás la antropología de la música, o como en nuestro caso, el estudio antropológico de la educación musical. Si tomamos los últimos seminarios de la *International Society for Music Education* (ISME) como reflejo de los intereses de la investigación en el campo de la educación musical se constata que en las últimas convocatorias "*se observa un importante incremento [de los trabajos sobre la música como construcción] posiblemente asociado con el creciente interés por el multiculturalismo*" (Malbran y Furnó, 2004:37)⁵

Los investigadores podemos abogar por una ciencia comprometida que con sus trabajos aporte ante todo un conocimiento que pueda ser aplicado a los problemas reales que vive la ciudadanía. La antropología de la música, -o la antropología de la educación musical- es una ciencia social y hoy más que

⁴ Para una definición de estos y otros términos fundamentales relacionados con el tema véase el cap. 3.1

⁵ Las autoras se refieren a los seminarios celebrados entre 1990 y 2004.

nunca puede ayudar a un mejor conocimiento de los pueblos que inmigran a nuestras ciudades. Del mejor conocimiento de las otras culturas saldremos beneficiados todos: los inmigrantes, la sociedad de acogida y la propia ciencia social. De este modo, la Etnomusicología y la Antropología de la Música devienen en ciencia aplicada⁶. No tratamos de quedarnos en la mera recogida de datos ni en la mera especulación teórica. Nuestro trabajo ha de ser para una mejora de la enseñanza de la música y del sistema educativo, y en consecuencia para una mejor integración de la población inmigrante. Si el etnógrafo de la educación trata de comprender desde el interior cómo funciona el sistema, ello se debe a que:

"Tal comprensión está orientada a posibilitar a las personas responsables de la política educativa y a los profesionales de la educación un conocimiento real y profundo de los procesos educativos, orientado a la toma de decisiones y a la introducción de reformas y mejoras" (Bartolomé Pina (1997); Woods, (1987), (1998); Zaharlick, (1992).

Los cambios musicales en la sociedad global de hoy en día no pueden quedar sin ser investigados. Las músicas híbridas, las músicas populares, la "inmigración musical" son nuevos temas de estudio que la posmodernidad ha hecho suyos. En nuestro caso, tratamos de investigar de forma interdisciplinar al tratar de aunar música, inmigración y educación como objetos de estudio. Para ello, será la visión antropológica la que guíe nuestro trabajo de investigación. La etnomusicología, hoy en día y felizmente, no es una disciplina aislada que trabaja sin ningún apoyo interdisciplinar. Así, en nuestro trabajo de investigación la antropología, la sociología y la pedagogía nos sirven de apoyo con sus conceptos, métodos y finalidades para así tratar de obtener una visión

⁶ Sobre las posibilidades de la etnomusicología como ciencia que ayuda al desarrollo social, y en especial en el campo de la educación musical, véase el artículo de Ramnarine, 2008. En torno a la importancia de la etnomusicología aplicada como una de las siete nuevas tendencias de la etnomusicología según Jonathan P. J. Stock, véase su artículo (2008). Estas son las siete tendencias según este autor: *music analysis; music criticism; writing; history; urban and professional traditions; ethnomusicology at home (applied ethnomusicology and native ethnomusicology); comparison*. Sobre una etnomusicología activista, véase el artículo de Bohlman, (2008). Por su parte, Anthony Seeger (2008) expone su trabajo entre los Suyá de Brasil como ejemplo de una combinación que él denomina "'applied' and 'theoretical' ethnomusicology".

holística del objeto de estudio. Recordemos las palabras de Marc Augé y Jean Paul Colleyn a este respecto:

“Los nuevos objetos de la antropología, como las migraciones, los refugiados, el cosmopolitismo, las nuevas religiones, la sociología de las redes, son, con toda certeza, de carácter histórico, y su estudio afecta igualmente a las ciencias políticas. [...]. Las reflexiones sobre las fronteras, la etnicidad, la nación, el Estado, la noción del extranjero, el conflicto, la guerra, también congregan disciplinas diversas, como la historia, la demografía, la lingüística, la geografía, la ciencia política, la antropología.” (2005:84)

Al mismo tiempo, no negamos la condición de marginalidad de nuestro objeto de estudio. Cada música tiene su sistema y propio código o lenguaje que en el caso de la música árabe y bereber son totalmente desconocidos para el resto de las culturas⁷. Si a esto sumamos la condición de inmigrante tenemos un objeto de estudio muy susceptible de ser rechazado por la sociedad. Tal y como indica Susana Asensio Llamas:

“[...] cuando una música es representativa de un grupo social marginal en el seno de nuestra sociedad, como manifestación específica de este grupo, deviene asimismo en fenómeno marginal” (1997:5).

Para el colectivo inmigrante, tras un proceso de *des-territorialización* es fundamental tratar de invertir el proceso en *re-territorialización*. El inmigrante que llega para un intervalo breve, acaba dándose cuenta que sus sueños de estabilidad y normalización no se cumplirán en un breve plazo y quizás tampoco en uno muy largo. Con la reagrupación familiar al menos podrá lograr la estabilidad emocional suficiente para seguir adelante. A estas dificultades propias del cualquier proceso migratorio, debemos añadir la inevitable asunción por parte del inmigrante de su rol de representar al *otro*. Mientras trata de reconstruir su identidad en el país de acogida va aceptando su imagen de alteridad. Si:

“‘Alteridad’ u ‘otredad’ significa la clasificación socialmente construida y subjetivamente in-corporada de personas y gentes como diferentes, con los que se

⁷ A este respecto, véase el apéndice dedicado a las músicas de Marruecos.

practica distancia cognitivoemocional y valorativa en el contexto de interacciones y relaciones sociales específicas". (Ramírez Goicoechea, 2007:95)

Entonces el inmigrante tendrá que asumir su nueva condición de *otro* por más que intente adjudicársela a los nativos del país de acogida. Aunque "*la primera alteridad comienza con el antropólogo mismo*" nosotros nos salvamos de la *doble alteridad* al no ser extraños en la sociedad de acogida (Augé y Colleyn 1995:24) Este juego de identidad/alteridad ha sido una constante en el transcurso de nuestra investigación aunque:

"Experiencias de identidad y alteridad son difíciles de separar [...], son dos lados del mismo fenómeno [...]. Yo construyo mi identidad construyendo tu otredad; tú construyes tu otredad haciendo de la mía tu otredad" (Ramírez Goicoechea, 2007:99).

Cada grupo social hace uso de mecanismos para su cohesión y articulación. En este sentido, la música cumple la función de articulador social y contribuye a la continuidad y estabilidad de una cultura (Merriam, 2000/1964:225)⁸. El colectivo inmigrante normalmente suele estar más necesitado de elementos culturales que lo cohesionen, que le ayuden en su ardua tarea de reubicarse en su nuevo espacio vital. La recuperación de cantos de su tierra es una reacción habitual y consiguientemente la transmisión de los mismos a las siguientes generaciones. En este contexto, es común la radicalización de posturas que tratan de acentuar los signos identitarios, incluso de una forma más exacerbada que en su país natal.

La investigación de la música en la cultura inmigrante marroquí y su relación con el sistema educativo obligatorio de la CAV no excluye –más bien obliga a la observación y el registro de otros fenómenos no musicales, tales como su religión, tradiciones, celebraciones festivas, lengua, etc. En definitiva, elementos todos que dan contenido a la cultura de la cual forma parte la música. En este sentido, no entendemos la música como un fin en sí mismo. El

⁸ En los casos en los que se haya manejado una referencia bibliográfica con una fecha de edición muy distante en relación a su primera edición original, se especificarán ambas fechas.

concepto de “música en la cultura” de Merriam nos recuerda que nuestra visión del fenómeno sonoro ha de ser holística. No podemos entender el aprendizaje de los cantos tradicionales en el seno familiar sin contextualizar este fenómeno de transmisión en los eventos donde ocurre, con sus intencionalidades y modificaciones provocadas en parte por su nuevo estatus de inmigrante, en otras palabras, con sus usos y funciones. Tampoco podemos entender el aprendizaje de nuevas canciones, la alfabetización musical y el uso de nuevos instrumentos musicales en el centro educativo sin contextualizar al alumno en su nuevo estatus de inmigrante, ajeno totalmente a nuestra cultura, y en algunos casos -en demasiados- sin haber sido antes escolarizado o con una precaria alfabetización -además de en otro idioma-.

2. METODOLOGÍA

Entendemos que el objeto de nuestra investigación debe ser segmentado en diversas partes y ser tratado con diversos métodos. En primer lugar, el fenómeno de la inmigración es una cuestión de relaciones humanas entre diversas culturas. Tal y como escribe Susana Asensio: *“Cuando estamos hablando de relaciones entre grupos humanos y de expresiones culturales, la interpretación se hace especialmente necesaria”* (1997:10). Por lo tanto, la interpretación como metodología nos resultará imprescindible para el estudio de la relación entre el alumnado inmigrante y el sistema educativo. Bajo el paraguas del paradigma interpretativo hemos aplicado un método de investigación que le corresponde, como lo es el *estudio de casos*. En nuestro trabajo, tal caso objeto de la investigación ha sido el del alumnado menor-inmigrante-marroquí y residente/escolarizado en las comarcas de Lea Artibai y el Bajo Deva⁹.

En consecuencia, las técnicas de investigación de las que hemos hecho uso son también las propias del paradigma interpretativo: entrevistas extensas, observación participante, diario de campo, grabaciones de campo, tanto de audio como de vídeo, así como de fotografías¹⁰. Todos los agentes implicados han sido entrevistados: el alumnado marroquí, sus progenitores y su profesorado de música. Además, hemos obtenido entrevistas de otros agentes –como Nouzha Salama, profesora de religión musulmana que ejerce en la CAV; Ridouane El Bouhali, imán de la mezquita de Ondárroa¹¹, y distinto profesorado del propio Marruecos o que trabaja en ese país- que ha sido fundamental para recabar información en un tema tan complejo¹². Para ello han sido preparadas extensas entrevistas semi-estructuradas que a modo de guión

⁹ Tal y como explica Robert E. Stake: *“As a form of research, case study is defined by interest in an individual case, not by the methods of inquiry used”* (2005:443).

¹⁰ Queremos hacer constar que todas las capturas de imagen del alumnado han sido tomadas bajo el consentimiento de sus progenitores o tutores.

¹¹ Localidad vizcaína que entra dentro de la muestra.

¹² En este sentido, cabe señalar la importancia del informante aun en los casos en los que éste no sea músico (Agostini Quesada, 2008:143).

han orientado la entrevista pero sin determinarla totalmente. Cabe también señalar en este sentido que nuestro trabajo etnográfico ha tenido como uno de sus principales modelos el libro de Patricia S. Campbell *Songs in their heads. Music and its meaning in children's lives* (1998) donde se alternan las entrevistas al alumnado y las grabaciones de campo. En el mismo se transcribe directamente el discurso del alumnado, dando a conocer de modo directo sus opiniones a cerca de la música y los cantos que practican.

Asimismo, los alumnos y alumnas marroquíes han grabado frente a nuestros micrófonos cantos y cantilenas marroquíes y de otros países del Magreb y del Mashreq, así como recitaciones del Corán. De ese modo, y al obtener datos de distintas fuentes, hemos tratado de llevar a cabo lo que Norman K. Denzin e Yvonna S. Lincoln (1970) denominan *triangulación de datos*. Ello nos ha ayudado sin lugar a dudas a obtener una visión más completa del objeto de investigación.

El contacto con el alumnado marroquí ha sido diario en una considerable proporción de los casos. Y ello se ha debido al simple hecho de compartir nosotros mismos la condición de investigador junto con la de profesor de música¹³. Ello indudablemente ha dado pie a la observación participante, una técnica fundamental en nuestra labor investigadora. De ese modo se ha creado un vínculo de afecto y dependencia con las personas objeto de la investigación y se ha conseguido un nivel mayor de implicación por parte del alumnado. Para el "etnógrafo de escuela" (Velasco Maillo y Díaz de Rada. 2003/1997), este modo de aproximación al campo tiene sus ventajas pero también algún inconveniente:

“La observación participante exige la presencia en escena del observador, pero de tal modo que éste no perturbe su desarrollo; es decir, como si no solo por el hábito de la presencia del investigador, sino por las relaciones sociales establecidas, la escena contara con un nuevo papel, accesorio a la propia acción, pero incrustado

¹³ Se da el hecho además que durante el periodo de investigación hemos trabajado como profesor de música de forma consecutiva en las dos etapas educativas obligatorias de Primaria y Secundaria.

en ella *naturalmente*. El supuesto es que no es posible el teatro de la acción social de los grupos humanos con observadores estrictamente externos a la escena, porque la presencia de observadores, de cualquier modo que se produzca, amplía la escena y les involucra. Su presencia es ya, de algún modo, *acción social*" (ibíd.24).

Si el alumnado marroquí se ha mostrado siempre dispuesto a compartir con nosotros tanto sus vivencias como sus canciones, no se ha dado la misma circunstancia con sus progenitores. Cuando estos han sido convocados por el profesor de música, sus reacciones han sido dispares e incluso totalmente opuestas según los casos¹⁴. Con el tiempo hemos sabido realizar el contacto mediante adecuados *porteros* o intermediarios¹⁵ –tanto con otros padres y madres, como con el tutor correspondiente-.

Por otro lado, nos hemos valido de un diario de campo para la anotación y seguimiento de la cotidianidad observada. Junto con el diario, las grabaciones de audio y vídeo han sido nuestras herramientas de registro. Creemos que para el correcto seguimiento de los hechos y fenómenos observados ha sido fundamental el uso de tales medios¹⁶. Las entrevistas las hemos grabado en formato de audio en su mayoría, a pesar de las advertencias de Dale F. Eickelman, antropólogo especialista en Oriente Próximo y el Magreb:

“Una grabadora se considera idónea solo en el caso de un discurso muy formal, y he observado con mucha frecuencia la misma resistencia en otras zonas de Marruecos, y también durante mi trabajo en la península Arábiga. En cambio, no

¹⁴ Desde la participación incondicional hasta la mismísima huida –literal-. Esto nos recuerda una vez más las experimentadas palabras de Paul Rabinow: “*El objetivo de mi estancia no estaba muy claro para la mayoría de los del pueblo, incluso para los que pasaron numerosas horas conmigo*” (1992/1977:90).

¹⁵ Sobre la figura del *portero* o intermediario y las distintas formas de acceder a un centro escolar como investigador, véase el trabajo de Goetz y LeCompte, 2000/1984:106-8.

¹⁶ El artículo de John Baily, “*Filmmaking as Musical Ethnography*”, es un referente en cuanto a este tema: “*El documental etnomusicológico es importante para mostrar la música en su contexto, las vidas de los músicos y para tratar la etnografía de la ‘performance’ musical*”; (1989).

hubo objeciones a que tomara notas, ya que consideraban los apuntes como un registro del etnógrafo y por lo tanto *desmentibles*" (Eickelman, 2003:487)¹⁷.

Entre el conjunto de modelos de investigación dentro del paradigma cualitativo, hemos optado por la investigación etnográfica. Este modelo *"hunde sus raíces en la antropología cultural y la sociología cualitativa, y concibe la etnografía como la descripción o reconstrucción analítica de escenarios y grupos culturales"* (Ibarretxe y Díaz Gómez, 2008b:105). En este sentido, la descripción densa, ese *"conocimiento extraordinariamente abundante de cuestiones extremadamente pequeñas"* tal y como el propio Geertz la definió (2003/1973:32), nos ha servido de modelo para la observación y recogida de datos en el aula de música. Las tareas asignadas al alumnado marroquí en la hora de música en sus diversas facetas –canto, audición, danza, etc.- y sus resultados han sido recogidos y analizados¹⁸. No obstante, cabe señalar que en la investigación etnográfica, el investigador ha tratado de describir una realidad de forma holística y ésta se presenta poco previsible y no siempre accesible (Ibarretxe y Díaz Gómez: 2008b:105). En definitiva, al investigar la realidad educativa como etnógrafos hemos tenido en mente que la finalidad de toda etnografía del ámbito educativo es *"comprender desde dentro, explicar desde la percepción, interpretación y opinión de los propios actores"* (Ibíd.)

Al mismo tiempo, no hemos rehusado a la metodología cuantitativa para la obtención y tratamiento de algunos datos -a pesar de que ninguna investigación es puramente cuantitativa o cualitativa (Bresler, 2006)-. El método estadístico ha sido el apropiado para sustraer información cuantitativa de la inmigración en nuestra comunidad autónoma, y ha sido de gran utilidad para llevar a cabo la correlación de datos a partir de las encuestas realizadas a una parte del profesorado de música¹⁹. Asimismo, nos ha resultado de gran

¹⁷ Lo que sí nos ha resultado imposible en la mayoría de los casos ha sido la grabación en vídeo de los cantos, sobre todo con el alumnado de Secundaria. En estos casos se negaban en redondo a ello y en general tampoco querían darnos explicaciones al respecto. Alguno o alguna argumentaba razones de timidez o el temor a que lo publicáramos en Internet.

¹⁸ Véase el cap. 10: "Estudio de caso: (trabajo de campo III) sobre el alumnado marroquí en el aula de música de un colegio público de primaria en la CAV".

¹⁹ Las encuestas han sido explicadas y repartidas personalmente, aunque no así su recogida. Esta ha sido llevada a cabo mediante Internet. Sobre las extensas posibilidades de este medio

utilidad al realizar la tabla de resultados estadísticos de las grabaciones de campo. De este modo, si bien el marco conceptual de nuestro trabajo de investigación ha sido la metodología interpretativa, esta ha sido complementada con la metodología cuantitativo-positivista. En definitiva, hemos aplicado la *estrategia de la triangulación*²⁰:

“Se pretende obtener una visión más completa de la realidad, utilizando ambas perspectivas en el estudio de un mismo fenómeno. Se enfoca desde perspectivas diferentes, reconociendo la parcialidad o totalidad de cada enfoque. La integración metodológica aumenta, los resultados convergen y se refuerza así su validez.”
Bericat Alastuey, 1998.

Por lo tanto y siguiendo un *diseño mixto* (Ibarretxe, 2006) hemos realizado dos tipos de entrevistas. El primer tipo ha correspondido a la entrevista personal extensa ya mencionada más arriba y que responde a la metodología cualitativa. Este tipo ha sido utilizado en las entrevistas con alumnos, padres y profesorado. El segundo tipo de entrevista ha sido el clásico cuestionario y solamente se ha aplicado entre una parte del profesorado, exactamente entre el colectivo que ejercía en la CAV pero fuera de las dos comarcas objeto del estudio. Este segundo tipo de entrevista responde al paradigma positivista.

Justificación de la selección de la muestra

Uno de los motivos por los que hemos seleccionado al colectivo marroquí entre el resto de colectivos inmigrantes ha sido simplemente el de su número, puesto que este es el colectivo más numeroso entre los inmigrantes matriculados en los centros educativos pertenecientes a las comarcas estudiadas. Además, se da el hecho que es un colectivo bastante concentrado en determinadas

en el campo de la investigación etnomusicológica, véase el artículo de Abigail Wood, 2008:180.

²⁰ De ese modo, aceptamos implícitamente la *tesis de la diversidad complementaria* “entre paradigmas que se apoyan y complementan en el proceso de investigación, a pesar de tener una base ontológica y epistemológica distinta”, (Walker y Evers, 1988).

localidades²¹. Por otro lado, y a pesar de que su país sea geográficamente próximo al nuestro, su cultura y sociedad nos resultan ajenas. Es más, tal disparidad cultural acrecentaba nuestra preferencia en el momento de decantarnos por uno u otro colectivo de inmigrantes.

Por otro lado, el hecho de que nosotros mismos hubiéramos ejercido anteriormente nuestra labor docente en varios centros educativos de dichas comarcas –y lo seguimos haciendo al día de hoy–, nos facilitaba enormemente el acercamiento y estudio de tales centros. Y ello por dos razones de peso: compartir la labor docente e investigadora en el mismo centro daba pie a la observación participante; y por otro lado, el hecho de ser conocido como docente evitaba cualquier tipo de recelo o suspicacia frente a la figura del investigador externo²². Todo ello justifica que hayamos elegido precisamente estas dos comarcas frente a otras posibles como ámbito geográfico de estudio.

En el caso de los padres y madres del alumnado marroquí, la muestra se ha limitado, obviamente, al mismo ámbito geográfico que el del alumnado. La intención siempre ha sido entrevistar a los progenitores del mismo grupo de alumnos entrevistados. Se trataba así de conocer otro punto de vista sobre el mismo tema y asimismo adentrarnos en el ámbito familiar. En definitiva, en los centros en los que se ha llevado a cabo el trabajo de investigación se ha tratado de entrevistar y trabajar con tres grupos de personas correspondientes a tres estamentos fundamentales del ámbito educativo: el alumnado marroquí, sus progenitores y su profesorado de música²³.

²¹ Nos referimos a Eibar y Marquina. De todos modos, es preciso aclarar que en determinadas localidades de la comarca de Lea Artibai, el mayor colectivo de inmigrantes es el de los senegaleses. Sin embargo, se da la circunstancia de que residen aún pocos menores pertenecientes a dicho país.

²² Una vez terminado el trabajo de campo y echando la mirada hacia atrás, podemos decir que este último criterio a la hora de elegir centros fue un gran acierto, sobre todo teniendo en cuenta los problemas y suspicacias que surgieron en los centros donde no se cumplía tal condición.

²³ De todos modos, resulta imprescindible matizar este dato. En todos los centros en los que hemos estado realizando nuestra labor investigadora, hemos conseguido realizar entrevistas tanto al alumnado marroquí como al profesorado de música –salvo en un solo caso donde el profesor no quiso ser entrevistado–. Por el contrario, y en el caso de los progenitores, finalmente solo nos ha sido posible entrevistar a una cuarta parte de de los mismos. Ello se ha

Datos generales sobre los entrevistados²⁴

- *Centros educativos trabajados:*
 - Comarca de Lea Artibai: 2 de Primaria y 2 de Secundaria.
 - Comarca del Bajo Deva: 5 de Primaria y 3 de Secundaria.
 - Centros de Marruecos: 3 de Primaria y 2 de Secundaria.
 - Centros educativos en total: 17.

- *Alumnado entrevistado:*
 - De Primaria: 27 (chicas: 8 / chicos: 19)
 - De Secundaria: 18 (chicas: 9 / chicos: 9)
 - En total: 45 (chicas: 17 / chicos: 28)

- *Progenitores entrevistados:*
 - En total: 10 (madres: 7 / padres: 3)

- *Profesorado entrevistado:*
 - Maestros/as de Primaria: 10 (mujeres: 8 / hombres: 2)
 - Profesorado de Secundaria: 9 (mujeres: 7 / hombres: 2)
 - En total: 19 (mujeres: 15 / hombres: 4)

Metodología de las entrevistas extensas

El alumnado inmigrante marroquí entrevistado en nuestro trabajo de investigación está -o estaba- escolarizado en los centros educativos de Educación Primaria y Secundaria, dentro de las comarcas de Lea-Artibai (Vizcaya) y Bajo Deva (Guipúzcoa). En total han sido 45 chicos y chicas los

debido a diversas causas pero cabe señalar que razón principal ha sido la falta de implicación por parte de los propios centros educativos en propiciar dichos encuentros.

²⁴ Para saber todos los datos en relación a los centros educativos, alumnado, profesorado y progenitores entrevistados véanse las tablas de los anexos finales.

que hemos entrevistado con cuestionarios extensos y abiertos. Las entrevistas siempre se han realizado en grupos pequeños, sobre todo con los de menor edad (a partir de 5 años, aunque la mayoría eran de entre 8 y 11 años), por razones obvias como la falta de confianza que puedan tener ante un adulto desconocido. En cuanto a los adolescentes (estudiantes de la ESO, de entre 12 y 16 años), la mayoría de las entrevistas se han realizado con dos alumnos a la vez. De ese modo se sentían más seguros, y además, en algunos casos han llegado a interesantes debates entre ellos. Las entrevistas se han realizado en todos los casos dentro de sus propios centros educativos, y disponiendo siempre de un aula para llevar a cabo tanto las entrevistas como las grabaciones con total tranquilidad.

Las preguntas para el alumnado han sido agrupadas por temas y subtemas, sobre todo para facilitar la comprensión de las mismas al alumnado. No obstante, debemos tener en cuenta que debido a las edades con las que estamos trabajando, las cuestiones culturales y sociales les resultan aún un tanto abstractas. Por lo tanto, siempre se ha tratado de utilizar un lenguaje lo más sencillo posible, e incluso ilustrar la pregunta con algún tipo de ejemplo. Finalmente, debemos aclarar que el idioma utilizado en las entrevistas con el alumnado ha sido el euskera *batua* o normalizado, salvo en los colegios vizcaínos donde tanto ellos como nosotros hemos mantenido la conversación en el dialecto vizcaíno.

Tras haber trabajado con el alumnado de un centro determinado, entrábamos en contacto con sus progenitores. Este contacto se ha tratado de realizar siempre a través de la figura del tutor o de la propia dirección del centro educativo. En total, hemos entrevistado a diez padres y madres. En las entrevistas con estos el idioma ha sido un problema notable. Contrariamente a lo que habíamos supuesto, pocos padres dominaban el castellano lo suficiente para mantener una conversación fluida. Sin embargo, más sorprendente nos ha resultado su desconocimiento del idioma francés²⁵. Incluso algún caso ha

²⁵ En nuestros viajes a distintas zonas geográficas de Marruecos, hemos podido constatar cómo en las ciudades se habla un francés correcto (todavía sigue siendo idioma vehicular en la

habido que en el que el padre nos contestaba en italiano, o que una madre bereber hacía las veces de traductora para otra madre también bereber pero con la cual sólo se entendía en árabe –puesto que no hablaban el mismo dialecto-. En el guión de la entrevista para los progenitores teníamos preparadas en total 40 preguntas, las cuales estaban agrupadas por temas y subtemas de forma y contenido similar a la entrevista del alumnado. No obstante, estas en su mayoría solo marcaban un comienzo que luego se redirigía según las propias respuestas. Cabe señalar que muchas de las cuestiones han debido ser planteadas con mucho tacto puesto que las preocupaciones *reales* de cualquier minoría como lo es la de los inmigrantes son de un ámbito distinto a las propias del investigador: falta de documentación oficial, desempleo, familias sin agrupar, bajo rendimiento escolar de los hijos, etc.²⁶

De forma paralela, hemos tratado de tomar contacto a su vez con el profesor de música del mismo centro. En total hemos entrevistado a diecinueve profesores de música de forma extensa. Trece de ellos pertenecían a otros tantos centros educativos de las dos comarcas donde hemos llevado adelante el trabajo de investigación, Lea Artibai y Bajo Deva, -siete de Educación Primaria y seis de Educación Secundaria-. En todos los centros hemos conseguido entrevistar tanto al profesorado de música como al alumnado marroquí, a excepción de un solo centro, donde no logramos entrevistar al profesor²⁷. Además, hemos entrevistado en el mismo Marruecos a tres profesores de música españoles (*Colegio Español de Rabat*); y tres profesores marroquíes (dos de Secundaria, en Tánger y Agadir, y uno del Conservatorio de Tánger). Para entrevistar al profesorado, los pasos que hemos dado han sido diferentes según los casos. En algunos casos conocíamos personalmente al profesor y entonces hemos acudido directamente a él. En otros casos, primero nos hemos puesto en contacto con la dirección y era esta quien nos

educación junto con el árabe). Sin embargo, en las zonas rurales, este dominio del francés descendiendo ostensiblemente, sobre todo en cuanto a las mujeres se refiere.

²⁶ No podemos olvidar la imagen del padre que rompió a llorar en medio de la entrevista cuando le preguntamos por su trabajo y resultó que llevaba un largo periodo en el paro.

²⁷ En dicho centro el profesor de música no respondió a nuestros requerimientos.

facilitaba el contacto con el profesor o profesora de música correspondiente. La entrevista que hemos preparado para el profesorado es extensa y con 24 preguntas abiertas, es decir, estas eran siempre variables en relación a las respuestas recibidas. Las entrevistas han durado alrededor de treinta minutos, siempre según la fluidez y la locuacidad del entrevistado. El idioma utilizado ha sido el euskera batua -o según los casos el dialecto vizcaíno-, el castellano y el francés. Las preguntas se han planteado igualmente por temas y subtemas.

Una vez concluidas todas las entrevistas -del alumnado, los progenitores y el profesorado-, transcribir las mismas ha sido la tarea fundamental. Al finalizar las mismas, se han seleccionado los fragmentos más significativos y se han clasificado por *categorías de contenidos*. De ese modo, la ingente cantidad de información obtenida ha sido clasificada en conjuntos manejables de información. Una vez analizada dicha información, se han podido inferir las conclusiones pertinentes.

Por último, quisiéramos dar también una breve explicación acerca de cómo hemos redactado y presentado la información obtenida de estas entrevistas. Sabido es que en todo trabajo de campo el informante es el pilar básico sobre el que se fundamenta el trabajo de investigación²⁸, sin embargo, no podemos reducir esta figura a un mero objeto de estudio. Tanto es así, que hemos tratado de transformar este objeto de estudio en un sujeto activo del discurso narrativo. Es por ello que hemos transcrito con total literalidad los diálogos mantenidos con todos los agentes implicados en este trabajo²⁹.

²⁸ Siendo conscientes de lo que luego la propia realidad llega a limitar el desarrollo del trabajo de campo. En este sentido, reproducimos aquí las palabras de Judith P. Goetz y Margaret D. LeCompte: "...porque los individuos que hablan idiomas comprensibles para los investigadores, que entienden las categorías analíticas de éstos y que son introspectivos y lúcidos respecto de sus propias vidas son escasos en la mayoría de los grupos" (2010/1984:109).

²⁹ Podríamos encuadrar nuestra forma de escritura etnográfica dentro de lo que James Clifford (2008/1988:162) definió como "escritura directa". Esta se opone al "estilo libre indirecto" el cual "suprime la cita directa en favor de un discurso controlado que siempre es más o menos el del autor" (ibíd. 164). Opinamos igual que Clifford al decir este que "después de la revocación de la mirada europea por el movimiento de la negritud y después de la 'crisis de conciencia' de la antropología con respecto a su status liberal en el interior de un orden imperial, y ahora que el Occidente no puede presentarse más a sí mismo como el único proveedor de conocimiento antropológico sobre los otros, ha llegado a ser necesario imaginar un mundo de etnografía generalizada. Con las comunicaciones expandidas y las influencias interculturales, la gente

Datos generales sobre el profesorado de Primaria encuestado³⁰

- Número de encuestas repartidas: 43
- Número de encuestas contestadas: 19 (el 44,1% del total repartido).
- Número de centros educativos por comarcas que han respondido a la encuesta:
 - Alto Deva: 1
 - Busturialdea: 2
 - Gran Bilbao: 7
 - Arratia-Nervión: 3
 - Duranguesado: 3
 - Bajo Deva: 1
 - Lea-Artibai³¹: 2

En primer lugar debemos explicar que en el caso de las encuestas se ha abierto el muestreo a las distintas comarcas de la CAV arriba señaladas. La razón de ello no ha sido otra que tratar de contrastar la información obtenida de las dos únicas comarcas elegidas en el resto de la investigación. De este modo, además de triangular la recogida de datos mediante dos paradigmas y técnicas distintas (cualitativo/entrevistas extensas; cuantitativo/encuestas) hemos ampliado las fuentes de las que hemos obtenido la información.

interpreta a los otros, y se interpreta a sí misma, en una pasmosa diversidad de idiomas” (ibíd. 142).

³⁰ En el apartado de apéndices hemos reproducido íntegramente la encuesta realizada a los maestros (cap. 17.3)

³¹ Estas dos últimas comarcas también han entrado en el muestreo de entrevistas. Sin embargo, en ningún caso han coincidido el mismo profesorado en ambos tipos de muestreos, bien por haberse efectuado en épocas distintas o por pertenecer a distintos centros educativos.

Para hacer llegar las encuestas a los maestros/as de música de la etapa de Primaria, hemos aprovechado los seminarios en los que se reúnen semanalmente por comarcas y así explicarles personalmente nuestro trabajo de investigación y sus objetivos³². Seguidamente hemos dado paso a la entrega de las encuestas y se les ha concedido un plazo de varias semanas para su realización de forma individual. Se da la circunstancia de que algunos colegios donde estos educadores ejercen su labor educativa no tienen un solo alumno inmigrante en sus aulas. Se les ha explicado que incluso en esos casos pueden contestar a varias de las preguntas de la encuesta, bien porque hayan tenido alumnos inmigrantes anteriormente o bien porque algunas de las preguntas admiten la posibilidad de ser contestadas sin haber tenido ninguna experiencia con los mismos.

El análisis cuantitativo de los resultados de las encuestas se ha realizado agrupando los mismos por temas y subtemas, esto es, del mismo modo en que se han agrupado las cuestiones planteadas. Queremos explicar y subrayar que se ha tratado de evitar que esta parte del trabajo deviniera en un catálogo de tablas con una serie interminable de datos. De ese modo, hemos optado por presentar los resultados en valores porcentuales e incluidos en breves explicaciones e interpretaciones por parte del investigador.

Sobre las transcripciones musicales

Hemos realizado e incluido una serie de transcripciones musicales de varias de las grabaciones de campo llevadas a cabo. Si bien no ha sido el objetivo principal de esta investigación llegar a tales transcripciones, -nada más lejos de nuestra intención- dicha tarea nos ha servido como medio para encontrarnos de frente con la *otra* cultura musical.

³² Entre el profesorado de Secundaria no existe apenas en la CAV tal dinámica de reuniones de especialistas por materias. Es por ello que hemos limitado el método de las encuestas al profesorado de Primaria. Queremos subrayar así la importancia que hemos dado al hecho de presentar las encuestas de forma personal.

No obstante y ante todo, queremos señalar que somos conscientes de las limitaciones que la propia transcripción genera, tal y como subraya Martin Clayton desde la etnomusicología (2008:135). Aceptamos también la advertencia de que la notación occidental denota una jerarquía de elementos musicales que no siempre va a coincidir con el resto de las culturas musicales (Agostini Quesada, 2008:153). Incluso hemos recordado las palabras de Jeff Todd Titon (2008:25):

"Not long ago, musical transcription was the distinguishing mark of our discipline, not only as a passage rite (Hood, Mantle: 1982) but as a generative practice. [...] Today it is not transcription but fieldwork that constitutes ethnomusicology"

A pesar de todo ello debemos hacer notar que desde el ámbito de la educación multicultural de la música, se admite el uso de tales transcripciones con fines didácticos siempre que se cumplan ciertas premisas (Agostini, 2008:150)³³; y siempre que no se haya conseguido una mejor alternativa, tal y como ya propuso Kazadi Wa Mukuna (1997).

En la selección de las canciones transcritas hemos seguido un criterio cronológico, esto es, comenzamos a transcribir las primeras grabaciones de campo obtenidas. Para la realización de las mismas, nos hemos ayudado de un software de tratamiento y análisis de ficheros de audio³⁴. Este programa puede determinar la frecuencia exacta de una nota musical. Sin embargo, queda muy lejos de ser una solución definitiva para la amplia gama de matices que puedan realizarse en una interpretación vocal, más aún si se trata de una cultura musical como la árabe³⁵. Por lo tanto, el oído del propio transcriptor ha sido finalmente la herramienta que ha guiado las transcripciones, siendo la aplicación informática un mero soporte del mismo. Una de las mayores

³³ Tales como acompañarlo con las propias grabaciones e incluso otras grabaciones alternativas, o incluir el idioma original y su traducción.

³⁴ Se trata del programa *Sound Forge*.

³⁵ Aunque es una obviedad recalcar que lidiar con sistemas musicales ajenos ha sido precisamente el reto del etnomusicólogo ortodoxo a través de la historia.

dificultades encontradas ha sido la de que en estas interpretaciones -infantiles y juveniles, recordémoslo-, no son muy frecuentes las veces que se ataca la nota directamente -en una altura tonal concreta y estable-. Muy al contrario, ha sido muy habitual el hecho de que realizaran una especie de previo *acercamiento* a la misma, a modo de glissando. Para tratar de clarificar este tipo de variantes o matices, hemos hecho uso de distintos signos gráficos en la partitura³⁶.

Estamos seguros de no haber aportado demasiado metodológicamente a la investigación con el ímprobo esfuerzo realizado en estas transcripciones musicales. En dicha tarea el investigador se ha sentido más cerca de Sísifo que de Bartók al tratar de llegar, ya extenuado, al final de cada transcripción. Finalmente, al ver en el papel esta serie de notas difícilmente interpretables para un músico occidental, hemos dudado –ay- de la notación creada por y para Occidente como medio de transmisión efectivo para otros contenidos culturales menos cercanos. Sin embargo, sirva como apoyo a nuestra labor el hecho de que sean ya hoy en día los propios árabes los que hacen uso de la notación occidental para la transmisión de su legado musical³⁷. En cualquier caso, ahí queda el trabajo plasmado en papel en forma de relegado anexo.

³⁶ Tales como pequeñas flechas hacia arriba o abajo, tratando de definir mejor la altura tonal; y signos de glissando junto a las notas para especificar que hay una especie de *acercamiento* previo a la frecuencia o altura de la nota.

³⁷ Nos referimos a la música arábigo-andalusí que se enseña en los conservatorios oficiales, tal y como lo pudimos comprobar *in situ* en el conservatorio de Tánger.

3. ESTADO DE LA CUESTIÓN

3.1. Distintas definiciones, conceptos y apuntes históricos sobre la multiculturalidad, interculturalidad y transculturalidad.

En antropología el término multiculturalidad “se refiere a la existencia de diversas culturas dentro de un país” (Fernández Moreno, 2004:34). Nuestro trabajo se basa en esta definición, desde la redacción del título del mismo, pasando por los encabezamientos de los capítulos, hasta las distintas apreciaciones que podamos realizar³⁸.

El estudio de las diásporas y la multiculturalidad se enmarca dentro de los estudios culturales. Armand Mattelart y Érik Neveu (2004) definen los *Cultural Studies* del siguiente modo:

“Se trata de considerar la cultura en sentido amplio, antropológico, de pasar de una reflexión centrada en el vínculo cultura-nación a un enfoque de la cultura de los grupos sociales. Aunque permanece sujeta a una dimensión política, el meollo de la cuestión consiste entonces en comprender de qué manera la cultura de un grupo, y sobre todo de las clases culturales, funciona como rechazo del orden social o, a la inversa, como forma de adhesión a las relaciones de poder” (p. 15)

³⁸ Del mismo modo, en la bibliografía especializada se hace uso de este término con el mismo sentido. Esta bibliografía está obviamente citada al final de nuestro trabajo. Aún así citamos aquí algunas de los títulos más significativos: *Ciudadanía multicultural*, Kymlicka, (2006); *Multiculturalidad e inmigración*, Zapata-Barrero, (2004); *Multiculturalidad y educación*, Fdez. García y Molina (2005); *Music, education and multiculturalism*, Volk, (1998); *Multicultural perspectives in music education*, Anderson y Campbell, 1989); *World music and music education*, Reimer, (2008); *Music in cultural context*, Campbell, (1996). Bryan Burton (2008:163) subraya que el término *multicultural* es el más ampliamente utilizado en las publicaciones y organizaciones profesionales de EEUU, incluyendo la MENC (The National Association for Music Education). En el ámbito europeo es más común el término *intercultural* - aunque no siempre, tal y como hemos podido comprobar en la bibliografía señalada en esta misma nota- e “incluso se establecen claras diferencias en el campo semántico de ambos términos” (Ibarretxe y Díaz Gómez 2008b:99). Iremos desgranando estas diferencias en el presente trabajo. Nosotros hemos optado por el término “multicultural” en el título por que connota un espectro más amplio.

Con la Escuela de Birmingham (Richard Hoggart, Raymond Williams y Edward P. Thompson entre otros) y la fundación del *Centro de Estudios Culturales contemporáneos* o CCCS en los años setenta, surgirá una nueva paleta de temas de investigación en las ciencias sociales. Estos autores estudian las culturas jóvenes y obreras, las resistencias populares, los contenidos y la recepción de los medios (Mattelart y Neveu, 2004:15). Las mismas herramientas que hasta entonces estaban reservadas en la antropología para el estudio de las sociedades *primitivas*, sirven ahora para la investigación de las sociedades complejas (ibíd. 16). Con la apertura del CCCS, Hoggart “*quiere utilizar métodos y herramientas de la crítica textual y literaria (legado de Leavis) mediante el desplazamiento de la aplicación de las obras clásicas y legítimas hacia los productos de la cultura de masas, hacia el universo de las prácticas culturales populares*” (ibíd. 48).

En la década de 1990, las investigaciones sobre las diásporas se multiplican. En el caso de España, son importantes los trabajos de investigación de Eugenia Ramírez Goicoechea sobre la inmigración³⁹.

Es precisamente la inmigración uno de los pocos objetos de estudio del programa de investigadores de la escuela de Birmingham que se sigue utilizando como tal hoy día (ibíd.153):

“La cuestión de las diásporas, de las inmigraciones y de la movilidad espacial es esencial toda vez que permite un enfoque concreto de las formas y efectos de la mundialización [...]. También es un espacio de confrontación con nuevas mitologías sociales. La hidra del *multiculturalismo* es uno de los casos más relevantes” (ibíd.153)

Siguiendo a los mismos autores, -Mattelart y Neveu- (p.55), la noción del multiculturalismo en América del Norte se refiere principalmente a un respeto hacia todas las culturas, sobre todo desde el ámbito público. Por el contrario,

³⁹ Uno de los más importantes es el que citaremos en más de una ocasión en este trabajo: (2007): *Etnicidad, identidad y migraciones. Teorías, conceptos y experiencias*. Destacamos también aquí otros trabajos suyos: (1997): *Migraciones, género e Islam. Mujeres marroquíes en España*. Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid; (1996): *Inmigrantes en España. Vidas y experiencias*. Madrid: CIS/S.XXI.

en el caso de Francia, el término en cuestión suscita el rechazo tanto de la derecha conservadora, con sus miedos a la pérdida de la identidad cultural, como el de la izquierda preocupada por el universalismo republicano y situado frente al *comunitarismo* típico del mundo anglosajón (p.155). Posiciones muy críticas con el “multiculturalismo norteamericano” nos vienen del país galo de la mano de Pierre Bourdieu y Loïc Wacquant (2000):

“Terme importé en Europe pour désigner le pluralisme culturel dans la sphère civique alors qu’aux Etats-Unis il renvoie, dans le mouvement même par lequel il les masque, à l’exclusion continuée des Noirs et à la crise de la mythologie nationale du « rêve américain » de l’« opportunité pour tous. [...] Le « multiculturalisme » américain n’est ni un concept, ni une théorie, ni un mouvement social ou politique - tout en prétendant être tout cela à la fois. C’est un discours écran dont le statut intellectuel résulte d’un gigantesque effet d’allodoxia⁴⁰ national et international qui trompe ceux qui en sont comme ceux qui n’en sont pas.”

Tal “discurso pantalla” contendría tres vicios según los mismos autores: el *grupismo* que “*cosifica las divisiones sociales canonizadas por la burocracia estatal como principio de conocimiento y reivindicación política*”; el *populismo* que “*sustituye el análisis de las estructuras y de los mecanismos de dominación por el enaltecimiento de la cultura de los dominados y de su punto de vista elevado al rango de prototeoría en acto*”; y en tercer lugar, el *moralismo* que “*se opone a la aplicación de un sano materialismo racional en el análisis del mundo social y económico y condena en este caso a un debate sin fin y sin efectos sobre el necesario reconocimiento de las identidades, mientras que, en la triste realidad de todos los días, el problema no se plantea en modo alguno a ese nivel*”⁴¹ .

⁴⁰ *Alodoxia*: el hecho de tomar una cosa por otra.

⁴¹ Traducción de los pasajes realizada por Mattelart y Neveu (2004:156). Bourdieu y Wacquant nos recuerdan además que ni siquiera la globalización y la diversidad de culturas son novedades actuales: “*Pas plus que la mondialisation des échanges matériels et symboliques, la diversité des cultures, ne date de notre siècle puisqu’elle est coextensive de l’histoire humaine, comme l’avaient déjà signalé Emile Durkheim et Marcel Mauss dans leur « Note sur la notion de civilisation » (1968).*”

Para el autor canadiense Will Kymlicka (2006/1995:14) la multiculturalidad es algo intrínseco a las sociedades políticas organizadas. Tanto es así que “decir que las sociedades modernas son crecientemente ‘multiculturales’ es casi una trivialidad” (p.19). Pero a renglón seguido el propio autor reconoce la vaguedad del término en cuestión. Kymlicka prefiere definirlo con las dos subcategorías o formas de pluralismo cultural que la componen según él. Por un lado, tendríamos los estados *multinacionales*, es decir, aquellos “donde la diversidad cultural surge de la incorporación de culturas que anteriormente poseían autogobierno y estaban concentradas territorialmente en un Estado mayor.” Y por otro lado tendríamos los estados *poliétnicos*, “donde la diversidad cultural surge de la inmigración individual y familiar” (pp.19-20). A nosotros nos interesa esta segunda acepción para el propósito de nuestra investigación. Tales inmigrantes tienden a reunirse en asociaciones flexibles y normalmente de escasa longevidad, a los que el autor denomina *grupos étnicos* (p.25). Todavía existe una acepción más amplia del término *multicultural* que engloba a grupos excluidos y marginales de la propia sociedad, tales como “los discapacitados, los gays y lesbianas, las mujeres, o la clase obrera” (p.35)⁴². Se entiende según esta acepción, que tales grupos son portadores de una *cultura* distinta a la mayoritaria⁴³.

Kymlicka lleva a cabo una defensa radical del multiculturalismo. Según este filósofo hoy en día sería incluso imaginable que se estimulara el cambio de estatus de los inmigrantes al de colonos⁴⁴, de tal modo que se redistribuyeran las fronteras y las competencias políticas con el fin de que estos pudieran

⁴² Kymlicka añade además a los ateos o los comunistas, refiriéndose siempre a la sociedad estadounidense.

⁴³ Este particular uso del término *multicultural* está más generalizado en EEUU que en Europa (Kymlicka, ibíd. 35). En el caso de España, la multiculturalidad se entiende fundamentalmente en referencia a distintas culturas a la occidental. Y es así como lo planteamos en nuestro trabajo de investigación. Más adelante, comprobaremos cómo en el campo de la educación musical, la autora norteamericana Terese M. Volk (1998) distingue entre *multicultural music* para referirse a todas las expresiones musicales de la propia sociedad y *world music* para referirse a las músicas de las culturas del mundo. Todo esto tiene que ver, obviamente, con el sentido que se le dé a la propia palabra *cultura*.

⁴⁴ La diferencia entre ambos términos según Stephen Steinberg (1981:7) reside en que a diferencia de los inmigrantes, los colonos no llegan a un país como “migración que ingresa en una sociedad extranjera, obligada a adquirir una nueva identidad nacional, sino como la vanguardia colonial” que tratan de crear un nuevo país “a imagen y semejanza del que dejaron atrás”.

ejercer el autogobierno (p.137). Si esto no ocurre, entonces el Estado debería asumir su responsabilidad para con los inmigrantes y *“reconocer, acomodar y apoyar las necesidades y las identidades de determinados grupos étnicos y nacionales”*, puesto que *“el Estado fomenta inevitablemente determinadas identidades culturales, y por consiguiente perjudica a otras”* (p.152). Añade Kymlicka que si en el peor de los casos una sociedad no permite que los inmigrantes recreen su propia cultura, en ese caso debemos hacer lo posible para que sus hijos se integren en la nueva cultura del país de acogida.

Contra esta visión extrema del multiculturalismo se expresa Mikel Azurmendi Intxausti (2002). En opinión del antropólogo vasco, el multiculturalismo según la teoría de Kymlicka conlleva la reclamación de unos derechos exclusivos para determinados grupos étnicos. Los derechos, continúa Azurmendi, deben ser iguales para todos los ciudadanos y es precisamente la condición de ciudadano igual al resto la que se debe reivindicar para los inmigrantes y no la exacerbación de diferencias étnicas y culturales: *“Aislarse para repartir derechos colectivos más allá de los individuales es imponer constricciones a los ciudadanos y abandonar la inclusividad entre iguales para caminar hacia el privilegio”*.

Con una visión opuesta, el también antropólogo vasco Juan R. Aranzadi Martínez critica a Azurmendi su visión “sesgada” del multiculturalismo: *“Azurmendi confunde el reconocimiento de la multiculturalidad efectiva que subyace a los procesos migratorios y que la emigración inevitablemente desplaza a su lugar de destino con la promoción por el Estado de una política multi-comunitaria de apartheid con la coartada ideológica del multiculturalismo”* (2002).

Siguiendo en el ámbito académico español, Ricard Zapata-Barrero (2004) afirma que según el discurso político en torno al multiculturalismo, estaríamos pasando de la era idealista de los años noventa a una era más realista. Además, y según el mismo autor, lo que sí tenemos en la actualidad es un

mayor número de críticos con el término en cuestión⁴⁵. Añade que el mayor problema viene de la confusión sobre el significado teórico del propio término *multiculturalismo*. Tal confusión es ampliable a varios términos relacionados con el mismo, tales como *interculturalidad* o *integración cultural* o incluso el término mismo *multiculturalidad*. Estas acepciones se utilizan a menudo como sinónimos entre los eruditos y en el habla coloquial (Mínguez Vallejos, 2007: 24). No obstante, recordamos el hecho -ya citado- de que en el ámbito anglosajón está más difundido el término *multicultural* frente a la tendencia más extendida en Europa del término *intercultural* (Ibarretxe y Díaz Gómez, 2008b:99). Zapata-Barrero aporta su propia definición del término *multiculturalismo*:

“En primer lugar, el multiculturalismo ni es un problema ni es un ideal. El multiculturalismo es simplemente el resultado de un proceso histórico real (el proceso de multiculturalidad). De hecho, estamos ante un término polisémico que tiene al menos dos usos: el multiculturalismo entendido *como hecho* y *como valor*. El término puede ser usado o bien descriptivamente como una realidad observable, o bien normativamente como un ideal y un *desideratum*. En el primer caso *multiculturalismo* describe un hecho evidente: la coexistencia dentro de un mismo territorio (estatal) de culturas diferentes. Y nada más. En el segundo caso, tras pasamos el umbral de un juicio de hecho y nos adentramos en los juicios de valores. En este segundo sentido, *multiculturalismo* se refiere a un modelo de sociedad donde la relación entre todas las culturas existentes (según el uso descriptivo del término) es de igualdad, y donde todas ellas tienen un mismo reconocimiento en la esfera pública. Por lo tanto está recogido en la categoría de *ciudadanía* (ciudadanía *multicultural*)” (p. 25).

La asignatura pendiente más importante de cara a los inmigrantes, según el mismo autor, sería su falta de acción en la esfera pública. Acotamos la multiculturalidad a la esfera privada y mantenemos una esfera pública monocultural. Es por ello que la multiculturalidad cuestiona los fundamentos de las democracias: “*La cuestión es, pues, cómo reconocer la diversidad cultural y al mismo tiempo promover la igualdad entre culturas*” (ibíd.77). Más adelante, el mismo autor aboga por los derechos de las diferentes culturas –como los

⁴⁵ Cita a políticos, periodistas y antropólogos como: G. Sartori, B. Barry, O. Fallaci y M. Azurmendi.

colectivos inmigrantes- a mantener sus particulares hábitos culturales. Luego cita a Kymlicka (1995) al decir que la globalización implica homogeneización y los diversos grupos culturales deben reclamar sus *derechos de grupo* para conservar sus peculiaridades (p.89). Por último, Zapata–Barrero reclama una gestión clara del proceso inevitable del multiculturalismo: “*Nos queremos beneficiar de la globalización económica, pero no queremos gestionar uno de sus efectos, el proceso de multiculturalidad*” (p.94). Esta gestión del proceso de la multiculturalidad puede desembocar en dos modelos de sociedad de inmigración: el *modelo mosaico* y el *modelo fusión* (ibíd.220-1). La mayoría de las sociedades se encuentran entre ambos polos. “*El ‘modelo mosaico’ tiene una concepción de la sociedad como un conjunto de personas y de grupos que tienen una vida paralela sin apenas canales de comunicación*”. El propio autor tacha de “excluyente” este modelo y descarta la posibilidad de que el *modelo mosaico* permita el hecho de tener una “*pertenencia e identidad ‘múltiples’*”. Por el contrario, el *modelo fusión* “*consideraría que existen muchos grupos paralelos, pero que están conectados.*” De este modo, no cabría la posibilidad de que surgiera el problema de la exclusión. Este último modelo se acercaría así al concepto de *interculturalidad*.

Ramírez Goicoechea (2007) por su parte expone una visión particular y crítica del multiculturalismo. Según esta antropóloga -ya citada anteriormente-, el multiculturalismo “*parte de una descripción de la sociedad como entidades disjuntas pero en relación, dando por supuesto sus cualidades diferenciales sin atender a los orígenes de éstas, legitimando, de alguna manera, toda distinción*” (p.540). Este concepto de multiculturalismo en lugar de ayudar al diferente lo señala y además exacerba sus diferencias con consecuencias más negativas que positivas. La crítica al multiculturalismo que desarrolla la autora resulta similar a la que elaboran Bourdieu y Wacquant (*cf. supra*), al afirmar que esta ideología sirve para enmascarar las desigualdades sociales:

“Desde el punto de vista de la gestión étnica institucional que se basa en esta ideología se disimulan los ejes históricos, económicos y políticos que han construido buena parte de estas diferencias como condición para el desarrollo y

reproducción recreativa de ciertas identidades hegemónicas y beneficiadas” (p. 540)

Ramírez Goicoechea nos habla a continuación del caso de EEUU donde la postura oficial del gobierno es la de un país compuesto de múltiples culturas cuyas diferencias se establecen horizontalmente pero que en realidad:

“[...] esta historia que se dice de ‘libertad’, democracia y oportunidades, lo ha sido principalmente para un colectivo que se ha ido constituyendo en clase dominante gracias a la violencia, la explotación, la subyugación de los indígenas y la usurpación de sus tierras, la esclavitud de los africanos, el robo, la extorsión, la guerra con Méjico, Puerto Rico, Filipinas, Hawai, la racialización de los grupos convertidos en minorías sociales y políticas. [...] Por lo tanto, la ideología de la ‘multiculturalidad’ hace un flaco favor a una aproximación que haga justicia primero a la complejidad de las diferencias, y segundo a la historia política, económica, ideológica, de su constitución” (pp.543-4)⁴⁶.

Su visión crítica del multiculturalismo sería similar por lo tanto a la de Bourdieu y Wacquant (*cf. supra*). Según la misma autora, a la multiculturalidad se le añade el problema de los límites; se deben reconocer las particularidades culturales sin que un relativismo cultural mal entendido nos lleve a aceptar cualquier forma de dominación totalitaria (p.544).

Desde el ámbito pedagógico Rafael Pulido Moyano (2005:21) define la *sociedad multicultural* desde la perspectiva de las relaciones de poder:

“[...] aquella en cuyo seno existen grupos que se distinguen entre sí sobre la base de criterios con gran fuerza social divisoria, como son los criterios de pertenencia etnorraciales, etnonacionales, religiosos y/o lingüísticos. [...] En estas sociedades suele haber una tendencia a reducir o eliminar la diferencia cultural que representan los grupos minoritarios o menos poderosos“

Por el contrario y desde el mismo ámbito educativo, Margarita Campillo Díaz (2005:158) nos define la sociedad multicultural sin entrar en ninguna

⁴⁶ Una crítica basada en los mismos fundamentos y aplicada a la música la expone Josep Martí i Pérez (2000) tal y como lo comprobaremos más adelante.

valoración de las relaciones de poder: “[la sociedad multicultural es] la que da cuenta de la presencia física de varios grupos culturales en un determinado espacio geográfico, sin entrar a valorar la intensidad de las relaciones que se establecen entre ellos ni la dimensión de las mismas”.

Interculturalidad

Parece haber un común acuerdo en la bibliografía especializada en que el término *interculturalidad* añade un matiz del cual adolece el término *multiculturalidad*. La interculturalidad hace referencia en concreto a una *interrelación* entre las distintas culturas. De ese modo, una sociedad multicultural deviene intercultural en la medida en que los distintos grupos culturales entablan una serie de relaciones horizontales. En la redacción de nuestro trabajo adoptamos este término siempre que lo cite otro autor, o cuando hacemos alusión explícita a la relación entre culturas⁴⁷.

En cuanto a las diferencias entre multiculturalidad e interculturalidad y desde el de punto vista de la pedagogía, Pulido (2005:26) nos recuerda que la mayoría de los autores comparten la idea de que el segundo término va más allá en las relaciones entre culturas, puesto que presupone una interacción, un contacto y

⁴⁷ Así aparece también en la bibliografía comentada: *Educación intercultural e inmigración*, de Álvarez Castillo y Batanaz Palomares, (2007) donde se toma partido expreso por este modelo de integración cultural. O en el libro *Música e interculturalidad* de Siankope y Villa Lez (2004) donde se proponen una serie de actividades didácticas para el conocimiento de otras culturas musicales en el aula. Sin embargo, libros como los más arriba citados en el apartado dedicado al término *multiculturalidad* proponen contenidos similares a estos. Ello demuestra que las fronteras entre ambos términos no parecen estar siempre tan definidas. Según la interpretación de Ramírez Goicoechea (2007:544), Néstor García Canclini (2004) define la interculturalidad como “*práctica dialógica que reconoce que somos varios, muchos, no siempre de acuerdo, pero que no nos anulamos ni negamos, podemos hablar y convivir desde distintos lugares, no exentos de conflicto*”. Elizabeth Oherle, por su parte, prefiere el término *intercultural* frente a *multicultural* en relación a la educación musical debido a que “*it is not just a belief in a plurality of separately-nurtured musical cultures, but in a free intermingling of different musics in one common school curriculum applicable to all schools*”. (cit. en Volk, 1998:153).

En general podría resumirse que el término *multicultural*, además de su definición concisa -ya anotada más arriba-, se utiliza en un sentido genérico para referirse al tema de la existencia de distintas culturas dentro de un mismo ámbito social, abarcando los distintos modelos de co-existencia o relación que luego puedan contemplarse dentro del mismo, como *interculturalidad* y fenómenos como la *transculturalidad*, o incluso aquellos que puedan ir directamente en su contra como la *asimilación*.

un diálogo entre las mismas. Así, Mínguez (2007:28) afirma que lo intercultural *“hace referencia al hecho básico de haber establecido una relación con otros individuos, grupos o identidades de otras culturas”*. Hay un tercer término -ya citado anteriormente- y que alude a cierto nivel de fusión entre culturas, el *melting pot*. Sin embargo, con este modelo *“se pierden o erosionan las identidades de origen”* (ibíd.)⁴⁸.

Por otro lado, tampoco es la interculturalidad un concepto que escapa a las críticas desde el mundo de la pedagogía. Pulido (2005:30) por su parte también critica al término interculturalidad el hecho de que su uso refuerza el sentido de límite definido de las culturas.

Transculturalidad, hibridación, asimilación y aculturación.

La etnomusicóloga Margaret Kartomi (2001/1981:365) se refiere al término *transculturalidad* -acuñado por el antropólogo cubano Fernando Ortiz Fernández en 1940- *“como el más aceptable para indicar el ciclo completo de procesos musicales positivos desencadenados por el contacto cultural –en oposición con los resultados del contacto”*. Y seguidamente añade que los términos *síntesis musical* y *sincretismo musical* son similares al de *transculturalidad musical*. Hay que matizar además, que la *transculturalidad* también hace referencia a los resultados y no solo a los procesos. Así lo cree también Susana Asensio:

“Con el término ‘transculturaciones’ musicales hago referencia aquí a los procesos y mecanismos puestos en marcha por el contacto cultural. Hablamos de transculturalidad no solo cuando las identidades se mestizan, sino cuando lo hacen sus representaciones culturales -en este caso, musicales- y la hibridación da lugar a nuevos productos y procesos” (2002:33).

⁴⁸ Kymlicka (2006:30) añade un matiz biológico en relación a dicho término: *“El término melting-pot también es hasta cierto punto equívoco. Este término alude fundamentalmente a la fusión biológica de diversos grupos étnicos (blancos) a través de los matrimonios mixtos, más que a la fusión de sus prácticas culturales”*.

En relación a este último concepto citado por Susana Asensio, la *hibridación*, Peter Burke se expresa de forma taxativa: "*en nuestro mundo ninguna cultura es una isla. [...] hace mucho tiempo ya que las culturas no son islas*" (2010:141). Esto es, que no existen -si alguna vez existieron- culturas no derivadas de algún tipo de mixtura. Javier Noya Miranda (2011:278) añade un componente de centro vs. periferia y una dimensión temporal a este concepto cuando afirma que:

"Aunque el contacto con otras culturas musicales fue dilatado en el tiempo por la colonización, la hibridación y el mestizaje tardaron en producirse por la posición de dominio europeo. Si en realidad se puede hablar de fusión, no se da antes del siglo XX"

Pulido por su parte, (2005:21) define y explica el asimilacionismo desde el ámbito educativo del siguiente modo:

"Un paradigma, un sistema de pensamiento y de acción política basado en la creencia de que hay un código cultural, el que sostiene el grupo dominante y/o mayoritario, que es socialmente –e incluso moralmente- superior a los demás. El asimilacionismo se traduce en políticas, programas, y medidas de intervención en todos los ámbitos de la sociedad, especialmente en los que más relación tienen con la reproducción ideológica de la misma, como es la educación. Todas esas acciones persiguen un mismo objetivo, a saber, lograr que quienes sean diferentes respecto a la mayoría dominante -diferentes según un criterio etnorracional, etnonacional, religioso o lingüístico- dejen de serlo o lo sean menos, aproximándose a las formas culturales de la mayoría dominante, asimilándose a ella".

Según Nathan Wachtel (1978) *la asimilación*, junto con la *integración*, el *sincretismo* y la *disyunción* "*responden a modalidades distintas de las situaciones llamadas de aculturación*". En la redacción del presente trabajo hemos hecho más uso del término *asimilación* que el de *aculturación* por ser el primero de un uso más generalizado en las clasificaciones de modelos de integración en los sistemas educativos.

Por su parte, la etnomusicóloga Margareth Kartomi explica que este término no distingue entre procesos y respuestas al contacto cultural (2001:366). Finalmente Jean-François Baré (2005:13) sintetiza la *aculturación* del siguiente modo:

"[la aculturación] designa los procesos complejos de contacto cultural por medio de los cuales sociedades o grupos sociales asimilan o reciben como imposición rasgos que provienen de otras sociedades".

3.2. Estudios etnomusicológicos sobre inmigrantes

En 1997, cuando Susana Asensio publicó su tesis doctoral *Música y emigración. El fenómeno musical marroquí en Barcelona*, la autora se lamentaba de que no existía precedente alguno de trabajos etnomusicológicos sobre una comunidad inmigrada en todo el país. Si bien su trabajo fue un comienzo espléndido para una senda abierta ya un poco tarde en comparación con otros países⁴⁹, a posteriori se han publicado artículos que han venido a rellenar de algún modo el vacío que aún hoy en día seguimos padeciendo sobre este tema. Las tesis doctorales que se han publicado posteriormente en nuestro país se han centrado mayormente en la inmigración y la educación en general, tal y como veremos más adelante. En cuanto a los artículos sobre música y emigración son numerosos los artículos que la misma autora ha seguido publicando. También debemos mencionar el trabajo de Josep Martí i Pérez sobre *músicas rechazadas* (2000:95) donde se analiza la relación de la sociedad de acogida con las músicas de minorías como los inmigrantes.

⁴⁹ Sirva como atenuante que el propio fenómeno de la inmigración era también un fenómeno tardío en España en comparación con otros países de larga tradición en recibir inmigración de ex colonias, como el caso de Francia y el Reino Unido.

3.3. Estudios sobre la multiculturalidad musical

Enrique Cámara de Landa (2010) analiza en su trabajo la evolución que ha tenido la *interculturalidad* –él se decanta por este término frente a otros como *multicultural* o *pluricultural*- como ámbito de estudio en la disciplina etnomusicológica. Aunque como muy bien señala el autor, esta disciplina "*nunca se apartó totalmente del ámbito de estudio y la acción interculturales, rasgo que parece estar inscrito en su misma razón de ser*".

Mención aparte merezca quizás un autor como Bruno Nettl, el cual sigue hoy en día activo tras haber reflejado en su obra las distintas tendencias de la disciplina en la segunda mitad del siglo XX. Tal y como señala Cámara de Landa, junto con el auge del estudio de las músicas populares, la interculturalidad va adquiriendo importancia como fenómeno de estudio. Y es dentro de esta línea donde Nettl publica en 1978 junto con otros autores un estudio sobre las músicas de distintos colectivos inmigrantes en distintas ciudades del mundo.

Cámara de Landa subraya también la notoriedad que van tomando los estudios en torno a la música de los inmigrantes y la diáspora. Así, hace mención al trabajo aquí ya varias veces citado de Susana Asensio acerca de la música de los inmigrantes marroquíes (1997); Asimismo, menciona el grupo especial de investigación sobre música y diáspora que se constituyó en la SibE (Sociedad de Etnomusicología). De este modo llegamos a un punto en que tal y como muy bien explica el mismo autor:

"Marginalidad, negociación de identidad entre emigrantes y refugiados, proyección de imagen positiva en la sociedad receptora, acción transcultural en el comportamiento de individuos y grupos (incluso en las sucesivas generaciones de una familia), procesos y mecanismos de resemantización, asociacionismo, reafirmación de la identidad étnica, incidencia de factores de prestigio y poder, apropiación y recreación de espacios simbólicos, eliminación de diferencias regionales, gestión de la nostalgia, compensación de desequilibrios en las esferas individual y social... Estos y otros aspectos son considerados en relación con las prácticas musicales (a las que se reconoce un amplio abanico de funciones a través de su uso en circunstancias variadas) para estudiar la inserción y el

comportamiento de subculturas y minorías en espacios urbanos con vocación –o en situación– de multiculturalidad" (pp.79-80)

Asimismo, cabe destacar también el trabajo de Max Peter Baumann (1996), publicado junto con otros autores, donde realiza sus aportaciones sobre el diálogo intercultural y las políticas culturales, con especial énfasis sobre las prácticas musicales y sus funciones: *"A partir de la conciencia de que las tradiciones musicales son construcciones sociales, en estos textos se aborda la perspectiva dialógica en el trabajo de campo, en los enfoques interpretativos y en las actividades de promoción cultural"* (Cámara de Landa, 2010).

Carlos Reynoso (2006b) por su parte nos hace una revisión crítica de los estudios multiculturales desde la antropología de la música. Según este autor, el advenimiento del posmodernismo, los estudios culturales y los estudios de áreas (multiculturales, de género, poscoloniales) si bien no han aportado nada metodológicamente a la antropología, sí han *"introducido una rica colección de supuestos, correctivos éticos, y puntos de mira"* (p. 335). Aunque Ramón Pelinski (2000) no contradiga la afirmación de Reynoso, añade al menos que la posmodernidad ha reconceptualizado el trabajo de campo de la etnografía musical impulsándola a buscar *"nuevos modelos de etnografía en una pluralidad de inspiraciones"*⁵⁰ (p. 289).

En la actualidad, habiéndose transformado nuestras sociedades en espacios compartidos por diversas culturas, el etnomusicólogo ya no ha de partir en busca de la alteridad, puesto que encuentra a ésta en su propio país o comunidad:

"In the first decade of the twenty-first century we find a much broader spectrum of fieldwork situations. For example, today many ethnomusicologists stay at home and study their own community or travel within their own home country to research other communities in our increasingly multicultural society" (Gregory Barz y Timothy J. Cooley, 2008:13)

⁵⁰ Y cita como tales inspiraciones entre otras: las teorías feministas de Susan McClary, la hermenéutica de Timothy Rice, y el dialogismo bakhtiniano de Steven Feld.

La multiculturalidad musical según Josep Martí

Abrimos un apartado sobre el antropólogo de la música Josep Martí debido a la relevancia que ha tenido su visión crítica en nuestro trabajo de investigación. El autor expone su idea de lo que actualmente supone la multiculturalidad en la música (2000:153-186). Pero esta idea no puede entenderse correctamente sin transcribir antes la definición de *multiculturalidad* en la que se basa el autor. Josep Martí nos remite así a la definición de Ellis Cashmore según la cual la multiculturalidad implica un ideal de “*armoniosa coexistencia de grupos cultural o étnicamente diferenciados en una sociedad plural*”. Añade Josep Martí que ello conlleva una ideología y unas *narrativas* concretas que han de esclarecerse necesariamente. La ideología del multiculturalismo, según el mismo autor, conlleva “*un conjunto de ideas que legitimizan intereses creados en determinados sectores de la sociedad*”. Pero estos intereses no serían los propios de los inmigrantes. Más aún, la idea del multiculturalismo “*más que velar por los intereses de los recién llegados es, en muy buena medida, un caballo de Troya de nuestra cultura etnocrática occidental destinado a reforzar aquello que la modernidad tiende, en parte, a difuminar*”. La visión crítica de Josep Martí sería entonces similar a la de Ramírez Goicoechea (Cf. supra) pero trasladada al ámbito musical.

Consecuencia de esta ideología subyacente a la multiculturalidad es la etiqueta de la *world music*⁵¹. Josep Martí opina que si bien las músicas de los inmigrantes se rechazan en mayor o menor grado, aquellas culturas musicales que pasan el filtro se incluyen en la citada etiqueta. El autor aporta datos sobre el rechazo de la música inmigrada, muy notable en el caso de los magrebíes, contrastando este dato con la relativa aceptación de la música africana en general⁵².

⁵¹ Según Josep Martí (2000:158) la *world music* fue creada como etiqueta en 1987 “*por razones de marketing*”. Y más adelante añade: “[bajo esa denominación] *lo que se ofrece al público no es una tradición local completamente aislada del `mainstream`, sino, sobre todo, productos musicalmente híbridos que han sido modificados y occidentalizados para ser fácilmente digeridos por el público occidental*” (p.182).

⁵² Gerd Baumann (2010b:118) aporta un análisis original de la *world music*, al invertir los estereotipos de esta mediante su “*inversión orientalista*”. De ese modo, mientras que el

Josep Martí subraya que el mayor problema que contiene el concepto de multiculturalidad estriba en “*la noción de cultura y en la manera como se instrumentaliza este concepto*” (p.159)⁵³. En el campo de la antropología parece haber cierta unanimidad sobre el sentido totalizador que conlleva el concepto de cultura (p.160)⁵⁴. Entre los elementos culturales, Josep Martí distingue tres tipos: (p.164-65).

Elementos con valor representativo. Se trata de elementos culturales escogidos según criterios no solamente de declarada paternidad cultural, aquello que ha sido creado por autóctonos o que proviene de una nebulosa antigüedad y lo suponemos creado por nuestros antepasados, sino también marcado por unos criterios de valor y exclusividad. [...] Son, en definitiva, aquellos elementos que reciben la denominación de *diacríticos culturales*. [...] Podemos hablar pues de *cultura representativa*. [...] Esta idea de *cultura representativa* no debe ser confundida con la de *alta cultura* o *cultura de elite*. En este sentido, está bien claro que cada sociedad tiene su patrimonio, su *Cultura* en mayúscula, que al fin y al cabo es aquello que la sociedad decide que debe ser *su cultura*, un proceso que no se halla nunca libre de conflictos, de intentos de imposición o de exclusión; en definitiva de ideología”

En segundo lugar tendríamos *los elementos neutros*:

“Este grupo es el más numeroso. Se trata de elementos culturales con plena vigencia para los miembros de la sociedad, pero o bien porque no poseen los rasgos de exclusividad, o son de declarados orígenes foráneos, aunque

“primitivismo” de las “otras músicas” pasaría a ser *“refrescantemente primordial y elemental”*, la sofisticación de la música occidental, por su parte, devendría *“sobreculturada y cerebral”*.

⁵³ El término *cultura* será objeto de análisis en el capítulo que hemos escrito sobre la educación musical en la CAV (cap.5). Según Martí, es precisamente ahí cuando comienza el problema (p. 160).

⁵⁴ Josep Martí hace aquí un pequeño repaso a las distintas definiciones de la cultura en antropología: “Desde la ya clásica – y primera- formulada por el antropólogo Edward B. Tylor en 1871, que hablaba de una totalidad compleja de elementos, o la que entiende cultura como ‘the whole way of life’, incluso la definición de cultura dada por los etnometodólogos indudablemente reduccionista que la limita al ámbito ideacional, o la definición ofrecida por Clifford Geertz (2003/1973) desde una perspectiva semiótica como redes de significación”.

perfectamente asimilados y por lo tanto pertenecientes a la propia cultura, [...] no los relacionamos directamente con la idea de cultura del país en cuestión”⁵⁵.

Por último, tendríamos los *elementos rechazados*:

“Se trata de todos aquellos elementos con vigencia también en el país pero que están en contradicción flagrante con los ideales de la propia cultura. No se aceptan como propios y se hace siempre responsable de su introducción a los inmigrantes o a los modernos sistemas de comunicación. Aquí podríamos hablar de *cultura rechazada*”⁵⁶.

El problema surge precisamente cuando se confunde la *cultura representativa* con el concepto más neutro de cultura en antropología (p.168). Es característico de la retórica culturalista etnicitaria confundir ambos campos y tomar la parte por el todo (ibíd.) -Una muestra clara de lo que estamos hablando será el resultado del análisis de la multiculturalidad en las aulas de la CAV que hemos realizado en nuestro trabajo de investigación y que veremos más adelante⁵⁷-.

El siguiente problema que contiene la multiculturalidad tiene que ver con la correspondencia de la cultura con “*categorías sociales de tipo territorial, nacional o estatal.*” (ibíd.169). Ocurre entonces que hablamos de la “cultura

⁵⁵ Josep Martí incluye los siguientes ejemplos tomados del caso catalán pero que son perfectamente aplicables a la CAV y a toda la cultura occidental: “*Dentro del campo musical, y siguiendo con el ejemplo del caso catalán, podríamos confeccionar una larga lista con ejemplos que pertenecen a este grupo: las sinfonías de Beethoven el tango, la costumbre de aplaudir después del concierto, [...] etc.*”

⁵⁶ El propio autor dedica todo un capítulo aparte a las *músicas rechazadas* en el mismo libro. Extraemos el siguiente párrafo dedicado al rechazo de la música magrebí en España: “*En la sociedad española, la música magrebí cuenta con un cierto descrédito, actitud basada obviamente en prejuicios ya que, al fin y al cabo, no es conocida. Para justificar esta actitud, a menudo, se alega la ingenua y etnocéntrica razón de que la música árabe siempre suena igual. Pero, en realidad, la histórica visión negativa que en la orientación cognitiva de los españoles existe hacia la cultura magrebí es lo que este caso marca la pauta. Este patrón de rechazo constituye la causa principal de que no se conozca ni atraiga un sofisticado e interesante sistema musical que encontramos ya a pocos kilómetros más allá de nuestras fronteras meridionales.*” (p. 99)

⁵⁷ Comprobaremos cómo la *cultura representativa vasca* se toma como paradigma de la cultura junto con la cultura de élite o canon occidental, eliminándose las otras culturas (*los elementos rechazados*).

española”, “vasca” o “catalana” con total naturalidad. Por el contrario, tratamos siempre de separar la *cultura vasca* (la que forma el paradigma con los *elementos representativos*) y la *cultura de Euskadi*⁵⁸ (aquella que sucede dentro de nuestra fronteras). Donde hemos escrito *cultura* bien podríamos haber escrito *música*. Este segundo problema que acabamos de describir resulta imprescindible para la comprensión del multiculturalismo y la relación de este con la música (ibíd.170). Tal y como afirma el propio autor, nadie niega los condicionamientos de un determinado ámbito territorial, cultural o lingüístico, “*pero está claro que los elementos culturales generados por estos condicionamientos solo forman una reducidísima parte de la competencia cultural de los individuos*” (ibíd.169) Josep Martí asocia este problema con el de la *reificación*⁵⁹. La música y en especial la música denominada *étnica*, a través de la reificación adquieren existencia propia independientemente de la voluntad humana (ibíd.171).

Un elemento importante que conlleva el multiculturalismo son las *narrativas*⁶⁰. Y “*la música es portadora de poderosas narrativas en relación con la propia cultura [...] y en relación con el otro*” (ibíd.175). Las narrativas aplicadas a las músicas de grupos con alteridad cultural, se aplican del mismo modo a sus portadores. Estas narrativas son las que se aplican a los grupos rechazados como los negros en Norteamérica y los gitanos en España (ibíd.177)⁶¹. El multiculturalismo -y sus narrativas- aplicados a las músicas exóticas logran de este modo una instrumentalización de las mismas –por ejemplo en la *world*

⁵⁸ Estamos parafraseando a Josep Martí (ibíd. 169) quien hace uso del mismo ejemplo pero aplicado a Cataluña.

⁵⁹ Lo define el propio autor como “*la aprehensión de los fenómenos humanos como si fuesen cosas, es decir, en términos no humanos o quizás suprahumanos*” (ibíd. 171).

⁶⁰ Ramón Pelinski (2000:170) se refiere a la narratividad como una “categoría epistemológica”; -la cual comenzó a adquirir importancia en las ciencias humanas a partir de la década de los sesenta-. “*La narratividad proporciona la trama [...] que explica aceptablemente el proceso de construcción de nuestra identidad*” (p.171).

⁶¹ Philip V. Bohlman se refiere a los gitanos, judíos y turcos en Europa como “*la gente sin pasado etnomusicológico*” (2008b:267).

music- obteniendo así un fortalecimiento del etnocentrismo cultural⁶² (ibíd.179). En definitiva, el multiculturalismo musical, según Josep Martí, no sería un modelo que hay que seguir o no, al menos tal y como se ha planteado hasta ahora:

“Cuando hablamos de *multiculturalismo* no estamos hablando en realidad de *culturas en contacto* en el sentido estricto, sino de un complejo campo de *narrativas* que sirven no solo para identificar al propio grupo y a los otros, sino también para fortalecer un *statu quo* jerárquico de acuerdo con aquellos que dictan las reglas del juego”⁶³(ibíd.179).

La narratividad aplicada a la música no solo puede crear grupos de rechazo, muy al contrario, también puede servir perfectamente para la afirmación identitaria de un colectivo (Sánchez Ekiza, 2002):

“En este sentido, que la identidad de un colectivo, pongamos por ejemplo el del pueblo vasco, se manifieste mediante narrativas construidas con la base de prácticas relacionadas con la tradición no puede en modo alguno sorprendernos. Como tampoco la importancia que en ellas asumen la música y el baile. Porque la música ha sido considerada especialmente poderosa en su capacidad interpeladora”⁶⁴.

3.4. Estudios sobre la multiculturalidad en las aulas de música

Cabe señalar desde un comienzo que si bien los estudios sobre la diversidad cultural y su relación con la educación tienen una amplia trayectoria en lengua inglesa, son más recientes los que se ciñen a la educación musical en concreto

⁶² Josep Martí no ve ningún mal en el hecho de crear categorías. El problema vendría al otorgar a estas categorías un determinismo social. Y cita a Tzvetan Todorov (1990) al decir que “*lo que permite el racismo no es creer en la diferencia y la comparación de las culturas sino el espíritu determinista*” (ibíd. 186).

⁶³ La misma connotación jerárquica atribuye el autor al término *étnico* aplicado a la música (p. 180).

⁶⁴ Al analizar el sistema educativo vasco y la enseñanza musical comprobaremos de qué modo esta construcción identitaria dificulta especialmente la adopción de una metodología multicultural.

(Ibarretxe y Díaz Gómez, 2008b:101). Y son aún más escasos los escritos en lengua española (ibíd.). Citamos a continuación los más relevantes en ambas lenguas.

En el ámbito estatal, es de subrayar el esfuerzo pionero de Andrea Giráldez Hayes y Graciela Pelegrín Sandoval (1996), quienes en fecha tan temprana para estas latitudes publicaron su propuesta didáctica y práctica bajo el título de *Otros pueblos, otras culturas. Música y juegos del mundo*. Esta propuesta respondía principalmente al nuevo marco legislativo de la LOGSE (1990) y su consecuente demanda de 'material de apoyo' nuevo en el aula de música (Ibarretxe y Díaz Gómez, 2008b:101). En este sentido, son importantes las propuestas de materiales por parte de Joseph Siankope y Olga Villa Asensi (*Música e interculturalidad*, 2004)⁶⁵; y el trabajo de Nàtalia Nadal Pedrero (*Músicas del Mundo. Una propuesta intercultural de educación musical*, 2007)⁶⁶.

Por otro lado y dentro del ámbito de la investigación que cabe señalar en primer lugar y debido a su importancia la tesis de Olga González Mediel (2008): *Cap a un currículum intercultural a Primària. La investigació-acció com a metodologia i la cançó com a desencadenant del canvi*, Se trata de una investigación sobre la aplicación de la educación intercultural en un centro educativo en concreto, y especialmente en el aula de música⁶⁷.

⁶⁵ Material publicado por el propio Ministerio de Educación, lo cual parece indicar ya cierta sensibilidad por parte de las instituciones y en relación a este tema.

⁶⁶ Queremos señalar que estos dos últimos libros resultan ser un material muy adecuado para el aula, según lo hemos podido comprobar en nuestra propia experiencia como docentes. Por último, y con el mismo carácter de "apoyo" al educador no podemos dejar de señalar esfuerzos tan estimables como los realizados por la editorial Kókinos, aunque se presente con una apariencia menos académica (véase por ejemplo su publicación: *A la sombra del olivo: El Magreb en 29 canciones infantiles*, Favret y Lerasle, 2007). Asimismo, es notable -y único en el páramo editorial español- el esfuerzo realizado por la editorial Akal al traducir libros monográficos en torno a distintas culturas musicales y acompañados de grabaciones de campo. Por citar solo dos ejemplos de esta colección y relacionados con la presente investigación, véanse *Cantos y danzas del Atlas, Marruecos*, Olsen, (1999) y *La música árabe-andaluza*, Poché (1995).

⁶⁷ Volveremos a comentar las aportaciones de este y otros trabajos similares más adelante.

El trabajo de investigación de Uxía Vilar Pazos, "Educación intercultural en el aula de música. Un estudio de caso: la ciudad de Pontevedra" (2006), coincide con nosotros en parte de sus objetivos al tratar de *“evaluar en qué situación se encuentra la música de otras culturas dentro de las enseñanzas de Música en el currículo de enseñanzas obligatorias, y la repercusión que el enfoque dado por el profesorado a la enseñanza de esas otras músicas, tiene sobre el alumnado, tanto inmigrante (grado de integración en la cultura dominante, nostalgia de su pasado, etc.), como del nativo local (tolerancia y conocimiento de otras músicas, interés que manifiesta por ellas, etc.)”*. Volveremos a citar partes de este trabajo más adelante, especialmente algunas de sus conclusiones.

Citaremos a continuación varios artículos de forma consecutiva y según su año de publicación. Varios de estos artículos, junto con otros, serán citados y comentados en el capítulo correspondiente a la educación musical multicultural. Todos ellos tienen el denominador común de que tratan de resaltar el lado positivo de la enseñanza de otras culturas musicales. Josep M. Vilar Torrens (1997b): "Hacia un nuevo concepto de música en educación musical"; Andrea Giráldez Hayes (1998): "Educación musical desde una perspectiva multicultural: diversas aproximaciones"; Juan Carlos Montoya Rubio (2005): "Antropología, música y educación. La manipulación en el discurso educativo"; Assumpta Valls i Casanovas, y Anna Batlle i Panadés (2008): "Las músicas del mundo en el aula". Santiago Pérez-Aldeguer (2013): "El desarrollo de la competencia intercultural a través de la educación musical: una revisión de la literatura". M^a Mar Bernabé Villodre (2012): "Cómo organizar el proceso de enseñanza musical de forma intercultural: propuestas para trabajar interculturalmente en el área de Primaria", (2013): "Propuesta formativa intercultural para el docente musical". (2014): "Pautas organizativas del aula de música de secundaria para atender la diversidad cultural: propuestas didácticas".

Como ya explicamos al principio de este apartado, muy distinto es el panorama a nivel internacional. Países con una larga historia de inmigración como Estados Unidos o el Reino Unido han sido capaces de desarrollar una labor

investigadora paralela a ese proceso. La multiculturalidad en las aulas de música como principio estructurante del currículo ya se estableció en Norteamérica en 1989 siguiendo las directrices de David J. Elliott con el modelo llamado *multiculturalismo dinámico* que aún sigue en boga en aquel país. Bajo la misma concepción de una educación musical multicultural son fundamentales los trabajos de Patricia S. Campbell (1996), (1997), (1998), y (2004); William M. Anderson y Patricia S. Campbell (1989), Barbara Lundquist y Kati Szego (eds.1998); Kati Szego (2002), Bonnie C. Wade (2004), Anthony J. Palmer (2008), Robert W. Stephens (2008), Kathy Robinson (2008), Elizabeth Oehrle (2008) y David J. Hargreaves (2011).

3.5. Estudios sobre la inmigración en el ámbito educativo en general

Aquí el corpus de estudios es más amplio pero se enmarcarían la mayoría dentro del tema más general de atención a la diversidad. En cualquier caso entendemos que este tema tan amplio escapa ya a nuestro objeto de investigación, aunque en algún punto determinado hayamos hecho uso de algunos de estos trabajos para el buen discurrir de nuestra investigación y donde los mismos serán debidamente citados.

El interés y el debate por la educación intercultural y las publicaciones teóricas pedagógicas sobre el tema han ido creciendo de forma paralela al propio crecimiento de la presencia de inmigrantes en nuestras aulas (Lluch Balaguer, 2005:211). Las primeras publicaciones sobre el tema en el ámbito de la Teoría de la Educación comenzaron a editarse en España en los años noventa⁶⁸. No obstante, tal y como nos advierte Ramón Mínguez Vallejos (2007:35) este tema *“ha sido abordado desde sus inicios como una cuestión política y comunitaria de la educación”*.

Asimismo, el Gobierno Vasco ha publicado diversos informes para la integración del alumnado inmigrante, tales como: *Programa para la atención del alumnado inmigrante* (2003). *Orientaciones para la elaboración del plan de*

⁶⁸ Para un listado de tales primeras publicaciones véase Mínguez Vallejos, 2007:35

acogida del alumnado inmigrante (2004), y Orientaciones para el tratamiento de la diversidad en Educación Primaria (2008).

A nivel estatal el panorama es similar al de la CAV, es decir, una amplitud de estudios amparados por las instituciones públicas. Destacamos los siguientes por su relevancia: *La escolarización del alumnado de origen inmigrante en España: análisis descriptivo y estudio empírico.* (Defensor del pueblo, 2003); *Evolución y situación actual de la presencia del alumnado extranjero en el sistema educativo español (1996-2007)* (Cide, Centro de investigación y Documentación Educativa, MEC, 2007); *La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo en España* (CIDE, 2008).

Por último, queremos resaltar la publicación de la tesis doctoral de Jordi Pàmies Rovira (2007): *Dinámicas escolares y comunitarias de los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes de la Yebala en la periferia de Barcelona.* Es fruto de una investigación sobre los factores que condicionan su experiencia escolar y su integración social, desde una visión antropológica pero en ningún momento trata el tema de la música.

3.6. Estudios sobre inmigración en la CAV

En este ámbito y en la actualidad hay publicado bastante material. Esto es, algo se ha avanzado desde que Cristina Blanco (2004) escribiera hace una década que *"las investigaciones y análisis de la inmigración en el País Vasco son aún escasas y de carácter general más que atendiendo a grupos de población según sus nacionalidades"*.

En fechas posteriores se han publicado trabajos mayormente auspiciados por entes públicos como el *Ararteko* (Defensor del Pueblo de la CAV), e *Ikuspegi* (Observatorio Vasco de Inmigración). En primer lugar destacamos *La población magrebí en el País Vasco. Situaciones y expectativas* de Juan L. Fuentes

Nogales y Trinidad L. Vicente Torrado (2007), un trabajo fundamental para conocer la realidad social de este colectivo en nuestra comunidad. Además, el Ararteko publica anualmente un informe con los datos estadísticos sobre el colectivo inmigrante totalmente actualizados (situación laboral, expectativas, relaciones con la sociedad de acogida, etc.) u otros informes monográficos (p.ej. las actitudes frente a la población extranjera). Asimismo, el Gobierno Vasco ha publicado hasta la fecha tres planes de inmigración (2003-2005; 2006-2009; 2011-2013) en los cuales se asegura el derecho a la educación de los extranjeros. En dichos textos se entiende la interculturalidad como el acceso y aprendizaje de las dos lenguas oficiales de la CAV y el mantenimiento y desarrollo de la propia cultura⁶⁹.

3.7. Estudios diversos relacionados con el tema

En este apartado creemos necesario destacar el libro *El Islam inmigrado. Transformaciones y adaptaciones de las prácticas culturales y religiosas*, de Joan Lacomba Vázquez (2001). Se trata de una profunda investigación acerca del colectivo inmigrante musulmán -preferentemente del Magreb- y a nivel estatal. En el mismo analiza las distintas problemáticas a las que se enfrenta este colectivo en las sociedades de acogida. El tema de la educación es tratado en diversas facetas (como forma de inserción social, la educación familiar,...).

Asimismo, es de señalar el trabajo relacionado directamente con la comunidad autónoma que nos atañe: *Identidad islámica y espacio público en el País Vasco*, de Xabier Etxeberria Mauleon *et al.* (2007). En el mismo se analiza la acomodación de la legislación vigente a la nueva realidad social multi-religiosa, incluyendo apartados dedicados al sistema educativo.

⁶⁹ Realizaremos un análisis de estos planes más adelante.

4. LA EDUCACIÓN MULTICULTURAL

4.1. Distintos modelos de educación multicultural

Rosa María Marí Ytarte (2005:69 y ss.) distingue cuatro modelos básicos de educación intercultural -nos ceñimos aquí a su propia nomenclatura-, los cuales se basan en distintos enfoques teóricos sobre cómo afrontar la diversidad⁷⁰. La autora realiza un análisis extenso de dichas teorías y modelos educativos. Recogemos aquí un resumen de dicho análisis.

Entre los enfoques teóricos cita en primer lugar *el modelo conservador*. Este modelo educativo se fundamenta en la asimilación y “realiza la defensa de un principio de hegemonía cultural absoluta en nombre de la cohesión de la sociedad”. La aculturación sería el ideal social que promueve el grupo dominante.

El segundo enfoque teórico sería el *socialdemócrata y liberal*. Trata de asegurar la igualdad de oportunidades y al mismo tiempo ve necesario el reconocimiento de la diversidad cultural.

Por su lado, el enfoque *radical* promueve la “esencialización de las diferencias culturales y la acentuación de la identidad comunitaria”. Al defender una “identidad exclusiva” puede llegar al extremo de defender la segregación de los alumnos según criterios étnicos y culturales⁷¹.

⁷⁰ Lluch (2005:182-4) coincide con Marí en líneas generales al realizar un análisis de los enfoques curriculares ante la multiculturalidad. Los divide en *enfoques socialdemócratas, enfoques conservadores y enfoques críticos*.

⁷¹ Recordemos el caso de Cataluña, donde se llegó a instaurar en algunas localidades la segregación temporal de alumnado inmigrante recién llegado a la comunidad en "espacios de acogida". El objetivo expreso era el aprendizaje de las dos lenguas co-oficiales (Tobarra,: 2008). Recordemos que existe también la segregación por redes educativas. Así, tenemos que la mayoría del alumnado inmigrante de la CAV (al igual que en todo el Estado) está matriculada en la red pública y son los menos los que acaban matriculándose en la red concertada.

Y por último, el *enfoque crítico o sociocrítico* trata de hacer frente a modelos que imponen la dominación ideológica o la desigualdad. Asimismo, trata de enlazar los principios de diversidad e igualdad.

A continuación recogemos los modelos educativos de educación intercultural que expone Marí y que están fundamentados en los anteriores modelos teóricos. En cualquier caso, nos recuerda la autora, estos modelos educativos no se autoexcluyen, sino que *“coexisten y se complementan en la variedad de acciones educativas que integran una perspectiva intercultural”*.

El primer modelo educativo que analiza es el *asimilacionista*. Este modelo no suele tener en cuenta la diversidad cultural puesto que *“su acción estaría dirigida a diluir la diversidad cultural, en un cuerpo homogéneo acorde con los valores de la sociedad mayoritaria”*. Su objetivo principal se lleva a cabo mediante el aprendizaje del idioma oficial y las pautas culturales de la sociedad de acogida.

Otro grupo de modelos educativos serían los *modelos multiculturales*, definidos por Marí del siguiente modo:

“los modelos multiculturales se han desarrollado a partir de la idea de una sociedad formada por grupos culturalmente diferenciados y separados que coexisten en el mismo territorio. La educación multicultural es entonces aquella acción educativa que intenta a partir del reconocimiento de la diversidad cultural, *visibilizar* y favorecer el prestigio de los grupos silenciados por efecto de los programas educativos dominantes”.

Marí analiza finalmente los *modelos interculturales*. Estos modelos se diferencian de los asimilacionistas y multiculturales porque tratan de equilibrar la atención a la diversidad cultural y el aprendizaje de un denominador democrático común. Uno de sus postulados fundamentales es garantizar la igualdad de oportunidades educativas. Trata asimismo de revisar los modelos que propugnan *“mecanismos de jerarquización y poder en la educación”*.

Según Robert W. Stephens (2008:96) los modelos educativos basados en la multiculturalidad en Estados Unidos se basan en mayor o menor grado en ideales tales como tratar de reflejar el *pluralismo cultural* del país; conseguir una educación libre de sesgos heredados y con libertad para explorar otras perspectivas y culturas; una educación que abogue por la diversidad, los derechos humanos y la justicia social; un proceso de enseñanza y aprendizaje basado en valores democráticos que fomenten el *pluralismo cultural*; y por último desarrollar un currículum que construya puentes de comprensión entre los diferentes grupos étnicos. No obstante, el autor concluye su explicación con una sentencia que enlaza todas estas cuestiones con un solo problema de fondo, la cuestión racial:

"In the end, multiculturalism, from an African-american perspective, is an attempt to address one of America's most enduring problems, the socially defined concept of race"

Independientemente del fundamento pedagógico que se establezca, tal y como nos advierte Lluç Balaguer (2005:184-5), el currículum selecciona y favorece siempre algunos elementos y valores culturales frente a otros. En cualquier caso y según el mismo autor, han de evitarse ciertas "consecuencias indeseables", tales como el silenciamiento de la diversidad y la estandarización cultural, es decir la *asimilación*. No más deseables resultan la *segregación* y la *exclusión*. Estas se dan cuando se establecen redes paralelas, itinerarios curriculares distintos, etc. Finalmente, Balaguer nos previene en contra de la *trivialización* de la diferencia cultural. Esta ocurre cuando el conocimiento de otras culturas se da de un modo superficial, fijándose en los rasgos estereotipados, *exóticos*. Su tratamiento de la cultura suele ser esencialista⁷². Suele constituir el *currículum añadido*, es decir, aquel donde se añaden unidades didácticas para compensar el currículum ordinario, totalmente desconectado de la realidad de las aulas y del entorno. Debemos reconocer a su favor, tal y

⁷² Característico de este enfoque suelen ser las celebraciones escolares tipo "El día de" o la "Semana de".

como hace el propio Lluch Balaguer, que hasta la actualidad ha sido el único modo de acercarse a la diversidad cultural en los centros escolares⁷³.

Por el contrario, hay quien nos advierte en contra de la mezcla de culturas en el aula. Para Graciela Malgesini y Carlos Giménez Romero (1997), el modelo multicultural se fundamenta en un esencialismo cultural que acaba encerrando a los individuos en su “grupo cultural”. La misma Marí (2005:78) subraya que son numerosos los autores que han criticado que mediante el modelo multicultural se impone el criterio de integración cultural y del reconocimiento de la diversidad, lo que puede acarrear un “enfoque excluyente y estigmatizador”.

4.2. La educación multicultural en el aula de música

En nuestro recorrido sobre la multiculturalidad, hemos comenzado este capítulo realizando una revisión de los diferentes modelos de educación multicultural que proponen distintos autores. Ahora trataremos de realizar el mismo trabajo pero acotándolo al aula de música.

4.2.1. Conceptos, definiciones y métodos

En primer lugar, trataremos de recoger los distintos conceptos de multiculturalidad dentro de la enseñanza musical. Terese M. Volk (1998:196) define la educación multicultural musical del siguiente modo:

“Multicultural music education enables students to function musically within the multiple music cultures of a society. Tends to refer to the music of ethnicities and/or other cultures only. Can contain connotations and implications from *multicultural education*”.

⁷³ Este tipo de acercamientos a la multiculturalidad creciente en las aulas ha dependido más de la buena voluntad y la concienciación de profesores particulares que fruto de unas coordinadas marcadas de manera oficial.

Dada la referencia que realiza la autora a la *educación multicultural* en general, veamos cómo la define ella misma:

“Multicultural education enables students to function competently within the myriad cultures of a society. Implies the study of diverse cultures for the purposes of understanding and tolerance. Can also be a process, strategy, or perspective that, in its fullest expression, implies a complete reformation of an educational system to give all students, regardless of background or ability, a full and complete education”(ibíd. 196).

Por su parte, Anderson y Campbell (1989:1) en primer lugar nos introducen a la educación multicultural en general:

“Multicultural education develops the understanding that there are many different but equally valid forms of musical and artistic expression and encourages students to develop a broad perspective based on understanding, tolerance, and respect for a variety of opinions and approaches.”

Y seguidamente nos definen la educación musical multicultural en concreto:

“Multicultural music education reflects the ethnic diversity of the world [...] through representative songs and instrumental selections, dances, and guided listening.”

Terese Volk (1998:15) subraya la idea que entre tantas definiciones de la educación multicultural es muy importante que en la educación musical se tenga una idea clara de dicha noción para llevar a cabo un trabajo coherente. Para ello nos remite al consejo de David J. Elliott, según el cual como filosofía conviene “*be conservative in its concern for preserving the artistic integrity of musical traditions, yet liberal insofar as it goes beyond particular cultural preferences to confront larger musical ideas, processes, and problems*”.

Burton (2008:163) recoge el uso de múltiples términos por parte de los académicos y dependiendo de su origen para referirse a la distintas culturas musicales. Cita términos tales como *ethnic, exotic, other, world music, folk, traditional*, o incluso *multimusal cultures*, propuesto por Reimer. No obstante,

cabe señalar que la terminología aplicada no escapa de diversas interpretaciones incluso de índole política y racial. En este sentido, Oehrle (2008:73) escribe que si bien en la literatura especializada sobre educación musical el uso de términos tales como *multicultural*, *multi-ethnic*, *world-music*, *crosscultural*, o *intercultural* es profuso, el término *intercultural music education* era el más apropiado en el contexto sudafricano incluso hasta fechas muy recientes, debido a que el concepto *multicultural education* se relacionaba con el sistema educativo bajo el gobierno del apartheid.

Por su parte, Peter Dunbar-Hall (2008:57-58) nos previene de asumir de forma ligera la conjunción de los tres términos (*multicultural-music-education*) debido a que raramente se analizan por separado sus tres niveles de referencia, y en consecuencia la suma de los mismos deviene en un "*conjunto híbrido de significados*". El autor realiza dicho análisis y nosotros lo recogemos aquí de forma sucinta. Si el término *multicultural* -según él uno de los términos que más abusos sufre en los estudios políticos, sociológicos y culturales- merece el calificativo de *political descriptor* por su relevancia en las gestiones de un determinado partido político o gobierno, al formar la conjunción *multicultural education* refleja:

"A way of thinking about the rationales, content and methodologies of teaching and learning that acknowledges «diverse racial, ethnic, social-class, and cultural groups» of students" (el autor cita aquí a James Banks y Cherry Banks, 1995)

En su mismo artículo y al analizar los diferentes significados de la triple conjunción de términos (*multicultural-music-education*), Dunbar-Hall nos recuerda que si bien él mismo en su trabajo usa el término de forma exclusiva para referirse a la inclusión de músicas no-occidentales al currículo ordinario, admite que en su más amplio sentido con el término *multicultural* hacemos referencia también a la inclusión de las músicas de las otras culturas o subculturas del propio Occidente, como lo son las músicas de diferentes clases sociales, de género, gay / lesbianas y músicas populares⁷⁴.

⁷⁴ Milagros Agostini (2008:140) hace también referencia a esta cuestión, matizando que en el ámbito educativo musical con el término *multicultural* se hace alusión solo a las diferencias entre etnias y no dentro de una misma etnia o cultura.

En un terreno más pragmático, Ellen McCullough-Brabson (2008:131) baja a la arena didáctica y engloba en solo dos vías principales los distintos modos de acercamiento a la multiculturalidad en el aula de música. Según esta autora un primer método sería *"examinar, evaluar, y seleccionar materiales multiculturales publicados que han sido especialmente diseñados para enseñar músicas del mundo -muchos de los cuales incluyen excelentes estrategias acompañadas de grabaciones para su uso en el aula con una variedad de niveles, incluyendo la enseñanza primaria, secundaria y bachillerato-*"

Un segundo método sería *"la conexión directa con una persona perteneciente a otra cultura con el objetivo de aprender de primera mano la cultura y la música del «insider»"*. La autora reconoce que si bien este segundo modo de acercamiento a una cultura ajena conlleva una mayor dedicación y más tiempo, resulta ser mucho más enriquecedor⁷⁵.

Por último, diversos autores trascienden la propia multiculturalidad en el aula de música, de forma que esta sirva simultáneamente de vehículo en el logro de otras competencias o habilidades educativas, tales como la cultura de la paz (Sánchez Fernández y Epelde Larrañaga, 2014), el aprendizaje cooperativo (Bernabé Villodre, 2014b) o la competencia digital (Espigares Pinazo y García Pérez, 2011).

⁷⁵ Para una propuesta metodológica más exhaustiva, véase el artículo de Burton, 2008:170-75, donde incluye distintos apartados: teoría musical, historia y literatura musical, instrucciones para actuaciones individuales y en grupo, técnicas para las actuaciones, y contexto cultural.

4.2.2. Sobre la necesidad de una educación musical multicultural.

"As the traveler who has once been from home is wiser than he who has never left his own doorstep, so a knowledge of one other culture should sharpen our ability to scrutinize more steadily, to appreciate more lovingly, our own"

Margaret Mead,
*Coming of Age in Samoa, 1928*⁷⁶

En este capítulo trataremos gran variedad de temas que se relacionan de un modo u otro con el sentido del epígrafe que lo encabeza. Recogeremos tanto argumentos a favor de la educación musical multicultural como críticas a la misma. Además, trataremos tangencialmente problemas de horarios, currículo, formación del profesorado y demás cuestiones que se ven implicados de un modo u otro en el momento en que apelamos a una educación musical de esta índole.

Sobre la necesidad de una educación musical multicultural no solo se han expresado autores de manera individual sino que también lo han hecho diversas instituciones. Tal es el caso de *The Music Educators National Conference*, de EEUU, *La Society for Ethnomusicology* y *La International Society for Music Education*. En el ámbito académico español son varios los artículos publicados por la Sociedad de Etnomusicología (SibE), en congresos de la Sociedad para la Educación Musical del Estado Español (SEM-EE), y en distintas revistas especializadas en música y didáctica donde se argumenta en favor de una educación musical para la multiculturalidad. Iremos viendo a continuación las aportaciones de los diversos autores.

Una de las autoras que más ha investigado e impulsado la educación musical multicultural es la autora norteamericana Patricia S. Campbell, ya citada anteriormente. En primer lugar y según esta autora, cuando los alumnos son introducidos en una gran variedad de sonidos musicales de todo el mundo su espectro de conocimientos musicales se ensancha de manera considerable (1989:3). En segundo lugar, los alumnos comprenden que muchas culturas del

⁷⁶ Cit. en McCullough-Brabson, 2008:131.

mundo tienen una música tan sofisticada como la de ellos. En tercer lugar, con la educación multicultural los alumnos pueden descubrir diferentes maneras de construir la música pero igualmente válidas. Y por último, estudiando una amplia variedad de músicas del mundo, los alumnos desarrollan una mayor flexibilidad musical, denominada por algunos autores como *polimusalidad* (ibíd.4).

El etnomusicólogo Bruno Nettl (1992) aporta por su parte una opinión favorable a la educación musical multicultural animando a los educadores del siguiente modo:

“To lead students to an understanding of music as a worldwide and varied phenomenon which will help them to comprehend all kinds of music and also provide an entry into understanding other things about the world’s cultures; and to help members of all societies understand their own music”.

Nettl estima oportuno además que la enseñanza de las músicas de otras culturas se dé desde un comienzo y en todos los niveles académicos:

“(World music should be taught) in all kinds of contexts. In schools, music of the world’s ought to be taught as part of a music program, as both a listening and participating activity. [...] It may be best to start instruction with some kind of intercultural group of concepts and sounds. The parity of the world’s musical cultures should somehow be presented right at the beginning” (Cit. en: Campbell, 1996: 20).

De la misma opinión son los etnomusicólogos David P. McAllester (“*World music should be taught whenever and wherever*”, ibíd. 6) y Anthony Seeger:

“Music from different parts of the world should be introduced into the curriculum at the earliest possible moment. It can be used as part of musical activities or as a part of world studies and history. I do not think it should be kept isolated in the music curriculum.” (ibíd.27)

Desde el ámbito etnomusicológico español, Rafael Martín Castilla (2010) resume en tres puntos las razones que fundamentan la necesidad de una

enseñanza en pro de una integración intercultural en el aula de música: a) la normativa legal educativa concede cada vez mayor importancia a la interculturalidad y a las distintas culturas del mundo; b) estas músicas son herramientas adecuadas para la integración del alumnado inmigrante; y c) la propia sociedad española actual es multicultural. Asimismo y según el mismo autor, no se trata solamente de que los etnomusicólogos subrayen la necesidad de una educación multicultural, sino que la propia disciplina etnomusicológica puede realizar una gran aportación en el ámbito pedagógico en aras de *"una integración intercultural y en particular, en su aplicación para la educación musical"*.

En el caso del antropólogo de la música Alan P. Merriam (2000/1964)⁷⁷, en vez de abogar por una determinada opción pedagógica, recoge y analiza directamente distintas formas de aprendizaje musical a través de otras tantas culturas del mundo. De ese modo, su propio trabajo deviene en ejemplo de hasta qué punto la disciplina etnomusicológica puede aportar una base empírica para una posterior elaboración de un marco metodológico o una determinada teoría educativa.

Desde el ámbito propiamente pedagógico, David J. Elliott por su parte amplía la necesidad de la enseñanza multicultural a todos los alumnos, independientemente de que el contexto esté compuesto de múltiples culturas. Es esta una afirmación muy importante puesto que si bien se va aceptando la educación multicultural en entornos compuestos por diversas culturas, resulta aún más difícil que se acepte en centros monoculturales:

"If music consists in a diversity of music cultures, then music is inherently multicultural. And if music is inherently multicultural, then music education ought to be multicultural in essence" (cit. en Volk, 1998:13)

En el ámbito académico español se han publicado numerosos artículos en relación a la multiculturalidad en las aulas de música, tanto en revistas del mundo educativo como del ámbito etnomusicológico. Iremos a continuación

⁷⁷ Exactamente en el capítulo titulado *"Learning"*.

desgranando los distintos puntos de vista que se han reflejado en tales artículos.

La visión general de los autores que han publicado sus trabajos en relación al tema que estamos tratando ha sido siempre positiva. Es decir, no hemos encontrado hasta la fecha ningún autor que critique el modelo multicultural de enseñanza musical⁷⁸. Andrea Giráldez (1998) afirma que existen críticas a la educación musical multicultural pero provienen del profesorado y no del mundo científico:

“las objeciones a la educación musical multicultural se basan en la idea de que al abordar una multiplicidad de estilos considerando que todos ellos son igualmente validos, se pierde la *identidad* cultural. Al mismo tiempo, existe el temor de trivializar o desvirtuar los materiales musicales al incorporarlos al ámbito educativo”

Andrea Giráldez refuta estas críticas sobre la débil autenticidad de las versiones escolares de músicas de otras culturas argumentando que “*toda música es sacada de su contexto cuando se convierte en objeto educativo*”. No obstante, la posible cuestión de la *descontextualización* de la música es una constante en la bibliografía especializada. En este sentido, Agostini aconseja tomar las debidas precauciones al introducir en el aula lo que ella denomina *música transplantada* (2008:152). Más adelante, la misma autora reconoce que existe un consenso en la aceptación de esta descontextualización de la música, en la medida en que de forma paralela, los estudiantes serán debidamente guiados por el profesorado en aras de un buen conocimiento del contexto originario (ibíd.).

Sobre las reticencias del profesorado a la enseñanza de unas músicas sobre las cuales ellos mismos carecen de competencias, Andrea Giráldez cita a Campbell (1997):

⁷⁸ Nos estamos refiriendo ahora solo al ámbito educativo musical, tal y como lo señala el título del capítulo. Críticas al multiculturalismo fuera del ámbito educativo musical sí que las hemos encontrado y las hemos recogido más arriba.

“La competencia musical de un profesor es una cuestión controvertida cuando se trata de enseñar el repertorio de otras tradiciones. Suponer que las destrezas musicales de un estilo se pueden transferir a otro puede no ser completamente lógico: para cantar gospels se precisan dotes radicalmente distintas de las necesarias para participar en la coral que interpreta a Brahms, de la misma manera que la técnica utilizada para tocar instrumentos de cuerda en una canción china difiere considerablemente de las convenientes para la Obertura de La Flauta Mágica de Mozart. [...] Los profesores competentes centran su atención en los rasgos característicos de un estilo de tal modo que cada tradición musical se interprete manteniendo dichos rasgos intactos y evitan la homogeneización de todas las tradiciones del mundo en un único estilo de *música de escuela*”.

Es decir, que el profesorado ha de formarse mínimamente sobre los fundamentos de las músicas de otras culturas. Los expertos sobre el tema defienden la opción, más accesible, de tratar de adquirir cierto nivel de competencia musical en al menos una cultura ajena a la propia:

“Collegiate music educators need even more training in the musics of various cultures, to the extent that they are competent in at least one other music culture, and knowledgeable in applying various musics in music education” (Lundquist, 1991)

El artículo de Ana Laucirica Larrinaga (2000) si bien no critica la inclusión de otras culturas musicales, sí habla de las “*limitaciones perceptivas que obstaculizan*” la introducción de las mismas. En ese sentido, resulta un trabajo interesante pues muestra otro punto de vista más crítico o más realista con la enseñanza multicultural, puesto que no solo contempla sus ventajas sino también las dificultades de llevarla a la práctica. El principal obstáculo que señala Laucirica se refiere a las diferencias de afinación en las que se basan los sistemas musicales de otras culturas y los problemas de percepción de la melodía que se derivan de las mismas. La autora compara estos problemas con los que provoca la enseñanza de la música culta contemporánea. Como solución a estos problemas sugiere actividades alternativas a la lecto-escritura, tales como la imitación, improvisación y la discriminación. Propone asimismo el uso de instrumentos de láminas (material de Willems) afinados en distintos intervalos como cuartos de tono, de coma, etc.

El artículo de Francisco José García Gallardo, “Las músicas del curriculum” (1999) nos resulta de sumo interés por tener un objeto de estudio similar a nuestro trabajo de investigación. En primer lugar realiza un análisis y crítica de los distintos documentos oficiales que regulan la labor educativa del docente (currículo del MEC, LOGSE, etc.) y constata el lugar marginal que ocupan las músicas de las “otras culturas”. Luego realiza un análisis de los libros de texto. Critica en primer lugar que se tome a estos como si fueran interpretaciones exactas de los currículos o “como la solución universal” a los problemas del profesorado. Finalmente propone una revisión crítica de los currículos por parte del profesorado.

Otro autor que se muestra muy crítico con el concepto de música tan restrictivo que se practica en nuestras aulas es Vilar Torrens (1997b). Si bien sus críticas iniciales tienen como objeto la ya derogada LOGSE (1990), aquellas mantienen su plena vigencia porque prácticamente en nada ha cambiado la situación⁷⁹. Critica también la importancia que le dan al producto musical en vez de al *proceso* tanto el marco jurídico como el propio profesorado. Según Vilar Torrens, esta supervaloración del producto final conlleva una categorización de las músicas en *legítimas* y *sucedáneas*⁸⁰.

La Administración como generadora de unas directrices que acaban condicionando totalmente el tratamiento de la música en las aulas es la idea de la que parte Montoya Rubio (2005). En su artículo, basado en parte en las teorías de Michel Foucault, aplica las “teorías basadas en la manipulación discursiva” y analiza el sesgo que puedan aplicar los profesores de música de

⁷⁹ Para un conocimiento de la legislación educativa y su relación con la multiculturalidad ver el cap.5: *La educación musical obligatoria en la CAV y la multiculturalidad*.

⁸⁰ La importancia del proceso musical ya la hacía constar Christopher Small (1989/1977) en otras culturas muy distintas a la occidental donde se carece el sentido de “clásico”: “*Los Chopi –como los balineses- no ven qué necesidad hay de clásicos que los mantengan en contacto con su pasado, ni necesitan refugiarse en el pasado de las presiones del presente. Para estos músicos africanos, lo importante es el proceso de la creación; la importancia del producto es muy relativa, y se le puede descartar sin remordimiento ni pena, lo cual es un signo de la existencia, en estos artistas tan pródigamente creativos, de una confianza en sí mismos de la que al parecer se carece en Occidente*” (p.66).

Secundaria en su labor docente. Ve al cuerpo de funcionarios como guardianes del poder que contribuyen a la perpetuación del sistema: “*La Administración se encarga de tener el monopolio de la `verdad institucionalizada´ o del `conocimiento reglado´. Ello implica que todas aquellas prácticas situadas en los márgenes sean susceptibles de ser desechadas por carentes de valor*” (p. 322). En definitiva, el autor denuncia el lugar hegemónico que ocupa la música de la tradición culta occidental: “*El verdadero problema radica en superar, siquiera imaginativamente, la dominación ideológica que impide pensar las clases de música en las culturas y no desde esta constricción*” (p. 321).

Por su parte, Valls y Batlle (2008) exponen de manera esquemática las ventajas que aporta una educación multicultural en el aula de música, tanto a nivel social –educación en valores y en “la globalidad”- como a nivel musical – oferta de nuevos contenidos y material para el trabajo en el aula-.

Nos resulta muy interesante también el artículo de José Antonio Quijera Pérez (2002) por su visión totalmente contrastante con lo comentado hasta ahora, ya que en el mismo el autor analiza la enseñanza de la música tradicional vasca en el sistema educativo vasco⁸¹. Según este autor “*el folklore (vasco) no ha sido materia curricular*”. En consecuencia, la pregunta es: ¿entonces, qué se había enseñado en los anteriores nueve años? El artículo fue expuesto en el V congreso de la SibE en 1999, y la música ya llevaba siendo obligatoria en la enseñanza desde la LOGSE de 1990. Según este autor, la gran preocupación de la educación debería ser la *cultura espiritual vasca*:

“Es precisamente a partir del paso de la Educación Infantil a la Educación Primaria cuando los proyectos curriculares establecidos tienden a separar al niño cada vez más del entorno de la cultura espiritual vasca. Este cambio de dirección, poco aparente durante los primeros años en Primaria, va acrecentándose a medida que el alumno avanza en su proceso educativo [...]. Eso es debido a varias razones, entre las que destacan la falta de una programación específica en

⁸¹ Si bien esta es la terminología de la que hace uso en el título de dicho artículo, en el texto del mismo hace referencia a Euskal Herria, con lo que suponemos que quiere ampliar su espectro de análisis a las siete provincias vascas y no restringirla a la CAV.

materia de folklore, la gran cantidad de contenidos conceptuales que los niños y niñas deben asimilar (los programas son cada vez más extensos), la búsqueda extrema, a modo de objetivo general de etapa, de que el educando se abra a una cultura de índole universal en detrimento del objetivo que permite su desarrollo en un mundo más próximo a su realidad como habitante de Euskal Herria, [...]” (pp. 272-273)

Somos de los que opinamos, al igual que Quijera, que el folklore propio debe ser una de las bases de la enseñanza musical⁸². Pero estimamos que el problema reside en que los educadores se estancan en ese nivel y no se abren a otras culturas musicales. Con el currículo anterior de la CAV del año 1992, ya se marcaban las directrices pedagógicas para sustentar la enseñanza musical sobre la tradición propia. Con el último currículo vasco de 2007, esta preocupación por *la cultura espiritual vasca* no hace más que acrecentarse. El problema no es la poca presencia de la tradición propia sino la práctica total ausencia de la ajena⁸³. Leyendo a Quijera se diría que estuviéramos aún en la misma situación poscolonial que describe Joseph H. Kwabena Nketia (1997) sobre el desprecio con el que los imperios coloniales trataron a las culturas y músicas de África. Muy al contrario, este autor africano aboga por recuperar la memoria perdida y al mismo tiempo abrirse a la interculturalidad:

“Si se tiene en cuenta el gran interés que despierta actualmente en todo el mundo el interculturalismo, el educador musical postcolonial, involucrado en este proceso,

⁸² Es más, así lo practicamos en nuestra tarea pedagógica diaria. En este sentido McCullough-Brabson (2008:126) subraya que la inclusión de músicas de distintas culturas del mundo en el currículo debe ser el segundo paso en una secuencia que incluye en primer lugar el conocimiento de la cultura musical propia. Sin embargo, conviene recordar las reservas que realiza Luis Costa Vázquez-Mariño (1997) sobre la enseñanza de la música tradicional (curiosamente expuestas desde la misma tribuna que Quijera pero dos años antes): *cosificación* de la música al ser tratada como medio para llegar a la música culta; su desvalorización al ser enseñada en la Enseñanza Secundaria musical por ser esta reconocida con “carácter subsidiario”; la manipulación a la que se somete por “el discurso nacionalista”; y conservadurismo: “*la promoción del folklorismo burgués no es ajena a una orientación cultural, y política, conservadora*”

⁸³ Si bien hasta la llegada de la democracia, tal y como ya lo hemos apuntado más arriba, la música, cuando se impartía, se limitaba al canto y su función como instrumento para *la formación del espíritu nacional*, una vez que la CAV adquirió la competencia en Educación, podríamos decir que la situación ha cambiado en contenido pero no tanto en la forma y fin puesto que uno no sabe muy bien hasta dónde llega el objetivo pedagógico en la enseñanza de la tradición vasca y cuándo comienza la formación del espíritu nacional propio. Sobre esta idea, véanse Martí, 1996; y Ramos López, 2012.

debe mirar hacia adelante para convertir estas actitudes positivas en cambios significativos que podrían surgir de los encuentros interculturales formando parte de sus objetivos educativos. [...] Por lo tanto, el educador musical debe enfrentarse no solo con las diferenciaciones entre las tradiciones indígenas sino también, en cierta medida, con el multiculturalismo. No tiene más remedio que hacer de la bimusicalidad, o en algunas áreas incluso de la polimusicalidad de los modos de expresión africanos, occidentales y árabes, uno de los objetivos de sus programas, ya que tanto si le gusta como si no, al igual que la diversidad y las diferenciaciones musicales, forma parte de la realidad del mundo africano.”

Quisiéramos hacer aquí una mención también a una serie de artículos que al igual que el mencionado de Quijera, reclaman la inclusión de un determinado tipo de música en el currículo. Esta mención nos parece interesante porque sirve para equilibrar nuestras propias demandas sobre la inclusión de otras culturas musicales. Nosotros vemos que existe una carencia pero debemos entender también que hay otro tipo de demandas que reclaman una ampliación de los contenidos curriculares de música. Tal es el caso de los autores que abogan por la inclusión de las músicas populares urbanas en las aulas de música. En esta línea ha trabajado Susana Flores Rodrigo (2005), concretamente sobre su uso en la Educación Secundaria. En su artículo cita una encuesta realizada en 1982 y en 1998 en los centros educativos ingleses por Lucy Green (2002). Esta encuesta trataba de dilucidar el uso de la música popular en las aulas, incluyendo el jazz y las músicas de otras culturas. La primera encuesta demostraba que los usos de tales músicas eran tímidos e inseguros. La segunda de las encuestas realizadas constataba el uso generalizado de las músicas populares en las aulas.

Vilar Torrens (1997) ha expuesto su trabajo en la misma línea que Flores. Defiende el uso de las músicas urbanas populares dentro del aula fundamentalmente por el hecho de pertenecer al entorno del alumnado. Para ello estima adecuado basarse en el empleo de los planteamientos y la metodología de la etnomusicología.

Al igual que Quijera, Josefa Montero García (2005) apela también por la introducción de la música tradicional en el curriculum, aunque su trabajo esté

enfocado a la enseñanza Secundaria. Al contrario del trabajo citado de Flores, este no parte de la realidad en torno al alumnado sino que trata de rescatar un pasado y unas raíces que “*actualmente agonizan ante la desaparición de los usos y costumbres que las hicieron nacer*”.

La inclusión de las músicas del entorno del propio alumnado es defendida también por autores como David J. Hargreaves (2011). En su artículo explica su sorpresa al comprobar que en el sistema educativo de Inglaterra solamente un 7% del alumnado de 14 años opta por la asignatura de música, lo cual es más que sorprendente teniendo en cuenta que la escucha de música popular es la actividad de ocio más común entre los adolescentes (ibíd.). Tal y como subraya el autor, existe una diferencia de grado obvia para el alumnado en la importancia que tiene la *música de escuela* y la *música fuera* de la escuela.

En definitiva, creemos que todas estas reclamaciones por la ampliación de los contenidos curriculares no necesariamente están confrontadas. Muy al contrario, parten de la misma base de que existe una hegemonía por parte del canon occidental en la enseñanza. Esta preeminencia de un solo tipo de música impide el desarrollo de unos contenidos más amplios. No obstante, y tal y como hemos podido comprobar, también existen desacuerdos en torno al uso y abuso de otro tipo de repertorios como pueda ser el tradicional propio.

Existe además la paradoja de que si bien el ámbito científico está más o menos de acuerdo con la aplicación de la multiculturalidad como modelo educativo, la realidad refleja un desinterés supremo sobre el tema por parte del profesorado, tal y como hemos podido comprobar en nuestro trabajo de campo. ¿Dónde está la interrupción entre el mundo científico y el de la enseñanza? ¿Entre el mundo teórico y el práctico? En un principio, podríamos pensar que el puente entre ambos mundos debiera ser el profesorado que forma a los maestros, es decir, las Escuelas de Magisterio. En el caso de los maestros en actividad laboral, los cursos de formación permanente serían la fuente principal de

conocimiento de tales teorías pedagógicas, además de revistas especializadas, seminarios, cursillos, etc.⁸⁴

Un profesor de una Escuela de Magisterio de la UPV, y de la especialidad de música, nos comentaba que *“las conferencias y seminarios que se hacen en la Universidad, en su mayoría, son demasiado teóricas, a pesar de que estén basadas en experiencias concretas”*⁸⁵.

Para concluir este apartado citaremos un reciente estudio que posee el valor añadido para nuestro trabajo de que se ha realizado en la propia CAV. Trata sobre las relaciones entre el trasfondo cultural del alumnado y las condiciones de enseñanza aprendizaje en la universidad vasca. El mismo concluye que una perspectiva intercultural podría resultar beneficiosa para la educación musical (Ibarretxe y Díaz Gómez, 2008).

4.2.3. Una visión histórica de la educación musical multicultural en varios países⁸⁶

Sin ánimo de hacer una especie de estudio completo de *educación comparada*, al menos trataremos de recuperar la finalidad pragmática de tal disciplina, esto es, *“que cada país se pudiera beneficiar de las experiencias realizadas por los demás”* (García Hoz, 1968). Países con una larga historia de inmigración como Estados Unidos o el Reino Unido han sido capaces de desarrollar una labor investigadora paralela a ese proceso. La multiculturalidad en las aulas de música como principio estructurante del currículo ya se estableció en Norteamérica en 1989 siguiendo las directrices de David J. Elliott

⁸⁴ En el siguiente capítulo incluimos los resultados del análisis que hemos llevado a cabo sobre los cursos ofertados dentro del programa de formación del profesorado, GARATU.

⁸⁵ En euskera el original: *“Unibertsitatean egiten diren mintegiak eta konferentziak, gehienetan, oso teorikoak dira, esperientzia konkretuan oinarrituta egon arren”*. Entrevista personal en la Universidad Pública del País Vasco. Clave de la entrevista: EPMag.1.

⁸⁶ Siempre que no se indique alguna otra fuente, los datos históricos de este capítulo están extraídos de Volk (1998).

(*multiculturalismo dinámico*) que aún sigue en boga en aquel país. A continuación realizaremos un somero repaso histórico de la educación musical multicultural en distintos países que han recogido en un grado u otro tal concepto en sus currículos.

EEUU.

Comenzamos con este país debido a que es uno de los primeros que comenzaron a introducir elementos de multiculturalidad dentro de su currículo educativo. La larga tradición de inmigración ha sido sin lugar a dudas el motor de cambio y adaptación del sistema educativo norteamericano. Robert W. Stephens (2008:95) recoge en su artículo lo que según él fue uno de los primeros esfuerzos en aras de una apertura hacia las distintas culturas en el sistema educativo en aquel país. Describe que fue precisamente el filósofo Horace Kallen quien avanzó en 1915 una primera noción del multiculturalismo al acuñar el término *cultural pluralism*. La batalla de Kallen aconteció además dentro del ámbito pedagógico, pues su objetivo no era otro que crear un sistema educativo abierto a la amplia variedad de culturas que residían en el país.

Asimismo, los distintos conceptos de *asimilación*, *amalgamación* y *multiculturalismo* se irían sucediendo a medida que se tomaba verdadera conciencia del fenómeno. Según Anderson y Campbell (1989:3) y en relación al sistema educativo norteamericano, en el pasado se han enseñado principalmente aspectos seleccionados de la música clásica y tradicional occidental europea y americana. De ese modo, indirectamente el alumno interiorizaba que solo existía un sistema musical en el mundo o como mucho se entendía que había otras músicas pero siempre inferiores. Hoy en día, muy al contrario y según los mismos autores, se ha demostrado que es necesaria la presencia de otras culturas en los currículos de todos los niveles educativos de la enseñanza. Modelos educativos anteriores que trataban de dar respuesta al fenómeno de la inmigración en EEUU fueron sucesivamente apareciendo desde principios del siglo XX. Modelos tales como:

La asimilación. A comienzos del siglo XX, hubo una masiva llegada de inmigrantes a Norteamérica. Estos se encontraron con la mentalidad nativa de “América para los americanos”. La filosofía predominante en aquella época era el darwinismo social. Los americanos temían cada vez en mayor grado la “disolución racial” y por lo tanto insistían en que los inmigrantes debían adoptar la cultura predominante, “americanizarse” lo más pronto posible. La escuela pública era en este sentido la herramienta fundamental para lograr educar a los inmigrantes para la ciudadanía americana y *the American way of live* (Volk, 1998:33). Es decir, se esperaba que los inmigrantes terminasen por abandonar su propia cultura y por interiorizar las pautas culturales del país de acogida (Kymlicka, 2006:29)⁸⁷.

El término *melting pot* o *amalgamación* lo acuña Israel Zangwill en 1909 para designar otra visión de la americanización. Zangwill define a América como un crisol en el cual se pretende la fusión de todas las razas. Este concepto era muy atractivo para aquellos que pretendían la asimilación de los inmigrantes y para aquellos otros que veían al pueblo americano como una amalgamación de todos sus componentes (ibíd.34).

Asimismo, en el campo de la educación musical, las primeras tres décadas del siglo XX en Norteamérica estuvieron dominadas por dichos conceptos de asimilación y *melting pot*. Esto suponía que un componente esencial del currículo musical lo componían las canciones patrióticas. Estas, junto con las canciones de tradición occidental eran un valioso modo de *americanización* de los inmigrantes, tal y como se refleja en este escrito de la NEA (*National Education Asssociation*): “*We, the melting-pot nation, can amalgamate all diverse peoples more quickly through music than in other any way*” (Elliott Clark, Frances. 1926:151). Sin embargo, durante estas primeras décadas, el curriculum musical fue desplazándose gradualmente de la prácticamente exclusiva música de tradición germánica a la aceptación de canciones y

⁸⁷ Según el propio autor, “es lo que se conoce como el modelo inmigratorio de ‘angloconformidad’”.

danzas del centro y norte de Europa. También se incluían canciones tradicionales afro-americanas, americanas nativas, e incluso del este asiático. Fue este sin lugar a dudas el primer paso hacia la aceptación de músicas de varias culturas en el currículo escolar americano (ibíd.49).

El multiculturalismo insular surge hacia 1950. David J. Elliott (1989) lo define del siguiente modo:

“The musics from one or two cultures, usually those of the local community, added to the Western tradition; dos not change the original curriculum in any other way”.

Por lo tanto, el cambio respecto de los anteriores modelos no es aún sustancial. Para que los cambios se vean reflejados en el currículo habría que esperar todavía dos décadas más.

El multiculturalismo modificado aparece hacia 1970 tras el movimiento de los derechos civiles de la década de 1960⁸⁸. En la práctica diaria es el más común en los centros educativos estadounidenses aun hoy en día. Se aprenden distintas músicas ya incluidas en el currículo. Las músicas son comparadas según su proximidad o lejanía a los elementos musicales, conductas y roles en la sociedad. Para llegar a este modelo educativo, tuvieron que darse anteriormente dos acontecimientos sucesivos. El primero de ellos fue la *Séptima Conferencia Internacional de la ISME*⁸⁹ celebrada en 1966. El segundo acontecimiento fue el *Simposio Tanglewood*⁹⁰ celebrado al año siguiente. La séptima conferencia de la ISME se centraba especialmente en la preparación de los educadores y la necesidad de incluir múltiples culturas

⁸⁸ De este modo se abandona el modelo asimilacionista vigente hasta entonces en la sociedad americana. Se adopta así una política más tolerante que permite e incluso estimula que los inmigrantes mantengan pautas culturales de sus respectivos grupos étnicos (Kymlicka, 2006:30).

⁸⁹ *International Society for Music Education*.

⁹⁰ El *Simposio Tanglewood* se celebró el verano de 1967 bajo el auspicio del MENC (*Music Educators National Conference*).

musicales en la educación de todos los niveles⁹¹. Era evidente que la idea etnomusicológica de la “música como expresión de la cultura” comenzaba a formar parte de la educación musical (Volk, 1998:73). Por su parte, la denominada "Declaración de Tanglewood" acordada en el simposio homónimo recogía una serie de objetivos de cara a una mejora de la educación musical. Entre sus objetivos estaba la inclusión de todas las culturas musicales. Pero además citaba la importancia de la educación musical como tal, la necesidad de disponer de un tiempo suficiente para la música en la educación obligatoria, la educación musical como herramienta para la atención de problemas sociales, y varios puntos más que han marcado de un modo u otro las líneas que debía seguir en la educación musical, no solo de Norteamérica sino de muchos otros países como pueda ser el caso de España en los currículos actuales. Otro hito importante en la concienciación de la importancia de la multiculturalidad dentro del sistema educativo y en especial en el aula de música fue el *Simposio Multicultural del MENC*, celebrado 1991 con la colaboración de la Society for Ethnomusicology, entre otros. Este simposio fue planteado con la idea de: *“To promote a great national discussion among music teachers on the importance of a broad multicultural curriculum in music at all educations levels”* (cit. en Volk, 1998:109).

Es hacia la década de 1990 cuando la educación musical comienza a ver a la música occidental como equivalente –y no superior- al resto. El factor más decisivo para dicho cambio fue sin lugar a dudas el contacto entre la educación musical y la etnomusicología (ibíd.125).

Finalmente, el *multiculturalismo dinámico* surge hacia 1990 de la mano de David J. Elliott y parte del anterior modelo. Nos remitimos a sus propias palabras para definir tal modelo de educativo:

“A world perspective applied to a wide variety o musics. In this model, much of the modified multicultural approach is retained, but musical concepts original to the culture replace a strictly Western aesthetic perspective”.

⁹¹ Cuatro de las seis recomendaciones generales que dictaba finalmente la citada conferencia se relacionaban directamente con la educación musical multicultural.

Según Terese Volk (1998:191) ello significa que al aplicar los términos originales a sus respectivas músicas, aceptamos que los conceptos occidentales no siempre pueden ser aplicables a otras músicas. A modo de ejemplo, escribe que muchas culturas aplican el término *música* al conjunto de danza, poesía canto y drama. Por lo tanto, si nosotros limitamos nuestra discusión sobre su música a las consideraciones de tono, timbre y tiempo estamos errando el camino⁹². Finalmente, creemos que la siguiente cita de David J. Elliott (1995) es lo suficientemente diáfana como para resumir su filosofía sobre la educación musical:

"Music is a diverse human practice consisting in many different musical practices or musics. If music consists in a diversity of music cultures, then music is inherently multicultural. And if music is inherently multicultural, then music education ought to be multicultural in essence"

En resumen, podríamos decir que a través de la historia de la educación en Norteamérica se han desarrollado dos modelos de currículum *multicultural*. Por un lado tendríamos la visión *mosaico* -según la cual las culturas coexisten o se yuxtaponen pero no se interrelacionan ni se promueve el mestizaje-, que está fundamentalmente representada en Canadá. Y por otro lado, tendríamos la visión del *melting pot*, donde lo que se incentiva es precisamente el dialogo y el mestizaje entre las distintas culturas. Esta última tendencia es lo que David J. Elliott denomina *multiculturalismo dinámico* -ya presentado más arriba- y en el ámbito europeo viene a llamarse *interculturalismo* (Ibarretxe y Díaz Gómez, 2008b:99).

Por nuestra parte, creemos que los dos últimos modelos educativos expuestos -*multiculturalismo modificado* y *multiculturalismo dinámico*- son los más

⁹² Sirva a modo de ejemplo que en la zona geográfica del sur de África, el término *kuvina* o *kusina* -usado en distintos idiomas-, significa "hacer música" o "bailar" pero en ningún caso hace referencia al hecho de "tocar un instrumento". (Cit. en Oerhle, 2008:74). Realizando un paralelismo con las transcripciones realizadas por nosotros mismos, podríamos pensar que en Occidente hemos tratado de aplicar no solo nuestros parámetros musicales a otras músicas, sino que además las hemos tratado de interpretar a través de nuestras herramientas de escritura.

adecuados por dos razones. En primer lugar porque son los únicos que parten de la premisa de que no hay una música (la occidental) superior al resto. Y en segundo lugar, porque incluyen a las *otras* músicas en el currículo educativo.

Otros países⁹³

En el caso de Gran Bretaña la asimilación ha sido la política utilizada en las escuelas. Los estudiantes debían ser británicos lo antes posible en cuanto a lengua y costumbres se refería. La escuela debía tratar a los inmigrantes simplemente como un “problema” a resolver. En cuanto a la educación musical, en el Currículo Nacional para la Música publicado en 1992 la única alusión a la multiculturalidad que recogía era que los alumnos “*debían practicar y escuchar músicas en estilos y géneros variados, pertenecientes a diferentes épocas y culturas*”⁹⁴.

Alemania por su parte, país con un importante historial de inmigración tras la Segunda Guerra Mundial, ha ido constituyendo una sociedad multiétnica con ciudadanos originarios de Turquía y de la antigua Yugoslavia principalmente. Si bien hasta la década de 1970 la política educativa fue la asimilación, se ha ido progresivamente aceptando la multiculturalidad en la educación.

Realizando un sumario final de su análisis histórico, Terese Volk afirma que la respuesta inicial de la mayoría de los países analizados (EEUU, Gran Bretaña, Canadá, Australia y Alemania) a la inmigración fue indudablemente la aplicación de una política de asimilación. En la educación musical esto se reflejaba en la enseñanza exclusiva de la tradición occidental, a veces incluso de la música patriótica. No fue hasta los años sesenta que las gentes de las culturas minoritarias fueron haciéndose escuchar. Incluso en los países no occidentales pero que han sido colonias de Occidente, han enseñado músicas

⁹³ Los datos de este apartado están sacados del libro citado de Volk (1998:127-155).

⁹⁴ *Music in the National curriculum (England)* (London): Department for Education, 1995), 2. Citado en Volk, 1998:130. Esta mención es prácticamente idéntica a la que se incluye en el último Currículo Vasco de 2007, tal y como podremos comprobar en el capítulo dedicado al análisis del mismo.

occidentales. Con la recuperación de su libertad, han comenzado a reintroducir progresivamente sus músicas indígenas (Cf. infra.).

Terese Volk añade que los cambios hacia una educación según un modelo multicultural se están produciendo de manera progresiva en los países occidentales. En muchos casos los propios educadores aún están buscando un modelo propio adecuado para introducir músicas de otras culturas. Según la misma autora, todos estos países tienen en común que han comenzado a utilizar la música como medio de asimilación de los inmigrantes y han terminado considerando las músicas de los propios inmigrantes como dignas de estudio en mayor o menor grado. En la mayoría de los casos, el cambio de perspectiva ocurrió en la década de 1970.

El caso de España.

En el caso de España hablar de una historia de la multiculturalidad en el sistema educativo o en las aulas de música carece de sentido. A diferencia de los países analizados, España ha sido un país de emigrantes y no de inmigrantes hasta hace no más de dos décadas. Por lo tanto la educación en general no se ha visto apremiada por una necesidad de plasmar esa variedad de culturas en sus premisas metodológicas. Más bien deberíamos hablar de la exigua presencia de la música en el sistema educativo a través de la historia⁹⁵. En la época de la guerra civil y en la posguerra, las canciones populares y patrióticas ocupaban todo el repertorio del canto escolar. A partir de la Ley de Reforma de la Enseñanza Primaria de 1945, el sistema educativo hace mención de la obligatoriedad de elaboración de programas sobre “la formación del espíritu nacional”, canto y música entre otros. Si bien en esa época en Europa importantes pedagogos introducían sus metodologías en las aulas, España quedaba aislada de tales avances.

⁹⁵ Todos los datos históricos referidos a la historia de la enseñanza musical en España están sacados de Nicolás Oriol de Alarcón (2005).

Con la Ley General de Educación de 1970, la música se incluye en el área de *Expresión Dinámica*, junto con la educación física y los Deportes; en consecuencia, su impartición era de obligado cumplimiento. Sin embargo, todo quedó en una teórica elaboración de objetivos y contenidos que nunca se llevaron a la práctica por falta de asignación de profesorado⁹⁶. En las Enseñanzas Medias, la música corrió mejor suerte al incluirse dentro de la Educación Estética junto con el Dibujo.

Será a partir de 1981 con la remodelación de la Educación Primaria que la música entra dentro del área de Educación Artística junto con la plástica y la dramatización. En cualquier caso, la falta de maestros especializados causa una vez más la no impartición de la materia como situación más generalizada.

De ese modo llegamos hasta la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, LOGSE, de 1990. La principal innovación en lo que a la música se refiere fue la implantación de la Especialidad de Música en la Escuela de Magisterio con lo que ya se dispondría por primera vez de un cuerpo de maestros especializados en la materia. Se lograba así la verdadera implantación de la enseñanza musical dentro del sistema educativo obligatorio. Del mismo modo, se aseguraba la impartición de la materia en la Educación Secundaria Obligatoria. A partir de ese momento, lo que ocurriera con la metodología multicultural dentro de la enseñanza musical ya lo veremos más adelante⁹⁷. Aunque como anticipo de lo que estaba por venir, ya en el año 1998 Andrea Giráldez publicaba su artículo sobre las diversas aproximaciones a la educación musical desde una perspectiva multicultural. Allí afirmaba que *“en los últimos años, y cada vez con más frecuencia [en España], los términos multicultural e intercultural han sido utilizados en relación con la educación”*. Sin embargo, seguidamente añadía que *“no es posible afirmar que más allá de una nueva caracterización de los fenómenos educativos, esta nueva terminología haga referencia a una concreción específica en la práctica”*.

⁹⁶ Oriol de Alarcón (2005) señala que frente a la desidia de la enseñanza pública, algunos centros privados sí pusieron en marcha la enseñanza musical a modo de innovación pedagógica y como una forma de destacar frente a otros centros.

⁹⁷ *La educación musical obligatoria en la CAV y la multiculturalidad* (cap.5).

4.2.4. La formación del profesorado y la multiculturalidad musical.

Es precisamente la cuestión de la formación del profesorado una de las claves hacia el cambio para una educación multicultural. Así lo señalan además la mayoría de los autores a nivel internacional. Véanse por ejemplo los artículos recogidos en el trabajo de Reimer (2008).

En la actualidad y dentro de nuestro ámbito geográfico, hay dos formas de acceder a una plaza de maestro de música en Educación Primaria. La primera es la de cursar estudios de Magisterio en la especialidad de Música⁹⁸. Esta especialidad existe desde el año 1991. La segunda forma es tener unos estudios mínimos de Conservatorio, a la vez que estudios de Magisterio de cualquier otra especialidad. En ambas modalidades de formación es notoria la ausencia de estudios sobre otras culturas. La única excepción es haber cursado estudios de grado superior en el Conservatorio, o bien haber estudiado la licenciatura de Ciencias de la Música⁹⁹. Pero si nos limitamos a los estudios mínimos exigidos por la Administración para ocupar dicha plaza de maestro en Educación Primaria, el resultado es un profesorado sin la más mínima preparación sobre otras culturas musicales. A la misma conclusión llega Vilar Pazos (2006) al afirmar que se debe *“ampliar la formación del profesorado, que se encuentra ante una situación para la que no fue preparado”*.

Como señalan Vilar Torrens (1997b) y Montoya (2004), los etnomusicólogos deberían implicarse en la formación del profesorado, tanto dando cursos de formación como participando en revistas de educación musical. En cuanto a esta última modalidad de participación, somos conscientes de que se ha dado en mayor o en menor grado en los últimos años, tal y como hemos podido constatar al revisar la bibliografía pertinente. También ha habido una participación en el sentido contrario, es decir, la publicación de artículos sobre

⁹⁸ Aunque con la reforma universitaria de Bolonia, esta especialidad –al igual que casi todo el resto de especialidades del grado en Magisterio- ha quedado relegada una “Mención en Educación Artística” dentro de la especialidad de Educación Primaria.

⁹⁹ Siempre añadiendo los estudios de Magisterio en caso de impartir en la Educación Primaria.

la enseñanza musical en publicaciones de índole etnomusicológica¹⁰⁰. En cuanto a la formación del profesorado por parte de etnomusicólogos, no nos consta ningún curso de formación de esa índole. Si realizamos una revisión de los cursos de formación del profesorado de la CAV en la última década¹⁰¹- programa de formación denominado GARATU -, nos encontramos con que no hay cursos de formación que relacionen multiculturalidad o inmigración con la música. Por el contrario, sí encontramos cursos de formación que tratan los conceptos anteriores pero siempre desde una perspectiva pedagógica general. Pero entre dichos cursos nunca encontramos alguno aplicado o pensado para el profesorado y las clases de música¹⁰². Hay una excepción en uno de los cursos de música ofertados en el curso escolar 2006/2007. Se denomina *La música que tenemos en el entorno: actividades y recursos pedagógicos*¹⁰³. Si bien la multiculturalidad musical no es su objeto de estudio principal, uno de los contenidos que anunciaba en su programa especificaba lo siguiente: “*Música local (otras culturas) y la música a través del tiempo (historia de la música)*”¹⁰⁴.

Sin embargo, Montoya (2005:323) se muestra muy pesimista en relación a la receptividad que pueda mostrar el sistema educativo de cara a recibir la ayuda de la etnomusicología:

¹⁰⁰ Tal y como hemos podido comprobar en las diversas actas de los congresos de la SibE.

¹⁰¹ Tras haber contactado con el Dpto. correspondiente del Gobierno Vasco, nos han proporcionado los volúmenes donde se recogen todas las ofertas de cursos del programa GARATU correspondientes a la última década (1999-2009), con la excepción de los referentes a los cursos escolares 2003/04 y 2007/08, los cuales, obviamente, no hemos podido analizar. A posteriori hemos podido analizar los cursos de formación ofertados desde el curso escolar 2011-12 hasta el 2013-14 con similares resultados.

¹⁰² Por ejemplo, para el curso 2008/2009 se propusieron los siguientes cursos generales relacionados con la multiculturalidad: *Contenidos multiculturales en la sociedad actual desde el punto de vista de las Ciencias Sociales; Lenguas, culturas y países; Educación intercultural: pensar y hacer; Convivencia y educación intercultural*. Incluso en la oferta de los cursos de formación de una fecha relativamente temprana como 1999 encontramos también un curso denominado *Educación intercultural en E. infantil y E. Primaria*.

¹⁰³ Cursos impartido por Alberto de Abajo González. En euskera en el original: “*Inguruan dugun musika: jarduerak eta baliabide didaktikoak*”.

¹⁰⁴ En euskera en el original: “*Tokiko musika (beste kulturak) eta musika denboran zehar (musikaren historia)*”.

“Esta resistencia a la que nos remitimos (se refiere al lugar hegemónico que ocupa la música de la tradición culta occidental) nos lleva a considerar la aplicación de prácticas etnomusicológicas en el ámbito de la enseñanza como parte de un discurso proscrito. Si ya de por sí la música en España no goza del beneplácito de todos y se incluye, según rezan nuestros datos etnográficos, más como un complemento que como una necesidad, el afianzamiento de lo musical en otras culturas dentro de ésta área queda automáticamente fuera, como parte de lo que podríamos llamar, parafraseando de nuevo a Foucault, *el discurso del loco, que no tiene valor ni verdad ni importancia*”¹⁰⁵ .

En este sentido queremos citar aquí el artículo de Milagros Agostini (2008). Entre las distintas aportaciones que la disciplina etnomusicológica haya podido realizar a la enseñanza musical multicultural, la autora nos explica que el etnomusicólogo, tras haber adoptado una perspectiva antropológica, tiene como objetivo final el estudio de la humanidad en sí misma (p.141). Éste es consciente además de que aun siendo la música un fenómeno universal, *"diferentes culturas pueden definir la música de modo distinto"* (ibíd.). La etnomusicología aporta al sistema educativo también la asunción de las diferencias entre el punto de vista del *insider* y del *outsider* (p.143). En definitiva:

"Ethnomusicologist's insights are an invaluable help in dealing with practical implementation of the teaching of musics created within contexts or in venues difficult to re-create in a classroom setting, as well as in developing appropriate teaching models and strategies" (p.145)

"(...) College introductory courses in ethnomusicology, preprofessional interchange with ethnomusicologists, and courses dealing with different world musics should be part of every music teacher's training" (p.146)

Por otro lado, una de las facetas más importantes de la preparación del profesorado de enseñanza musical de Primaria la cumplen sin lugar a dudas el propio profesorado de las Escuelas de Magisterio, tal y como hemos apuntado más arriba. En una entrevista que hemos mantenido con un profesor de la especialidad de música de la Escuela de Magisterio de Bilbao –de la

¹⁰⁵ Cita de Foucault (1999).

Universidad Pública- afirmaba que la falta de tiempo para poder impartir toda la materia contenida en la programación era el mayor obstáculo a la hora de incluir la multiculturalidad en sus clases. A la pregunta de si en general se preparaba a los alumnos de la especialidad de música para poder afrontar la multiculturalidad en las aulas su respuesta fue que:

“En general no. Cada profesor funciona de forma individual y todavía no hay una conciencia clara sobre la necesidad de este tema”. (PMag1).

En otra entrevista que hemos mantenido con una alumna de 3º Magisterio en la especialidad de música de la UPV¹⁰⁶, y ante la pregunta de si habían tratado alguna vez conceptos tales como *multiculturalidad*, *interculturalidad*, *atención a la diversidad*, *inmigrantes* o *aculturación*, la respuesta fue siempre negativa. Solo había escuchado hablar de *aculturación* en una conferencia en la Universidad¹⁰⁷. Esta alumna de Magisterio veía necesario que se les diera algún tipo de formación ante la presencia de inmigrantes en las aulas, aunque admitía que tal formación no existía de ninguna forma¹⁰⁸. En cuanto a la formación sobre otras culturas musicales afirmaba que las habían planteado en clase solo en forma de audiciones musicales. Los instrumentos musicales de los que hacían uso en clase eran los propios de cualquier escuela, tales como el instrumental Orff, flauta de pico y piano.

En cuanto a otros países, la Music Educators National Conference (MENC) de Estados Unidos, ya en 1972 recomendaba:

“All Music educators must be able to...apply their knowledge of music to diatonic and non diatonic Western and non-Western art, dance and folk music,... should

¹⁰⁶ Clave de la entrevista: AMag1.

¹⁰⁷ Se da además el agravante de que esta alumna era licenciada en Pedagogía por la misma Universidad. Tales términos tampoco habían sido tratados en las asignaturas de dicha carrera según la misma entrevistada. Entre las asignaturas optativas de Magisterio afirmaba que había una llamada “Sociología de la Cultura” que ella no había cursado pero que creía que podría tener alguna relación con los temas citados. Entre sus asignaturas también estaba la de “Historia de la Música y del Folklore”.

¹⁰⁸ Villodre nos confirma una situación similar en su artículo (2013:301) al analizar el currículo del Grado en Maestro en Educación Primaria de la Universidad de Valencia. En el mismo “no se cuenta con una asignatura específica centrada en toda esta terminología y pedagogía característica”.

know composers in various cultures combine the elements of music to elicit responses in the listener,... and must be familiar with the tone-production capabilities of... instruments of other cultures” (MENC. Citado en Volk, 1998: 160)

Terese Volk (1998:163) por su parte propone un ideal de formación del profesorado de música:

“Ideally, graduating music education majors should be both knowledgeable about musics in other cultural contexts, and capable of employing these musics in their classrooms. In order to do so, they should have:

1. Experienced the musics of other cultures [...]
2. Learned about the basic systems, instruments, and vocal timbres of musics from other cultures. [...]
3. Developed the ability to incorporate the musics of other cultures in classroom music lessons.”

Y más adelante, concluye del siguiente modo:

“If schools of music wish to graduate music educators who are competent in multicultural music education, they need to model multicultural music education as well as they currently model the western music program” (p. 166)

Sobre la importancia y las vicisitudes de la formación del profesorado para posibilitar una correcta educación basada en un modelo de interculturalidad, véase también el trabajo de Kathy Robinson (2008). Nosotros compartimos enteramente la visión de la autora al afirmar ésta que en la formación del propio profesorado reside precisamente la clave de todo -afirmación compartida literalmente por la autora citada más arriba, Milagros Agostini (2008)-. En definitiva, estamos aún muy lejos de conseguir tal preparación entre el profesorado de música. Tendría que darse una ampliación de las horas dedicadas a la formación en otras culturas musicales, tanto en los planes de estudio de los conservatorios como en las facultades.

La lectura del trabajo de Reimer (edit. 2008) tampoco refleja una situación demasiado optimista en cuanto a la preparación del profesorado en el ámbito

estadounidense¹⁰⁹. Al menos la ya citada autora Milagros Agostini (2008:147) admite que una minuciosa preparación del profesorado -incluyendo el contacto y aprendizaje directo con músicos nativos- no siempre es posible, y reconoce que la única alternativa razonable para buena parte del profesorado es el contacto limitado con un estilo de una música perteneciente a otra cultura. En ese "contacto limitado" la autora ya ha incluido previamente las siguientes opciones: conciertos en directo con músicos nativos, vídeo-grabaciones, películas, experiencias con instrumentos nativos, o talleres con expertos.

4.3. La escuela: ¿reproductora o agente activo de cambio del sistema social?

Antes de terminar con este bloque de introducción quisiéramos hacer una breve reflexión sobre lo que ya es un clásico en el mundo de la pedagogía. ¿Es el sistema educativo únicamente una institución-guardián y garante de la sociedad a la cual pertenece? ¿O es por el contrario un recurso potencialmente innovador y de cambio social? Ya explicamos en la introducción que nuestro trabajo de investigación trata de contribuir precisamente a esta segunda concepción de la educación, a pesar de que la realidad nos demuestre que es la primera concepción la que prevalece. Realizaremos ahora una somera visión de esta cuestión y siempre en relación a la multiculturalidad. Comprobaremos así de qué modo una mayoría de autores estima que el sistema educativo es esencialmente conservador, y que el objetivo de todo sistema educativo es precisamente la perpetuación de la sociedad y la cultura de la cual forma parte. Por lo tanto y según esta visión, una *educación multicultural* es prácticamente un oxímoron en sí mismo en la medida en que el objetivo de toda educación es fundamentalmente la conservación y protección de la propia cultura.

¹⁰⁹ Un estudio realizado en una universidad estadounidense con 80 futuros profesores de música por Wang y Humphreys (2009) revelaba que la música tradicional no occidental solo ocupaba el 0.23 % de la programación, mientras que a la música occidental culta ("non-art") se le dedicaba el 92.83% de la misma (y un 6.94% a la música occidental no culta o "non-art").

En este sentido, debemos señalar que las reticencias hacia la implantación de una educación multicultural por parte del profesorado acaban reflejándose en *“un currículo musical que no está exento de implicaciones ideológicas y que intenta preservar el capital cultural”* (Giráldez, 1998). La misma autora cita a Carlos Lerena Alesón (1980) como un analista con una opinión muy clara sobre la capacidad del sistema educativo para reproducir el orden establecido. Según este autor, resulta muy difícil que una institución como la escuela se abra a otras culturas cuando su función fundamental es más bien la contraria:

“La escuela, que nació como instancia o dispositivo técnico del escolasticismo, sigue siendo un mecanismo de diferenciación, de jerarquización y, en suma, de selección social y escolar [...] la función básica de la enseñanza, base de todas las demás funciones, es la de imponer la legitimidad de una determinada cultura, lo que lleva implícito el declarar al resto culturas ilegítimas, inferiores, artificiales, indignas”.

Pero uno de los autores que más ha estudiado la cuestión de la transmisión cultural y la reproducción de las relaciones de poder a través de la institución escolar es sin lugar a dudas el sociólogo francés Pierre Bourdieu. Para el autor galo, es obvio que la escuela está muy lejos de llegar a ser un agente de cambio social:

“Una de las preguntas más importantes respecto del mundo social es la de saber por qué y cómo este mundo dura, persevera en el ser; cómo se perpetúa el orden social, es decir, el conjunto de relaciones de orden que lo constituyen. [...] Y las sociedades donde ellas pueden apoyarse a la vez sobre las estructuras del mundo económico y sobre las estructuras de un Estado organizado, donde las más importantes, desde el punto de vista de la reproducción, son las estructuras de la institución escolar” (2002)

“Las *estrategias educativas*, conscientes e inconscientes –de las que son un aspecto particular las estrategias escolares de las familias y de los hijos escolarizados-, inversiones a muy largo plazo que no son necesariamente percibidas como tales y que no se reducen, como cree la economía del *capital humano*, a su dimensión estrictamente económica, e incluso monetaria, puesto que tienden primordialmente a producir agentes sociales capacitados para y

dignos de recibir la herencia del grupo, es decir, de ser nombrados herederos por el grupo.” (2007:401)

Incluso en relación a la autonomía que otorga la legislación a los centros escolares, Bourdieu y Jean-Claude Passeron se muestran igualmente escépticos:

“Il faut donc construire le système des relations entre le système d’enseignement et les autres sous-systèmes, sans omettre de spécifier ces relations par référence à la structure des rapports de classe, pour apercevoir que l’autonomie relative du système d’enseignement est toujours la contrepartie d’une dépendance plus o moins complètement cachée par la spécificité des pratiques et de l’idéologie qu’autorise cette autonomie” (1970: 234)

Una visión similar a la de Bourdieu la expone el antropólogo norteamericano y máximo exponente del *materialismo cultural*, Marvin Harris:

“La educación general obligatoria es otro poderoso moderno medio de control de pensamiento. Maestros y escuelas satisfacen las necesidades instrumentales de las complejas civilizaciones industriales adiestrando a cada generación en las habilidades y oficios necesarios para la supervivencia y el bienestar. Pero las escuelas también enseñan estudios cívicos, históricos, ciudadanos y sociales. Estas materias están llenas de supuestos implícitos y explícitos sobre la cultura, la gente y la naturaleza que favorecen el *status quo*” (2002/1988:499)

Desde el ámbito de la sociología, Anthony Giddens hace referencia al *currículo oculto* como factor esencial para la reproducción cultural:

“El plan de estudios escolar es solo una parte de un proceso más general de reproducción cultural en el que influyen muchos aspectos informales del aprendizaje, la educación y el contexto escolar. El *plan de estudios oculto* desempeña un papel importante en la reproducción cultural.” (2002/1982: 666).

Desde la antropología de la educación, Elizabeth M. Eddy (2007) se muestra tan escéptica sobre las posibilidades de cambio que posee la escuela que incluso ve al propio educador sin ninguna opción de autonomía para tomar sus

propias decisiones y menos aún, claro está, en el caso de que tuviera la voluntad de proponer cambios a partir de su tarea pedagógica:

“La autonomía de los maestros en cuanto individuos que planifican las relaciones de trabajo y las actividades en sus aulas, tanto si enseñan en barrios marginales como si lo hacen en cualquier otro lugar, es considerablemente ilusoria. [...] Más bien se espera de ellos que se adapten por sí mismos a las decisiones que otros han tomado en lo que respecta al contenido de su trabajo y al modo de hacerlo”
(p. 259-60)

Por su parte, el antropólogo de la educación George D. Spindler (2007/1987) analiza *“cómo los niños y los jóvenes acaban deseando hacer lo que deben para que se mantenga el sistema cultural en el que viven”* (p. 205). El autor se basa en su trabajo de campo entre diversas tribus de distintas culturas del mundo¹¹⁰ y llega a la conclusión de que al menos en todos los lugares donde no ha habido injerencias del exterior las principales funciones de la educación son el *reclutamiento* y el *mantenimiento*¹¹¹. El reclutamiento se produce para crear miembros del sistema cultural en general y para crear partícipes de castas o clases sociales. Asimismo, el sistema educativo está organizado de tal modo que *“el sistema cultural se mantenga”*. Y ello se lleva a cabo *“por medio de la inculcación de valores, actitudes y creencias específicas, que hacen que tanto la estructura como las habilidades y las competencias que lo hacen funcionar resulten plausibles”* (p. 233). En definitiva, la antropología de la educación enuncia las paradojas de la institución escolar, tales como que *“la escuela no puede negar su contribución real a la conservación de las estructuras sociales, políticas y económicas que en apariencia desea transformar”* (Velasco et al, 2003).

No obstante, también hay voces más optimistas -o quizás idealistas- que proclaman la capacidad de cambio que posee la institución escolar. Una de

¹¹⁰ Concretamente entre los *dusun* de Borneo, los *tewa* y los *hopi* de Estados Unidos y los aldeanos turcos, entre otros.

¹¹¹ Aunque un poco antes había afirmado que *“potencialmente, sin embargo, no quedan en el mundo sistemas culturales que no hayan experimentado impactos masivos procedentes del exterior, y particularmente de Occidente. [...] Casi todas las sociedades tribales y las aldeas de campesinos han sido profundamente afectadas por la modernización. Uno de los aspectos más importantes de la modernización es el desarrollo de las escuelas”* (p. 232).

estas voces es paradójicamente la del propio Spindler (2007). El autor otorga esta potencialidad de cambio no obstante solo a las escuelas situadas en países en proceso de modernización: “*Se transforman así en agentes intencionales de discontinuidad cultural, un tipo de discontinuidad que ni refuerza los valores tradicionales ni recluta a los jóvenes para que formen parte del sistema existente*” (p. 234)

La visión más optimista sobre las posibilidades de cambio en el campo educativo se concibe desde lo que Bresler (2006b) denomina *investigación-acción*. Esta se basa en la “*estrecha interacción entre `práctica, teoría y cambio`*”. Dentro de la investigación-acción:

“Los objetos de la investigación-acción son sus propias prácticas educativas, su comprensión sobre las mismas y las instituciones en las que tiene lugar. La investigación-acción supone la intervención [...] como una meta explícita del investigador. La relación entre teoría y práctica no es ni técnica ni instrumental; está relacionada con la mejora de las prácticas educativas [...]”. (p.91)

De ese modo, si bien no se plantea directamente el cambio social mediante la educación escolar, sí se propone la “*comprensión del currículum vigente y experimentado, y como consecuencia, introducir cambios en la enseñanza*” (p. 94).

En este primer bloque hemos introducido al lector al presente trabajo de investigación, justificado el por qué de la elección del término “multiculturalidad”, expuesto la metodología que hemos utilizado, esbozado un estado de la cuestión y reflexionado sobre la educación multicultural.

En el siguiente bloque y antes de presentar nuestro trabajo original, hemos agrupado dos ejes imprescindibles, sin los cuales el mismo sería difícilmente inteligible. En primer lugar realizaremos un acercamiento a la legislación educativa pasada y presente, haciendo especial hincapié en la relativa a la Comunidad Autónoma Vasca. Por otro lado, conoceremos el entorno del alumnado marroquí, su sociedad, cultura, creencias religiosas, causas de la

emigración, etc. De ese modo tratamos de garantizar un acercamiento holístico al objeto de estudio, tal y como ya apuntábamos en la introducción.

BLOQUE B:

ACERCAMIENTO AL TEMA

5. LA EDUCACIÓN MUSICAL OBLIGATORIA EN LA CAV Y LA MULTICULTURALIDAD

5.1. El concepto de multiculturalidad y la Administración de la CAV

Quisiéramos analizar aquí el concepto de multiculturalidad / interculturalidad en el que se basa la Administración de la CAV para el desarrollo de sus distintos documentos. Comenzaremos por dos de los documentos principales: el *II Plan Vasco de Inmigración, 2007-2009* y el *III Plan de Inmigración, ciudadanía y convivencia intercultural, 2011-2013*. Creemos que estos documentos resultan relevantes pues es la Administración la que en definitiva impulsa un determinado modelo de integración, tanto en el campo de la educación como en cualquier otro campo que esté bajo su competencia. El *II Plan* desarrolla los conceptos de *interculturalidad e integración* de manera conjunta:

“La interculturalidad es cauce necesario para la integración. La integración, desde el punto de vista cultural o político, no equivale necesariamente a la confluencia de identidades ni mucho menos a la asimilación de otras culturas en la de la sociedad receptora. Un concepto avanzado de integración implica la posibilidad de desarrollo libre de las diversas identidades en pie de igualdad a partir de un esquema de derechos y deberes compartidos entre todas ellas, así como un proceso de interacción e interrelación entre ellas. La interculturalidad no procura la construcción de identidades mixtas o la incorporación forzosa a identidades propias, sino la creación de identidades complejas y compuestas que permitan compaginar el bien común con el libre desarrollo de la personalidad de todas las personas”(p. 78).

En un principio, estimamos positivo el concepto de interculturalidad en el que se basa este documento puesto que parece descartar el modelo de la *asimilación*. Sin embargo, la alternativa de “*identidades complejas y compuestas*” frente a la mixtura o el mestizaje parece recordarnos más al *modelo mosaico* que rechazaba Zapata-Barrero (*Cf. supra*) frente al *modelo fusión* que defendía. El mismo documento ahonda más adelante en el

concepto de interculturalidad. Remarca especialmente la capacidad de desarrollo da cada una de las identidades:

“En el marco de los derechos culturales, el área de Interculturalidad comprende una doble dimensión. Por un lado, se trata de asegurar y facilitar el pleno acceso de extranjeros y extranjeras a la cultura vasca, particularmente al aprendizaje de los dos idiomas oficiales de la CAE [sic.], como parte del proceso de integración. En la misma medida, la intervención pública en este campo persigue el mantenimiento y desarrollo de las culturas propias de las personas extranjeras dentro de la sociedad vasca y la participación activa de las mismas en la vida social. Para ello se incorporan directrices orientadas al fomento cultural, a la colaboración de los propios interesados e interesadas con las instituciones de sus países de origen y al empoderamiento de órganos o grupos representativos de dicha pluralidad cultural, a fin de que puedan disponer de un marco de autonomía con apoyo público para el libre desarrollo de su identidad cultural en el seno de la sociedad vasca” (p. 94).

En el siguiente y último plan diseñado por la administración vasca, *III Plan de Inmigración, ciudadanía y convivencia intercultural, 2011-2013*, ya en el cambio del título¹¹² parece tratar de añadir y fortalecer la condición de “ciudadanía” a la de inmigrante, tal y como lo expresa además en la introducción al mismo (p.10). Un poco más adelante, se explica el origen del siguiente añadido del título “convivencia intercultural”, donde se hace referencia directa a la necesidad de una atención educativa adecuada como medio para la integración social del colectivo inmigrante:

“En primer lugar, a diferencia de lo ocurrido en la década anterior, el esfuerzo social e institucional debe centrarse no tanto en la acogida como en la integración y en la convivencia. Sin duda la acogida seguirá siendo importante, pero en este momento es preciso centrar los esfuerzos en la integración social. Para ello, las vías principales de integración son el empleo y la educación, por un lado, y la capacidad de los diferentes servicios públicos de gestionar la diversidad y garantizar la igualdad de trato y la no discriminación de la ciudadanía. Lo fundamental para que los hijos e hijas de la inmigración se identifiquen con una sociedad y, por ende, para la cohesión social futura, son las oportunidades de formación que dicha sociedad ofrece y el trato social que ha recibido su familia.

¹¹² Recordemos que el título de los dos anteriores planes era sencillamente *Plan Vasco de inmigración*. (2003-2005; 2009-2011).

Por esta razón, precisamente, el propio nombre del plan incorpora la expresión convivencia intercultural, para reforzar esta idea de que el acento hay que situarlo en la necesidad de vivir juntos que tenemos en una sociedad plural y diversa como la vasca, para garantizar la cohesión social” (p.11)

En la misma introducción habla asimismo de la necesaria implicación de todos los departamentos de la administración (p.14) para el logro de dicha integración social del inmigrante. Asimismo, es de recalcar la especial mención que realiza este tercer plan del gobierno vasco al colectivo inmigrante de origen magrebí, situándolo dentro del grupo más vulnerable:

“Teniendo en cuenta los datos de la EPIE 2010 en su conjunto podemos distinguir tres grandes grupos dentro de los colectivos inmigrantes: [1. *Colectivo vulnerable*, 2. *Col. en proceso de integración*; 3. *Colectivo integrados o semi-integrados*]

1. **Colectivo vulnerable:** Caracterizado por unos indicadores de integración laboral, social y unas condiciones de vidas precarias y sensiblemente peores que otros colectivos. [...].

El Magreb también podría incluirse en este grupo pero con matizaciones, ya que es una nacionalidad que atiende a dos oleadas de llegada, una más antigua y otra más reciente, y que muestra una cierta dualidad en su caracterización. De todas formas, es otro de los colectivos más vulnerables, sobre todo en el ámbito laboral”. (p.36)

Asimismo, la propia administración reconoce en este documento la necesidad de formar al profesorado y a los agentes implicados para llegar a un verdadero modelo de interculturalidad:

“Objetivo 4: Incrementar el índice de éxito escolar y el número de alumnado de origen inmigrante que accede a la educación postobligatoria. Para el desarrollo de este objetivo se precisa trabajar en las áreas de sensibilización, formación y orientación de los agentes implicados en la búsqueda de una Escuela Inclusiva que integre la perspectiva de la interculturalidad” (p.59)

“Objetivo 3.2: Promover la formación en competencias interculturales y en gestión de la diversidad del personal de los diferentes servicios públicos (educación, sanidad, empleo, servicios sociales, de vivienda, de justicia, de seguridad).” (p.61)

Si bien los temas propios de la educación los tratamos en un capítulo aparte y de manera muy extensa, hemos querido recoger aquí al menos un extracto de un documento publicado también por la propia administración vasca y denominado *Orientaciones para el tratamiento de la diversidad en Educación Primaria*, (Tranche García, coord. 2008), donde se recoge de manera explícita el concepto de interculturalidad que se pretende establecer en la educación:

“PRINCIPIOS DE RESPUESTA A LA DIVERSIDAD:

5.- Interculturalismo frente a monolitismo y etnocentrismo cultural:

Supone hacer de la escuela un espacio de diálogo y comunicación donde se fomente la comprensión y tolerancia entre colectivos socio-culturales diversos. Implica educar en el conocimiento, comprensión y respeto de las diferencias culturales que conviven en nuestra sociedad, tanto de las mayoritarias como de las minoritarias, reflexionando sobre los diversos aspectos de cada una” (p.11).

Creemos que como fundamento educativo está bien planteado el párrafo precedente. Otra cuestión muy diferente es cómo se lleva a cabo tal ideal educativo. Pero este tipo de análisis ya lo realizaremos en el capítulo dedicado a la educación.

5.2. La legislación sobre la educación obligatoria y la multiculturalidad

En el presente capítulo iremos situándonos en el lugar del profesor de música, sea este de Educación Primaria o Educación Secundaria. Veremos la legislación educativa vigente dentro de la cual se desarrolla su trabajo. Esta labor del educador musical deberá concretarse en unos contenidos, una metodología y unos objetivos que guiarán su labor educativa en todo momento. Repasaremos los dos marcos legales que guían la labor educativa hoy en día en la CAV: la LOE¹¹³ y el Curriculum Vasco¹¹⁴. Si bien es cierto que ya está

¹¹³ Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

aprobada una nueva reforma educativa por el actual ejecutivo central, la LOMCE¹¹⁵, esta aún no se ha implantado¹¹⁶. Asimismo, repasaremos los contenidos de la ley orgánica precedente, la LOGSE¹¹⁷ puesto que muchas de las innovaciones educativas y postulados pedagógicos más importantes y aún vigentes en la práctica provienen de esta ley. Dentro de esta normativa, veremos todos los puntos que conciernen a nuestra investigación: el tratamiento a la diversidad -incluyendo aquí a la inmigración-, y la enseñanza de otras culturas -en nuestro caso, musicales-. Muchos de los postulados que se planteaban en la LOGSE de 1990 – organización del sistema educativo, distribución de los contenidos en áreas, principios pedagógicos, etc.- se reiteran en la LOE de 2006. Si alguno de estos postulados los comentamos en referencia a la LOGSE, no los volveremos a tratar en relación a la LOE. Finalmente, trataremos los cambios que traerá consigo la nueva reforma educativa o LOMCE.

Antes de la implantación de la LOGSE, la enseñanza musical en la CAV o bien no existía o bien dependía de la buena voluntad del profesorado con algún conocimiento musical. A modo de ejemplo, diremos que nosotros, como alumnos de una ikastola -colegio concertado-, recibimos un curso de txistu sin notación musical en 4º de Primaria, es decir aprendíamos las notas de oído y apuntando los nombres de las notas en una hoja no pautada. Luego en la enseñanza Secundaria que recibimos la música brilló por su total ausencia. Solo se practicaba una vez al año el canto de Santa Águeda en el aula, para luego

¹¹⁴ Decreto 175/2007, de 16 de octubre. Lluch (2005:181) contrapone una definición “restrictiva” de currículo –“centrada en la especificación de un plan de objetivos, áreas, contenidos, [...] frente a la siguiente definición: “el conjunto de experiencias –implícitas y explícitas que constituyen las vivencias del alumnado en los centros”.

¹¹⁵ Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.

¹¹⁶ No podemos dejar de señalar que a fecha de hoy (mayo de 2015) y legislativamente hablando, el profesorado vive una situación absolutamente esquizofrénica: trabaja bajo los postulados de dos reformas anteriores ya derogadas –LOGSE y LOE- pero ha de encaminarse ya hacia una tercera reforma aprobada pero no implantada plenamente aún –LOMCE-. Hemos de recordar que la LOMCE, a falta de un pacto de Estado por la educación, resulta ser nada menos que la quinta reforma educativa de la democracia: LODE (1985); LOGSE (1990); LOCE (2002); LOE (2006); LOMCE (2013).

¹¹⁷ Ley Orgánica General del Sistema Educativo, de 3 de octubre de 1990

hacerlo por las calles del pueblo y recibir aguinaldos. Pero esta actividad no era fruto de una actividad pedagógico-musical, sino una iniciativa de los propios alumnos para poder sacar algún dinero para el viaje de estudios. En general, podemos decir que este no era un caso concreto sino algo generalizable al panorama de la enseñanza musical en las escuelas de la CAV. Quizás en algunos colegios se le dispensara una mayor atención y en otros menos, pero la enseñanza musical en la educación obligatoria nunca fue reglada¹¹⁸.

Desde la implantación de la LOGSE, en la educación de todo el Estado y por ende en nuestra Comunidad Autónoma Vasca, la música ha pasado a tener un lugar obligado en el currículo de la enseñanza. Por su parte, las bases psicopedagógicas de la LOGSE están fundamentadas en el constructivismo¹¹⁹, lo cual conlleva inevitablemente el aprendizaje significativo y el aprendizaje funcional, lo cual incluye a la propia música como área de aprendizaje¹²⁰:

“El aprendizaje no se transmite sino que se construye y el alumnado solo aprenderá aquello que pueda conectar de manera suficiente y significativa con lo que ya sabe y/o sabe hacer previamente al inicio de este aprendizaje. Además, contribuye sobremanera a construir un aprendizaje sólido el hecho de que el alumno tenga plena consciencia de la utilidad futura de lo que en este momento está aprendiendo. Es decir que pueda tomar consciencia de la funcionalidad de estos aprendizajes. La pregunta de **cuáles son las músicas** (repertorios, productos, procesos, calidades, etc.) **que pueden ser realmente significativos** y funcionales para nuestros alumnos tiene una respuesta rápida. Muy rápida si no fuera porque se le interponen conceptos como la igualdad de oportunidades, **la escuela como posible legitimadora de desigualdades sociales**, etc. ya que la significatividad tiene

¹¹⁸ Podemos recordar el caso que nos contaba una señora mayor de una aldea vasca. Esta acudía a una escuela unitaria hacia la primera mitad de la década de 1940. Nos sorprendió al contarnos que a dicha escuela se desplazaba dos veces por semana una maestra desde otra localidad distante a unos 40 kilómetros para enseñarles rudimentos del solfeo dentro del horario escolar.

¹¹⁹ Para la concepción constructivista aprendemos cuando somos capaces de elaborar una representación personal sobre un objeto de la realidad o contenido que pretendemos aprender. Esa elaboración implica aproximarse a dicho objeto o contenido con la finalidad de aprehenderlo; no se trata de una aproximación vacía, desde la nada, sino desde las experiencias, intereses y conocimientos previos que presumiblemente puedan dar cuenta de la novedad (Coll Salvador, *et al.* 1999:16).

¹²⁰ Las negritas del texto son nuestras.

también unas bases de orden social y no todos han tenido acceso a los mismos contenidos y experiencias previas.” (Vilar Torrens, 1997)

Reproducimos a continuación los párrafos de la LOGSE donde se cita la implantación de la asignatura de música y otra serie de elementos fundamentales para nuestra investigación; intercalamos las anotaciones y explicaciones que estimemos oportunas y las opiniones del profesorado de música que hemos entrevistado:

“Preámbulo:

*La ley aborda, por primera vez en el contexto de una reforma del sistema educativo, **una regulación extensa de las enseñanzas de la música** y de la danza, del arte dramático y de las artes plásticas y de diseño, atendiendo al creciente interés social por las mismas, manifestado singularmente por el incremento notabilísimo de su demanda”.* (LOGSE)

De este modo, la ley regula la enseñanza de la música dentro de la enseñanza obligatoria por primera vez en el sistema educativo español.

“CAPITULO SEGUNDO: De la educación Primaria

Artículo 16

La educación Primaria será impartida por maestros, que tendrán competencia en todas las áreas de este nivel. La enseñanza de la música, de la educación física, de los idiomas extranjeros o de aquellas enseñanzas que se determinen, serán impartidas por maestros con la especialización correspondiente”. (LOGSE)

Si bien aquí la ley es clara al respecto, no siempre se cumple en el caso de la red privada. Contratos por horas a músicos sin la necesaria titulación en magisterio parece ser una práctica aún no erradicada.

“Artículo 14

*1. La **educación Primaria** comprenderá tres ciclos de dos cursos académicos cada uno y se organizará en áreas que serán obligatorias y tendrán un carácter global e integrador.*

2. Las áreas de este nivel educativo serán las siguientes:

*A) Conocimiento del medio natural, social y cultural. **B) Educación Artística.** .
C) *Educación Física.* D) *Lengua castellana, lengua oficial propia de la correspondiente Comunidad Autónoma y Literatura.* E) *Lenguas extranjeras.* F) *Matemáticas.”* (LOGSE)*

Dentro del área de educación artística, el currículo de la CAV dicta que han de impartirse las asignaturas de plástica y música¹²¹. Además, se dispone por ley de tan solo una hora y media semanal como mínimo para impartir toda el área. En la CAV, al igual que en otras comunidades bilingües, no sobra tiempo lectivo para impartir más que los mínimos establecidos por la ley.

“CAPITULO TERCERO: De la Educación Secundaria

Artículo 20

*1 .La educación Secundaria (sic.) obligatoria constará de dos ciclos, de dos cursos cada uno, y se impartirá por áreas de conocimiento.2. Serán áreas de conocimiento obligatorias en esta etapa las siguientes: a) Ciencias de la Naturaleza. b) Ciencias Sociales, Geografía e Historia. c) Educación Física. d) Educación Plástica y Visual. e) Lengua castellana, lengua oficial propia de la correspondiente Comunidad Autónoma y Literatura. f) Lenguas extranjeras. g) Matemáticas. **h) Música.** [...]*

¹²¹ Hasta la implantación de la LOE (2006) dentro de la área de educación artística se incluía también *arte dramático* con el mismo margen horario.

A modo de aclaración explicaremos que en la Enseñanza Secundaria Obligatoria (en adelante ESO) normalmente se imparte una hora semanal de música en los tres primeros cursos. Con la implantación del nuevo currículo vasco (2007), la asignatura de música es de obligada oferta en el cuarto curso de la ESO.

“TÍTULO CUARTO:

DE LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA

Artículo 55

Los poderes públicos prestaran una atención prioritaria al conjunto de factores que favorecen la calidad y mejora de la enseñanza. En especial a:

*A) La **cualificación y formación del profesorado.**” (LOGSE)*

Podemos asegurar que en el ámbito de la música la cualificación se cumple en la red pública en la etapa de Primaria pero no siempre en la red privada, tal y como ya hemos comentado más arriba. En cuanto a la etapa de Secundaria, en la CAV se cumple la legalidad vigente pero no en cuanto a la cualificación necesaria. Es decir, para impartir la asignatura de música normalmente se dispone del profesor de geografía e historia, siendo esto totalmente legal pero creemos que no es adecuado y que se contradice con el artículo arriba enunciado. La enseñanza que imparten se limita a un tipo determinado de historia de la música. Y no se dispone de profesor de música porque el horario es tan limitado que no se ofertan plazas para profesores de música. Insistimos en que a pesar de ser una práctica acorde con la legalidad vigente, hace un flaco favor a la calidad de la enseñanza. No podemos hablar de "enseñar música" cuando el propio profesor desconoce la misma. De este modo, un inmigrante marroquí recién llegado a la ESO desde su tierra se puede encontrar en la hora de música con un listado de compositores del canon occidental que poco o nada le pueden decir. Además, al no impartirse la lectura y escritura de

la música, el alumno inmigrante recién llegado seguirá totalmente analfabeto en esta materia.

“TÍTULO QUINTO

DE LA COMPENSACIÓN DE LAS DESIGUALDADES EN LA EDUCACIÓN

Artículo 63

*2. Las políticas de educación compensatoria reforzarán la acción del sistema educativo de forma que **se eviten las desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole**”. (LOGSE)*

En cuanto al sistema educativo como sistema capaz de compensar las desigualdades, sabemos de antemano que el alumnado inmigrante está en desigualdad de condiciones por diversas causas de distinta índole. En términos generales, su nivel de estudios al llegar al país de acogida, suele ser inferior a lo que les correspondería por edad. Lo mismo cabe decir en cuanto al nivel de conocimientos musicales académicos o alfabetización musical. La Administración autonómica prevé la atención al inmigrante en sus planes tal y como lo hemos visto en el capítulo dedicado a la educación general en la CAV. Sin embargo, estos planes se refieren a aspectos personales y emocionales del alumno, así como a materias instrumentales como lectura, escritura, matemáticas, y lenguas oficiales. En la asignatura de música (entre otras), la compensación de las desigualdades queda a expensas de la buena voluntad del educador.

5.2.1. La L.O.E. Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Si bien la LOGSE supuso un verdadero cambio del sistema educativo español en general y de la enseñanza musical en especial, la LOE llega más de tres lustros después para actualizar y adecuar la legislación a los cambios acaecidos

en la sociedad española. En la década de 1990 el alumnado inmigrante apenas era perceptible en las aulas de los centros educativos. Dos décadas más tarde, estos suponen a nivel estatal de media casi el 10% del alumnado. Era necesaria por lo tanto una revisión de la legislación educativa para adecuarla a la nueva realidad en las aulas. Obviamente, la inmigración no era la única razón para la revisión de la legislación pero sí una de las más importantes y la que atañe directamente al objeto de nuestra investigación. De todos modos, es de reseñar que la palabra *inmigración* solo aparece citada una vez en la LOE y es dentro del capítulo de *Educación de Personas Adultas*. En el ámbito musical, esta nueva legislación no se centrará de forma tan exclusiva en el folclore de las propias comunidades autónomas como ocurría hasta la fecha (Ibarretxe y Díaz Gómez, 2008b) y por el contrario, dará cabida a otras culturas, en consonancia con la `atención a la diversidad que señala el marco de competencias educativas básicas -incluida la competencia cultural y artística- propuesto por la Unión Europea.

Veamos a continuación los puntos más importantes de la LOE que están directamente relacionados con nuestro trabajo de investigación:

“PREÁMBULO

[...] La atención a la diversidad se establece como principio fundamental que debe regir toda la enseñanza básica, con el objetivo de proporcionar a todo el alumnado una educación adecuada a sus características y necesidades.

La adecuada respuesta educativa a todos los alumnos se concibe a partir del principio de inclusión, entendiendo que únicamente de ese modo se garantiza el desarrollo de todos, se favorece la equidad y se contribuye a una mayor cohesión social”. (LOE)

Entendemos que la atención al inmigrante como persona con características propias y en desigualdad de condiciones respondería a este concepto de atención a la diversidad, aunque no se cite de forma explícita.

“TÍTULO PRELIMINAR

CAPÍTULO I

Principios y fines de la educación

Artículo 1. Principios.

(...)

b) *La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación y actúe como elemento **compensador de las desigualdades personales, culturales**, económicas y sociales, con especial atención a las que deriven de discapacidad.*

c) *La transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a **superar cualquier tipo de discriminación.*** [...] [..]

g) *El esfuerzo individual y la **motivación del alumnado.***

l) *El desarrollo de la **igualdad de derechos y oportunidades** y el fomento de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres. (LOE)*

Queremos entender que los principios arriba declarados y seleccionados aluden a la condición del alumno inmigrante, aunque sea de forma implícita. En concreto, se habla de *compensar las desigualdades culturales; la motivación y la igualdad de derechos.*

“Artículo 2. Fines.

1. El sistema educativo español se orientará a la consecución de los siguientes fines:

g) *La formación en el respeto y reconocimiento de la pluralidad lingüística y cultural de España y **de la interculturalidad** como un elemento enriquecedor de la sociedad”. (LOE)*

Hemos seleccionado la frase anterior con especial cuidado puesto que contiene la única mención a *la interculturalidad* en toda la redacción de esta ley orgánica. Cabe señalar además que no hay ninguna alusión al *multiculturalismo*. Más adelante se realiza una única alusión a las “diferentes culturas”:

Artículo 17. Objetivos de la educación Primaria.

La educación Primaria contribuirá a desarrollar en los niños y niñas las capacidades que les permitan:

d) **Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas** y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad". (LOE)

En el siguiente apartado sí se realiza una alusión directa a la cultura ajena:

CAPÍTULO III

Educación Secundaria obligatoria

Artículo 23. Objetivos.

La educación Secundaria (sic.) obligatoria contribuirá a desarrollar en los alumnos y las alumnas las capacidades que les permitan: [...]

j) **Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural.** [...]

La incorporación tardía al sistema educativo suele ser la situación más habitual en el caso del alumnado inmigrante. Es por ello que este tipo de alumnado entraría en muchos casos en el citado apartado de *alumnado con necesidad específica de apoyo educativo*:

“SECCIÓN TERCERA. ALUMNOS CON INTEGRACIÓN TARDÍA EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

Artículo 78. Escolarización.

1. *Corresponde a las Administraciones públicas favorecer la incorporación al sistema educativo de los alumnos que, **por proceder de otros países** o por cualquier otro motivo, se incorporen de forma tardía al sistema educativo español. Dicha incorporación se garantizará, en todo caso, en la edad de escolarización obligatoria.*

2. *Las Administraciones educativas garantizarán que la escolarización del alumnado que acceda de forma tardía al sistema educativo español se realice **atendiendo a sus circunstancias, conocimientos, edad e historial académico, de modo que se pueda incorporar al curso más adecuado a sus características y conocimientos previos, con los apoyos oportunos**, y de esta forma continuar con aprovechamiento su educación.” (LOE)*

Finalmente, reproducimos una breve mención a la autonomía de los centros educativos. Según la LOE, un centro educativo podría adecuar su proyecto educativo a las características de su alumnado. Si se diera el caso de que un centro tuviera un alto porcentaje de inmigrantes en sus aulas, podría tratar de elaborar un proyecto educativo acorde con los criterios pedagógicos que quisiera aplicar frente a un alumnado de ese tipo.

“CAPÍTULO I

Autonomía de los centros

Artículo 120. Disposiciones generales.

*1. Los centros dispondrán de **autonomía pedagógica, de organización y de gestión** en el marco de la legislación vigente y en los términos recogidos en la presente Ley y en las normas que la desarrollen.” (LOE)*

5.2.2. La L.O.M.C.E. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.

La Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, es la última reforma educativa que se ha aprobado recientemente en el parlamento español. Su implantación se está realizando de forma progresiva:

Educación Primaria:

Cursos 1º, 3º y 5º: curso escolar 2014-2015.

Cursos 2º, 4º y 6º: curso escolar 2015-2016.

Educación Secundaria Obligatoria:

- Cursos 1º y 3º: curso escolar 2015-2016.

- Cursos 2º y 4º: curso escolar 2016-2017.

La cuestión fundamental en relación a la asignatura de música es que pasa a ser optativa, no solo para el propio alumnado sino que lo será también de oferta optativa para el propio centro. La regresión que sufrirá la música en la educación es más que obvia. Veamos distintos aspectos de dicha ley:

En cuanto al tema en particular que nos atañe en este trabajo de investigación, podemos subrayar que en todo el texto de la ley no se citan siquiera una sola vez palabras tales como *multiculturalidad*, *interculturalidad*, o *inmigración*. Por su parte, el concepto *diversidad* sí se contempla pero solo acotado a un ámbito, esto es, en cuanto a sus “*habilidades y expectativas*” (preámbulo, I). Pero ¿dónde queda la diversidad causada por origen, entorno desfavorecido, carencias en la educación recibida, etc.? Estos factores son potencialmente creadores de unas bajas expectativas en el alumnado. Sin embargo y curiosamente no se citan tales causas. Por otro lado, podemos señalar positivamente que sí se habla de *integración*:

“En la esfera individual, la educación supone facilitar el desarrollo personal y la **integración social**” (Preámbulo, I).

Se habla de poner remedio a la “exclusión” pero no se citan -y por lo tanto no se reconocen- sus posibles causas:

“La lucha contra la exclusión de una buena parte de la sociedad española, propiciada por las altas tasas de abandono escolar temprano y por los bajos niveles de calidad que hoy día reporta el sistema educativo, son el principal impulso para afrontar la reforma” (Preámbulo, III).

Se citan una serie de valores que se deben desarrollar, todos encomiables sin lugar a dudas:

“Uno de los principios en los que se inspira el Sistema Educativo Español es la transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, así como que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación” (Preámbulo, XIV).

Sin embargo, resulta inevitable echar de menos en la lista superior conceptos tales como *interculturalidad*; *diversidad religiosa, cultural e ideológica*. Al mismo tiempo, resulta cuando menos llamativo que en el preámbulo de esta ley sea tan evidente la reiteración de conceptos tales como *economía*,

competencia, emprendedor, prueba, calidad, rendir cuentas, fondos, empresa, déficit, competitividad -más propios de un manual del empresario o ejecutivo ideal- y la total ausencia de conceptos que reflejen y describan realmente la heterogeneidad presente en nuestras aulas.

Por otro lado, debemos leer nueve folios de esta ley antes de llegar a la primera mención a la “desigualdad cultural”. Sin embargo, cabe señalar que no se refiere a la *diversidad* cultural, sino sola y exclusivamente al alumnado portador de una preparación cultural inferior:

«b) La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades que ayuden a superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación, y que actúe como **elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales**, con especial atención a las que se deriven de cualquier tipo de discapacidad (Preámbulo, XV, artículo único)

No obstante, la mayor regresión para la educación musical está relacionada con su derogación como materia obligatoria tanto en la enseñanza Primaria como en la enseñanza Secundaria. Ni siquiera el alumnado tendrá garantizado su estudio como asignatura optativa, siendo el propio centro educativo quien elija si la música se ha de ofrecer, teniendo que seleccionar de entre las siguientes áreas curriculares:

(En Educación Primaria):

c) En función de la regulación y de la programación de la oferta educativa que establezca cada Administración educativa y, en su caso, de la **oferta** de los centros docentes, **al menos una de las siguientes áreas** del bloque de asignaturas específicas:

1.º **Educación Artística.**

2.º Segunda Lengua Extranjera.

3.º Religión, sólo si los padres, madres o tutores legales no la han escogido en la elección indicada en el apartado 3.b).

4.º Valores Sociales y Cívicos, sólo si los padres, madres o tutores legales no han escogido en la elección indicada en el apartado 3.b). (p.97871)

(En Educación Secundaria):

c) En función de la regulación y de la programación de la oferta educativa que establezca cada Administración educativa y, en su caso, de la **oferta** de los centros docentes, **un mínimo de una y, máximo de cuatro**, de las siguientes materias del bloque de asignaturas específicas, que podrán ser diferentes en cada uno de los cursos:

- 1.º Cultura Clásica.
- 2.º Educación Plástica, Visual y Audiovisual.
- 3.º Iniciación a la Actividad Emprendedora y Empresarial.
- 4.º **Música**.
- 5.º Segunda Lengua Extranjera.
- 6.º Tecnología.
- 7.º Religión, sólo si los padres, madres o tutores legales o, en su caso, el alumno o alumna no la han escogido en la elección indicada en el apartado 4.b).
- 8.º Valores Éticos, sólo si los padres, madres o tutores legales o, en su caso, el alumno o alumna no la han escogido en la elección indicada en el apartado 4.b)". (p. 97873)

En el caso de la Educación Primaria, ha de suponerse –puesto que no se menciona nada al respecto- que la asignatura de música queda recogida en el área de *Educación Artística*. Esto es, que puede darse el caso de que un alumno/a curse toda la Educación Primaria sin haber dado una sola materia artística, al menos si así lo ha querido o ha sido su propio centro el que no lo ha ofertado. Todo ello a pesar de que previamente se haya expresado en la misma ley que *“el sentido artístico y la creatividad”* han de ser parte de la finalidad de esta primera etapa educativa obligatoria:

“«2. La finalidad de la Educación Primaria es facilitar a los alumnos y alumnas los aprendizajes de la expresión y comprensión oral, la lectura, la escritura, el cálculo, la adquisición de nociones básicas de la cultura, y el hábito de convivencia así como los de estudio y trabajo, **el sentido artístico, la creatividad** y la afectividad, con el fin de garantizar una formación integral que contribuya al pleno desarrollo de la personalidad de los alumnos y alumnas y de prepararlos para cursar con aprovechamiento la Educación Secundaria Obligatoria.» (p. 97870).

En definitiva, estimamos oportuno, al igual que muchas voces de la comunidad educativa, un pacto de Estado por la educación. Pudiera ser esta la única forma de evitar estos vaivenes que tanto afectan a la necesaria estabilidad y coherente desarrollo del sistema educativo en general.

5.2.3. La legislación educativa propia de la CAV

Desde octubre de 2007 (DECRETO 175/2007, de 16 de octubre), está en vigor el nuevo currículo en el sistema educativo vasco no universitario¹²². Debemos darle suma importancia al análisis del presente currículo que estructura la enseñanza en la CAV, puesto que será este en definitiva quien marque las pautas educativas generales que debe seguir el profesorado, tal y como nos lo recuerda Lluch Balaguer:

“El curriculum selecciona unas realidades culturales y silencia otras. Las prestigia o las desacredita. En definitiva, el curriculum deviene, consciente o inconscientemente, en la *propuesta cultural* que un centro ofrece a su comunidad [...] Habría que recordar el principio pedagógico que establece que todo aprendizaje se realiza a partir de un referente cultural y que, posteriormente, se proyecta en el contexto cultural en el que toma sentido y significado” (2005:181-2).

En cualquier caso nos abstenemos de repetir ideas ya recogidas por las leyes orgánicas y analizadas previamente -tales como la atención a la diversidad, la autonomía de los centros, etc.- Nos ceñiremos a los conceptos novedosos, ausencias flagrantes o alusiones directas a términos fundamentales para nuestra investigación -como *interculturalidad/multiculturalidad, inmigración, o diversidad cultural*-.

En primer lugar debemos subrayar que el concepto fundamental que articula este decreto vasco es el de *las competencias*. Así lo anuncia el propio preámbulo del decreto en sus disposiciones generales:

¹²² Y que obviamente deroga el anterior currículo vigente desde el decreto de 1992.

“Las «competencias educativas generales» son los grandes ejes referenciales que sirven para orientar de forma integral todo el proceso de la Educación Básica. Asimismo, para la Unión Europea, las «competencias clave» son el objetivo común a lograr por toda la ciudadanía, y deben ser desarrolladas por tanto en el tramo educativo común y obligatorio.

La música se incluye dentro de la competencia básica en cultura humanística y artística:

“Artículo 7.– Competencias básicas.

1.– Se entiende por competencias básicas la combinación integrada de conocimientos, destrezas y habilidades, actitudes y valores adecuados al contexto, que precisa todo el alumnado que cursa la Educación Básica y que debe alcanzar para su realización y desarrollo personal, así como para la ciudadanía activa y la integración social.

2.– El currículo de la Educación Básica incluye las siguientes competencias básicas:

- a) Competencia en cultura científica, tecnológica y de la salud.*
- b) Competencia para aprender a aprender.*
- c) Competencia matemática.*
- d) Competencia en comunicación lingüística.*
- e) Competencia en el tratamiento de la información y competencia digital.*
- f) Competencia social y ciudadana.*
- g) **Competencia en cultura humanística y artística.***
- h) Competencia para la autonomía e iniciativa personal.*

En uno de los suplementos del presente Decreto, se explicita el contenido de la *Competencia en cultura humanística y artística*. Lo reproducimos íntegramente a continuación:

“7.– COMPETENCIA EN CULTURA HUMANÍSTICA Y ARTÍSTICA

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. Enmarcado en un planteamiento intercultural, tendrán prioridad las manifestaciones culturales y artísticas correspondientes a la cultura vasca, entendida como el resultado procedente de la cultura nuclear heredada, de las culturas integradas como propias y de la cultura de la ciudadanía vasca actual.”

Si el párrafo anterior se abre con una frase que incita al optimismo al disponer el disfrute del bagaje cultural de otros pueblos como un objetivo en sí mismo, pronto nos recuerdan que la cultura vasca es la prioridad¹²³. Creemos que el mayor problema es que se insiste reiteradamente en la centralidad de la cultura vasca sin que esta haya sido previamente definida, al menos hasta llegar al párrafo presente. Nos parece que la frase precedente, donde se define a la cultura vasca como “*el resultado procedente de la cultura nuclear heredada, de las culturas integradas como propias y de la cultura de la ciudadanía vasca actual*” resulta del máximo interés para el objeto de nuestra investigación. Se reconoce que la cultura vasca consta de tres aportaciones fundamentales. Por un lado, lo que se denomina la “cultura nuclear heredada”, se entiende que alude a lo *más genuino* o al paradigma, es decir, la lengua vasca y todas aquellas tradiciones que se sobreentienden como no alteradas por culturas de origen foráneo¹²⁴. El adjetivo “nuclear” no da lugar a dudas en relación a la importancia que se le asigna. Cabe señalar que el adjetivo en la alocución “culturas heredadas” aunque no alude a su grado de importancia sino al modo de transmisión, ya sea en la familia ya sea en la escuela, aporta indudablemente un valor añadido. Asimismo, “las culturas integradas como propias” es la mayor concesión que se otorga a las culturas inmigradas. Otra discusión sería si toda la sociedad vasca acepta a *todas* las culturas como

¹²³ Cuando quedan tan claras las prioridades de este modo, poco cabe hacer por la multiculturalidad. Teniendo en cuenta además el exiguo horario que se le dedica a la música como veremos más adelante, el profesor de música que trate de trabajar en y por la interculturalidad no lo tendrá muy fácil.

¹²⁴ Josep Martí ha analizado perfectamente la construcción cultural y política de aquello que se decide que sea el paradigma cultural de una sociedad en su ya citado libro *El folklorismo: uso y abuso de la tradición*. (1996).

propias¹²⁵. La última parte de la frase, “la cultura de la ciudadanía vasca actual”, en realidad no es más que la suma de las dos partes anteriores. Aunque el término “actual” añade la contemporaneidad de la que adolecía la referencia anterior a la herencia cultural. En definitiva, se entiende según esta definición que la cultura vasca la forman *todas* las manifestaciones que *sucedan* dentro de la geografía vasca¹²⁶. Una vez aceptada como positiva esta definición, el problema viene cuando esta no se lleva a la práctica de ningún modo, sea por falta de tiempo o por falta de interés. O más aún, porque los intereses de la educación vayan por otros derroteros muy distintos a la multiculturalidad¹²⁷. El concepto de cultura y la forma en que se instrumentalizan las distintas culturas resulta fundamental para entender el multiculturalismo. De hecho, podría decirse que es el mayor problema que tiene este (Martí, 2000:159).

En cuanto a la mención de la cultura o las culturas, en este preámbulo donde se están marcando las líneas generales del decreto solo se hace mención a la cultura vasca. Esto es, se habla de la cultura vasca en singular y no de *las* culturas.

“Este Decreto establece un modelo de Educación Básica que responde a los principios generales de desarrollo integral de las capacidades de las personas así como de las competencias básicas que necesitan para su realización y desarrollo personal, la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo. Especial mención merece el tratamiento de las competencias básicas que incluyen las relativas a la lengua y al patrimonio cultural específico de Euskal Herria.”

¹²⁵ Estamos pensando en culturas de minorías como la gitana, o culturas inmigradas como la gallega, andaluza, extremeña o castellana. Dudamos mucho que estas culturas las acepte la sociedad vasca como “propias”. Otra cuestión es que se acepten como culturas que conviven *junto* a la vasca.

¹²⁶ No entramos en la discusión de hasta dónde llega dicha geografía. Para efectos de nuestra tesis la investigación queda delimitada al marco de la Comunidad Autónoma Vasca.

¹²⁷ A este respecto, ponemos nuestro caso. En el curso 07/08 fuimos destinados a un colegio público de Mutriku, Guipúzcoa, -en una de las zonas con mayor porcentaje de vascoparlantes de la CAV- y con un solo inmigrante de un total de 278 alumnos. En ninguna de las aulas o paredes del colegio había una sola mención a ninguna cultura que no se correspondiera directamente con el paradigma vasco, y de este tema estaban absolutamente llenas todas las paredes, incluida el aula de música. Si bien el Currículo Vasco marca unas directrices acordes con la multiculturalidad, otra cosa bien distinta es la realidad de cada colegio. Recordemos que los autores que apoyan el modelo multicultural en la educación subrayan la necesidad de que esta sea aplicada en *todos* los centros educativos, independientemente del porcentaje de inmigrantes, debido a sus efectos positivos en la educación.

Sin embargo, en el desarrollo del Decreto, exactamente en su primer artículo se vuelve a hacer alusión a *la cultura vasca*, pero se añade a esta *la cultura universal*:

*“a) Lograr que los alumnos y alumnas adquieran los elementos básicos de **la cultura vasca y universal**, y prepararlos para su incorporación a estudios posteriores y para su inserción laboral con las debidas garantías.” (Cáp. I, Disposiciones generales. Art. 5: finalidades de la Educación Básica).”*

Creemos que esta mención a *la cultura universal* ya se debiera de haber dado desde el preámbulo, pues es ahí donde se definen los fundamentos reales que articulan cualquier texto¹²⁸.

*“Supone igualmente una actitud de aprecio de la creatividad implícita en la expresión de ideas, experiencias o sentimientos a través de diferentes medios artísticos, como la música, la literatura, las artes visuales y escénicas, o de las diferentes formas que adquieren las llamadas artes populares. Exige asimismo valorar la libertad de expresión, **el derecho a la diversidad cultural**, la importancia **del diálogo intercultural** y la realización de experiencias artísticas compartidas.”*

Estimamos el párrafo precedente como uno de los más importantes en el presente Decreto al respecto del tratamiento de la interculturalidad, entendida esta como un objetivo y no un medio.

“4.– Aprender a vivir juntos:

*c) Asumir responsablemente sus deberes y conocer y ejercer sus derechos en el respeto a los demás, **rechazar todo tipo de discriminaciones por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión, u otras características individuales y***

¹²⁸ En cualquier caso nos tememos que con el concepto de *cultura universal* no se entiende tanto la diversidad de culturas en el mundo, sino más bien aquella cultura occidental que sirve como canon o referente para el resto -y es por lo tanto la más digna de ser acompañada con tal epíteto-.

sociales así como practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos.”

El objetivo número cuatro de la educación básica habla del rechazo a la discriminación por cualquier motivo, incluyendo el motivo de raza. Valoramos la buena voluntad de este propósito pero no deja de ser curioso que mientras la comunidad científica ya hace tiempo que rechazó este término, aún se insista en su uso, incluso en un documento oficial como este¹²⁹.

“f) Identificarse como ciudadano vasco en un entorno multicultural, valorando de forma positiva tanto la lengua y cultura vasca como las lenguas y culturas de pertenencia y referencia, para que a partir de las identidades múltiples construya cada uno su propia identidad de forma inclusiva, así como para construir un marco de referencia común compatible en el respeto a las diferencias y que facilite la convivencia.

g) Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia de Euskal Herria, así como su patrimonio artístico y cultural, al igual que la diversidad de culturas y sociedades, analizando los mecanismos y valores que rigen el funcionamiento de las mismas, en especial los relativos a los derechos y deberes de los ciudadanos, a fin de poder valorarlas críticamente y adoptar juicios y criterios personales respecto a ellas”.

Los dos párrafos precedentes forman parte del objetivo de “aprender a vivir juntos”. Nos parecen adecuadas y oportunas las referencias a la multiculturalidad del primer párrafo y la referencia a “la diversidad de culturas y sociedades” del segundo.

La labor educativa se sustenta por un lado en la legislación establecida por los estamentos gubernamentales, y por otro lado, en tres principales documentos o

¹²⁹ Al respecto Véase el capítulo “Prácticas e ideologías de la diferencia y la desigualdad. Racismo” de Ramírez Goicoechea (2007): “Raza es una construcción sociocultural sin validez científica alguna” (p. 403); “Hay razas porque hay racismo” (p. 401); “Raza es una categoría de la mente, pero también del poder” (p. 400)

niveles de concreción curricular que elabora cada centro educativo y que son: el Proyecto Educativo de Centro, el Proyecto Curricular de Centro y la Planificación Curricular de Aula¹³⁰. En el presente Decreto se definen estos documentos en sucesivos artículos, así como sus respectivos contenidos y objetivos:

“Artículo 17.– Proyecto Educativo de Centro.

(...)

*2.– El Proyecto Educativo del Centro incluirá los valores, objetivos y prioridades de actuación, los criterios para la utilización de las lenguas en el proceso de aprendizaje, para la oferta de materias de libre elección, los aspectos generales del proceso de evaluación, el plan de acción tutorial y **las medidas de atención a la diversidad**, así como aquellos otros aspectos que el centro determine. Todo ello respondiendo y adecuándose al **contexto socioeconómico y cultural tanto de la sociedad vasca, como del entorno del propio centro**, a las características y necesidades del alumnado y considerando siempre que estas medidas deben tener por objeto fundamental facilitar la adquisición de las finalidades y competencias básicas.”*

En el Proyecto Curricular de Centro que se cita a continuación hemos subrayado el caso de los alumnos de incorporación tardía al curso (entendiendo por estos a los que se incorporan una vez comenzado el curso, y a los que se escolarizan a una edad posterior a los seis años): que suele ser en muchos casos el de los alumnos inmigrantes en general y el de los marroquíes en particular:

“Artículo 19.– Proyecto Curricular de centro.

(...)

3.– El Proyecto Curricular de Centro contendrá, al menos, las siguientes determinaciones:

¹³⁰ Es tan importante aquello que se escribe en los tres niveles de concreción curricular como aquello que no se cita. Cuando no se define una posición clara sobre un tema en particular como pueda ser la multiculturalidad, entonces este aparecerá en lo que se conoce como el “currículo oculto”. Entendemos por currículo oculto el conjunto de normas y valores que son implícita pero eficazmente enseñados en la escuela y de los que no se suele hablar en las declaraciones de fines y objetivos de los profesores (Apple, 1986).

- *Las competencias, objetivos y contenidos de enseñanza adecuados a las **necesidades de los alumnos y alumnas** en todos los aspectos docentes.*
- *Criterios para el tratamiento integral del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, tanto el alumnado de necesidades educativas especiales, como el de altas capacidades individuales y **el de incorporación tardía al sistema educativo.***

El último nivel de concreción es el de Planificación Curricular de Aula. Aquí va a ser el propio profesor el que lleve al papel sus objetivos y contenidos concretos, siempre basándose en los anteriores niveles de concreción curricular que hemos visto y adecuándolos al alumnado que tenga en su aula. El profesor de música tendrá así la ocasión de programar su labor educativa en relación a la multiculturalidad.

“Artículo 21.– Planificación curricular de aula.

*1.– El profesorado planificará su actividad docente de acuerdo con el proyecto curricular de centro **adaptándolo a las características específicas de su alumnado**”*

En los muchos casos de guetos que se han formado en colegios por un elevado porcentaje de alumnado inmigrante, existe la posibilidad de una intervención a nivel global. Obviamente, el siguiente artículo no se refiere exclusivamente para estos casos pero sería uno de sus principales campos de actuación a nuestro entender.

“Artículo 27.– Proyectos de intervención global y de intervención específica.

(...)

*2.– Los proyectos de intervención educativa específica están dirigidos a alumnado con necesidades educativas especiales ligadas a su pertenencia **a un medio social o cultural desfavorecido**, u originados por problemas graves de adaptación o fracaso escolar.*

Fuera del área de educación artística, entendemos que el tema de la enseñanza religiosa tiene suma relevancia dentro del tratamiento que se hace de las otras culturas en nuestro sistema educativo. Veamos en primer lugar lo que dice el presente Decreto al respecto:

“DISPOSICIONES ADICIONALES

Primera.– Enseñanzas de Religión.

2.– *Quienes opten por las enseñanzas de Religión deberán elegir entre:*

- *las enseñanzas de religión católica,*
– **las de aquellas otras confesiones religiosas con las que el Estado tenga suscritos Acuerdos Internacionales o de Cooperación en materia educativa¹³¹, en los términos recogidos en los mismos, o**
- *la enseñanza de Historia y Cultura de las Religiones, exclusivamente en la Educación Secundaria Obligatoria.*

En el anterior Decreto de la CAV (237/1992 de 11 de agosto) solo se citaba “la Religión”. Esto en la práctica se ha entendido o aplicado solo a la religión católica. No obstante, la LOGSE, ley orgánica sobre la cual su fundamentó el citado Decreto de 1992, era bastante explícita al respecto¹³²:

*“La ley, que orienta el sistema educativo al respeto de todos y cada uno de los derechos y libertades establecidos por nuestra Constitución y al pleno desarrollo de la personalidad del alumno, establece entre sus disposiciones **que la enseñanza de la religión se garantizará** en el respeto a los Acuerdos suscritos*

¹³¹ Las Confesiones que han firmado Acuerdo de cooperación con el Estado son: la Federación de Entidades Religiosas Evangélicas de España (FEREDE), la Federación de Comunidades Israelitas de España (FCIE) y la Comisión Islámica de España (CIE). Fuente: Ministerio de Justicia.

¹³² Debemos aclarar que no estamos de acuerdo en absoluto con el hecho de que se enseñe la religión como una asignatura confesional, es decir que se utilice parte del horario escolar para adoctrinar al alumnado en una fe determinada. Pero en lo que sí estamos totalmente de acuerdo es que si se permite la inclusión de una fe determinada en el currículo se han de incluir también aquellas otras que tengan cierta relevancia social, como es el caso de la fe musulmana.

entre el Estado Español y la Santa Sede, así como con las otras confesiones religiosas". (Preámbulo de la LOGSE)

En el curso 08/09 se aprobó por primera vez en la CAV la impartición de la fe musulmana en tres colegios vascos¹³³. Creemos que es un buen modo de resituar al alumnado en la tierra de acogida recuperando su acervo religioso y cultural. En la entrevista que mantuvimos con la profesora de Islam, Nouzha Salama, la cual inauguró estas clases en nuestra comunidad autónoma—y continuaba ejerciendo en el curso 2012/13- nos explicaba su ilusión por explicar los fundamentos del Islam a los menores del modo más sencillo posible¹³⁴.

En cuanto al horario que dispone este decreto para la asignatura de música, en el anexo I del mismo aparecen en una tabla las horas mínimas que se han de cumplir en cada área. Reproducimos dicha tabla:

¹³³ *"Por primera vez, tres colegios vascos, todos ellos en la red pública, impartirán educación religiosa islámica en la etapa correspondiente a Educación Primaria debido a la demanda existente de esta materia. Uno de los colegios se encuentra en Éibar (Guipúzcoa), otro en Bilbao y otro en la localidad de Mungia (Vizcaya)" (El País, 7/9/08). Sabemos que en el caso del colegio de Eibar, ya se impartía clases de Islam pero en horario extraescolar.*

¹³⁴ Aunque ella reconocía que las clases debían de ser en castellano por el origen diverso del alumnado, afirmaba que hubiera preferido la impartición de las mismas en árabe.

Horas semanales	Horario mínimo				Horario de referencia por curso			
	Por ciclo			Total	1º-2º	3º-4º	5º	6º
	1º	2º	3º					
<i>Conocimiento del medio natural, social y cultural</i>	5	5	4	14	3	3	3	3
<i>Educación artística</i>	3	3	3	9	2	1,5	1,5	1,5
<i>Educación física</i>	3	3	3	9	2	1,5	1,5	1,5
<i>Lengua castellana y literatura *</i>	8	7	7	22	4	4	4	3,5
<i>Lengua vasca y literatura *</i>	8	7	7	22	4	4	4	3,5
<i>Lengua extranjera *</i>	3	4	4	11	2	3	2,5	2,5
<i>Matemáticas</i>	5	6	6	17	3	3	3,5	3,5
<i>Educación para la ciudadanía y los derechos humanos</i>	---	---	1	1	---	---	---	1
<i>Religión</i>	3	3	3	9	1,5	1,5	1,5	1,5
<i>Tutoría</i>	2	2	2	6	1	1	1	1
<i>Recreo</i>	---	---	---	---	2,5	2,5	2,5	2,5
<i>Libre disposición del centro:</i>	10	10	10	13	---	---	---	---
	50	50	50	150	25	25	25	25

FIGURA 1. Fuente: Decreto 175/2007, de 16 de octubre. BOPV., anexo

El modo de lectura de esta tabla horarios para la Educación Primaria es el siguiente: la asignatura de música entra dentro del área de Educación Artística. Esta comprende *Educación Plástica* por un lado y *Música y Danza* por otro lado¹³⁵. En cada ciclo, es decir conjunto de dos cursos, ambas asignaturas dispondrán de tres horas semanales, lo que nos da una hora y media semanal para ambas asignaturas en cada curso. Simplificando: en teoría se dispone de 45 minutos a la semana para dar la asignatura de música en cada curso, desde Educación Infantil hasta 6º curso. Esto deja la misma cantidad de horas para música que ya se disponía el anterior Decreto de 1992. Ello quiere decir que si por un lado la enseñanza se ha complicado considerablemente en la última década por la cuestión de la inmigración, la indisciplina del alumnado y falta de

¹³⁵ Estas dos asignaturas estaban también juntas en el anterior Decreto de 1992. En el Diseño Curricular Básico publicado antes que el citado Decreto se les añadía la asignatura de Expresión Dramática. En el documento marco publicado previamente al citado Decreto ambas asignaturas se proponían como áreas independientes.

autoridad del profesorado, la debida atención a la diversidad, etc. el número de horas sigue siendo el mismo. Obviamente el resto del profesorado puede hacer la misma reclamación porque no se ha ampliado el horario lectivo en general. Sin embargo, ahora sí hay una mayor cantidad de “horas de libre disposición”¹³⁶ para que cada centro pueda disponer de ellas allí donde más necesidad vea¹³⁷.

A continuación se desarrolla el área de Educación Artística en el decreto que estamos analizando. Hemos realizado una selección del texto donde se hacen alusiones a la cultura, las culturas, la diversidad, etc.

“EDUCACIÓN ARTÍSTICA

INTRODUCCIÓN

[La Educación Artística] permite, asimismo, acercarse a la mirada de los otros, a la diversidad de maneras de experimentar el mundo, que se han manifestado y se manifiestan en los productos de la cultura musical y visual.”

Suscribimos plenamente el párrafo previo. Sin embargo, estimamos que el decreto siempre se queda a mitad de camino en el tratamiento de la alteridad. “La mirada de los otros” puede referirse a una alteridad muy lejana, a falta de otra especificación. Pero la alteridad la tenemos hoy en día dentro de nuestras aulas y debemos afrontarla e integrarla en nuestro currículo. Los legisladores y por ende los educadores deben tener una idea clara del *otro* para así transmitirla a los educandos.

¹³⁶ 10 horas semanales por ciclo frente a las dos o tres horas dependiendo del ciclo que disponía el anterior Decreto de 1996.

¹³⁷ Sospechamos por nuestra experiencia en los Centros Educativos que será una dura batalla conseguir una mínima ampliación del horario dedicado a la asignatura de música. . Los hechos nos han demostrado sobradamente que al menos en el caso de la asignatura de Música esto es altamente improbable puesto que siempre se ceden las horas de libre disposición a las llamadas *asignaturas instrumentales* –matemáticas y lenguas-.

- *“La producción cultural visual y musical, no específicamente entendida como artística (**arte y música populares**, diseño, referentes estéticos visuales y musicales de los medios de información y comunicación, moda...)”*

Celebramos igualmente la apertura a las manifestaciones populares, dando cabida así en el currículo a las expresiones musicales como el pop, rock, etc. que habitualmente escucha el alumnado. En el caso del alumnado marroquí, es habitual que escuchan expresiones musicales urbanas de Marruecos y el Magreb como puedan ser la música *rai* o la música *chaabi*¹³⁸.

“Contribución del área (Artística) al desarrollo de las competencias básicas Competencia en cultura científica, tecnológica y de la salud Competencia social y ciudadana.

*Los productos visuales y musicales ayudan a conformar miradas sobre el mundo y sobre uno mismo, contribuyendo a la **conformación de identidades individuales y colectivas.** “*

Asumimos que en este párrafo precedente al decir “identidades” en plural se admite la existencia de otras identidades distintas a la vasca. Se entiende entonces que no es exclusivamente la identidad vasca la que se vaya a forjar en las aulas.

*“Hacer conscientes a los niños y niñas de los **diferentes usos sociales del arte** es tan importante como animarles a que produzcan sus propias respuestas, sus propias miradas.”*

Respecto a los usos y funciones de la música podemos referirnos a un clásico de la antropología de la música ya citado más arriba. Según Merriam, la palabra “uso” hace referencia a la situación humana donde se utiliza la música. Por el contrario, la palabra “función” se refiere a la razón por la que se hace tal uso¹³⁹.

¹³⁸ Véase el anexo sobre las músicas de Marruecos del presente trabajo.

¹³⁹ *“Use, then, refers to the situation in which music is employed in human action; ‘function’ concerns the reason for its employment and particularly the broader purpose which it serves” (2000/1964:210).*

Nosotros abogamos por hacer conscientes a los alumnos no solo de los usos de la música sino de las funciones también. Así entenderán mejor el por qué ellos han de cantar canciones y tocar músicas de otras culturas. Comprenderán mejor que los usos y funciones de la música no son tan dispares, sea cual sea la cultura en la que sucedan. En cualquier caso estimamos ya positiva la mera referencia al concepto de *uso* en el citado párrafo del decreto.

*“El respeto por las propuestas ajenas y la comprensión de la **diversidad de respuestas artísticas** son valores que deben quedar implícitos en la práctica.”*

Entendemos “la diversidad de las respuestas artísticas” no solo marcadas por la personalidad del individuo, sino también determinadas por la cultura de procedencia.

*“Por otro lado, no podemos olvidar que el arte es y ha sido uno de los testimonios más importantes para **el acercamiento a formas de vida del pasado**, y un valioso documento histórico **que nos pone en contacto con otras formas de entender y habitar el mundo.**”*

Se abre aquí el currículo a una visión diacrónica del arte, aunque sigue sin utilizar el término de canon occidental o música clásica. Nos atañe esta cuestión porque la música clásica no es exclusiva de Occidente, prejuicio este demasiado extendido incluso entre el propio profesorado. Concretamente en el caso de Marruecos se entiende por música clásica la música arábigo–andalusí.

“OBJETIVOS

La enseñanza de la Educación Artística en esta etapa tendrá como finalidad el logro de las siguientes competencias:

*“6. **Conocer distintas funciones sociales y usos de las artes** y los productos de la cultura visual y musical, reconociéndolos en las experiencias propias y ajenas, para comprender el papel que pueden cumplir y han cumplido a lo largo de **los diferentes contextos temporales y culturales**, a fin de tener acceso al*

patrimonio cultural propio y de otras culturas que conviven en nuestro entorno.”

Nos parece que este es uno de los párrafos más interesantes de todo el decreto de cara al tratamiento de la multiculturalidad. En primer lugar ya no se habla solo de los usos de las artes sino de las funciones también. Con la expresión “los diferentes contextos temporales y culturales” se abarca todo el espectro histórico y geográfico. El problema lo encontramos en la frase final cuando hace una distinción entre “patrimonio cultural propio y de otras culturas”, sencillamente porque no queda claro qué se entiende por patrimonio cultural propio. ¿Es solamente el vasco, entendiendo este como el que se expresa en euskera, y hace sonar melodías *genuinamente* vascas, o incluye también a las demás culturas que conviven en la CAV? Nosotros quisiéramos pensar que se ha optado por la segunda acepción pero nos tememos que no es así. Si no aceptamos las culturas que conviven en nuestra sociedad como patrimonio cultural propio, difícilmente las podremos incluir en el currículo educativo en igualdad de condiciones.

Para concluir diremos que en esta serie de 10 objetivos para el área de educación artística, hay muchas alusiones a la cultura, el pueblo, el patrimonio y la sociedad. Sin embargo, desconocemos qué entiende el citado decreto por dichos términos. Creemos que tales conceptos deberían haber sido definidos previamente para su posterior inclusión en el desarrollo del texto. Debido a la ambigüedad de la terminología utilizada, tal y como lo hemos podido comprobar, hay cabida para muy distintas y contrapuestas interpretaciones. ¿Son parte del *pueblo* las minorías y los inmigrantes?¹⁴⁰ ¿Cuánto tiempo han de pasar viviendo en la sociedad de acogida para dejar de ser inmigrantes? Si no son parte del pueblo de acogida, no tienen prioridad frente a las manifestaciones de la cultura vasca, (tal y como se recogía en la competencia

¹⁴⁰ Nos resulta inevitable traer a colación el reciente conflicto, promovido y exacerbado por determinada clase política en torno al colectivo magrebí -no podía ser otro- y las ayudas sociales en Vitoria-Gasteiz. No parece estar muy claro que una gran parte de la población inmigrante sea "parte del pueblo" y como tal tenga sus obligaciones y derechos, en especial estos últimos. Véase: "Javier Maroto: 'Marroquíes y argelinos viven de ayudas que pagamos todos'", *El País*, 5-8-2014.

número 7 sobre cultura humanística y artística del presente Decreto), entonces ¿qué proporción del currículo les corresponde? ¿Cuánto tiempo de los 45 exiguos minutos semanales que dispone la ley para la asignatura de música corresponde a “los otros pueblos”?

A continuación se desarrolla en el presente decreto el currículo por áreas. Reproducimos una selección de los contenidos y criterios de evaluación por ciclos dentro del área de Educación Artística. A este respecto debemos recordar que la etapa de Educación Primaria se divide en los siguientes ciclos: primer ciclo: 1er y 2º curso; segundo ciclo: 3er y 4º curso; tercer ciclo: 5º y 6º curso. Algunos párrafos merecerían similares comentarios, ya añadidos anteriormente, por lo que los obviaremos en tales casos:

“PRIMER CICLO

CONTENIDOS

Bloque 1. Apreciación auditiva y comprensión musical

- *Curiosidad por descubrir sonidos del entorno y disfrute con la audición de obras musicales **de distintos estilos y culturas.***”

Aquí sí se ha concretado y favorablemente hacia una educación multicultural. Ya iremos comprobando, a medida que se desarrollan los contenidos, de qué modo este curriculum es realmente más abierto hacia todas las culturas de lo que el preámbulo había marcado en un principio.

“*Bloque 2. Expresión, interpretación y creación musical*

- *Repertorio de canciones y danzas del patrimonio **cultural vasco y de otras culturas.***”

En el párrafo precedente sí se concreta el ámbito del repertorio. Si bien sigue sin definirse el contenido del “patrimonio cultural vasco”, se abre a “otras culturas”, sin marcar en este caso ningún tipo de prioridad.

Los criterios de evaluación marcan el final de todo un proceso educativo, es por lo tanto una de las principales tareas de todo profesor atenerse a los mismos. Seleccionamos aquí los párrafos más interesantes:

“CRITERIOS DE EVALUACIÓN

*1. Experimentar la necesidad de cantar, dibujar... poniéndola en relación con experiencias de personas y de artistas del **contexto cercano y de diferentes culturas.** [...]*

*6. Reconocer algunas funciones y usos de las artes y productos de la cultura visual y musical de **diferentes momentos históricos y culturas**, partiendo de la experiencia cercana. [...]*

*6.4. Muestra interés por conocer el **patrimonio cultural propio y el de otras culturas.***

*7. Reconocer diferencias entre distintas formas de elaboración de imágenes y música, teniendo en cuenta **los diferentes contextos históricos y culturales** en los que se generan. [...]*

*7.3. Muestra curiosidad por conocer **el contexto** en el que surgen las obras.”*

Sin lugar a dudas, sería una tarea interesante contextualizar la música de otra cultura cualquiera -como la marroquí- y que el alumno recapacitara sobre ello. Que reconociera que músicas tan dispares pueden ser susceptibles de un mismo uso (como fiestas, bodas, canciones infantiles,...) y con igual o distinta función. Sin embargo entendemos que por su complejidad correspondería a un nivel de tercer ciclo de Primaria (5º y 6º curso) la explicación del uso y la funcionalidad de la música, tal y como la definió Merriam (2000; 1964).

*“10. Observar y percibir diferencias y **aspectos comunes** entre manifestaciones estéticas visuales y musicales, apreciándolos como factores de variedad y riqueza cultural.”*

Estimamos que este punto es sumamente importante. Si bien hasta ahora se sobreentendía que el conocimiento de otras culturas venía marcado por el reconocimiento de las diferencias, ahora por el contrario se remarca la necesidad de observar los aspectos comunes también¹⁴¹.

Pasamos ahora al análisis de los distintos bloques de contenidos referidos al área artística:

SEGUNDO CICLO

CONTENIDOS

Bloque 1. Apreciación auditiva y comprensión musical

- *Audición activa de composiciones musicales de **estilo y culturas diversas** y reconocimiento de algunos de sus rasgos característicos: melódicos, rítmicos, dinámica y agógica.*
- *Interés por el descubrimiento de **nuevas sonoridades poco comunes** a lo habitual.”*

Resulta estimulante el concepto de “nuevas sonoridades”. El alumno suele ser bastante receptivo a este tipo de estimulaciones novedosas. Cabrían aquí todo tipo de “nuevas músicas”, desde la música contemporánea occidental hasta la música más exótica. Al contrario de lo que muchas veces se piensa, el alumnado menor se muestra habitualmente muy abierto a cualquier tipo de manifestación artística sin los prejuicios que nos atan a los adultos.

- *“Adquisición de un repertorio de canciones de **nuestro entorno socio-cultural.**”*

¹⁴¹ Tal y como observa Martí (2000:50), Lévi-Strauss no dejaba de insistir en que la antropología es tanto la ciencia de las diferencias como de las similitudes. Del mismo modo se expresa Ramírez Goicoechea (2007:545): “Podríamos preguntarnos también por qué hemos de seleccionar las diferencias y no las semejanzas.”

Si interpretamos literalmente la acepción de “nuestro entorno socio-cultural”, entonces tendremos que incluir *todo* tipo de canciones. Normalmente se suelen enseñar canciones tradicionales y modernas vascas, y cuando el entorno es mayoritariamente castellano-parlante¹⁴² se incluyen también canciones en castellano. Pero para ser consecuentes con el punto precedente el profesorado de música debería enseñar o mostrar canciones de prácticamente todas las comunidades autónomas, de todas las culturas inmigradas, y de minorías como la gitana que por supuesto también poseen un repertorio particular¹⁴³.

"10.3. Reconoce el interés de las aportaciones interculturales".

Entre los criterios de evaluación, nos encontramos con el criterio arriba señalado y el cual estimamos muy relevante la sola mención al concepto de *interculturalidad*.

5.2.4. Decreto correspondiente a Secundaria.

A continuación pasamos a analizar el desarrollo del decreto correspondiente a la etapa de la ESO. Como se podrá comprobar la problemática referida a la multiculturalidad es similar a la etapa de Educación Primaria.

“MÚSICA

¹⁴² Como lo pueda ser el entorno del gran Bilbao.

¹⁴³ A este respecto nos gustaría recordar una experiencia personal en la localidad de Santurtzi (Vizcaya) donde una gran parte del alumnado que teníamos era de origen inmigrante y otra gran parte de etnia gitana -o incluso ambas en el caso de parte del alumnado rumano-. Cuando llegó la época de preparar la canción que se canta en muchas localidades de Euskadi en la víspera de Santa Águeda, -4 de febrero- las alumnas gitanas cantaban la canción en euskera pero con su "toque" especial. Finalmente decidimos grabarlas cantando y añadirle a esta grabación un arreglo tipo *rumba catalana* -obsérvese que el proceso se realizó en ese orden de tal modo que el propio arreglo musical no condicionara el estilo de canto-. Su grabación estuvo sonando el día de tal festividad en el patio del colegio recibiendo una gran estimación por parte de toda la colectividad educativa. De este modo se logró a nuestro entender una auténtica experiencia de integración y fusión de culturas, además de resultar estimulante y motivador para las propias protagonistas y todo el alumnado de etnia gitana.

INTRODUCCIÓN

"(...) se propone en esta materia trabajar con contenidos relacionados con el patrimonio musical vasco y **de otras culturas tradicionales y contemporáneas**, así como con aquellos referentes estéticos que generan.

En cuanto al diseño y tipo de actividades se tendrán en cuenta aquellas que conecten con **el entorno musical cercano y los intereses del alumnado** para despertar su curiosidad por otras maneras de hacer música y, así, propiciar el acercamiento al hecho musical desde una visión más amplia."

Estimamos muy importante esta parte de la introducción. El alumno debe saber que en el aula también caben aquellas músicas que normalmente no aparecen en los libros de texto¹⁴⁴. Sin embargo, y debido al escaso horario ofrecido a la asignatura de música, el profesorado no suele tener más remedio que realizar una selección de los contenidos a la hora de elaborar su Planificación Curricular de Aula¹⁴⁵. Cuando se ha decidido dar unos contenidos muy teóricos como armonía, formas, historia de la música culta occidental, etc. lo más habitual será que no quede tiempo para otras músicas.

"CONTRIBUCIÓN DE LA MATERIA A LA ADQUISICIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS

Competencia en cultura humanística y artística

(...)

Vivimos en sociedad, en un pueblo con unas características propias. A pesar de tener semejanzas, cada pueblo o cultura posee diferentes formas de expresión. En ello consiste, a fin de cuentas, la riqueza de una sociedad y de un pueblo: el que

¹⁴⁴ Nuestra experiencia docente nos dice que cuando el entorno es euskaldun se tiende a incluir canciones tradicionales vascas en el programa educativo, mientras que cuando el entorno es castellano-parlante y hay un porcentaje considerable de inmigrantes, se incluyen solo algunas canciones en castellano, manteniéndose el corpus principal con canciones vascas.

¹⁴⁵ Como escribe Volk: "They [music educators] often say there is not enough time to teach the required Western music curriculum, let alone world musics." (1998:8). El horario de la música en la ESO con el Currículo Vasco de 2007 quedaba del siguiente modo: de 1º a 3º una hora semanal. En cuarto curso es una materia optativa para el alumnado y de obligada oferta para el centro.

cada cultura, conservando su identidad, construya sobre ese fundamento la vida de la comunidad que vive en ella estando abierta a otras culturas.”

Valoramos el párrafo precedente como sumamente interesante. Se habla de construcción de la vida comunitaria en base a la identidad predefinida, suponemos que como una serie de rasgos que se le suponen característicos e incluso exclusivos. No cabe *construcción* alguna en algo predefinido. En este sentido, resultaría más conveniente usar el término *reproducción*. De todos modos, al final del párrafo se abre una puerta a otras culturas. Desde nuestro punto de vista, las *otras* culturas forman parte ya de lo que se supone que es *nuestra* cultura.

*“La toma de contacto con una amplia variedad de músicas, tanto del pasado como el presente, que propicia esta materia, favorece, por un lado, **la comprensión de diferentes culturas** y de su aportación al progreso de la humanidad y por otro, **el reconocimiento de los demás y de los rasgos propios de cada sociedad.**”*

El párrafo precedente comienza correctamente a nuestro entender. Sin embargo luego se empantana al apelar al “reconocimiento de los demás”. Los demás son los “otros” o el “resto” que quedan así categorizados como tales. Debe haber un reconocimiento del concepto de cultura como un sistema que se redefine continuamente, sin fronteras limitadas ni catálogos de rasgos exclusivos, pre-concebidos y cerrados¹⁴⁶. Dentro del sistema educativo, los *otros*, los inmigrantes, son ya parte de *nosotros* y no deberíamos categorizarlos aparte.

“OBJETIVOS

¹⁴⁶ Y en contra de lo que afirma la antropología: “[...] *la noción de la diversidad de las culturas humanas no debe ser concebida de una manera estática*” (Lévi-Strauss, 2004/1973:307). “*La noción de cultura nació [...] en el plano humano como reacción en gran medida con miras a acuñar un sólido conocimiento que diera cabida a la tolerancia y mutua comprensión entre los pueblos. Ahora bien, solo una noción modificada de cultura puede alcanzar este objetivo: la que pone en tela de juicio la idea de que aquélla es fija, delimitada e inmutable.*” (Carriters, 2001)

La enseñanza de la Música en esta Etapa tendrá como finalidad el logro de las siguientes competencias:

*“10. Conocer y valorar diferentes **manifestaciones artístico-musicales del patrimonio cultural vasco y de otros pueblos** para colaborar en la conservación y renovación de las diferentes formas de expresión, siendo conscientes del enriquecimiento que supone **el intercambio con personas de diferentes culturas.**”*

Estimamos muy adecuado el párrafo anterior. De todos modos, era un contexto ideal para que hubiera incluido el concepto de *interculturalidad*, pues es a eso a lo que está aludiendo precisamente al decir "intercambio con personas de diferentes culturas".

“CURSOS PRIMERO A TERCERO (DE LA ESO)

CONTENIDOS

Bloque 1. Apreciación auditiva y comprensión musical

- *Valoración de la audición musical como forma de comunicación y fuente de conocimiento **y enriquecimiento intercultural.**”*

En este párrafo sí que se alude explícitamente a la interculturalidad. Además, lo hace de un modo muy adecuado a nuestro parecer puesto que no se habla de una cultura de referencia ni prioritaria frente a otras.

- *“ Repertorio variado de piezas musicales instrumentales y/o vocales **de la cultura musical vasca, otras culturas y épocas diversas.***
- *Danzas de diversos tipos y estilos: **tradicionales vascas, de diferentes culturas, aeróbicas, de salón, modernas, clásicas, contemporáneas...***

Bloque 3. Contextos y referentes musicales

- *Periodos, estilos y **autores de la historia de la música occidental** en su contexto socio-cultural.”*

Mientras que el referente de Euskal Herria se cita de forma reiterada, es la primera vez que leemos "Occidente" de forma explícita en este decreto.

Aunque no se cite textualmente el concepto de música *clásica* o *culta*, se sobreentiende que se refiere a dicho tipo de música por simple exclusión. De lo contrario, sí lo hubiera concretado con términos tales como *tradicional*, *folklórica*, *moderna*, etc. Los compositores de música culta vascos también se incluyen dentro de este punto, naturalmente. Sin embargo, ¿dónde queda el concepto de música *clásica* de otras culturas musicales del mundo? Este es un apartado muy importante que normalmente se desconoce. Habitualmente se piensa que la alteridad solo se expresa mediante la música tradicional. No le otorgamos la posibilidad siquiera de basarse en una teoría musical, en una cultura musical que no solo se ha transmitido por vía oral¹⁴⁷.

“– *Funciones y usos de la música y pluralidad de estilos en la música actual*

– *Valoración del patrimonio artístico-musical de Euskalherria y de otros pueblos del mundo.*

“CRITERIOS DE EVALUACIÓN

“4.1. *Relaciona las características de la época con la obra escuchada.*

4.2. *Reconoce el estilo de una obra por sus elementos compositivos.*

4.3. *Aplica la información que posee sobre las diferentes formas de composición en las audiciones.”*

Al hablar de "la época" si bien no se especifica el ámbito geográfico-cultural de la música a la que se refiere, la mayoría del profesorado de música presupondrá que se está hablando exclusivamente de la música culta occidental. Esto puede deberse a varias razones. En primer lugar puede ser por la propia falta de preparación del profesorado¹⁴⁸ y su desconocimiento de los lenguajes de las distintas culturas musicales. En segundo lugar, aun

¹⁴⁷ A este respecto, es de reseñar la importante tradición teórica de la música clásica árabe.

¹⁴⁸ Incluso presuponiendo que es un profesor preparado formalmente en una licenciatura musical puede darse perfectamente esta situación. Sin embargo, la realidad es aun peor. En la CAV es muy habitual asignar la tarea de enseñar la asignatura de música a un profesor de Geografía e Historia sin la más mínima formación en música. “*Para dar Historia de la música no hace falta ser músico*”, son palabras literales de un profesor de Geografía-Historia en una reunión de seminario en un instituto de Enseñanza Secundaria (febrero de 2006), el cual tenía precisamente asignada dicha tarea. Nos preguntamos cómo podrá explicar la diferencia entre forma *sonata* y género *sonata*, o conceptos como la atonalidad un profesor de esta guisa.

presuponiendo que el profesorado conozca perfectamente esos otros lenguajes, se encontrará con la ineludible falta de tiempo para adentrarse en esos contenidos. Pero puede haber otra razón aún más grave. El concepto que se tiene en Occidente sobre el resto de las culturas *exóticas*, es que estas son *a-históricas*, inmutables y esencialmente *étnicas*¹⁴⁹. Por lo tanto no se plantea la posibilidad de creación o composición, de cambio en definitiva. La creación continua –léase *evolución* y *progreso*– se reserva para Occidente. Esta visión es propia del pensamiento evolucionista, sin lugar a dudas, según la cual las otras sociedades y culturas quedaron *congeladas* con varias etapas de retraso respecto de la evolución *natural*, esto es, aquella que marca Occidente. De forma totalmente inverosímil, serían las mismas *leyes naturales* las que marcarían la evolución biológica, la social y la artística.

“4.4. Identifica las ideas importantes de una **obra musical**.

4.5. Señala y expone las **ideas musicales** de la obra utilizando un léxico musical.

4.6. Discrimina los instrumentos que forman parte del **entramado armónico**.

4.7. Reconoce instrumentos básicos de **cada época**.

4.8. Distingue **formas** diferentes de interpretación **según la época**.

4.9. Presenta de manera apropiada la audición de **una determinada época**.”

Analizaremos seguidamente los puntos precedentes puesto que todos tienen una cuestión al menos en común. La problemática sigue siendo la misma que hemos tratado más arriba: a pesar de la falta de concreción geográfico-cultural, el profesor acabará aplicándolos con toda probabilidad solamente a la música clásica occidental por las razones antes expuestas. Vayamos de todos modos punto por punto:

“Identifica las ideas importantes de una obra musical”. Cada vez que hablamos de “una obra musical” seguramente estamos pensando en una pieza del canon occidental. De lo contrario hubiera escrito algún término como *pieza*, *canción*, *tema*,... Es decir, términos que no aluden necesariamente a una expresión

¹⁴⁹ Véanse los conceptos de *historia acumulativa* e *historia estacionaria* de Lévi-Strauss en “Raza e Historia”, 2004/1973.

musical acabada, escrita en partitura, por un autor y con intencionalidad artística.

El siguiente punto, “*señala y expone las ideas musicales de la obra utilizando un léxico musical*”, se superpone al anterior. Si ya concebimos la “*obra musical*” como parte del canon occidental, no digamos ya si se pretenden extraer “*las ideas musicales*”. Ciertamente que todo esto es a un nivel muy subjetivo, sin embargo, el lenguaje no es ingenuo, tal y como ya lo explicó Foucault, incluso en el ámbito de la educación¹⁵⁰.

A continuación se cita: “*Discrimina los instrumentos que forman parte del entramado armónico*”. Si hablamos de armonía la mayoría de las músicas de las otras culturas carecen de ese concepto en el sentido occidental¹⁵¹. Debería haberse añadido otro punto donde se amplíe el espectro de entramados sonoros como la heterofonía, la homofonía y la disfonía¹⁵².

Los siguientes tres puntos participan del mismo problema puesto que aluden a “las épocas”, y tal y como ya hemos apuntado más arriba la música tradicional no cabe dentro de ese apartado porque casi siempre se la concibe de forma sincrónica. En la segunda de las frases se añade la cuestión de “la interpretación”. Es otro punto que normalmente no se plantearía dentro de la música tradicional y fuera de los ámbitos eruditos. Todo ello hace que ineludiblemente los puntos precedentes se apliquen en los centros educativos exclusivamente a la música culta occidental.

¹⁵⁰ “*Todo sistema de educación es una forma política de mantener o modificar la adecuación de los discursos, con los saberes y los poderes que implican*”, Foucault (1999/1970).

¹⁵¹ Ello no quiere decir que no existan culturas que no hagan uso de la tríada pero son en su mayoría a causa de la occidentalización. Sobre este tema, véase el trabajo de Nettl (1985:37-39): “*The presence of Western harmony in non-Western music is in many instances limited and symbolic*”. (p. 38).

¹⁵² Los tres tipos de polifonía señalados son, según William P. Malm, los tipos básicos que hay en el mundo (1985:29). La *disfonía*, según el mismo autor, correspondería al *contrapunto* occidental pero con un sentido ampliado al resto de las culturas musicales (p. 29).

“7. Reconocer las características de una amplia variedad de obras musicales de distintas épocas, estilos, géneros, tendencias y culturas aplicando técnicas y métodos de escucha y análisis para comprenderlas.”

El párrafo precedente resulta de lo más curioso puesto que los distintos aspectos que se pueden sustraer de cualquier cultura musical –como épocas, estilos, géneros, tendencias- se sitúan a la misma altura que las propias culturas musicales. Con este punto queda bastante claro que tales aspectos serán analizados dentro de la música clásica occidental y las otras culturas musicales serán analizadas como tales, es decir, sin épocas, estilos, géneros ni tendencias. La redacción correcta de la frase hubiera tenido que ser la siguiente: *“Reconocer las características de una amplia variedad de obras musicales de distintas épocas, estilos, géneros, y tendencias de distintas culturas [...]”*

En síntesis, si bien en el preámbulo todo parecía indicar que las otras culturas musicales apenas se mencionarían, finalmente hemos podido comprobar que no ha sido el caso. Las distintas culturas musicales se mencionan gran cantidad de veces aunque no esté muy definido cómo hay que analizarlas. En cuanto se revisan los conceptos, tal y como lo hemos hecho aquí, se verifica que la mayor parte de la enseñanza musical versará con toda probabilidad sobre el canon occidental y que las otras culturas musicales solo se darán a conocer someramente.

A continuación nos centraremos en los siguientes puntos de concreción del Currículo Vasco: -el orden será yendo de lo general a lo concreto-: PEC (Proyecto Educativo del Centro), PCC (Proyecto Curricular del Centro) y PCA (Planificación Curricular de Aula). Los dos primeros niveles de concreción curricular deben plasmar el ideal de escuela que pretende desarrollar cada centro educativo y su concreción en las distintas áreas educativas, así como sus objetivos, contenidos y criterios de evaluación. Tales documentos por

desarrollar ya vienen explicados por el propio decreto que establece el Currículo Vasco.

“CAPÍTULO III

PROYECTO EDUCATIVO Y CURRICULAR DE CENTRO

Artículo 17.– Proyecto Educativo de Centro.

(...)

2.– *El Proyecto Educativo del Centro incluirá **los valores, objetivos y prioridades de actuación**, los criterios para la utilización de las lenguas en el proceso de aprendizaje, para la oferta de materias de libre elección, los aspectos generales del proceso de evaluación, el plan de acción tutorial y **las medidas de atención a la diversidad**, así como aquellos otros aspectos que el centro determine. (...)*

Artículo 19.– Proyecto Curricular de centro.

(...)

2.– *El Proyecto Curricular deberá adecuar el currículo incluido en los anexos de este Decreto **al contexto socioeconómico y cultural del Centro, a las características y necesidades del alumnado**, a las opciones lingüísticas y a los recursos de cada centro, tomando como referencia el Proyecto Educativo de Centro (...).*”

3.– *En los Centros públicos y concertados el Proyecto Curricular deberá ser elaborado por el Claustro de Profesores.”*

Según esta normativa al respecto del PEC y el PCC, quedaría meridianamente claro que la responsabilidad última sobre la orientación pedagógica -y por ende sobre el tratamiento de la multiculturalidad- que se le quiera dar al centro educativo recae sobre el propio centro¹⁵³. No obstante, debemos tener una perspectiva del tiempo lo suficientemente extensa. La implantación del decreto del Gobierno Vasco no es tan lejana en el tiempo (2007)¹⁵⁴ La cuestión es que aún suponiendo una buena voluntad hacia la multiculturalidad y teniendo en cuenta que ya llevamos algo más de una década con el fenómeno de la

¹⁵³ Aunque sobre el tema de la independencia de los maestros resulta adecuado el trabajo de Elizabeth M. Eddy: “Iniciación a la burocracia” en: Velasco *et al* (eds.) 2007:259.

¹⁵⁴ Su implantación comenzó en el curso 2007/08 por el primer ciclo educativo (1º y 2º curso de Primaria). En los cursos siguientes se fue implantando sucesivamente en los ciclos superiores.

inmigración internacional en nuestras aulas, en total pueden pasar varias décadas –desde que comenzó a notarse la afluencia de inmigrantes en nuestras aulas- para ver unos resultados claros ¹⁵⁵.

El siguiente y último nivel de concreción sería el de la Planificación Curricular de Aula que correspondería realizar y llevar a cabo al propio profesorado. Veamos lo que dice el decreto al respecto:

“Artículo 21.– Planificación curricular de aula.

*1.– El profesorado planificará su actividad docente de acuerdo con el proyecto curricular de centro **adaptándolo a las características específicas de su alumnado.***

Es decir, si bien al profesorado solo le cabe planificar los contenidos de acuerdo al proyecto marcado por los dos niveles anteriores de concreción curricular, la propia ley permite una vía para la adaptación a la casuística del alumnado. Aunque siempre suponemos que el profesorado habrá tenido la oportunidad de aportar su propio criterio en el momento en el que se discutió y elaboró el PEC y el PCC. La planificación Curricular de Aula correspondería a todo un curso académico. En la misma se espera que aparezcan reflejados los objetivos, los contenidos y su secuenciación, y finalmente los criterios de evaluación. Todo ello debe ir precedido de una descripción del alumnado (para que la programación sea adecuada al mismo) donde se especifique si hay alumnos con necesidades educativas especiales y un plan de atención a la diversidad.

¹⁵⁵Tal y como ya vimos en el capítulo correspondiente, en EEUU se ha tardado todo un siglo en desarrollar una política educativa coherente con la composición multicultural de su sociedad.

5.2.5. Conclusiones sobre el análisis de la legislación

Al analizar las diversas leyes orgánicas, currículos y decretos que legislan la acción educativa de la Comunidad Autónoma Vasca, hemos podido comprobar que al menos se realizan alusiones a las diferentes culturas en mayor o menor grado. No obstante, debemos matizar que si bien esas alusiones han aumentado de forma progresiva desde la LOGSE (1990) y se han abierto a las otras culturas a partir de una inicial focalización en las culturas más cercanas de las distintas comunidades autónomas del Estado (Ibarretxe y Díaz Gómez, 2008:100), estimamos que con la más reciente reforma de la LOMCE (2013) ha habido una regresión en este sentido.

Por su parte, el análisis realizado sobre el último currículum aprobado en la CAV (decreto de octubre de 2007)¹⁵⁶, nos ha llevado a la conclusión de que si bien en general se acepta la inclusión de otras culturas y las alusiones a las mismas son cada vez más numerosas, el currículum se estructura de forma exclusiva en torno a la cultura occidental en general y a la vasca en concreto. Aún más, un análisis minucioso de la redacción de dicho texto refleja los diversos tópicos que aún no han sido revisados en el campo de la enseñanza. Conceptos tales como *historia, género, armonía o música clásica* siguen atribuyéndose exclusivamente a la música occidental. Incluso términos ya denostados por la antropología como *raza*, aparecen sorprendentemente en el citado decreto. Si a ello añadimos el exiguo horario que el propio decreto otorga a la música, resta poco espacio para la enseñanza de otras culturas musicales. En definitiva, la legislación educativa, a pesar de sus reiteradas y sucesivas reformas, parece no adecuarse a la realidad social en la que nos vemos inmersos. Nuestras conclusiones se ven ratificadas por las palabras de Ibarretxe y Díaz Gómez (2008b:100):

¹⁵⁶ Recordemos que es inminente la aprobación del enésimo currículum derivado de la nueva ley orgánica LOMCE. Véase el cap. dedicado al análisis de esta ley (cap. 5.2.2). Las consecuencias sobre la multiculturalidad derivadas de la LOMCE y su respectivo currículum para la CAV serían, obviamente, tema de otro análisis una vez transcurridos varios años tras su implantación. Este último currículum, presentado con el sobrenombre de *Heziberri*, está aún en fase de borrador (junio de 2015)

"Los datos demográficos muestran el incremento exponencial de la población inmigrante en la Europa comunitaria, aunque en el caso español la incorporación a esta llegada masiva de inmigrantes ha sido más tardía que en otros países, y por ello también las medidas de intervención son más recientes. Para dar respuesta a las demandas docentes de este sector de la población, los esfuerzos institucionales y -sobre todo- personales se están focalizando en gran medida hacia la optimización de recursos humanos y materiales. Sin embargo, los planteamientos teóricos y metodológicos que inspiran buena parte de la formación del profesorado (incluida la de música) siguen todavía las pautas marcadas por la legislación y los planes de estudio anteriores. Por ello, es el momento de hacer una revisión en profundidad y tratar de averiguar los resultados de la aplicación de esa legislación educativa anterior, para tratar de proyectar unas estrategias docentes y unos contenidos más acordes con los nuevos tiempos".

Dentro de una visión holística del objeto de estudio no podemos quedarnos en el simple análisis de decretos y normativas. Por lo tanto, y tras haber analizado en el presente capítulo la legislación educativa estatal y vasca en relación con la multiculturalidad, debemos además tratar de comprender el fenómeno en su contexto social y cultural. Para ello nos acercaremos seguidamente al alumnado inmigrante marroquí y conoceremos siquiera sea someramente distintos aspectos de la sociedad y cultura marroquíes. Introduciremos así temas relacionados con su historia, educación, música y religión entre otros.

6. BREVE INTRODUCCIÓN A LA SOCIEDAD MARROQUÍ

Incluso no tratando más que realizar una sencilla mirada a la sociedad marroquí, ello puede resultar una tarea ímproba. Es por ellos que iremos desgranando este capítulo en apartados breves y sucesivos.

6.1 Historia y diversidad étnica en Marruecos

Marruecos es parte de lo que conocemos como el Magreb, junto con Argelia, Túnez y Libia¹⁵⁷. Cuando nos referimos a África del Norte estamos haciendo alusión a los mismos países del Magreb, y no se incluye a Egipto a pesar de estar geográficamente en esa zona de África. Esta terminología no se puede entender sin el trasfondo del colonialismo europeo de los siglos XIX y XX (Eickelman 2003:39). Magreb significa *lugar de poniente* y se contrapone a Mashreq que significa *levante*.

Desde una visión externa, Marruecos representa una unidad nacional bajo el reinado alauita. Sin embargo, nada más lejos de la realidad. Si bien la población nativa bereber¹⁵⁸ comenzó arabizarse e islamizarse en el siglo VII tras las primeras oleadas árabes, en el transcurso de los siglos una parte importante de la población ha sabido resistirse si no a la islamización, sí a la arabización. Esta población que ha mantenido su identidad bereber se ha visto confinada principalmente en los poblados de mayor altitud del Atlas y del Rif.

Asimismo, la región del Rif ha sido una zona importante de la disidencia frente al esfuerzo unificador de la monarquía marroquí. Esta disidencia rifeña se ha

¹⁵⁷ “Los geógrafos árabes consideraban el país hoy conocido como La República Islámica de Mauritania como parte del Magreb. Pero en la época colonial, Mauritania fue incorporada al África Occidental Francesa y administrada por Dakar” (Eickelman, 2003:39).

¹⁵⁸ El término bereber es una categoría clasificatoria etno-lingüística que engloba a su vez tres dialectos que son tarifit, tamazight y tachelhit.

mostrado frente a las fuerzas colonizadoras occidentales y frente al gobierno de su propio país. Este fenómeno es, por otro lado, bastante generalizado:

“En la mayoría de países de Oriente Próximo hay zonas montañosas (...) que han sido utilizadas como zonas de refugio para eludir el control del gobierno central. Por ejemplo, los kurdos de Irak, Irán y Turquía, así como las tribus bereberes de la Cabilia argelina y del Rif y el Atlas marroquíes lograron mantenerse relativamente autónomas hasta no hace mucho” (ibíd. 46).



Aldea bereber en una ladera del Anti Atlas¹⁵⁹.

Tales diferencias se han visto reflejadas en la propia terminología: *tierra de disidencia (bled siba)* frente a *tierra del gobierno (bled majzen)*¹⁶⁰. El primer término hace referencia a la población rural, y con mayor porcentaje bereber. El segundo, por el contrario, alude a una población mayoritariamente urbana y arabizada. Sin embargo debemos ser conscientes de que muchas de estas categorías son producto de intereses coloniales, tal y como lo explica Eickelman:

¹⁵⁹ Mientras no se indique lo contrario, todas las fotografías están tomadas por el propio investigador.

¹⁶⁰ Terminología árabe citada en Morales Lezcano, 1986:165-6.

“Merece la pena evocar aquí brevemente algunas de las categorías que facilitaron las autoridades coloniales de la *ordenación* de las sociedades que lograron dominar, porque estas categorías siguen siendo dominantes, incluso después de la era colonial. Muchos de los autores que colaboraron en *Árabes y bereberes*¹⁶¹, una obra colectiva sobre el norte de África escrita a principios de los años setenta, destacaban la importancia de las categorías de *ordenación* inicialmente creadas por los sociólogos coloniales franceses. Entre estas categorías figuraban los árabes y los bereberes, la ciudad y la tribu, las tierras de sumisión (a la autoridad real) y las tierras de la disidencia, y otros muchos estereotipos” (ibíd. 462)



Merienda en el hogar bereber (Assersif, Agadir) de los parientes de Abdellatif, alumno nuestro en el instituto público de Ondárroa (Vizcaya).

Según el mismo autor, este fomento del antagonismo entre las dos identidades, árabe y bereber resultó ser “*un inmenso error de cálculo político*” que desembocaría en la *Proclamación bereber* (1930) en Marruecos, la cual dejaba fuera de la jurisdicción de los tribunales islámicos las regiones consideradas bereberes. Este decreto conllevaba distintas políticas -relativas a la educación entre otras- destinadas a cultivar una élite claramente bereber.

¹⁶¹ Se refiere al trabajo de Gellner y Micaud (eds.), 1972.

Incluso hoy en día, la cuestión bereber continúa siendo un tema especialmente delicado para el gobierno marroquí (Ibíd. 304).



Dos ancianas bereberes con atuendos especiales en las celebraciones de la boda de su nieto. (Assersif, Agadir)



Imagen característica de Marruecos, (Marraquesh)

Cabe reseñar que un segmento de la población marroquí de etnia bereber se siente pan-arabista y al mismo tiempo se muestra recelosa de las

construcciones de tipo nacional-estatal. Se trata normalmente de jóvenes con estudios superiores y nada cercanos a los medios tradicionales. Este panarabismo lo sienten mezclado con el sentimiento panislamista, aunque obviamente no signifiquen lo mismo (Lacomba, 2001:136). En cualquier caso, las identificaciones no resultan ser siempre excluyentes. A modo de ejemplo, Lacomba cita el caso de los bereberes argelinos y marroquíes que se sienten como tales culturalmente y al mismo tiempo como musulmanes religiosamente (ibíd. 137).

6.2. La emigración marroquí. Causas y efectos

Si la historia de la humanidad es la de los movimientos de población (Ramírez Goicoechea, 2007:455), estos siempre responden a unas necesidades o razones de índole económica o política. En el mundo globalizado actual grandes sectores de la población se ven abocados a emigrar por la distribución desigual de la riqueza y los recursos, la falta de trabajo y los desequilibrios interregionales (ibíd.455)¹⁶². Ahora podemos comprobar de qué modo llegan inmigrantes de todos los continentes a nuestra sociedad pero al mismo tiempo, raro es el vasco, español o europeo que no tenga algún pariente o antepasado que no comparta esa misma condición de emigrante. Aunque debemos prestar atención al significado de los términos porque como señala Ramírez Goicoechea:

“La migración no es una condición ni una situación, sino una dinámica personal y colectiva sujeta a lo biográfico y biopsíquicosociocultural y lo políticoeconómico-histórico [sic.]. Antes de salir de sus países, muchos migrantes internacionales ya eran migrantes nacionales en sus países de origen, a menudo desde el campo a la ciudad, o de la ciudad pequeña a otra más grande y con mayores atractivos económicos y laborales. Generalmente, cuando el emigrante sale de su país, ya lleva mucho recorrido sobre sus espaldas” (ibíd. 457)

¹⁶² Uno no acaba de comprender completamente la cruda realidad de la pobreza hasta que se topa de bruces con ella. Nunca olvidaremos la visión de un niño de unos 13 años, tratando de agarrarse y esconderse en los bajos de un autobús español en la ciudad de Tánger.

Centrándonos en el caso marroquí, citaremos en los siguientes párrafos a Mohamed Berriane quien en su artículo “La larga historia de la diáspora marroquí” (2004) nos explica las distintas fases y causas de la emigración en Marruecos. La evolución de la emigración marroquí contemporánea se da en tres fases. Desde comienzos del siglo XX hasta mediados de la década de 1970, tenemos una primera fase donde la emigración va a pertenecer a la clase obrera, es esencialmente masculina, y resulta ser además un efecto del sistema colonial. El emigrante se dirige desde zonas rurales principalmente hacia la metrópoli francesa¹⁶³. Luego esta emigración se extenderá hacia Bélgica, Holanda y Alemania.

Una segunda fase comenzará en la década de 1970 con un retroceso del movimiento migratorio con destino a los países arriba citados. Es el momento en que los países europeos dejan de necesitar mano de obra foránea. Sin embargo, al mismo tiempo comienzan las políticas de reagrupamiento en estos países de acogida. Esto causó una gran transformación de la comunidad inmigrante al conseguir reunir a la familia en el país de destino. La procedencia del inmigrante marroquí no se limitará ya a las zonas rurales de montaña. Ahora afectará a ciudades como Agadir, Fez, Mequínez, Nador, Alhucemas, Taza, Uxda o Tánger. España e Italia serán ahora los países que acojan a estos inmigrantes. Entre las causas que propician esta emigración debemos citar las siguientes: la crisis económica causada por la caída de los precios de los fosfatos en 1976 y la subida del petróleo. Son de tener en cuenta también los costes de la guerra del Sáhara. Todo ello conllevará dos planes de estabilización (1978-82), con importantes recortes sociales y políticos (López García,1996:46). Este nuevo inmigrante urbano será ahora más instruido e incluso universitario en algunos casos. También podremos encontrar a mujeres solas, cuadros técnicos y obreros cualificados. Esta fase llegó hasta fines de los ochenta. Según Berriane (ibíd.) en esta segunda fase tendría que haber acabado la inmigración marroquí y además tendría que haberse dado una integración de la misma. Pero las cosas no fueron así.

¹⁶³ Recordemos que Marruecos no recuperó su independencia hasta 1956.

En una tercera fase que comienza en la década de 1990, la inmigración marroquí lejos de frenarse se acentúa y se hace más compleja. Incluso comienza a hablarse de una *diáspora magrebí* con las siguientes características: fuerte dispersión, mantenimiento y desarrollo de una identidad propia, una organización distinta de la de su país de origen y de acogida, y contactos continuos con el país de origen. España se convertirá ya en el segundo país del mundo que más marroquíes acoge detrás de Francia. Frente a la integración o asimilación, presenciamos la constitución de territorios nómadas en los que los migrantes se desplazan de un lugar a otro. El marroquí “no está ni aquí ni allí; está a la vez aquí y allí” (ibíd. 25). Los lazos con el país de origen en ningún momento se rompen o relajan¹⁶⁴.

En el año 2003, Mohamed H. Bekouchi afirmaba que el 90% de la emigración marroquí en España provenía del Rif y del Yebala (2003:39), esto es, del norte de Marruecos¹⁶⁵. Según la apreciación del mismo autor, la cercanía de la costa española y la relación con la cultura ibérica y la lengua española facilitan tal destino. En cualquier caso, define a España como un destino de “paso” (“*rebond*”):

“Quoi qu’il soit, l’Espagne demeure aujourd’hui pour la majorité d’entre eux un pays de rebond. Tous ceux qui peuvent ré-émigrent vers un autre pays européen plus prospère, en l’occurrence la France ou l’Allemagne, et de plus en plus une minorité emprunte le chemin de la Grande-Bretagne et de l’Amérique du Nord” (ibíd.)¹⁶⁶

¹⁶⁴ Fenómeno que hemos podido constatar en nuestra propia investigación.

¹⁶⁵ La muestra de nuestro trabajo de investigación refleja los mismos orígenes, con el añadido de toda la costa atlántica, desde Tánger hasta Agadir. Véase también el artículo de Cristina Blanco (2004) donde se muestra gráficamente este mismo origen de la inmigración marroquí en la CAV.

¹⁶⁶ Volvemos a nuestra muestra pero esta vez para contradecir las palabras de Bekouchi. Según nuestras entrevistas, todos quisieran aprovechar su estancia aquí, al menos hasta dar unos estudios superiores a sus hijos e hijas. En un futuro lejano, eso sí, preferirían volver a Marruecos. Pero nunca nos hablaron de marchar hacia un tercer país.

En este sentido, Lacomba (2004:145) destaca el hecho de que los inmigrantes marroquíes en España *“intentan a su vez mantener el mito de la vuelta al pueblo mediante la construcción de nuevos signos físicos (la casa, la compra de la tierra, la creación de pequeños comercios) y la exposición de un cierto éxito social y económico”*.

En 1995, el Banco Mundial realiza un informe sobre la situación económica de Marruecos a petición de Hassan II. Las conclusiones fueron las siguientes: *“grandes bolsas de pobreza, poca diversificación productiva, ahorro e inversiones interiores insuficientes, deuda exterior muy elevada, sector público y sistema educativo ineficaces, elevados niveles de paro y escasa incorporación de la mujer al trabajo”* (Segura, 2001:107). En definitiva, un panorama desolador y que abocaba a una parte considerable de la población a emigrar. En este sentido, cabe destacar el dato de que el 10% de la población marroquí se encuentre emigrada (López García, 2007:366). Aún en 2010, Abdeljalil Akkari afirmaba tajante que *“el Magreb, por su parte, tiene un excedente de trabajadores para como máximo dos décadas”* (2011:168). Las nuevas generaciones acusan también *“la falta de oportunidades interesantes de empleo [en el Magreb en general] y un entorno político asfixiante”* (ibíd. 77)¹⁶⁷. El Informe Árabe sobre el Desarrollo Humano de 2003 subrayaba el hecho de que el 51% de los jóvenes árabes desearía emigrar (ibíd.). En este sentido, López García nos explica el significado del término *harraga*, prototipo del joven dispuesto a emigrar:

“Es la denominación de una actitud desesperada que lleva a los jóvenes a la emigración, sin reparar en dificultades, llevándoles a abandonar todo y lanzarse a una aventura clandestina que puede desembocar en la muerte en una travesía incierta en pateras o en algún otro medio que puede poner en peligro su vida. [...] El perfil del *harraga* es un joven, entre 15 y 35 años, procedente de regiones deprimidas como el Rif, la región Oriental o la interior de Tadla, en el Medio Atlas. [...] No todos son pobres o marginales, puesto que se cuentan entre ellos personas con empleo pero que aspiran a una movilidad que permanecer en su país les impediría. Entre ellos hay también personas con estudios y titulaciones que se

¹⁶⁷ Debemos tener en cuenta que Marruecos cuenta en proporción con el doble de población menor de 15 años que España.

niegan a engrosar las filas de los «diplomados en paro» que han reclamado sin éxito durante años en las puertas del Parlamento un puesto en la Administración pública¹⁶⁸ (2007:366)

Los primeros marroquíes que emigraron traían un proyecto migratorio de corto o medio plazo. Un proyecto de ahorro y vuelta a Marruecos. Así, los efectos inmediatos de esta emigración eran una inversión inmobiliaria en el propio Marruecos y el envío de importantes remesas de capital. Este capital promueve la emigración interna en el propio Marruecos, trasladándose las familias desde el ámbito rural a las ciudades, sin lugar a dudas en busca de mayores oportunidades de progreso. Cuando el emigrado vuelve a Marruecos, este se constituye en una categoría social distinguida. Pero al mismo tiempo y apoyándose en su solvencia económica, puede llegar a desempeñar el papel de líder local para la formación de asociaciones de desarrollo o acciones para la provisión de equipamientos o estructuras básicas (como escuelas, mezquitas, carreteras, etc.) allí donde el Estado no llega o no asume su responsabilidad. La comunidad marroquí en la diáspora se ha convertido un elemento fundamental para la estabilidad económica y política de Marruecos (López García, 1996: 47).

Los efectos positivos de la emigración en general y en Marruecos en particular, los enumera y explica Lacomba en su trabajo (2004:112): permite mejorar las rentas de un número importante de familias; favorece la escolarización; introduce nuevos conocimientos y facilita la circulación de ideas; incide en la dinamización del tejido asociativo y del ámbito político¹⁶⁹; y por último, la emigración de los hombres produce generalmente una emancipación de las mujeres.

¹⁶⁸ En la *primavera árabe* del año 2011 fuimos testigos durante dos semanas de cómo se manifestaba diariamente un gran grupo de jóvenes titulados y en paro frente al ayuntamiento de Rabat, demandando un puesto acorde con su nivel de estudios.

¹⁶⁹ La asociación más importante de marroquíes en el Estado español es ATIME (Asociación de Trabajadores Inmigrantes Marroquíes en España), que data de 1989 y se creó *“para canalizar y defender los intereses de los inmigrantes marroquíes en España, desde una organización formada y dirigida por los propios inmigrantes”* (Lacomba, 2004:229). Sobre el asociacionismo en Marruecos véase: Roque i Alonso (edit.), 2002.

Sin embargo, la emigración también conlleva una serie de efectos negativos. El mismo autor (ibíd.110) enumera los siguientes: produce subdesarrollo exterior e interior; desactiva las dinámicas de desarrollo local; acrecienta las desigualdades internas entre las distintas regiones; produce movimientos de población en el interior; se crean nuevas bolsas de pobreza; las rentas retornadas producen inflación; comporta el abandono del cultivo de las tierras menos productivas; produce la desmoralización de los que se quedan por el aparente éxito de los primeros; y por último, introduce nuevos comportamientos.

Hasta ahora hemos hablado fundamentalmente de los problemas económicos como causa principal de la emigración marroquí. Sin embargo, la represión ejercida por el monarca Hassan II fue a buen seguro otra de las causas que motivó a muchos a salir en busca de mayores libertades sociales y políticas. Cuando aún era príncipe ya dirigió la represión contra los disturbios provocados por los bereberes del Rif (1956). Una vez nombrado monarca en 1961, Hassan II reinó con mano férrea durante casi cuatro décadas (1961-1999). Para ello supo vincular directamente la institución monárquica al linaje del Profeta, legitimando así religiosamente su trono (Eickelman, 2003:420). Paralelamente, hizo de la *baía* (juramento de fidelidad al sultán):

“...uno de los elementos centrales en la estrategia de legitimación del sistema político marroquí. (...) los textos de esta *baía* remiten a una doctrina del poder que se articula alrededor de dos principios fundamentales: el principio de la necesidad *al-darura*) del orden califal, y el de omnipotencia, dado que el califa era el vicario de Dios. (...) El título (de *baía*) confiere al rey un liderazgo político-religioso que está por encima de la Constitución y hace que su soberanía sea de esencia divina, lo que le convierte en sagrado e inviolable, y por esta condición es él quien avala la Constitución, otorgándole la misión de controlar el poder ejecutivo y legislativo” (Segura, 2001: 95-96).

Esta introducción de Antoni Segura sobre la figura del monarca en Marruecos es lo suficientemente diáfana como para comprender el poder que ostentaba en sus manos Hassan II. Entre los distintos episodios de dureza represiva podemos destacar especialmente la ejercida entre los años 1963-1970, cuando

esta se endureció especialmente contra la oposición. En junio de 1965 el monarca instauraba incluso el estado de excepción¹⁷⁰. Según señala Susana Asensio (1997:45) parte de los problemas de los bereberes con Hassan II resurgieron a partir de los atentados que este sufrió en la década de 1970. A raíz de los mismos, el monarca interrumpió sus alianzas con los dirigentes bereberes y buscó alternativas en las grandes ciudades. Es en esta época precisamente cuando comienza el exilio de los rifeños hacia las zonas más agrícolas de España (Narbona Reina, 1992).

En la misma década señalada, Antoni Segura afirma que había un gran contraste entre la corrupción, malversación de fondos públicos y enriquecimiento personal del entorno de la familia real por un lado y el gran nivel de pobreza de la población por otro. En este contexto de desafección popular hacia la monarquía por parte del campesinado e incluso del propio ejército, el monarca supo desviar la atención hacia una nueva cuestión que sirvió de aglutinante para el sentimiento de unidad nacional: la cuestión del Sáhara. De ese modo, se organizó en 1975 la Marcha Verde, de tal modo que la unión popular sobre el tema del Sáhara supuso asimismo la unión en torno al trono (ibíd. 101).

En julio de 1999 y tras el fallecimiento de su padre, Mohamed VI accedía al trono. Ya en su primer discurso prometía una serie de cambios que trataban de contribuir a la modernización económica y política del país: monarquía constitucional y pluralismo político, respeto a los derechos humanos, protección de los derechos individuales y colectivos. Aunque Antoni Segura afirma que con el nuevo monarca las cosas comenzaron a cambiar rápidamente, no parece que las circunstancias económicas y sociales hayan mejorado demasiado¹⁷¹.

¹⁷⁰ “En estos momentos se dejó ver el largo alcance de los medios represivos del régimen de Hassan II: el 29 de octubre de 1965 era secuestrado y asesinado en París el líder de la UFPN (Unión Nacional de las Fuerzas Populares), Medí Ben Barka” (ibíd. 98).

¹⁷¹ El 26 de febrero de 2012 el diario *El País* publicaba un reportaje, "El rey depredador", sobre la inminente salida al mercado de un libro de los periodistas franceses Laurent y Graciet: *Le roi prédateur. Main basse sur le Maroc (El rey depredador. Apoderarse de Marruecos)*, según el cual el enriquecimiento del nuevo rey Mohamed VI se estaba incrementando de manera exponencial desde que accedió al trono. Los autores aseguran que el monopolio de grandes



Parque de la localidad de Taфраout (Anti Atlas). La imagen del monarca es omnipresente en Marruecos.

De este modo y a pesar de las reformas acometidas por el nuevo monarca, Marruecos afronta un futuro incierto. Uno de sus mayores retos será sin lugar a dudas poner remedio a las causas de la emigración:

“Il s’agit moins de solder un héritage douloureux que d’assurer la viabilité d’une société fragile et ouverte, désireuse de garder ses enfants tentés d’échapper à ces problèmes par l’émigration en Europe.” (Vermeren, 2006:105)

Frente a la perspectiva de cualquier cambio social, debemos tener en cuenta las palabras de López García sobre la sociedad marroquí y su idiosincrasia particular:

empresas, propiedad del monarca, eran la fuente de dicho incremento. Cabe señalar que en todas las entrevistas y charlas informales que hemos tenido con diferentes marroquíes (profesores, imanes, padres,...) siempre nos hemos topado con una defensa férrea en torno a la figura de su monarquía, incluso con gente que mantenía una actitud crítica ante cuestiones sociales, lo cual siempre nos ha sorprendido bastante.

En cuanto a la apertura democrática, sirva como muestra que el 23 de enero de 2002 al periodista británico Nicolás Pelham se le prohibía la entrada al país solo porque pretendía llevar a cabo un reportaje sobre la emigración (cit. en: Szmolka, 2006:141).

“Una característica de la sociedad marroquí actual es la costosísima emergencia del individuo frente al grupo. El peso de las estructuras colectivas como la familia extensa o incluso la tribu, todavía viva en bastantes regiones del país, dificulta la autonomización del individuo sobre el que se ejerce un férreo control social. La reafirmación de los valores religiosos en las últimas décadas ha cumplido un papel decisivo en este control. Una psiquiatra tetuaní, Amina Bargach, califica la sociedad marroquí «de sociedad de composición» frente a otras que denominaría «de transición». En estas últimas es posible la ruptura con el pasado, a partir de actitudes firmes que hacen evolucionar las costumbres superando lo arcaico. Sin embargo, en las «sociedades de composición», no es posible, por el momento, lo que ella llama «el acabar y el empezar». Quizá esto es lo que explica que los cambios en Marruecos sean poco perceptibles, que se hable de una «transición a cuentagotas», que se tenga siempre la sensación de que la involución es una tentación a la vuelta de la esquina” (ibíd.367).

Finalmente y tras la primavera árabe que comenzó en Túnez en 2011 y acabó con los regímenes de varios países del norte de África, el pueblo de Marruecos logró al menos que su monarca reconociera *«la pluralidad de la identidad marroquí, unida y rica [...] en cuyo núcleo figuran la lengua y la cultura bereberes, tamazight, patrimonio común de todos los marroquíes»*. Asimismo, el monarca afirmó que *«el gobierno emanará de la voluntad popular expresada a través de las urnas»* y que el primer ministro será elegido en el seno del partido que haya obtenido el mayor número de votos y será *«el jefe de un poder ejecutivo responsable»*¹⁷².

6.3. Religión, música y sociedad marroquí.

Al acometer cualquier trabajo de investigación sobre un país que profesa mayoritariamente la religión musulmana resulta ineludible la tarea de tratar de conocer y profundizar en el Islam. Si la religión musulmana estructura todas las relaciones sociales y jurídicas del país, como investigadores tendremos que

¹⁷² Parte del discurso dirigido a la nación el 19 de marzo de 2011. Extraído de Jelloun (2011:118)

filtrar toda la información que nos llega a través del tamiz de la religión, o al menos tratar de comprender ese mismo tamiz. En los diversos viajes y estancias realizadas en el país vecino, hemos podido comprobar y contrastar a pie de calle la información recogida en las entrevistas y en la bibliografía. Tal y como escribió Paul Rabinow resulta imposible entender Marruecos sin comprender antes el Islam:

“La división del mundo en musulmanes y no musulmanes era la distinción cultural por antonomasia, la palanca de Arquímedes de donde se deduce todo lo demás. Esto era lo que en última instancia nos separaba” (1992/1977:137)¹⁷³



Un camposanto a pocos metros de la playa de Sidi Ifni

¹⁷³ Aunque como bien nos advertía una profesora marroquí de fe islámica que entrevistamos, esta afirmación debería contextualizarse en el periodo pos-colonial en el cual se escribió, cuando todo se veía según la división entre marroquíes y occidentales



Un turista observa a un grupo de hombres orando en la plaza Yemaa-el-Fna de Marrakesh.

El Islam que se profesa en Marruecos es el sunnita, guiado por el derecho *maliki*¹⁷⁴. Geertz definió a su vez el Islam de Marruecos como “*erudito, legalista y doctrinal, es decir, escriturista*¹⁷⁵” (1994/1968:84). Para que se llegara a establecer esta escuela de derecho en Marruecos, fue paradójicamente el colonialismo quien dispuso las condiciones necesarias, siempre según el mismo autor (ibíd. 87). Pero el hecho más característico del Islam marroquí es el *morabismo* sin lugar a dudas. El término procede de la palabra árabe *murabit*, que significa “atar, relacionar, sujetar”. Un morabito, por lo tanto, es una persona que está sujeta a Dios. Según Geertz, “*en sus distintas acepciones, la palabra recorre de principio a fin la urdimbre de la historia marroquí*” (ibíd. 63)¹⁷⁶. Un morabito es un santo¹⁷⁷, en torno al cual se agrupan

¹⁷⁴ El derecho *maliki* es una de las cuatro escuelas de derecho que existen en el Islam sunní. El derecho maliki es el principal no solo en Marruecos si no en todo el Magreb.

¹⁷⁵ Este Islam *escriturista* sitúa al Corán, los *hadices* y la *sharia* como las únicas autoridades de la religión.

¹⁷⁶ Hichen Djait (1996) afirma que detrás del fortalecimiento del morabismo, hay que buscar la expansión de los europeos en el siglo XV .

la cofradía (*zauia*¹⁷⁸), la romería (*museum*¹⁷⁹) y la ermita (*marabu*)¹⁸⁰, los cuales encaminarán la adoración hacia el mismo. Esta especie de idolatría no está aceptada por el Islam más ortodoxo e iconoclasta puesto que para este último el único que merece adoración alguna es Alah¹⁸¹.



Marabu o ermita en la carretera entre Agadir y Tafraout

En cuanto a la relación entre la música y la religión musulmana, debemos comenzar señalando que el Corán no contiene una sola mención sobre la misma. Las únicas citas son indirectas y solo hacen referencia a instrumentos

¹⁷⁷ “El poder religioso, como casi todas las demás cosas en Marruecos, tiende a ser personalizado y a manifestarse a través de individuos especialmente enérgicos [...]” (Rabinow, 1992/1977:61).

¹⁷⁸ Una *Tariqa* (hermandad o camino místico) puede contener varias *zauia*-s o cofradías. Del mismo modo, cada *zauia* puede constar de varias *jama-á*-s (comunidades musulmanas a nivel local). Por ejemplo, la *tariqa Bushihiya* de Casablanca tiene unos cien mil seguidores en total (Tozy, 2002:222). Para conocer un ejemplo de cómo se estructura una *zauia*, véase Morris, 2006:133-37.

¹⁷⁹ *Museum* o “grandes festivales socio-espirituales de carácter tradicional y en honor de los santos patronos” (Roque i Alonso, 2002/b:280).

¹⁸⁰ También denominado *mausel*.

¹⁸¹ Para ahondar sobre la ortodoxia, los movimientos reformistas y el morabismo en el Islam y en Marruecos, véase el trabajo de Gellner,; 2000 (1981).

como la trompeta o el cuerno. Sin embargo, con estos instrumentos no se llega a tocar música alguna en dichos pasajes. Supuestamente solo se llega a lanzar advertencias apocalípticas, tal y como sucede en la Biblia¹⁸²:

“Yawma yunfakhu fee assoorifata¹⁸³/toona afwaja”

*“El día de la Decisión está fijado,
El día en que se sople el cuerno vendrán a bandadas” (78:17-18)*

**“Fa-itha nuqira fee annaqoor¹⁸⁴,
Fathalika yawma-ithin yawmunaaseer,
aaala alkafireena ghayruyaseer”.**

*“Cuando se sople en la trompeta,
Entonces tendrá lugar el día difícil,
Nada agradable para los incrédulos” (74:8-9-10).*

Si el Corán no dice nada al respecto de la música, ¿cómo se entiende que el imán que entrevistamos [Im1] nos afirmara que la música está prohibida para el Islam?¹⁸⁵ La respuesta reside en que el Corán no es la única fuente de dicha religión. La segunda fuente del Islam se basa en la *sunna*, esto es, los hechos y dichos modélicos del Profeta, y estos se recogen en los *hadices*. Estos escritos se basan a su vez en distintas fuentes. Son precisamente las fuentes

¹⁸² Como explica Ramón Andrés (2008:234), la presencia de la trompeta en los textos cristianos proviene a su vez del *shofar* de los judíos. Según el mismo autor, la relación de la trompeta con los “momentos trascendentales” no sucede solamente en la religión cristiana, también Siva, dentro de la tradición hindú, tocará la gran caracola *sankha* para prevenimos del final de los tiempos.

¹⁸³ La palabra subrayada, *assoorifata*, significa *cuerno*.

¹⁸⁴ *Annaqoor* es la palabra que aparece en esta *aleyas*, y que equivaldría a *cuerno* o *trompeta*. De todos modos las distintas traducciones que hemos manejado tampoco se ponen de acuerdo sobre la traducción exacta. Juan Vernet (2006/1980) lo traduce al castellano en esta *aleyas* como “trompeta”, y en el resto de las *aleyas* como “cuerno”. Andrés Guijarro (2010) lo traduce en esta *aleyas* como “cuerno” y en el resto tanto de una forma como en la otra. Por el contrario, en la traducción de Amundarain y Ugalde al euskera (2007) se traduce en todas las *aleyas* como “*adarra*” o “cuerno”.

¹⁸⁵ Ver extractos de esta entrevista más adelante, en este mismo capítulo.

de al-Bujari y Muslim las más reconocidas¹⁸⁶. Estos son algunos extractos de al-Bujari sobre la música:

1934. Abû 'Âmir Al-Ash'arî relató que oyó al Profeta (B y P)¹⁸⁷ decir: «Habrà gente de mi nación que considerará la fornicación, la seda, las bebidas alcohólicas y los instrumentos musicales como lícitos. Algunos de ellos estarán a las faldas de una montaña; por la noche los pastores les traerán sus ovejas y les pedirán algo para satisfacer sus necesidades; ellos les dirán: 'Vuelve a nosotros mañana'. Dios los destruirá durante la noche y derrumbará la montaña sobre ellos. Y convertirá al resto de ellos en monos y cerdos hasta el Día de la Resurrección ».

527. 'Âisha dijo: 'El Mensajero de Dios (B y P) entró en mi habitación mientras estaban conmigo dos niñas que cantaban canciones de Bu'áz (sobre la guerra entre dos tribus ansâries antes del Islam), se acostó y volteó la cara hacia otro lado. Entonces Abû Bakr entró y me recriminó diciendo: '¿Instrumentos musicales de Satán cerca del Profeta (B y P)?' El Mensajero de Dios (B y P) se volteó para mirarlo y le dijo: «Déjalas». Cuando Abû Bakr se descuidó, les indiqué a ambas y salieron'.

Tal y como señala Amnon Shiloah (1995:37), la música resulta ser el único arte prohibido por el Islam:

"...which displays man's vanity and primarily furthers interest in mundane, worldly concerns".

Aún en el siglo XX, el Islam prohibía compartir mesa y comida con los músicos (Attali, 2002/1985:12)¹⁸⁸. De todos modos, no todos los géneros musicales están prohibidos por el Islam. Shiloah subraya el hecho de que algunas formas musicales *folk*, así como otras formas religiosas quedan salvadas de dicha proscripción (ibíd. 37). Esta salvedad se aplica puesto que dichas formas

¹⁸⁶ Ismail al -Bujari (m.870) y Muslim Bin al-Hayyay (m. 875)

¹⁸⁷ Traducción de la abreviatura S.A.W.S. "Sálla Alláhu Wa 'aleihi wa Sállam" ("que Dios lo Bendiga y le de Paz") que es costumbre escribir después de hacer referencia al profeta del Islam.

¹⁸⁸ De todos modos, esta observación parece más relacionada con el bajo estatus social de los músicos que con la propia prohibición sobre la música. Sobre este fenómeno, muy extendido a través de distintas culturas, véase Merriam (2000/1964:123-144).

musicales no se consideran como tales sino como formas poéticas debido a la preeminencia de la palabra sobre la música.



Una mezcla de músico y predicador toca la flauta *ney* en el Alto-Atlas

Regula Qureshi (2009:222) refleja en una tabla las dos variables que existen según la visión del Islam en torno a la música. Desde un punto de vista *emic* la cantilación del Corán no es música, pero desde un punto de vista *etic* sí se la consideraría como tal, al menos en el mismo grado en que la cantilación lo es en Occidente. Ello se debe más a cuestiones religiosas que puramente musicales¹⁸⁹. Pero además de no ser considerado como música, debemos tener en cuenta lo que es lícito y no lo es en el Islam. La cantilación del Corán no es música (*musiqā*), pero es lícita su acción (*halal*). Por el contrario, cualquier música sensual sí se considera *musiqā*, pero es una actividad ilícita o *haram*.

¹⁸⁹ "The singing of the Koran, whose structure and sound are not very different from the singing of secular classical and folk music is not readily admitted as belonging to 'musiqi' [...]. The reason for the exclusion [...] has to do with the opinion that music is in certain ways an undesirable and even sinful activity". (Nettl, 1983:20)

NO-MUSIQA	Cantilación del Corán (<i>Qira'ah</i>)	HALAL (lícito)
	Llamada a la oración (<i>Adhan</i>)	
	Cantos de peregrinación (<i>Tahlil</i>)	
	Cantos eulogicos (<i>Madih, Na't, Tahmid</i>)	
	Cantos poéticos (<i>Shi'r</i>)	
MUSIQA	Cantos de familia y de celebraciones (canciones de cuna, cantos epitalámicos)	HALAL (lícito)
	Canciones de trabajo (canciones de caravana, canciones de pastores)	
	Música de bandas militares (<i>Tabl Khanah</i>)	
	Improvisaciones vocales e instrumentales (<i>Taqasim, Layali, Qasidah, Awaz</i>)	Cuestionable (Niveles de mayor a menor legalidad: <i>Halal, Mubah, Makruh, Haram</i>)
	Canciones poéticas (<i>Muwashshah, Dawr, Tasnif, Batayih</i>)	
	Música pre-islámica o no-islámica.	
Música sensual	HARAM (no-lícito)	

FIGURA2. *El estatus de la música según el Islam.* (Seyyed H. Nasr, 1997:223)

No obstante, sabido es que el uso de la música y la danza es uno de los medios principales para llegar a "experimentar la presencia de Dios o unión con Dios" (Esposito, 2006/1988:132) según el misticismo musulmán, cuya máxima expresión la tenemos en el sufismo. Conocidos son en este sentido los *derviches giróvagos*, los cuales tratan de imitar el movimiento heliocéntrico y el orden del universo.

Conozcamos ahora de primera mano lo que opina acerca de la música Ridouane El Bouhali, el imán que ejerce su labor en Ondárroa (comarca de Lea-Artibai). Debemos aclarar no obstante que este imán al que entrevistamos [Im1] nos dejó meridianamente claro que lo que él afirmaba, no era propiamente *su* opinión, sino lo que el Profeta manifestó (léase “prescribió”):

-“¿Para ti hay músicas que están mal?

R: No para mí, para religion [sic.]¹⁹⁰. Yo no digo una cosa de mí, religion nosotros mal, ¿por qué? Nosotros tenemos el Corán. Tenemos el Corán, puedes leer o muchas cosas.

-Pero ¿qué tipo de música está mal para la religión musulmana? ¿La música rock, por ejemplo?

R: No, toda, toda música.

-¿Toda música está mal para el Corán?

R: Sí, ¿por qué? el Profeta Mohamed, ha dicho el profesor del Islam, está el Corán «Xaetán», «Xaetán», como el diablo.

-¿Satán?

R: Satán sí¹⁹¹. Esta música hacer muchas [cosas] mal. Mira, como escalera: [coloca las manos en forma de escalones, tratando de indicarnos distintos niveles progresivos de pecado]. Primero musica [sic.], segundo el bailar, tercero coger una (¿), cuatro hay muchas cosas, hasta cosas muy mal. Por eso nosotros religion para no hacer otras cosas mal, tira y ya está, listo, ¿entende? [sic.] Y por eso musica mal. Como tú mirar, mira: primero solo musica, segundo bailar, otros tercero, bailar uno con otra, cuatro como ese , mal, mal, mal, hasta muy mal.

¹⁹⁰ Es así como pronuncia esta palabra, esto es, como si fuera llana. Hemos querido reflejar así su habla natural.

¹⁹¹ Las referencias a Satán están recogidas en los escritos del siglo X, *Qisas al-ambiya* (“Historias de los Profetas”). En los mismos se explica cómo la figura diabólica recitaba poemas, consumía bebidas alcohólicas, realizaba el *athan*, y tocaba el *mizmar* -tipo de gaita- (Shiloah, 1995:37).

Como así música. Pero también nosotros el Corán cuando hay gente aprende el Corán puedes leer, todo el mundo escucha, escucha, sí”.

-Bueno, me has contado que para el Corán la música no está bien. Pero en Marruecos yo he visto que hay mucha música. Entonces para ti también hay fiestas con música que sí están bien, ¿o no?

R: Sí hay muchas [músicas] que por ejemplo, puedes mi país comprar, pagar una... ¿cómo se llama?

-¿Orquesta?

R: Orquesta para cantar de otro país hasta mi país, para cantar, para una fiesta. Esta, yo no tengo miedo de otro. Hay Dios. Que hay Dios, Dios siempre sobre a todos. Esta cosa mal.

-¿Está mal?

R: En mi religión. En religión dicho ¡es-tá mal! [lo dice enfatizando cada sílaba]. El Dios [ha] dicho: «está mal». El Profeta [ha] dicho: «está mal». Pero hay gente [que] no tienen religión dentro de[-l] corazón, sólo un... ¿cómo se llama? [se coge de su propia chilaba].

-¿En la ropa?

-Sí, en la ropa. En religión no mira ropa o el barba [sic.]. Religión dentro. Hay gente por ejemplo [que] tienen ropa de musulmanos [sic.], tienen barba de musulmanos, como musulmanos, pero dentro unas cosa mal, habla con otros mal, hacer unas cosas mal, para ir otros, entonces el musulmano de nombre, solo nombre. El musulmano de verdad así, qué musulmano, qué Islam. Islam dos cosas, qué dicho el Profeta, qué dicho el Dios, para todo el mundo seguir bien sin problema, sin nada,

-Pero si por ejemplo en una boda en Marruecos hay una orquesta...

-R: sí.

-¿Y eso está bien o está mal?

-R: Está mal. Yo he dicho ahora, está mal. ¿Por qué?

-¿En una boda está mal también?

R: Sí, ¿por qué? Hay... nosotros tenemos en el Corán tenemos unas cosas, no cantar, pero [también se explica] cómo cantar, se llama «al nasheed». «Al nasheed » por ejemplo de niños, o como fiesta de niños, eh... muchas cosas, en la mezquita, en la escuela, en esas cosas «al nasheed », como cantar pero sin cosas mal. Sin palabras mal, palabras del Corán, palabras son palabras del Corán, son palabras por ejemplo, mira por ejemplo, nosotros [nuestros] vecinos tienen derecho a otro vecino, entonces no otro atacar [a] otro, por ejemplo, cómo hace, cantar cómo hace”. [Im1]

Transcribimos a continuación un fragmento de una entrevista realizada a una profesora de música de la CAV. Nos narra el hecho de que un alumno se negaba a bailar en clase aduciendo motivos religiosos:

I: “Yo una vez tuve un problema con eso. Era marroquí y lo recuerdo, era en la ESO. En primero o segundo de la ESO, no lo recuerdo bien. Y un chico me dijo que él no iba a bailar. Era una danza vasca en forma de corro. No recuerdo exactamente cuál danza era pero era “Zazpi jauzi” o alguna parecida. Una canción tradicional. Y me mentía, me decía que su religión no le dejaba bailar. Y yo le dije: «eso no es verdad, no es verdad. Lo que dice tu religión es que no puedes mentir» [Me contestó:] «mi padre no sé qué». Me trajo un escrito de su padre. Y yo le dije que perdona pero yo lo tenía metido en mi programación, a nivel de folklore vasco pues algunas canciones conocidas, para los festivales. Y bueno, no lo hizo.

-¿Y en la nota esa del padre se mencionaba la religión?

I: Pues su hijo... sí, sí, ésa era la excusa que utilizaba y claro, ésas son cuestiones muy delicadas, ¿no? Porque yo me decía...: «obligarle, no obligarle». En aquella época, estoy hablando de hace 12-13 años, porque hay marroquíes en Eibar desde hace mucho. Y claro, empezar yo a..., claro, me sentía... ¡puff! Con una gran presión. «¡Joder!» que el de música haga danzas es obligatorio, ¿no? Yo lo tenía incluido en la programación y me decía: «Si cedo con ese, ¿entonces qué? ¿Cuál es la cuestión? ¿Dónde está el límite?» finalmente realizó un trabajo en torno a eso. Pero no bailó». (M27)

En la CAV se dan clases de religión musulmana en algunos centros educativos públicos. Hemos entrevistado a una profesora que precisamente da estas clases en la etapa de Educación Primaria¹⁹². Al darle a conocer las opiniones que hemos recogido sobre la música, tanto de las entrevistas como de las

¹⁹² Exactamente, en tres centros vizcaínos de Munguía, Berriz y Bilbao. Ella es marroquí y licenciada en Filología Árabe.

fuentes del Islam, su postura ha sido totalmente contraria a estas posiciones dogmáticas frente a la música. Ella achaca a las nuevas corrientes salafistas tales posturas contrarias a la música. Asimismo, nos recuerda que la música ni siquiera se cita en el Corán. Y en el caso de las otras fuentes del Islam contrarias a la música, subraya que se han de distinguir entre los hadices “pobres” (“*daif*”) y los “verdaderos” (“*sahih*”), esto es, aquellos que no fueron lo suficientemente contrastados con los que sí lo fueron. Del mismo modo, cree que es precisamente este mismo dogmatismo el que lleva a las familias marroquíes a una menor práctica del canto dentro del hogar:

“...debido a esa ola del salafismo, esa importación de ideas de que [la música] es *haram* [pecado]. Porque vengo de una cultura musulmana, y si hay una gran comunidad musulmana aquí, también la hay marroquí. Entonces, hasta... en lo tradicional, en el Ramadán, que es el mes sagrado, después de romper el ayuno, y después del *athan* o la llamada a la oración, se lee un poquito el Corán, y justamente después se pone *tarab andalusí*, música andalusí. En todas las casas, ¡Dios mío! y en todas las bodas, todas las fiestas, se ponen orquestas. Entonces, ¡cómo vamos a decir hoy en día que no se puede escuchar la música! Entonces, estamos hablando de una contradicción total. Y quien dice que la música es *haram*, [seguro que] en su casa lo está haciendo. Yo lo noto en mis alumnos, están en una encrucificada [*sic.*], que no saben lo que quieren. Quieren la música, pero como los padres dicen que es *haram*, no se atreven. Pero luego les ves en clase de música y están como locos porque la música es una medicina, también para la imaginación. ¿Entonces?” [Pr.ls.1]



Músicos actuando en plena calle, en la ciudad de Essaouira.

La cantilación del Corán¹⁹³

Amnon Shiloah (1995:37) define como *cantilación* el modo de leer el Corán. Seguidamente, nos explica su concepto de la cantilación:

“Cantillation is or should be much closer to recitation or tensed speech than to song, as strictly understood. It may be ornate and melismatic, but these embellishments should not be independent; they rather emanate from the textual content. This also implies that the reader should look upon himself as bearer and servant of the message contained in the text”

Regula Qureshi (2009:91) también hace uso del término *cantilación* para referirse a la lectura del Corán. Kristina Nelson, por su parte, (1987:15) trata de explicar, desde un punto de vista *emic*, tres conceptos que subyacen a toda lectura del libro sagrado del Islam: el Corán es para que sea escuchado; su belleza es divina e inimitable; y refleja además la última aparición de Dios.

En las entrevistas llevadas a cabo en el transcurso de nuestra investigación el tema del Corán ha sido recurrente. La idea de que el libro sagrado “no se

¹⁹³ La información aquí recogida está extraída de Qureshi (2009), siempre que no se cite alguna otra fuente.

canta”, sino que “se lee”, quedaba meridianamente clara en todos los casos. Sin embargo, no hemos de entender este verbo en su acepción literal, puesto que utilizaban el verbo “leer” el Corán aún cuando lo estaban recitando de memoria. En árabe la expresión correcta es «*tajwid-e-Quran*. Se da la circunstancia además de que este verbo solo acompaña al Corán. El mismo término *tajwid* sirve para identificar al propio conjunto de normas que regula la recitación del Corán -articulación, duración y finales de las *aleyas* o versículos¹⁹⁴-. La recitación del Corán está supeditada por lo tanto al propio texto, e intercala pausas para marcar los finales de frase: “*La música está al servicio del significado del texto*” (Qureshi, 2009:107)¹⁹⁵. Sin embargo, lo más significativo para nosotros es que en el *Tajwid* no exista indicación alguna que marque o regule la entonación.

El aprendizaje de la recitación del Corán se lleva a cabo en instituciones especializadas. Existen dos estilos fundamentales según sea su grado de ornamentación. El más melódico y ornamentado se conoce como *mujawwad*. Recitar de esta forma solo está al alcance de los más preparados recitadores (*qaris*). Por el contrario, un estilo más seco y sencillo es apto tanto para los preparados como para los que no lo están¹⁹⁶. Este estilo resulta muy útil por ejemplo, para las largas recitaciones en época de Ramadán¹⁹⁷.

6.4. La educación general obligatoria en Marruecos

Una buena parte del alumnado marroquí que se matricula en nuestras aulas de la CAV viene con una educación reglada muy deficiente. ¿Qué es lo que ocurre

¹⁹⁴ El *Tajwid* se indica mediante unos signos, al modo de los *te'amin* de la Tora hebrea.

¹⁹⁵ Subrayamos el hecho de que la autora no haya podido resistirse a utilizar el término *música*.

¹⁹⁶ Por utilizar una terminología occidental, podríamos definir a ambos estilos como *melismático* y *silábico* respectivamente.

¹⁹⁷ Podemos afirmar que las grabaciones realizadas por los alumnos marroquíes para nuestro trabajo de campo, han resultado ser de este segundo estilo. Las mismas contrastan con la recitación tan elaborada que nos ofreció el imán de la mezquita de Ondárroa, al cual entrevistamos.

con el sistema educativo en el país vecino? ¿Es que el gobierno de Marruecos se desentiende totalmente de un servicio público tan elemental como es el de la educación? ¿Es esto un legado del periodo colonial? ¿Estamos investigando la educación musical de un alumnado cuyo país ni siquiera alfabetiza a sus menores? Para tratar de encontrar respuestas a todas estas preguntas abrimos este capítulo.

Según Laura Mijares Molina y López García el gobierno marroquí tuvo que hacer frente al lastre de la colonización al recuperar su independencia en 1956 y retomar la responsabilidad sobre el sistema educativo: *“había que acabar con un sistema segregador y elitista al que prácticamente sólo accedían los hijos de los notables franceses, españoles y marroquíes”* (2004:50). Asimismo, se encontraron con que sencillamente no había suficiente profesorado nativo. El gobierno marroquí se propuso también poner la lengua árabe como vehicular frente al francés -y el español en menor medida-¹⁹⁸.

En las distintas reformas educativas que ha acometido el gobierno marroquí desde su independencia, los siguientes puntos han sido siempre sus objetivos fundamentales: la unificación del sistema educativo, la generalización de la enseñanza a todos los niños en edad escolar, la marroquinización del profesorado y la arabización del currículo (ibíd. p.50). La reforma educativa establecida en Marruecos en 1999, la llamada *Carta Nacional de Educación (La Charte)*, se propuso solucionar aspectos como los mencionados arriba. Esta carta era fruto de un informe elaborado por el Banco Mundial en 1995, en el cual se instaba al gobierno marroquí a resolver la cuestión de la educación. Este informe señalaba la educación como uno de los principales problemas de Marruecos. La carta dispuso como plazo el año 2010 para que el 100% de los niños de entre 3 y 13 años estuvieran totalmente escolarizados. Se pretendía asimismo equilibrar la tasa de escolarización entre las zonas rurales y las urbanas. Se estableció la obligatoriedad escolar hasta la edad de 15 años (frente a los 12 de antes). También se incluyó por primera vez la enseñanza del bereber o *Tamazig* en Preescolar y primer ciclo de Primaria.

¹⁹⁸ Para ahondar en el tema de las lenguas en la educación marroquí, ver Akkari, 2011.

La enseñanza en el estado marroquí es pública y gratuita. Junto a una extensa red pública, la enseñanza privada acoge solo al 3% del alumnado –compárese esta cifra con el porcentaje del alumnado en la red concertada de la CAV, que ronda el 50%-. *La Charte* también pretende un mayor desarrollo de la enseñanza privada. Reproducimos aquí el cuadro de la organización de la enseñanza en Marruecos¹⁹⁹.

1.- **Enseñanza Preescolar:** Dos tipos de Centros:

- Los colegios de “maternelle” son para niños de 2-6 años.
- Escuelas coránicas: 4 a 6-7 años.

2.- **Enseñanza Fundamental Obligatoria** de 9 cursos:

- **Primer ciclo:** seis cursos en Escuela Primaria (6-12 años). Primera lengua extranjera (Francés), a partir de 3º.
- **Segundo ciclo:** tres cursos en Colegios o *Collèges* (12-15).

3.- **Enseñanza Secundaria** de 3 cursos

- Tres cursos, en Liceo (15-18). Al terminar se obtiene el título de Bachillerato (*Baccalauréat*). Segunda lengua extranjera (Español, inglés, alemán y desde el curso 93-94 italiano).
- Dos **modalidades:**
 - 1.- **General:** Letras, Ciencias experimentales y Ciencias exactas.
 - 2.- **Técnica:** Ingeniería económica, mecánica, eléctrica, química, agrícola.

En realidad tras la reforma de *La Charte*, el sistema educativo marroquí y el sistema educativo español (a partir de la LOGSE) son aparentemente similares en cuanto a estructura en etapas y ciclos, metodología de enseñanza activa, implicación de la familia, etc. Aunque tal y como nos comentaba una madre marroquí: “*En España se memoriza menos que en Marruecos, allí* [en

¹⁹⁹ Cabe añadir aquí que en Marruecos, al igual que en el resto de países de tradición islámica, existen además dos instituciones de enseñanza religiosa, como son el *kuttab* (enseñanza preescolar elemental, de la red privada y asociativa pero tutelada por el Ministerio de Educación, y que en el caso de Marruecos acapara al 73% del alumnado) y la *madrassa* (enseñanza secundaria y superior; existen además los *m’sid* o escuelas coránicas de la etapa pre-escolar, tuteladas por el ministerio de Asuntos islámicos y que acogen casi al 13% del alumnado) ; Akkari, 2011:31 y 90.

Marruecos] *todo se aprende de memoria, pero aquí la educación es mejor*" (Pa2).

El índice de analfabetismo en Marruecos es extremadamente elevado (de los más elevados del mundo)²⁰⁰, exactamente llega al 52,3 % (año 2005). Aunque la diferencia entre géneros en relación a este punto es también alarmante: en los hombres llega al 38% y en las mujeres al 64%²⁰¹. La tasa de escolarización en Primaria, Secundaria y estudios superiores es del 58.5%. Los datos referidos al mundo rural son aún más alarmantes: el 61% de los hombres y hasta el 89% de las mujeres no saben leer ni escribir; y solo el 59% de los niños y el 26% de las niñas están escolarizados (año 2007)²⁰². La pretensión del gobierno marroquí era reducir el analfabetismo al 20% para el año 2010 y erradicarlo completamente para el año 2015.



Niños a la salida del colegio en la aldea bereber de Assersif (Agadir)

²⁰⁰ Apreciación de Akkari, (2010:164).

²⁰¹ Fuente: informe de Índice de Desarrollo Humano de la ONU.

²⁰² Fuente: López García, 2007:363.

Las causas de estas elevadas tasas de analfabetismo serían diversas según Akkari (2010:65 y ss.): La propia historia de la escuela magrebí, su estructura, la escandalosa herencia colonial -mientras que la tasa bruta de escolarización en los países del Magreb en el momento de su independencia no superaba el 10% hoy en día alcanza al 90% de la población en Primaria-²⁰³, la explosión demográfica tras las independencias en la región -el alumnado se ha multiplicado por 3 o por 4 en todo el Magreb²⁰⁴-, y un gran abandono escolar. Más aún, Akkari añade que el Magreb acusa un analfabetismo regresivo, debido a la falta de condiciones adecuadas para mantener los conocimientos ya adquiridos.

El mismo autor clasifica como *grupos desfavorecidos* (ibíd.36) a los siguientes colectivos: las niñas -que continúan infraescolarizadas, sobre todo en el ámbito rural-; las capas de la población menos favorecida económicamente -las cuales tienen ante sí la elección entre la escolarización o la supervivencia económica-²⁰⁵; el ámbito rural -con una insuficiente cobertura escolar-²⁰⁶; y las minorías étnicas o lingüísticas. El ejemplo paradigmático que aunaría estos cuatro colectivos desfavorecidos sería el de una niña bereber perteneciente a una familia humilde y que reside en una localidad rural.

²⁰³ Akkari, 2011:28. Aún así, es necesario remarcar junto a Akkari que la colonización trajo también consigo la escolarización de las niñas magrebíes (ibíd.14).

²⁰⁴ Akkari añade la elevada cifra de maestros que se necesitan, exactamente 119.300, para poder llevar a cabo la universalización de la enseñanza primaria en Marruecos (ibíd. 153)

²⁰⁵ En el índice Gini, el cual indica la desigualdad de ingresos, el Magreb ofrece unas tasas relativamente bajas (Akkari, 2011:166).

²⁰⁶ A pesar de esto, el mismo autor afirma más adelante que *“en el Magreb actual, resulta casi imposible hallar un pueblo o un barrio sin escuela”* (ibíd. 160). La verdad es que nosotros mismos hemos visitado varios centros educativos de Marruecos y aparentemente el sistema funciona con normalidad. Hemos visitado -y observado dentro del aula- alguna escuela de Primaria en la zona del Anti-Atlas donde el método pedagógico, eso sí, seguía basado en el aprendizaje memorístico de datos y definiciones. En el transcurso del viaje entre las poblaciones de Agadir, Tiznit y Tafraout nos encontramos con un buen número de colegios incluso fuera de cualquier centro urbano. Ciertamente que el Atlas es mucho más que esa pequeña zona y que según la bibliografía consultada (Akkari, 2011) en las zonas más interiores del Atlas el número de centros educativos no llega a satisfacer la demanda. Además, los niños y niñas se encuentran con que tienen que caminar varios kilómetros desde sus poblados para llegar hasta el colegio más cercano. Sin embargo, no podemos afirmar que este haya sido el caso más habitual del alumnado entrevistado por nosotros, puesto que estos proceden en su mayoría de zonas urbanas.



Estudiantes a la salida de un centro educativo de Tafraout (Anti-Atlas)



Dos alumnas atienden la clase en la escuela pública de Assersif (Agadir)

Dentro de nuestra experiencia docente, en más de una ocasión nos hemos alarmado por el hecho de que el alumnado marroquí inmigrante presente un nivel académico tan bajo en el momento de llegar a nuestros centros educativos. Akkari (ibíd.58) enumera los siguientes motivos por los cuales sucede tal fenómeno en todo el Magreb. En primer lugar, su horario escolar es más reducido que el de los países desarrollados e incluso algunos países asiáticos. En segundo lugar, en su currículo escolar hay una sobre-

representación de la enseñanza de idiomas; y en tercer y último lugar, hay también una excesiva presencia de la enseñanza religiosa -casi tanto tiempo como el dedicado a las matemáticas o a las ciencias-. Asimismo, debemos tener en cuenta que, al menos teóricamente, la ratio de alumnos/as por aula puede llegar hasta la elevada cifra de 40, lo cual nos da una idea de las dificultades con las que se enfrenta el profesorado marroquí²⁰⁷.



Alumnas escribiendo en sus pizarras de mano (Assersif)

6.5. La educación musical en la enseñanza obligatoria de Marruecos.

Dentro de la reforma de la educación acometida en Marruecos en el año 1999, y en referencia a los objetivos generales que se plantean en la educación artística de la etapa de Primaria, se contempla también la música: “*L’exercice aux activités pratiques et artistiques élémentaires (dessin, modelage, peinture, jeux de rôles, chants et musique...)*”²⁰⁸. En cuanto a la carga lectiva de la

²⁰⁷ Al comparar esta ratio con los datos de la CAV, donde el número máximo de alumnos por aula es de 25, podemos visualizar mejor la realidad de las aulas marroquíes.

²⁰⁸ Los datos referidos al sistema educativo están tomados del *Ministère de l’Education Nationale* de Marruecos. En línea: <http://www.enssup.gov.ma/index.php/textes-juridiques/-enseignement-superieur/133-charte-nationale-deducation-et-de-formation> (última consulta: 17-3-2014).

música, no se especifica el tiempo dedicado a la misma, sino que se encuadra dentro del área de *education artistique et technique*. Reproducimos abajo la tabla con los horarios de todas las áreas en educación de Primaria²⁰⁹:

Matière/Niveau	1ère Année	3ème Année	5ème Année
	2ème Année	4ème Année	6ème Année
Éducation Islamique	4 h	3 h	3 h
Langue Arabe	11 h	6 h	6 h
Langue Française	-	8 h	8 h
Education Artistique et technique	2 h +2h 30	1 h +1h 30	-
Hist-Géo. Education Civique	-	-	1 h 30
Mathématiques	5 h	5 h	5 h
Education Physique	2 h	2 h	2 h
Activités Scientifiques	1 h 30	1 h 30	1 h 30
Recréation	2 h	2 h	2 h

FIGURA 3. Fuente : Ministerio de Educación Nacional de Marruecos

En el caso de Marruecos para toda el área de *Education artistique et technique* se dispone de una a dos horas y media a la semana dependiendo del curso. Las materias que se imparten dentro de esa área ya nos las señala uno de los objetivos generales antes citado: "*dessin, modelage, peinture, jeux de rôles, chants et musique*" -es decir, las mismas asignaturas que marcaba la LOGSE: plástica, teatro y música²¹⁰-. *La Charte* de la reforma educativa cita dos veces la música en sendos artículos que reproducimos a continuación -las negritas son nuestras-:

²⁰⁹ Queremos señalar que el hecho de englobar la música dentro del área artística responde al mismo sistema organizador en áreas que actúa en la CAV y en todo el Estado español desde la implantación de la LOGSE (1990).

²¹⁰ Aun recordamos a una alumna inmigrante marroquí de 4º de Primaria a la que impartíamos tanto Plástica como Música, y a la que la reforma educativa marroquí alcanzó en sus primeros años. Ella nos aseguraba que en su país nunca había tenido una asignatura tan elemental para un menor -al menos desde nuestro punto de vista- como lo es Plástica, -y mucho menos la asignatura de Música-.

« Art. 48. Les établissements d'éducation et de formation se rapprocheront des organismes publics et privés capables de contribuer au renforcement du volet pratique des enseignements par : (...)

- le montage conjoint d'activités éducatives ou formatives, telles que l'expérimentation de produits, de services, de procédés ou d'équipements technologiques, ou encore la création et la présentation d'œuvres théâtrales, **musicales** ou plastiques, ou autre.

Art. 63. L'enseignement préscolaire est ouvert aux enfants âgés de quatre ans révolus à six ans. Il aura pour objectif général, durant deux années, de faciliter l'épanouissement physique, cognitif et affectif de l'enfant, le développement de son autonomie et sa socialisation, notamment à travers:

- l'exercice aux activités pratiques et artistiques élémentaires (dessin, modelage, peinture, jeux de rôles, chants et **musique...**) » (Charte Nationale, 1999)

La ley de la reforma educativa marroquí es del año 1999 pero preveía su calendario de implantación del siguiente modo:

A partir de 2000 se implanta en la Educación Preescolar.

A partir de 2002 se implanta en la Enseñanza Obligatoria.

A partir de 2004 se implanta en la Enseñanza no Obligatoria.

A partir de 2010 se implanta en la Universidad.

Si la situación de la educación musical anterior a esta reforma era totalmente irregular, ahora parece seguir siendo similar según todos los indicios. En la entrevista personal que mantuvimos con el director del instituto público Ibn Battuta de Tánger, este nos comentaba que en su centro llevaban 15 años dando la asignatura de Música en distintos cursos, pero siempre dentro de la hora dedicada a "actividades". No obstante, reconocía que su situación no se podía generalizar al resto de los centros, puesto que lo normal era que no se impartiera tal asignatura. Cuando hablamos con el profesor de música de ese

mismo instituto, este nos comentaba que solo daba unas horas a la semana y en determinados cursos²¹¹.



Alumnas de tercer ciclo de Primaria practicando cantos escolares en el colegio de Assersif (Agadir)

La situación posterior a la reforma no es mucho más halagüeña. La realidad es que en Marruecos no se imparte materia alguna relativa a la música. Solamente se imparte música en algunos *collèges* públicos y en la exigua red privada. No obstante, sí se contempla al menos como materia extraescolar²¹². Por lo tanto, la impartición de la música en Marruecos es tan irregular como la propia escolarización de los niños y niñas. En nuestras manos tenemos un certificado de escolaridad de uno de nuestros alumnos inmigrantes. Se trata de un chico marroquí que según el citado documento estuvo escolarizado en un colegio público de Anza (Agadir) desde septiembre de 2002 hasta junio de 2007. A nuestra escuela llegó en octubre de 2008. Hablando personalmente con el alumno nos comentaba que allí en su escuela jamás le enseñaron nada

²¹¹ Tanto es así que este profesor era un violinista de música andalusí que estaba contratado sólo por horas.

²¹² Todos estos datos los hemos podido comprobar sobre el terreno en distintas ciudades y municipios de Marruecos. Además, tenemos los testimonios del propio alumnado inmigrante.

de música²¹³. En realidad el caso de este alumno era paradigmático en este sentido, esto es, reflejaba perfectamente las condiciones de todo el alumnado inmigrante marroquí que ha pasado por nuestras manos como educador. Tanto es así que hasta el día de hoy no hemos tenido nunca un solo alumno/a marroquí que diga que haya recibido jamás una sola clase de música en su país o que tenga una mínima alfabetización musical. A partir de las entrevistas a todo el alumnado marroquí y al profesorado de música de la CAV hemos podido sacar la misma impresión.

6.6. Marruecos desde la perspectiva de género

Antes de adentrarnos en el ámbito específico de Marruecos, repasaremos algunas ideas que unen el fenómeno de la inmigración y las relaciones de género. Mientras que uno de los objetivos de trabajos de investigación como el que nos traemos entre manos es el de tratar de huir del etnocentrismo habitual en las aulas de música, Aurelia Martín Casares (2012:20) nos recuerda que:

"El androcentrismo viene a ser un segmento integrante del etnocentrismo, es decir, la actitud que consiste en identificar el punto de vista de los varones con el de la sociedad en su conjunto"

Esta autora explica de qué modo las antropólogas de las décadas de 1970 y 1980 diferenciaron tres niveles de androcentrismo: el del propio antropólogo o antropóloga; el androcentrismo de los informantes; y el androcentrismo intrínseco a la antropología²¹⁴ (p.21). Del mismo modo, *"la Antropología del Género ha tenido y continúa teniendo cara femenina"* (p.25). Nosotros por nuestra parte, hemos tratado de no perder esta perspectiva en la elaboración del trabajo de investigación, siguiendo el consejo de la misma autora: "...tanto

²¹³ A pesar de haber estado matriculado en un colegio de Agadir presentaba un nivel académico bajísimo en todas las materias. Entrevista personal: Ibrahim El Karmoudi (A6), Escuela Pública *Bekobenta*, Marquina, abril de 2008.

²¹⁴ En cualquier caso, parece que quedan lejos ya los tiempos en que un antropólogo como Evans-Pritchard afirmaba en 1955 que *"las mujeres `civilizadas` debían aceptar afablemente que los varones dominen y ser, ante todo, esposas, tomando ejemplo de sus `hermanas primitivas`"* (citado en Martín Casares, 2012:29)

hombres como mujeres pueden y deben aplicar el enfoque de género a la investigación antropológica en la búsqueda de la científicidad" (p.28). En cualquier caso, la discriminación por razón de raza y sexo van a menudo de forma paralela. Martín Casares cita a Angela Davis (1981) al explicar que los conceptos de sexo/género y raza/etnicidad están *"peculiarmente vinculados al debate naturaleza/cultura, (...) conceptos que hunden sus raíces en la biología y, por tanto, en la naturaleza"* (p. 212). No en vano:

"Ambos conceptos pretendían una biologización de las diferencias sociales presentándolas como inmutables y estableciendo la imposibilidad de cambios por razones `naturales`" (ibíd.)

Volviendo al hilo de nuestra investigación, ya no se trata solo de la marginalidad del inmigrante, sino de que la mayor proporcionalidad de dicha marginación la encontraremos especialmente en torno a la mujer inmigrante. En este sentido, Alejandro Portes y Ruben G. Rumbaut (2009:89) señalan que en las familias de inmigrantes, mientras estos animan a sus hijos a que participen de una forma activa en trabajos exteriores, a las hijas las educan para ser madres y amas de casa. En opinión de los mismos autores, incluso en las familias que no son tan tradicionales, las hijas tratan de cumplir con más ahínco las expectativas de los padres en comparación con los hijos²¹⁵.

En cuanto al Magreb, Bourdieu escribe que el antagonismo entre los mundos masculino y femenino no solo se da en la división del trabajo, sino que se da también en la vida política, el estatus jurídico, en las prácticas rituales y en la representación global del mundo:

²¹⁵ En una reunión-entrevista como tutor-profesor de una niña senegalesa y musulmana, preguntaba al adulto que hacía las veces de tutor de dicha niña que a qué se debía que esta niña fuera una excepción a la norma de los senegaleses de traer consigo solo a los hijos varones. Él nos explicaba que invertir en las hijas era *"tirar el dinero"* puesto que cuando se casaran se irían a vivir a casa del marido (noviembre de 2013).

Sobre la oposición espacio doméstico / público y su relación con la cuestión del género, véase Martín Casares: 2012, pp.165-168.

“La oposición entre dos principios complementarios, el masculino y el femenino, parece constituir una de las categorías fundamentales del pensamiento *chaouia*²¹⁶ y por ende, del norte de África” (2007b/1958:74)²¹⁷

En cuanto a Marruecos, lo que en primer lugar debemos tener en cuenta es que si allí el parentesco resulta ser el factor estructurante de las relaciones sociales (Aixelá Cabré, 2000:127), entonces las relaciones de género deberíamos analizarlas a través del tamiz del parentesco. La estructura social en la que viven las mujeres marroquíes es:

“Tribal, patrilineal, patrilocal, extensa, preferencialmente endogámica²¹⁸ (sobre todo entre los árabes), y en ocasiones monogámica y otras poligámica. (...) Esa tribu (*qabila* en árabe, *taqbilt* en bereber) que se caracteriza por una ascendencia (*nasab*) que permite distinguir y clasificar los grupos e individuos a partir de su genealogía, desde una supuesta filiación unilineal y por la solidaridad agnática (*asabiya*) que vincula a las personas a partir de un origen común, se manifiesta ideológicamente²¹⁹” (ibíd. 127).

²¹⁶ Tribu que habita la zona del Aures, al noreste de Argelia.

²¹⁷ Sobre la división generizada del trabajo en diversas culturas del mundo, véase Martín Casares: 2012, pp.187-210

²¹⁸ Esta endogamia se mantiene a través de la preferencia en casarse con la hija del hermano del padre, esto es, con la prima paralela. Esta querencia en el matrimonio entre primos paralelos no es lo habitual en otras culturas, puesto que al contrario de lo explicado, lo más generalizado suele ser la preferencia por el matrimonio entre primos cruzados (es decir, con la hija del hermano de la madre; o con la hija de la hermana del padre). Estas serían para ellos las ventajas de la endogamia preferencial: reforzar el linaje, agrandar el grupo, mantener la “limpieza de sangre”, una mejor explotación de la tierra, la no dispersión de la herencia, fortalecerse ante posibles conflictos con otros grupos, etc. (Aixelá, 2000:140).

²¹⁹ Las relaciones familiares (matrimonio, herencia,...) están codificadas en Marruecos por el código *Mudawwana*. Este código fue completado en el bienio 1957-58 y en el mismo se puso al día el derecho *Maliki*, aún vigente en el país (recordemos que en el Islam *sunni* existen cuatro escuelas distintas de derecho). Por ejemplo, en el artículo 29 del código *Mudawwana* se señala cómo una mujer no puede casarse con un hombre no musulmán, pero sí en el caso inverso. Asimismo, hay que señalar que en Marruecos se practica la patrilocalidad, esto es, la pauta de residencia postnupcial según la cual la vivienda del nuevo matrimonio será la de la familia del marido o adyacente a la misma (esto es, justo lo contrario de lo acostumbrado en las sociedades occidentales, donde se practica la uxorilocalidad).



Alumnado segregado por sexos en una misma aula de tercer ciclo de primaria. (Assersif, Agadir)

Sin embargo, tal y como reconoce Bourdieu (1972) en las sociedades del Magreb las relaciones cognaticias son también importantes, afirmación que lleva a concluir a Aixelá que el sociólogo francés acaba “reconociendo así la

*bilateralidad real*²²⁰. Por lo tanto, hay que subrayar junto con Aixelá (2000:129) la aportación que realizan las mujeres del Magreb al parentesco: cognatismo práctico, matrimonios concertados por mujeres, etc. Así como “*el reconocimiento social que reciben por su participación en la estructura familiar: derecho a dote, derecho a herencia y derecho a ser mantenidas*” (ibíd.)

Podríamos preguntarnos también cuál fue la gran aportación del colonialismo europeo en cuanto las costumbres *incivilizadas* y relaciones de género en el Magreb. Como no da lugar a realizar una profundización sobre este apartado, lo resumiremos con unas breves palabras del orientalista Jacques Berque: “*la lengua, las mujeres y la religión son las tres esferas de libertad en las que los norteafricanos han resistido más intensamente la transgresión europea*”²²¹

En la medida en que la sociedad marroquí es una sociedad musulmana, aunque conviva con minorías como la judía²²²-, no podemos comprender las relaciones y estructuras sociales sin conocer de cerca el Islam. Por lo tanto, el Corán tiene mucho que decir sobre las relaciones de género en Marruecos, siempre, eso sí, desde un punto de vista *emic*. En el trabajo realizado por Aixelá (2000:175), se analiza precisamente lo que el Corán dice sobre las relaciones de género. Así, por ejemplo, cada novio tendrá prevista una tarea: «*¡Permaneced en casa!*» exclama el Corán a las mujeres (sura 33, aleya 33). Mientras que por el contrario, se reserva el espacio público para los hombres. Asimismo, en la *sunna* -tradiciones del Profeta Mahoma y que hacen referencia también a sus dichos y hechos, esto es, sus *hadices*-, se le atribuye a la mujer unos roles similares a los que le atribuye el Corán (Aixelá, 2000:178)

²²⁰ Citado en Aixelá, (2008:128). Tal y como señala en la misma página Aixelá, Bourdieu relaciona el parentesco con el *habitus* de cultura o de clase.

²²¹ Citado en Rabinow, (1992/1977:44), pero sin ningún tipo de referencia bibliográfica.

²²² Aunque esta minoría disminuyó mucho su presencia en el norte de África a través del siglo XX. Hay que tener en cuenta que el Islam acepta con mayor tolerancia precisamente aquellas religiones que son del “Libro”.



Mujeres marroquíes caminando en la carretera de Tafraout (Anti Atlas).

Si afirmamos que en las sociedades musulmanas la situación de la mujer en todos los planos es notablemente inferior a la del hombre, seguramente que no estamos descubriendo nada. Lo que quizás sí nos resulte sorprendente es leer las palabras de Eickelman en su trabajo sobre la antropología del mundo islámico (2003:284): *“La idea de que las mujeres deben subordinarse a los hombres es un supuesto ideológico compartido por ambos sexos”*. Y tal y como subraya la socióloga marroquí Fatima Mernissi: *“Una de las bases de nuestra sociedad [marroquí] es el silencio de las mujeres”* (2007/1983:11). Más adelante, Mernissi asume que la realidad del día a día para una gran mayoría de las mujeres marroquíes es que: *“...su vida se centra en la lucha por el pan, por el salario y por unos ingresos, aunque estos sean mínimos”*. En las instituciones sociales y religiosas, la mujer marroquí tiene también el camino rígidamente marcado:

“Si el acceso de las mujeres a las riquezas materiales está estrechamente vigilado, su acceso a las riquezas inmateriales está institucionalmente proscrito”. (ibíd.183)

La mejor muestra de esta desigualdad entre hombres y mujeres en la sociedad marroquí la encontremos quizás en el campo de la educación. Como ya indicamos anteriormente, si la tasa de analfabetismo en Marruecos es extraordinariamente alta, en el caso de las mujeres esa tasa prácticamente se dobla. En cuanto al fracaso escolar, solamente tres cuartas partes del alumnado acaba la etapa de Primaria. En Educación Secundaria, solo se matricula el 38% de los jóvenes (un 44% de los chicos y un 34% de las chicas)²²³. Es más, esta ausencia del sexo femenino en el sistema educativo llega hasta el propio profesorado, donde solo el 39% del mismo son mujeres²²⁴.

²²³ Estos datos son del año 2000 y están extraídos de Vermeren (2002:129).

²²⁴ Datos de 1988, obtenidos de Mernissi (1996:154). Para hacer notar el contraste con nuestra sociedad en cuanto a ese último dato, hoy en día en un centro de Primaria de la CAV, por cada maestro puede haber unas 8 o 9 maestras.

6.7. La transmisión cultural entre los inmigrantes marroquíes.

A pesar de que en la definición clásica de Edward B. Tylor (1871), sobre el concepto *cultura* -“*aquel todo complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres, y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridos por el hombre*”- no aparezca la palabra *transmisión*, se entiende que implícitamente la actividad de esta resulta ineludible. Porque sin la transmisión de la cultura, ¿cómo puede adquirir el ser humano tal *todo complejo*? Por el contrario, en la definición del mismo término que escribe en fecha más reciente Luigi L. Cavalli-Sforza (2007:30), el concepto de *transmisión* resulta explícito: “*acumulación de conocimientos que pueden ser transmitidos*”. Richard Dawkins (1993/1976), por su parte, acuñó el término *meme* para referirse a la unidad de transmisión cultural, esto es, el objeto poseedor de una capacidad de auto-reproducción y mutación. Ya en fecha más temprana, Cavalli-Sforza había propuesto el concepto *carácter cultural*, el cual se basaba en la transmisión cultural a través de la enseñanza directa, y no en la imitación pasiva propia del concepto *meme* (ibid. 106)²²⁵.

Transmisión de lengua e identidad

La etnicidad se trasmite de forma patrilineal, por lo que en los matrimonios mixtos la etnia bereber materna quedará relegada no ya a un segundo plano sino prácticamente al olvido²²⁶. Así, el alumnado entrevistado responde ser bereber preferentemente en los casos en que domina el idioma -normalmente en aquellos casos donde ambos progenitores son bereberes-. Esto es, realizan una relación directa entre lengua e identidad étnica. En los casos en los que no

²²⁵ De este modo explica Cavalli-Sforza las fases de la transmisión cultural (ibíd.100-1): *Mutación*: o primera fase, se trata de la creación de una nueva idea. También se le puede denominar como *innovación o invención*. En cualquier caso, cuando desaparece una idea, también sucede una mutación. Y más adelante señala que también se pueden reconocer dos fases en la transmisión: “*desde un enseñante (transmitter) a un alumno (transmittee), y la comprensión y adquisición de esta idea*”.

²²⁶ Los casos contrarios son prácticamente irrelevantes en número, esto es, matrimonio mixto con el marido bereber y la esposa árabe. Ello es debido a la preeminencia que se le da a la etnia árabe frente a la bereber.

dominan la lengua bereber, afirman no ser bereberes -más habitual cuando sus ascendientes son bereberes solo por línea materna-. Por lo tanto y desde un punto de vista *emic*, ser bereber equivaldría a hablar el idioma bereber.

En opinión de Portes y Rumbaut (ibíd. 273), una de las peores situaciones en la que los inmigrantes pueden encontrarse es llegar a convertirse en bilingües limitados debido a la acción de la *aculturación disonante* y de una inmersión lingüística obligatoria. Esto es, no llegar a dominar el idioma del país de acogida, además de haber perdido el propio. Todo ello, según los mismos autores, acarrea normalmente un bajo rendimiento académico y aún más, un conflicto cultural con sus propios padres. Los mismo autores señalan que los progenitores a menudo se sienten incapaces de transmitir su idioma a sus hijos e hijas ante el empuje implacable de la aculturación (ibíd. 213). Varios de los inmigrantes marroquíes que hemos entrevistado en el curso de nuestra investigación reconocen estar olvidando su lengua de origen (árabe y/o bereber). La lengua preferida de comunicación entre el alumnado marroquí entrevistado y en las relaciones fraternales comienza a ser el euskera o incluso el castellano dependiendo del entorno, mientras que con los progenitores comienza a ganar terreno este último idioma²²⁷.

Los marroquíes entrevistados en nuestro trabajo declaran sentirse tanto árabes/bereberes y marroquíes como musulmanes²²⁸. Ya hemos hablado sobre la dicotomía árabe/bereber en el capítulo referido a la sociedad marroquí. Comprobaremos ahora en qué grado permanece y se transmite este choque de

²²⁷ En el caso del alumnado marroquí residente en las comarcas objeto de la investigación, podríamos afirmar que adquieren un nivel notable de las lenguas co-oficiales, sobre todo del euskera. A ello contribuye en gran parte la alta tasa de vasco-parlantes en dichas comarcas.

²²⁸ Lacomba en su trabajo de investigación sobre los inmigrantes musulmanes del Estado español (2001:161) distingue tres tipos de identidades, el étnico, el nacional y el religioso. Y según el mismo autor, es precisamente la identidad étnica la que pierde fuerza con mayor rapidez frente a las otras dos. Por el contrario, Lacomba aclara que es la identidad religiosa la que sufre mayores cambios, llegando de ese modo a un Islam *reaprendido*. Según esta evolución, el Islam estará mejor adaptado a las nuevas condiciones del entorno en el que vive el inmigrante. López García (2007:372) afirma que anteponen la identidad musulmana a la marroquí: “*se sienten más próximos de un musulmán pakistani [...] que de un judío marroquí*”. Nosotros hemos tenido la misma impresión en nuestras entrevistas.

identidades y lenguas en el país de acogida. Diversos trabajos de campo que se han llevado a cabo a nivel estatal dan testimonio de dicha confrontación:

“Dentro de la inmigración musulmana en Valencia, los colectivos senegalés y pakistaní son los que presentan un número más elevado de estas agrupaciones, basadas principalmente en orígenes locales comunes que también esconden, en algunos casos, divisiones de tipo étnico o lingüístico, no exentas de un trasfondo político. Por ejemplo, (...) magrebíes árabes –marroquíes o argelinos- que chocan con magrebíes bereberes.” (Lacomba, 2001: 80).

En otro trabajo de campo realizado específicamente en la CAV, se muestra el mismo antagonismo dependiendo del informante y lo que no es menos importante, dependiendo también del oyente. Merece la pena reproducir aquí un diálogo que ilustra lo referido:

“Si estás hablando con una persona inteligente, dices: «Soy de Marruecos, soy de Marruecos», es nuestro país: «soy de Marruecos». Y luego, si te pregunta más, o alguna cosa, tú vas a decir: «Soy bereber». O si te pregunta, depende de la gente que te pregunta: «Soy un marroquí, pero bereber», o «soy un bereber de Marruecos»”. (Entrevista personal en Fuentes y Vicente, 2007: 163)

Lacomba explica que *“en general, la nacionalidad sigue constituyendo un importante referente identitario en inmigración; en ocasiones, incluso por encima de la identificación étnica o religiosa”* (2001:134). Aunque matiza que esto sucede especialmente en los casos en que proceden de un Estado-nación y pone como ejemplo al marroquí-arabófono. No es el mismo caso el de los inmigrantes originarios de naciones sin Estado, quienes anteponen una identificación étnico-nacional. Volviendo a nuestra Comunidad Autónoma, Fuentes y Vicente señalan por su parte que muchos bereberes no se sienten árabes o marroquíes de ningún modo. Se identifican sólo como bereberes y lo explican histórica y políticamente (2007:163)²²⁹. En este sentido resulta realmente ilustrativo el testimonio de una profesora y psicopedagoga al relatarnos su experiencia en un Centro de Iniciación Profesional (CIP) de la CAV, donde impartía clases en un aula con alumnado solo oriundo del Magreb

²²⁹ Esta misma percepción hemos obtenido en las entrevistas que hemos realizado nosotros.

(ocho de Marruecos y uno de Argelia). Este alumnado mostraba problemas de relaciones serios debido a la exacerbada exhibición identitaria de los bereberes (cuatro alumnos) frente a los árabes (cinco alumnos):

"Los mayores problemas venían del enfrentamiento entre árabes y bereberes. Los bereberes llevaban banderas, muñequeras y dibujaban el símbolo bereber continuamente. (...) Cantaban canciones típicas de sus zonas y usaban sus manos para cantar esas canciones, dando palmas o usando cualquier objeto como tambor. Decían que no eran árabes, que eran bereberes y que debían ser independientes ya que tenían lengua propia, costumbres y cultura distintas. (...) Lo que traía problemas ya que [los árabes] estaban cansados de que fueran todo el rato renegando de Marruecos, del DNI de allí, del rey Mohamed etc. (...) Todos estos problemas eran leves hasta que un día estalló todo y fue cuando nos dimos cuenta del gran problema que había por diferencias entre árabes y bereberes".
(Ps.1)

En este sentido, Portes y Rumbaut subrayan de forma reiterada que hay una relación directa entre la marginación sufrida y la reivindicación de signos identitarios (ibíd.198)²³⁰. Entre el alumnado entrevistado por nosotros, el signo identitario más visible no se ha correspondido con un componente étnico sino religioso como lo es el velo femenino. Cabe señalar que en todos los casos ellas nos han reconocido que lo llevaban puesto de forma voluntaria y porque *son musulmanas*. Quizás podríamos afirmar que esta ha sido la forma identitaria más proclamada por este alumnado, esto es, el hecho de ser musulmanes, antes incluso que marroquíes, árabes o bereberes.

²³⁰ En cuanto a la cuestión de la marginalidad, no podemos afirmar que el alumnado objeto de nuestra investigación sufra este tipo presión, no al menos en cuanto a los centros educativos se refiere. En las dos comarcas en las que hemos trabajado, el alumnado inmigrante está razonablemente repartido entre colegios públicos y concertados por lo que no da lugar a la creación de guetos. No podemos decir lo mismo de algunos centros educativos del entorno de Bilbao –siempre según las propias estadísticas y nuestra propia experiencia como profesor– donde todavía se encuentran guetos en los que se concentra alumnado inmigrante junto con otras minorías como la gitana y alumnos de las clases sociales más desfavorecidas.



Una alumna bereber con el característico pañuelo junto a sus compañeros de la misma etnia en un instituto público de Eibar, Guipúzcoa.

Marroquíes de segunda generación

Varios de los alumnos/as que hemos entrevistado son nacidos en la CAV o en el Estado español. Otros, por el contrario, nacieron en Marruecos y emigraron con sus progenitores a edades muy tempranas, incluso con apenas unos meses. Hay por último, un tercer grupo de alumnos que llegaron a la CAV en plena adolescencia. Según Cavalli-Sforza (2007:29), a pesar de que los inmigrantes hayan perdido el contacto con sus antecedentes, al final siempre queda algo: la cultura de origen puede quedar enraizada a pesar de estar integrada en una nueva. Además, los inmigrantes poseen una capacidad increíble de adaptación (ibíd.112) y todo lo que aprenden para sentirse bien entre los ciudadanos de la sociedad de acogida, lo pueden llevar a cabo en un tiempo muy breve (ibíd.116).

Cavalli-Sforza distingue dos tipos de transmisión cultural (ibíd. 121). Por un lado, la *transmisión vertical*; por ejemplo, la que se da entre padres e hijos, o entre profesores y alumnos. Y por otro lado está lo que él denomina la *transmisión horizontal*, donde las relaciones entre parientes o entre individuos de diferentes edades pierden relevancia. En nuestro trabajo hemos podido

analizar los dos tipos de transmisión. Por un lado, *la transmisión vertical*, entre distintas generaciones de marroquíes; o entre alumnos marroquíes y sus profesores de música. Y por otro lado, *la transmisión horizontal*, aquella que se haya podido dar entre sus propios compañeros de clase marroquíes, y también entre sus amigos marroquíes de la calle.



Alumnas marroquíes de segunda generación en un colegio público de Eibar (Guipúzcoa), durante la sesión de grabación.

Uno de los trabajos más relevantes que se ha realizado en los últimos años sobre la segunda generación de inmigrantes es el realizado por Portes y Rumbaut (2009), ya citado aquí anteriormente. En este trabajo, los autores realizan una investigación que tiene como objeto de estudio a los hijos e hijas de inmigrantes residentes en EEUU. Se centran sobre todo en la influencia entre por un lado la cultura recibida de sus padres, y por otro, el nivel de integración que consiguen en el país de acogida. Por lo tanto, la transmisión cultural dentro del hogar y el nivel de integración logrado en la sociedad de acogida están entrelazados. Asimismo, Portes y Rimbaut distinguen entre *aculturación disonante* y *aculturación consonante* (ibíd.80). El primer tipo de aculturación se da cuando los hijos pierden la lengua materna y aprenden el idioma y las costumbres del país de acogida antes que sus propios padres. La

aculturación consonante por su parte, es un fenómeno en el que ambas generaciones sufren el proceso anterior a la misma velocidad.

Los mismos autores distinguen un tercer tipo de aculturación, el *selectivo*. Según este modelo de aculturación, la transición cultural se da de una forma más progresiva, y siempre dentro de una comunidad *coétnica*. De este modo, sus lenguas y costumbres quedan a mejor resguardo. Es obvio que este último tipo de aculturación sería el más deseable. Sin embargo, en las familias con un bajo nivel académico y económico, es precisamente la *aculturación disonante* la que más probabilidades tiene de suceder. Las familias marroquíes entrevistadas por nosotros tienen este último perfil en su mayoría (en situación de desempleo o viéndose obligados a aceptar los trabajos más duros), y no parecen estar demasiado integrados entre la población de acogida. Debemos tener en cuenta además que a los marroquíes, tanto árabes como bereberes, su etnia no les favorece demasiado a la hora de alcanzar una mayor integración en la sociedad de acogida. Como subrayan Portes y Rumbaut (ibíd. 74) y según un principio sociológico aceptado comúnmente, las minorías de una sociedad cuanto más se parecen a la mayoría –factores fenotípicos, idioma, religión, clase social- más favorable les resultará la acogida y su integración sucederá con mayor prontitud. Cabe recordar en este sentido que, en todos los estudios sociológicos llevados a cabo en la CAV, el colectivo de los magrebíes ha sido siempre el menos aceptado de entre todos los inmigrantes²³¹.

Transmisión cultural, Islam y género.

Centrándonos en nuestro ámbito de estudio, al analizar la transmisión cultural entre los inmigrantes marroquíes, resulta evidente que las relaciones de género son un aspecto fundamental a tener en cuenta. En las sociedades musulmanas, la transmisión religiosa es patrilineal –al contrario de lo que

²³¹ Véase los trabajos publicados por el organismo del Gobierno Vasco, IKUSPEGI. (accesibles en su página Web: <http://www.ikuspegi-inmigracion.net>)

sucede con la cultura hebrea-. Sin embargo, tal y como lo vamos a poder comprobar en nuestra investigación, es precisamente la mujer marroquí la que se encarga *realmente* de llevar a cabo esa transmisión tanto religiosa como cultural dentro del hogar musulmán. De la misma opinión es también el sociólogo Lacomba (2001:254) quien subraya el papel prominente de la mujer musulmana en la transmisión y mantenimiento de las tradiciones. Tanto es así, que cualquier amago de cambio en la conducta de las mujeres se interpreta de inmediato como un ataque frontal contra el orden patriarcal establecido. Sociedad, género e Islam se ven así imbricados de tal modo que resulta difícil delimitar las fronteras de cada parcela. Más aún, tal y como escribe Ángela Ramírez Fernández (1998), existen dos perspectivas de análisis cuando se aborda cualquier aspecto relacionado con el género y el Islam. La primera señala que *“el Islam es el único factor estructurante de las relaciones de género”*. No obstante, la segunda perspectiva si bien admite el peso de dicho factor, apunta que las relaciones de género *“también se han formado histórica y socialmente bajo la influencia de otros elementos no islámicos”*. Lacomba por su parte -y nosotros somos de la misma opinión- concluye que:

"[...] existe una ideología sexual patriarcal que está ampliamente extendida en los países musulmanes [...], y que ésta recurre de forma común al Islam -y en especial al Corán- para legitimarse" (ibíd.255)

6.8. Estereotipos sobre el *moro*: la alteridad en casa

El rechazo que provoca hoy en día -aún- la figura del *moro* en la sociedad española en general y la vasca en concreto lo demuestran distintos estudios²³². Laura Mijares (2006:187-195) matiza que no solamente es rechazado el musulmán en general, sino que además es precisamente el inmigrante marroquí quien produce una reacción más negativa en nuestro Estado, no ya solo por cuestiones históricas sino por una cuestión cuantitativa. Más aún, la

²³² Sobre la historia del rechazo hacia el *moro* véanse los trabajos de Martín Corrales, en especial: *La imagen del magrebí en España* (2002).

misma autora subraya que dicho colectivo marroquí ya se cataloga hasta por la propia administración como "difícilmente integrable".

El sistema educativo también ha seguido la senda marcada por el resto de sectores de la sociedad, al menos así lo parece según el estudio coordinado por Josep M. Navarro Cantero (1997). En este trabajo elaborado entre varios investigadores, se lleva a cabo una revisión de los libros de texto utilizados en las distintas comunidades autónomas del Estado español²³³. Los autores tratan de analizar cómo se presentan en dichos libros el Islam, sus creencias, tradiciones, historia, etc. Navarro analiza por ejemplo el tratamiento del legado arabo-musulmán en los libros de texto -incluyendo libros en euskera-. Sus conclusiones no pueden ser más demoledoras en este sentido: los mismos prejuicios y estereotipos se suceden página tras página, exhibiendo una *"simplificación tendenciosa y cargada de significación etnocéntrica"* (p.163). Aunque resulte aún más ignominioso el caso de algunos manuales al omitir directamente dicho legado. Lo que parece evidente es que la Comunidad Autónoma Vasca no camina por un sendero distinto en cuanto al estereotipo del musulmán-marroquí-*moro* se refiere. Es más, en las conclusiones del libro en cuestión, Navarro afirma de forma taxativa:

"Es notorio el casi total rechazo, muy próximo al racismo biológico y cultural, que supone para los españoles, catalanes, vascos, andaluces y gallegos el compartir ciertas y profundas señas identitarias con las sociedades y culturas árabo-musulmanas, fruto de una convivencia prolongada, y de un real y acusado mestizaje" (ibíd. 201).

Por lo tanto en la CAV nos encontramos con el mismo prejuicio en contra del *moro* que en el resto del Estado. En el último estudio publicado por Ikuspegi (Observatorio de la Inmigración del Gobierno Vasco, 2013), los inmigrantes magrebíes vuelven a salir –al igual que en anteriores estudios realizados por la misma institución- como el grupo peor valorado entre las distintas nacionalidades. Por el contrario, el grupo mejor valorado serían los ciudadanos

²³³ En el siguiente bloque nosotros realizaremos un análisis similar pero acotado a los libros de texto empleados en las aulas de música de la CAV.

de la Unión Europea Occidental²³⁴. En este sentido, podemos afirmar que el sistema educativo vasco no es más que un fiel reflejo de la sociedad a la que pertenece. Los prejuicios según criterios culturales, étnicos, históricos o incluso económicos siguen prevaleciendo sobre cualquier alternativa que pretenda acercar distintas culturas en un sistema de relaciones horizontales.

Según Navarro, el repudio que demuestra la sociedad española hacia la población musulmana en general, responde:

“...no sólo a una lógica específica y endógena de entender la forma y manera como históricamente se construyó la España actual, sino a un modelo o paradigma dominante en la interpretación y pensamiento europeo respecto a la construcción y elaboración del concepto de Europa (...)” (p.19).

La reproducción de los prejuicios y estereotipos raciales en el ámbito de la educación escolar no es un tema baladí a juzgar por las siguientes argumentaciones:

“Este antropólogo de las teorías de la especificidad de dominios (Lawrence Hirschfeld) mantiene que *raza* sería una categoría de la mente propiciada por un dispositivo innato para clasificar clases de humanos por su apariencia –que podemos percibir- y por eso puede ser utilizado *políticamente*. Basado en claves visuales, sería fácilmente *aprensible* por los niños e ideológicamente utilizable para fines de segregación económica y social.” (ibíd. 399)

Concluye Navarro afirmando que

“[los libros de texto escolares] sintetizan perfectamente el cúmulo negativo de tópicos, falsedades, calificativos, e intencionalidades que acaban dando forma precisa a esa voluntad exterminadora e inquisidora de lo musulmán en nuestra cultura, en nuestra historia, en nuestro patrimonio, y en nuestra cotidianidad” (ibíd. 21)

²³⁴ Las preguntas que se realizaron en este estudio se referían al inmigrante como posible jefe, compañero de trabajo, como vecino o para el matrimonio. El estudio clasifica a los encuestados en varios grupos que van desde los *intolerantes* hasta los *entusiastas*, y todos asumen la misma valoración arriba citada según la nacionalidad del inmigrante.

Precisamente con el análisis de los libros de texto comenzaremos el siguiente bloque, en el cual presentamos nuestro trabajo más personal fruto del análisis del material educativo y del trabajo de campo realizado. De ese modo y en una primera sección, analizaremos los libros de texto de música más utilizados en la Comunidad Autónoma Vasca y su relación con la multiculturalidad. En la segunda sección relativa a las entrevistas, distinguiremos diferentes capítulos. En primer lugar presentaremos extractos de entrevistas extensas realizadas al alumnado marroquí, sus padres y madres y su profesorado de música. Seguidamente presentaremos los resultados de las encuestas realizadas a otra muestra de profesorado de música para conocer su actitud frente a la multiculturalidad en las aulas. Finalmente, daremos a conocer los resultados del estudio de caso llevado a cabo sobre el alumnado marroquí de un colegio público de la comarca de Lea-Artibai²³⁵.

²³⁵ Hay una última parte fruto también del trabajo de campo realizado. Nos estamos refiriendo a las grabaciones de campo y su consiguiente clasificación. Esta amplia sección del trabajo de campo ha sido ubicada en el bloque final de anexos. No obstante, las conclusiones inferidas a partir del análisis de las mismas han sido incluidas en el capítulo dedicado a las conclusiones finales.

BLOQUE C:

ANÁLISIS Y TRABAJO DE CAMPO

7. ANÁLISIS SOBRE LA LA MULTICULTURALIDAD EN LOS LIBROS DE TEXTO DE MÚSICA

Si bien en el bloque anterior analizamos la legislación relativa a la educación obligatoria, ahora nos centraremos en el análisis de los libros de texto, los cuales ocupan un lugar fundamental en el siguiente nivel de concreción curricular. Este último eslabón, a pesar de estar relegado al puesto final del proceso educativo, posee un gran potencial regulador del proceso al cual pertenece. Lluch Balaguer (2005:205) define al *material curricular* (entre otros, los cuadernos de actividades, los materiales audiovisuales y especialmente los libros de texto) como “*el más potente mecanismo regulador de toda la actividad escolar*”. Y como más adelante asegura, a menudo los maestros nos sentimos más mediatizados por estos materiales curriculares que por los propios proyectos curriculares. Según este autor, debemos tener muy en cuenta que:

“los materiales curriculares implican una selección de los contenidos culturales del currículum y una manera peculiar de codificarlos. Están señalándonos, por tanto, qué merece la pena ser enseñado, qué es conocimiento valioso (e, implícitamente, su contrario: qué queda fuera de esta selección). Están conformando por tanto el modo en que nuestros alumnos entienden qué es la cultura, el conocimiento, el mismo hecho de aprender” (p. 206-7).

A continuación realizaremos un análisis de la aplicación del concepto de multiculturalidad en los libros de texto musicales. La selección de la muestra está justificada por su habitual uso en los centros públicos vascos. No obstante, explicaremos previamente lo que entendemos por *multiculturalidad* dentro un libro de texto. Asimismo, tendremos como referencia un estudio similar -pero ampliado a todas las áreas educativas- al cual haremos alusión y que pertenece al ya citado Lluch Balaguer.

Los límites de la multiculturalidad en nuestro análisis de los libros de texto

Al analizar los libros de texto de música nos hemos encontrado con el dilema de en qué punto concreto termina la cultura propia y comienza la multiculturalidad. Es decir, ¿cuándo estamos hablando realmente de culturas ajenas? Si nos topamos con una canción de los pigmeos nadie tendrá dudas de que se trata de una cultura totalmente ajena y desconocida para los alumnos. El dilema está en las piezas musicales o géneros que ya llevan muchas décadas entre nosotros y que si bien aún no los aceptamos como parte de nuestra cultura vasca, la realidad es que forman parte de nuestro acervo cultural. Estamos refiriéndonos a géneros como el tango argentino, el samba brasileño, los corridos mejicanos, el country norteamericano²³⁶, o géneros más actuales como el rap, el hip-hop, el rock, etc. Tras varios años, incluso décadas –dependiendo del género que se trate- de compartir elementos de una cultura ajena, ¿podemos aún seguir considerándolas como tales?²³⁷ Quizás este sea un tema que daría lugar a muchas y extensas discusiones y no es el objetivo de esta investigación dilucidar dicho problema. Si bien aceptamos que la cultura es polimorfa, cambiante y ajena a las fronteras, debemos fijar un límite a efectos prácticos para poder llevar a cabo nuestro análisis de modo coherente. La posición de estas danzas y sus músicas en las escuelas también sería un tanto ambigua. Si bien cuando se propone en un libro de texto alguno de esos bailes, tanto los alumnos como el profesor lo toman a buen seguro como algo exótico, creemos que no ocurre lo mismo cuando escuchamos una grabación de una canción con

²³⁶ Estas músicas corresponderían a lo que Josep Martí denomina *músicas etnicitarias*: “Músicas a las que también se otorga un valor étnico de manera consubstancial aunque no sea el predominante” (Martí, 2000:128); “[...] no se consideran ni arcaicas ni rurales, que no pertenecen al club de las canciones anónimas, y que lejos de considerarse inmóviles y atemporales coquetean con los *mass media* y se dejan llevar también por los vientos globalizadores actuales. Ejemplos bien conocidos por todos serían para ello la samba [*sic*] y el tango.

²³⁷ Estas músicas serían los *elementos neutros* según Josep Martí: “Este grupo es el más numeroso. Se trata de elementos culturales con plena vigencia para los miembros de la sociedad, pero o bien porque no poseen los rasgos de exclusividad, o son de declarados orígenes foráneos, aunque perfectamente asimilados y por tanto pertenecientes a la propia cultura”. (ibíd. 165). A continuación cita como ejemplos las sinfonías de Beethoven y el tango para el caso de Cataluña, aunque es obvio que son perfectamente extrapolables al caso de Euskadi. Es decir, muy similar al grupo anterior de *músicas etnicitarias*, pero añadiendo aquellas músicas a las que no se les supone un componente étnico.

texto en euskera y música con cualquiera de los géneros arriba mencionados. Este tipo de grabaciones son comunes entre el material utilizado por el profesorado²³⁸. Descartamos en nuestro análisis este último tipo de canciones. Si bien son una muestra clara de cómo se han interiorizado géneros musicales foráneos en la cultura propia, creemos que no responden al concepto de multiculturalidad que estamos tratando. Si por el contrario, las partituras o grabaciones de dichos géneros musicales son originales y no versiones -en euskera-, las incluiremos dentro del corpus de la multiculturalidad. En la literatura sobre la enseñanza musical multicultural se hacen este tipo de planteamientos. Pensamos en Anderson y Campbell (1989); Campbell (1996), (2004); Wade (2004); Siankope y Villa (2004); Nadal (2007)²³⁹, Bernabé Villodre (2012). Los trabajos citados son propuestas didácticas para las aulas de música según distintos niveles educativos.

En nuestro trabajo de investigación, hemos optado por excluir de nuestro análisis aquellos géneros que provienen de la cultura occidental popular y urbana (el rap, el hip-hop, el rock,...) porque entendemos que en ningún caso los sentimos como ajenos a nuestra cultura. Además, todos estos géneros tienen ya su representación en euskera en los grupos musicales locales²⁴⁰.

²³⁸ Se trata de grabaciones publicadas por las propias editoriales junto con los libros de texto. Son también de amplio uso en las aulas los discos editados por distintos grupos de payasos.

²³⁹ Si bien con importantes añadidos. En el caso de Campbell (2007) incluye en su propuesta multicultural obras del canon occidental y música de la cultura propia como el jazz. Nadal Pedrero (2007) propone piezas de la propia cultura como es el *Ball de plens* catalán. Asimismo, propone también una pieza del repertorio clásico.

²⁴⁰ Lejos quedan ya las llamadas de atención a las autoridades de José Antonio Arana Martija (1987/1976) para un “control de la invasión masiva de música ligera y extraña. [...] Música generadora de entusiasmos frenéticos y crisis de histerismo que nos son tan ajenos, pero que se están infiltrando peligrosamente y adulterando nuestra esencia musical” (p. 18). Sobre las versiones en euskera de “melodías exóticas” argumenta lo siguiente: “Una canción no será vasca por el mero hecho de aplicar letra euskérica a una melodía exótica. [...] Hace tiempo denuncié el peligro existente en adaptar textos euskéricos a canciones extranjeras, pues bajo el pretexto de favorecer al idioma se puede asestar un irreparable golpe a la esencia y unidad de nuestra música que, como el idioma, forma parte importante de nuestro abanico cultural”. (p. 20). Esto nos trae al recuerdo las palabras de Josep Martí cuando habla de la cultura representativa y la cultura rechazada: “Con esta manera de entender la realidad [...] no debe extrañarnos la aparición de fuertes patrones de rechazo hacia otras músicas por representar precisamente un peligro para las propias esencias del pueblo” (2000: 173).

Tenemos también la cuestión del corpus de canciones que aun proviniendo de la cultura occidental, no forman parte del cancionero tradicional vasco. Nos referimos al repertorio de la cultura europea. Incluiremos este tipo de canciones en nuestro análisis siempre que formen parte de la cultura tradicional. Quedan así excluidas las obras del canon occidental.

Asimismo, incluiremos en nuestro concepto de la multiculturalidad el repertorio formado por los cancioneros de las distintas Comunidades Autónomas del Estado.

Otro estudio similar

Antes de adentrarnos en el análisis que hemos llevado a cabo de los libros de música más empleados en las aulas de música de la CAV, citaremos algunas conclusiones que recoge Lluch Balaguer (2005) sobre la presencia de la multiculturalidad en los libros de texto en general. El autor cita los resultados de varios estudios que acusan a los libros de texto en general de un etnocentrismo cultural predominante, de abuso de estándares culturales, esquematización de tópicos y estereotipos culturales, racialización de las explicaciones sobre la diversidad cultural, etc. Así, nos habla en sus conclusiones de la *multiculturalidad invisible*, aquella que precisamente no hace referencia a ninguna cultura ajena a la propia; la multiculturalidad *políticamente correcta*, la más frecuente y que no va más allá de declaraciones retóricas sobre la diversidad cultural; la exaltación de lo lejano y exótico; la focalización de los aspectos más *simbólicos*²⁴¹ de la cultura: gastronomía, folklore, símbolos, vestidos, fiestas, etc.; y la *racialización* de la multiculturalidad²⁴².

²⁴¹ Aunque en nuestra opinión sería más apropiado en este caso el término “folklóricos”.

²⁴² Es decir, aquella que según Juan L. Alegret (coord. 1991) se muestra según tres procedimientos: presencia de lo racial en las ilustraciones, básicamente de dos maneras, una manera “dura”: asociándolo a contextos de marginalidad y pobreza; y una segunda manera “amable” (lo que se ha llamado multiculturalidad *benetton*) con imágenes muy racializadas pero sin connotaciones negativas. Un segundo procedimiento sería el *alejamiento* de la alteridad, situándolo en un territorio lejano y no en la cotidianidad más cercana. Un tercer procedimiento

Comprobaremos a continuación hasta qué grado coinciden tales afirmaciones con el análisis realizado por nuestra parte y acotado a los libros de texto de música.

Editoriales objeto del análisis

Hasta la fecha hemos analizado detenidamente los contenidos de varias editoriales que han publicado libros de texto de música y siguen haciéndolo en su mayoría. Focalizaremos el trabajo en las publicaciones más extendidas en los centros educativos, como puede ser el caso de la editorial Elkar en la etapa de Primaria. Para la Educación Infantil hemos escogido el método publicado por la editorial Ibaizabal, puesto que es también uno de los más utilizados en los colegios de la CAV²⁴³. Debemos precisar que estas dos editoriales en concreto han publicado material original y exclusivo para el ámbito vasco-parlante, a diferencia de otras editoriales de ámbito estatal que publican para todas las comunidades autónomas con las debidas traducciones y adaptaciones. Debemos aclarar también que aunque aunque gran parte del profesorado de música no obliga a la compra del libro a sus alumnos, el propio profesorado sí hace uso de los libros de texto para la preparación de sus materiales didácticos, por lo que el efecto sería similar.

sería la *descontextualización* de las imágenes, haciendo uso de imágenes sin relación alguna con el texto que pretenden ilustrar.

²⁴³ Queremos puntualizar que es esta una afirmación no basada en estadísticas sino en una apreciación personal según nuestra experiencia en diversos colegios -tanto de las comarcas objeto del estudio como de otros centros de la CAV- y por el intercambio de pareceres con compañeros/as del gremio en los distintos seminarios.

7.1. Libros de texto de Educación Infantil

Editorial Ibaizabal

La editorial Ibaizabal publicó en 1995 un método denominado *Tutti da capo* (Ochoa de Eribe, 1995) que ha tenido gran éxito entre el profesorado vasco por su excelente factura. Se trata de un método integral donde el educador de música encontrará las sesiones perfectamente organizadas en distintas fases. Sin embargo, al analizar dicho método nos encontramos con que no existe una sola canción que no pertenezca a otras culturas además de la vasca. Todos los temas están tomados de cancioneros tradicionales vascos o son de creación propia, tal y como lo asegura la propia autora en la introducción. En cuanto a las audiciones propuestas, son todas obras pertenecientes a la música culta occidental. Entendemos que en la fecha de publicación de este método la inmigración internacional en la CAV era aún testimonial. Si hoy en día la multiculturalidad en el sistema educativo vasco está arrancando, hace más de una década esta ni existía dentro del debate de la educación. Sin embargo, debemos poner dos críticas a este planteamiento. Tal y como ya citamos anteriormente, para algunos autores la multiculturalidad no debe concernir solo a aquellos colegios que tienen una gran proporción de alumnos inmigrantes, sino que es un tema que debe aparecer en todos los currículos, sea cual sea la constitución del alumnado y de la sociedad (David J. Elliott, 1989; Volk, 1998). Por otro lado, si bien hace una década apenas teníamos inmigrantes de distintos países del mundo en nuestras aulas, para entonces ya existía el alumnado hijo de andaluces, gallegos, extremeños, etc. Creemos que ellos también deberían haber sido objeto de atención por los currículos y los libros de texto.

7.2. Libros de texto de Educación Primaria

Editorial Elkar

Tal y como ya hemos citado más arriba, analizaremos principalmente el material de la editorial Elkar, por ser este el más utilizado en los colegios de la CAV. Además, esta editorial acaba de publicar un material educativo nuevo denominado *Txanela* que abarca todas las áreas educativas.

El área de música del “proyecto *Txanela*” consta de los siguientes materiales: un libro para el alumno, una guía didáctica para el maestro y un CD con diversas actividades y ejercicios. Cabe señalar además que en la asignatura *Conocimiento del Medio* se hace uso de un CD con canciones diversas, la mayoría creadas ex profeso²⁴⁴. Sin embargo, en ese mismo CD hay asimismo numerosas canciones que recrean músicas de distintas culturas del mundo y que se proponen para su audición y canto. En realidad son melodías occidentales con instrumentación que imita a instrumentos exóticos, y con textos en euskera donde se hace referencia a estos países. Si bien es un modo musical cuestionable de acercarse a otras culturas, en ningún modo contemplamos nosotros estas canciones como un acercamiento multicultural a la música²⁴⁵. Analizaremos a continuación los materiales de la asignatura de música por cursos.

Curso 1º:

Ni en el libro del alumno ni en la guía del profesor hay una sola referencia a ningún tipo de ejemplo de otras culturas. Las audiciones propuestas para este primer curso son todas de música culta occidental excepto dos de un total de

²⁴⁴ El creador de estas canciones es el músico y educador Imanol Urbieta.

²⁴⁵ Además, tal y como lo vamos a comprobar a continuación, esto resulta más gravoso teniendo en cuenta que en el área de música apenas hay un solo tema procedente de otras culturas.

ocho. De estas dos excepciones, una corresponde a una banda sonora (del compositor griego Vangelis), y la otra a un grupo vasco que mezcla tradición y modernidad (*Oreka TX*).

Curso 2º

Ni en el libro del alumno ni en la guía para el profesor hay una sola alusión a las otras culturas. Solo hemos observado una página donde se propone la actividad siguiente: el alumno escuchará distintos fragmentos donde suenen diferentes instrumentos de percusión de manera sucesiva. Tiene que identificarlos en las ilustraciones del libro y especificar si son golpeados o sacudidos. Como instrumentos *neutros*²⁴⁶ -ajenos a nuestra cultura pero que forman parte del habitual instrumentarium del aula de música- aparecen unas maracas y unas claves²⁴⁷. En el CD de canciones, tampoco hay una sola canción de otras culturas.

De las ocho audiciones propuestas solo hay una que no corresponde al canon occidental. La excepción se debe a una canción del *trikitilari* (acordeonista) Kepa Junkera que mezcla tradición con modernidad.

Curso tercero

No existe referencia alguna a otras culturas musicales. Sin embargo, en el libro se proponen dos actividades para la construcción de instrumentos musicales de otras culturas con material de reciclaje. Se proponen concretamente una maraca y un pandero con doble membrana y con mango y bolas, popularmente conocido como *tan-tan*. En cuanto a las audiciones, en este proyecto educativo,

²⁴⁶ Según la terminología de Martí (2000:165).

²⁴⁷ Curiosamente, en un lateral de la página aparece una sola ilustración –sin ninguna finalidad concreta más que adornar la hoja donde se ve una mujer sacudiendo unas maracas con vestimenta típica de algún país del Caribe.

inexplicablemente, no se propone ninguna audición musical a partir del tercer curso.

Curso cuarto

En el libro del alumno hay varias actividades propuestas para construir instrumentos. La mayoría están inspirados en instrumentos de otras culturas. Se proponen, entre otros, la construcción de dos tipos de raspadores, una *sansa* y una flauta de Pan. Luego también se proponen actividades como “sopa de letras” o sencillos ejercicios de identificación auditiva donde vuelven a aparecer instrumentos de origen exótico como el güiro o el xilófono.

En cuanto a las canciones que se proponen para el canto dentro del área del Conocimiento del Medio, en el CD aparecen dos inspiradas en Norteamérica²⁴⁸. Se proponen además dos piezas pertenecientes a otras culturas. La primera es una “música de los incas de Perú” y la otra “pertenece a los mayas de México”²⁴⁹. Con la primera se propone también la realización de la “danza original”.

En el libro de música del alumno, esta vez nos encontramos con un tema recogido del folklore de los nativos americanos según explica la propia guía

²⁴⁸ Una de ellas, titulada *Mississippi*, posee al menos cierto aire de *gospel* (“Canto religioso protestante de los negros americanos” según el Dic. Harvard de Música, Randel, 2001/1986).

²⁴⁹ El texto está en euskera en el original: “*CD-an, amerindiarren tradiziozko musika bi eskaintzen dizkizuegu. Lehena, Inkena (Peru), bigarrena Maiena (Mexiko)*”. (Guía globalizada de 4º curso, *método Txanela*, p. 61). Otra cuestión sería averiguar cómo se ha verificado el origen de estas piezas. Según Nettl (1985b/1965:196) y refiriéndose a estas y otras culturas como los aztecas y los chibcha de Colombia, “*se ha conservado muy poco de su cultura musical, pero hay testimonios arqueológicos que sustentan la creencia de que tenían prácticas y estilos musicales bastante desarrollados*”.

didáctica del curso²⁵⁰. No aparecen mayores explicaciones sobre la música en sí. Reproducimos a continuación el tema tal cual aparece en el libro de texto:



Tema presentado como propio de los nativos norteamericanos.

En cuanto a las audiciones, no se propone ninguna en este nivel de cuarto. Este hecho se repite en el material del nivel de sexto, lo cual, insistimos, resulta algo inexplicable desde todos los puntos de vista.

En el CD del curso aparece una canción creada ex profeso inspirada en la música árabe²⁵¹.

Curso Quinto:

En el libro del alumnado no se hace mención alguna a músicas de otras culturas. Sin embargo, se vuelven a proponer la creación de instrumentos inspirándose en otras culturas. Se proponen, entre otros, un sistro y una cítara para pulsar con los dedos²⁵².

²⁵⁰ Aunque tampoco lo asegura a ciencia cierta. Dice textualmente: “*Amerikako indioen abesti zahar bat omen da honako hau*” (“*Esta parece ser una vieja canción de los indios de América*”).

²⁵¹ Recreándose en los tópicos melódicos y tímbricos de dicha música.

²⁵² Aunque debemos señalar que en la música vasca también existe un tipo de cítara denominada “txun-txuna” que se percute con una baqueta sobre varias cuerdas que hacen la función de bordón. El mismo instrumentista toca a la vez la *txirula* o flauta de tres agujeros.

En cuanto a las audiciones, de las cinco que se proponen, dos pertenecen a músicas tradicionales del País Vasco. En cuanto al resto de las audiciones, dos son de música clásica occidental y la otra pertenece a la denominada *new age*.

A pesar de que una de las unidades didácticas que estudian en Conocimiento del Medio se dedique al continente africano, en las audiciones de música no se dedica ningún tema a este continente.

Curso sexto

Tras haber analizado las canciones propuestas en este libro de sexto curso, nos encontramos con tres temas para flauta de pico que pertenecen al repertorio popular de México (*Guadalajara en un llano*), Inglaterra²⁵³ y Francia²⁵⁴. En cuanto a las audiciones, en este sexto curso tampoco se propone ni una sola audición de ningún tipo²⁵⁵.

En definitiva, podríamos resumir que este método *Txanela* de música de la editorial *Elkar* no trata en absoluto la multiculturalidad. Si bien es cierto que en las clases de Conocimiento del Medio (y con el mismo proyecto editorial) se tratan otras culturas, estas no se han contemplado en el área de música. Esto resulta más gravoso en un método de reciente publicación del que cabía esperarse una adecuación a la nueva realidad socio-cultural de nuestras aulas.

²⁵³ Se trata de la canción traducida íntegramente al euskera y que lleva el título *Maitetxo*. Es esta una canción que en Euskadi se canta y se concibe como popular vasca.

²⁵⁴ Esta canción también se presenta traducida al euskera y bajo el título de *Oiloarena*, es decir, *De la gallina*.

²⁵⁵ No deja de ser sorprendente la ausencia de audiciones en un curso que el final de ciclo y de etapa educativa. No encontramos explicación alguna a semejante vacío en uno de los proyectos educativos editoriales con mayor éxito en los colegios públicos de la CAV.

La misma editorial Elkar había editado anteriormente en 1993 un manual de música para las aulas que obtuvo un amplio éxito entre el profesorado de Primaria. Los contenidos son similares al método que le ha sucedido. Hemos analizado los contenidos de este método anterior y nos hemos encontrado con la sorpresa de que hay una mayor atención a las diversas culturas musicales del mundo que en el nuevo proyecto *Txanela* que le ha sucedido. En concreto, en los libros del último ciclo educativo (5º y 6º cursos) se incluyen varios apartados con el título de *Bidaia musikala munduan zehar* (*Viaje musical a través del mundo*) donde se dan a conocer músicas de los distintos continentes incluyendo sus respectivas audiciones e ilustraciones de instrumentos musicales. Asimismo y en la línea del método que le ha sucedido, se incluyen canciones creadas ex profeso por el autor del manual e imitando las sonoridades de los distintos continentes, con textos en euskera pero tratando de imitar la fonética de la cultura retratada²⁵⁶. Exceptuando este tipo de canciones que son un buen ejemplo de lo que se entiende como *curriculum turístico* (Aguado Odina, 2004:7)²⁵⁷ creemos que la inclusión de dichos capítulos fue un esfuerzo encomiable que inexplicablemente ha desaparecido en la nueva edición, justo cuando más necesaria era su inclusión.

Otras editoriales:

Cénlit ediciones:

²⁵⁶ Sirva como ejemplo el siguiente extracto de un tema titulado *Alah Mahoma*: “*Alah Mahoma! Mohamed Mahoma! Abdula, Abdula, Kaaba La Mekan. [...] Ametsetan joan nintzen / Ipar Afrikara / Gameluaz zebilen / moro bat Saharan / Basamortuan, lehen inularrean, ahozpez hondar gainean, hasi zen kantuan.*” (“*¡Alah Mahoma! ¡Mohamed Mahoma! Abdula, Abdula, Kaaba en La Meca / Me fui en sueños / al Norte de África / montaba en camello / un moro en el Sahara. / En el desierto, en el primer anochecer / boca abajo sobre la arena / comenzó a cantar.*”). (Traducción propia). (Kontxi Aizarna e Imanol Urbieta, 1993: 6º curso: 21).

²⁵⁷ Para Aguado el “*curriculum turístico*” respondería a una visión superficial a modo de escaparate de las culturas.

Se trata de un método publicado en 1997. En el libro de 4º curso aparecen dos temas presentados como africanos y con textos supuestamente en lengua aborígen. Uno de los temas, titulado *Ikaboyé*, no contiene mayores especificaciones y por lo tanto desconocemos su origen. En cuanto al tema titulado *Olelé* la guía didáctica indica que se trata de una melodía que se canta en África Central mientras se trabaja en la huerta. Ambos temas se acompañan con numerosos ejercicios rítmicos para su mejor interpretación.

O - le-lé o - le-lé mo-li ba ma-kas si m'bo-ka - na - ié

5
m'bo-ka na - ié mo - li - ba ma-kas - si m'bo-ka na - ié m'bo-ka - na - ié mo - li -

9
ba ma - kas - si

Tema presentado como tradicional del África Central.

En el mismo libro de cuarto curso se recoge también un tema de Galicia (*Veña por ende quixer*).

En el libro de curso 5º, se vuelven a repasar los dos temas de origen africano vistos en el curso anterior. Además, se presenta un tema de los esclavos africanos en las plantaciones de Norteamérica.

This old ham-mer _____ killed John Hen-ry this old ham-mer _____

6 killed John Hen ry _____ this old ham-mer _____ killed John Hen-ry _____

12 won't kill me _____ won't kill me _____

Tema presentado como originario de los esclavos de Norteamérica

Podemos concluir sobre esta publicación que si bien el tratamiento de la multiculturalidad no es el ideal, al menos hay un mínimo de propuestas musicales de otras culturas.

Editorial Vicens Vives

Una excepción en el páramo editorial actual son sin lugar a dudas los libros de texto que ha publicado esta editorial. Su planteamiento es abiertamente multicultural. Si tomamos el libro de sexto curso a modo de muestra, vemos que se proponen nada menos que cuatro danzas populares y todas son de distintos países –Portugal, Italia, Bulgaria y Rusia-. Asimismo, de los 54 cortes que contiene el CD adjunto al libro, solo 10 pertenecen a fragmentos del canon occidental. Y de las 39 “canciones populares” que se ofrecen en el mismo disco, siete pertenecen a distintos países del mundo –Escocia, Alemania, Bolivia, Italia, Portugal, Israel, Brasil, y Nicaragua-. El resto pertenecen a dieciséis Comunidades Autónomas de España, incluyendo dos canciones de la CAV²⁵⁸. Entre las canciones con partitura que se proponen a través de las

²⁵⁸ Quizás aquí se podría criticar el exceso contrario, que hay muy pocos temas de la propia comunidad autónoma. Suponemos que al ser una editorial con distribución a nivel estatal, su pretensión ha sido publicar unos libros válidos para todo el Estado. Los cuatro cortes que restan en el CD pertenecen a las danzas antes citadas.

páginas del libro, la variedad cultural es también bastante amplia, puesto que hay partituras de Lituania, Rusia, y Eslovaquia.

En los libros del resto de los cursos la oferta de las canciones es igual de amplia y multicultural. Estimamos que es la única oferta editorial que hemos podido analizar que responde a unos parámetros pedagógicos que parten *de* y *para* la multiculturalidad²⁵⁹. Con un manual así, el alumnado va comprendiendo y conociendo otras culturas musicales, más o menos lejanas, y no se encierra en la cultura propia.

Editorial Pearson

Se trata de unos manuales de reciente factura –editados en 2006- por lo que en un primer momento pudiéramos pensar que estarían más predispuestos a un tratamiento de la multiculturalidad. No obstante, las alusiones a músicas de otras culturas son bastante escasas, teniendo en cuenta la fecha de su edición.

En el libro de primer curso no existe ninguna canción o danza de una cultura ajena. Solo aparece entre las distintas ilustraciones de instrumentos musicales un güiro. Debemos señalar que este instrumento de origen *exótico* ha acabado formando parte del instrumental escolar.

En el libro de segundo curso se proponen para la danza una polca francesa (*La badoise*) y una danza húngara.

²⁵⁹ Es una lástima, sin embargo, que esta editorial solo haya publicado en euskera los libros de música de 1º a 4º curso, por lo que limita sustancialmente su implantación en los colegios con el modelo lingüístico D.

En el libro de tercer curso se propone una danza israelí (*Te ve´orez*), y la interpretación de un “vals tradicional”²⁶⁰ de Valencia.

Por otro lado, en el libro de cuarto curso, se propone “la danza tradicional del norte de Italia, *Avin novo*”. Asimismo, se propone la interpretación con flauta de pico de una *Habanera* (con ese mismo título) y con texto en euskera. Por último, se incluye una lámina de ilustraciones de “instrumentos musicales tradicionales” donde se muestran instrumentos como la bandurria, el flabiol o la zambomba.

En el libro de quinto curso, la única alusión a alguna cultura musical del mundo se realiza dentro de un recuadro con ilustraciones de dedicado a “instrumentos musicales de la Antigüedad”. En el mismo se incluyen, entre otros instrumentos antiguos de Occidente, un “pandero de Egipto”.

Finalmente, en el libro de sexto curso se incluye una unidad didáctica titulada “música con raíces” donde se habla y se define la música folklórica: *“todos los pueblos del mundo poseen su estilo de música especial, la cual se llama música folklórica. Suele ser una música enraizada en el pueblo, con características populares, anónimo en la mayoría de los casos, y casi siempre transmitida oralmente de generación en generación”*²⁶¹. También se habla del Nacionalismo musical de la música culta occidental. Finalmente se incluye un cuadro con ilustraciones de instrumentos musicales de todo el mundo: sitar, ukelele, djembé, etc. Asimismo, en el CD del curso²⁶² se incluyen audiciones de músicas tradicionales de Rusia, China, los Andes y de “música árabe”. Aparte de esta unidad didáctica, se incluye también una canción popular francesa para

²⁶⁰ *Baltsa, Valentziako kanta herrikoia* según el original en euskera.

²⁶¹ En euskera en el original: *“Munduko herri guztiek dute beren musika estilo berezia, musika folklorikoa deritzona. Herrian sustraitutako musika izaten da, herri-ezaugarria, egile ezezagunekoa gehienetan, ahoz transmititua ia beti, belaunaldiz belaunaldi”* (p.22).

²⁶² La editorial solo nos ha facilitado este CD de 6º curso. Por lo tanto, ignoramos los contenidos de las grabaciones del resto de los cursos.

su interpretación con la flauta de pico (*J'ai du bon tabac*). En definitiva, se trata de un manual que si bien contiene propuestas de otras culturas musicales, estimamos que no lo hace en la medida que debería, teniendo en cuenta además su fecha de edición.

7.3. Libros de texto de Educación Secundaria

Al analizar algunos libros de texto de la ESO, tratamos de comprobar la continuidad de la problemática que estamos investigando. Comprobaremos que la falta de una visión multicultural en los libros de Primaria se prolonga a toda la educación obligatoria. Hay que matizar sin embargo que en la Educación Secundaria se incluyen en los libros las músicas de otras culturas como una unidad didáctica más dentro de la programación, lo cual ya es un salto cualitativo respecto de la etapa educativa anterior.

Editorial Elkar:

Esta editorial publicó en 1990 un libro titulado *Musikaren Historia (Historia de la Música)* para el curso de primero de Bachillerato, actual 3º de la ESO. Venía a llenar un vacío sobre la materia en lengua vasca. Dadas las fechas en las que se publicaba, podemos entender que se acotara exclusivamente a la música culta occidental. Por aquellos años nadie en el ámbito educativo se planteaba la necesidad de concretar culturalmente el título (*Historia de la Música Occidental*) o ampliar el contenido (al resto del mundo). Occidente era el único portador de historia. Esta idea ya la indicó Eric R. Wolf (2005/1982) en su clásico *Europa y la gente sin historia: "Al igualar la tradición con el estancamiento y falta de desarrollo, (La teoría de la modernidad) negó a las sociedades catalogadas como tradicionales el derecho a tener su propia*

historia” (p. 27)²⁶³. Más correcto hubiera sido el título *Historia de la música occidental*, tal y como titularon su manual de historia Donald J. Grout y Claude V. Palisca (1993/1960). Las ausencias no acaban ahí puesto que la música tradicional europea tampoco es objeto de estudio en este manual. A la música de tradición oral tampoco se la concibe diacrónicamente. Sería una música *ahistórica*, es decir, que proviene de un pasado ancestral pero sin cambios, congelada en una determinada etapa, y como tal no susceptible de tener un pasado -y un futuro- distintos²⁶⁴. Si estos conceptos han quedado desterrados en el ámbito académico creemos que no ocurre lo mismo en el ámbito educativo.

La misma editorial Elkar dispone hoy en día de nuevos manuales para la ESO. El libro de primero de la ESO propone distintas audiciones entre las que abundan fragmentos del canon occidental y de la música tradicional vasca. Dentro del tema dedicado a los instrumentos musicales, se proponen diversas audiciones de instrumentos musicales de todo el mundo. Además hay un subcapítulo explicando las escalas no temperadas. No aparece más oferta de libros de enseñanza Secundaria de música en su página web.

²⁶³ Esta idea es similar a la que expone Lévi-Strauss en su concepto de *historia acumulativa* –la occidental- e *historia estacionaria* –la del resto-: “Las otras culturas nos aparecerían estacionarias, no necesariamente por serlo sino porque su línea de desenvolvimiento no significa nada para nosotros, no es medible en los términos del sistema de referencia que utilizamos” (“Raza e Historia” en Lévi-Strauss, 2004/1973:319). El concepto de *pueblos sin historia* fue acuñado por el político social-demócrata austriaco Otto Bauer en 1927.

²⁶⁴ Esto tiene relación con los conceptos que acuñara Felipe Pedrell (1901) de *música natural*, a la cual se le supone cierto estatismo, frente a la *música artificial* o *culta* la cual obviamente sí evoluciona y por consiguiente tiene historia.

Editorial Aizkorri (Grupo Everest)

Se trata de un manual de música para los cursos 1º, 2º y 3º de la ESO, y publicado en 1999²⁶⁵. En el libro de segundo curso las referencias a otras culturas musicales son numerosas. En el capítulo dedicado a los instrumentos musicales, se incluye una página con texto e ilustraciones de instrumentos de culturas del mundo. Hay también alguna página dedicada a distintos géneros como la habanera, el tango, el charlestón, la rumba, etc. Sin embargo, tal y como ya explicamos anteriormente, consideramos ya a estos como parte de nuestro acervo cultural, fruto de una cultura globalizada. No consideramos que por incluir estos contenidos en una programación de aula se pueda hablar de enseñanza multicultural en sentido estricto, al menos si se trata solo de estos ritmos. Aunque el hecho de que existan como parte ya de nuestra cultura demuestren lo heterogéneo que pueda ser su constitución.

Se incluye asimismo todo un apéndice de 7 páginas dedicado a las músicas tradicionales del mundo, donde se incluyen epígrafes que hacen referencia tanto a países occidentales como a colectivos religiosos –“Pueblos del Islam”-. Al final del libro se incluye otro apéndice cuyo título es “Resumen de historia de la música”. En dicho apéndice solo se habla de la música culta occidental, tal y como cabía esperar. Pero no es el contenido lo que estimamos incompleto sino el título, puesto que debería especificar que se refiere solo a dicha música. De lo contrario, se da a entender que solo hay un tipo de música y de un solo ámbito geográfico-cultural y que el resto de músicas carecen de historia.

En el libro de tercer curso, hay un capítulo titulado “El sonido, la armonía y las formas” donde se explican estos conceptos. Curiosamente, el esquema de

²⁶⁵ Si bien no tenemos estadísticas al respecto, podemos atestiguar por nuestra experiencia en distintos institutos de enseñanza Secundaria, que en todos ellos se disponía de este manual. Aunque esto puede ser simplemente resultado de una buena campaña de distribución por parte de la editorial puesto que a menudo suelen dejar ejemplares de muestra correspondientes a un solo curso. Si ello fuera así, se ve que los profesores han respondido solicitando el resto de los ejemplares porque les ha parecido un manual adecuado.

dicho capítulo viene acompañado de una fotografía donde se aprecia a una tribu -aparentemente amazónica- bailando una danza en su poblado. Por el contrario, en dicho capítulo solo se explican las distintas formas de organización sonora que se dan en Occidente, aunque en algún caso coincida con las distintas formas de organización que se dan otras culturas –tales como la monofonía-. Quizás se pudiera haber incluido junto a la monofonía, la polifonía contrapuntística y la homofonía características de Occidente, la heterofonía como otra textura posible entre distintas voces y que se manifiesta de manera tan extensa a lo largo de diversas culturas musicales –como es el caso de la música árabe-.

En el mismo libro se incluye también un interesante capítulo con el título “La música popular y urbana”. Este se subdivide en los siguientes epígrafes: *La música popular y el folklore*; *Euskal Herria, su música tradicional*; *El jazz*; *La música popular moderna*. El primero de estos epígrafes se subdivide en los siguientes apartados: “Elementos que definen la música popular”, “Tipos de música popular”, e “Instrumentos musicales utilizados por el pueblo”. En el capítulo dedicado a la danza y el ballet, se dedica un breve apartado a las “Danzas tradicionales del mundo”. Además se incluye otro dedicado al flamenco. Finalmente, podríamos concluir que aún no siendo un manual ideal para el tratamiento de la multiculturalidad, sí contiene un mínimo de propuestas relacionadas al respecto.

7.4. Métodos para flauta de pico de Educación Primaria

Método “Hik Hasi”, de la editorial Xangorin, 1995.

Se trata de uno de los métodos en euskera más utilizados en las escuelas públicas de la CAV²⁶⁶. En el tomo primero encontramos los siguientes temas que podemos considerar de algún modo pertenecientes a otras culturas musicales: un tema tradicional de Alemania; un tema de jazz (*When the saints go marching in*²⁶⁷) y un tema country (*Oh Susana*). Además, tenemos un tema absolutamente transnacional –pero de origen occidental- como es el himno de *Cumpleaños feliz*²⁶⁸.

En el tomo segundo, aunque el panorama hacia otras culturas no es muy halagüeño, al menos se incluyen un par de temas. De entrada, en el índice ya aparece un apartado de temas “internacionales”. En este apartado se incluyen 15 temas –de un total de 70-, de los cuales solo dos pertenecen a culturas musicales tradicionales, el resto son temas de música popular urbana –como *Yesterday* de los Beatles- o bandas sonoras –como *Titanic* de J. Horner-. Los dos temas de música tradicional de otras culturas son *Negro José* y *El cóndor pasa*²⁶⁹. Obviamente y tras haber analizado el repertorio predominantemente

²⁶⁶ Se trata de una apreciación personal basada en la experiencia laboral pero sin ninguna base estadística.

²⁶⁷ Consideramos a un tema como este como perteneciente a otra cultura musical según el criterio de que no pertenece a la música vasca –sea del estilo que sea- o a la música culta occidental. Sin embargo la diferencia cultural es una cuestión de grado y no absoluta. Es decir, si bien tal tema no es música vasca tampoco nos es tan ajena como lo pueda ser una pieza tradicional de Marruecos.

²⁶⁸ Al respecto, comprobaremos que incluso en las grabaciones de campo realizadas con el alumnado marroquí, estos cantan la misma melodía pero en árabe.

²⁶⁹ Según José María García Martínez (2002:384), esta canción tan conocida pertenece al género *huayno* o *guaino*, “una música mestiza donde se mezcla lo español y lo africano con los ritmos andinos, el vals, la polka [sic.] , los festejos y marineras, el landó, el pregón, y la zamacueca, el tango y el fox-trot”. Sin embargo, su origen reside en la zarzuela compuesta en 1913 por el compositor peruano Daniel Alomía Robles.

occidental que propone este método, no podemos concebirlo como una vía idónea para adentrarse en la multiculturalidad.

Método para flauta dulce, de M. Iglesias y A. Martín, editado por la casa Erviti, 1991.

Se trata de un método muy popular en los centros educativos de la CAV que se imparte en la línea A (en castellano)²⁷⁰. Consta de tres tomos que suman en total 191 temas. Las piezas que pertenecen a otras culturas tradicionales²⁷¹ suman 46 temas, lo cual supone prácticamente la cuarta parte del total –un 24%-. Estas piezas son de distintos países –Alemania, Francia, Rusia, Checoslovaquia [sic.], Hungría, EEUU, Ucrania, Inglaterra, Austria y una pieza latinoamericana pero que no indica el país exacto- y Comunidades Autónomas: Castilla²⁷², Asturias, Galicia, Cataluña-. El país más representado es Alemania y la región con mayor número de piezas es Castilla. Nos parece que es un método que contiene un alto número de piezas de otras culturas distintas a la vasca, aunque la mayoría de las mismas pertenezcan a la cultura occidental²⁷³. Teniendo en cuenta que es un método publicado en 1991, debemos valorarlo de manera positiva desde una óptica multicultural.

²⁷⁰ Recordemos que en el sistema educativo vasco el modelo lingüístico A, donde la lengua vehicular es solamente el castellano, es una opción ya muy minoritaria. En el curso 2014/15 el modelo A representaba solo un 5,12% del alumnado total de Primaria y un 10,28 del alumnado de Secundaria (datos referidos tanto a la red pública como a la privada/concertada).

²⁷¹ Son todas piezas anónimas.

²⁷² No indica cuál de las dos comunidades autónomas. Solo dice: “popular castellana”.

²⁷³ Por supuesto que la música vasca forma parte también de la cultura occidental. Sin embargo queríamos distinguir entre canciones vascas y canciones que no forman parte del repertorio tradicional vasco.

“Método para flauta dulce 1º” de Luis Elizalde, *Publicaciones Claretianas*, 1991 (1978).

Consta de 43 canciones de distintas comunidades autónomas y ciudades de España intercaladas con lecciones. Las canciones están identificadas por su origen en los siguientes términos: Valencia, Vascongadas, Pontevedra, Galicia, Cataluña, Cáceres, Canarias, Asturias, y Aragón. Hay además numerosos temas identificados como *Popular infantil* y *Rima popular* pero sin indicar el origen preciso. En primer lugar debemos tener en cuenta que se trata de un método publicado por primera vez en 1978 y re-editado por última vez en 1991. Se trata además de un método con expectativas de uso en todo el ámbito estatal. La multiculturalidad por aquellas fechas se representaba en forma de distintas comunidades autónomas o regiones del Estado. Si bien este no es el ideal de la educación multicultural sí se acerca en cierto grado a la misma, teniendo en cuenta sobre todo que la inmigración en la CAV por aquella época estaba constituida precisamente por alumnado de distintas regiones del Estado –principalmente Andalucía, Castilla, Galicia y Extremadura-. El único país distinto que conocíamos en forma de inmigrante extranjero era Portugal. Es por lo tanto que estimamos sumamente positivo un método de estas características para aquellas fechas.

7.5. Conclusiones sobre los libros de música analizados.

La multiculturalidad en los libros de texto de música brilla por su ausencia tal y como hemos podido comprobar en los distintos libros de Primaria y Secundaria que hemos analizado, al menos en lo que se refiere a la CAV. En la actualidad, las canciones propuestas en estos libros son casi exclusivamente las propias del repertorio tradicional vasco²⁷⁴. Podríamos esperar que con la actual

²⁷⁴ Hemos podido comprobar sin embargo que esto no siempre ha sido así. En los libros más antiguos analizados, sobre todo en los métodos de flauta, era notable la presencia de un repertorio tradicional formado por canciones de distintas *regiones* del Estado español, junto con

presencia del alumnado inmigrante en nuestras aulas la multiculturalidad acabara reflejándose en las ediciones más recientes. Pero muy al contrario ha habido un repliegue total al cancionero tradicional vasco. Como ya señalaba Vilar Torrens (1997b), todavía las editoriales españolas no han llegado a editar libros como los del mercado británico donde se aplican los mismos planteamientos sobre las músicas “*eruditas y populares, europeas y asiáticas, actuales o del pasado*” ²⁷⁵. En una investigación significativamente más reciente, Vilar Pazos (2006) llega a una conclusión similar a la nuestra en tanto que: “*todavía hay muchos libros de texto que conservan su etnocentrismo y jerarquizaciones*”.

las propiamente vascas. Si bien estos libros tampoco cumplían el ideal de una enseñanza multicultural, ni mucho menos, al menos reflejaban la situación real de las aulas. Recordemos que en el caso de la CAV, estas aulas estaban constituidas en un porcentaje considerable con los hijos de inmigrantes de otras comunidades autónomas. Aunque el origen de esta amplitud de repertorio a buen seguro que no se basaba en un modelo de educación multicultural sino según el modelo educativo de la época de la dictadura, marcado por la Sección Femenina

²⁷⁵ Se refiere, entre otros, a la colección *Oxford topics in music*, de Oxford University Press.

8. ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS EXTENSAS (TRABAJO DE CAMPO I)

En esta sección presentamos extractos de las entrevistas extensas realizadas en nuestro trabajo de investigación. Las mismas se presentan y analizan agrupadas según los distintos tipos de informantes y según los distintos temas tratados. En primer lugar veremos las entrevistas al alumnado y sus progenitores. Y a continuación, las entrevistas al profesorado. Creemos que esta selección y análisis de los diálogos mantenidos con estos estamentos del sistema educativo nos ayudará a tener una visión más real y cercana de lo que acontece dentro de las aulas y en sus entornos más cercanos, siempre desde la perspectiva de la multiculturalidad.

8.1. Entrevistas al alumnado marroquí y a sus progenitores.

Hemos creído oportuno entremezclar en esta sección las entrevistas tanto al alumnado como a sus padres y madres²⁷⁶. La razón de ello es que los temas tratados son en su mayoría iguales o similares (origen, etnia e idioma, costumbres familiares, integración, prácticas religiosas, costumbres en relación con la música, etc.) Por lo tanto, iremos desgranando los distintos temas contrastándolos siempre entre los dos puntos de vista.

Las primeras cuestiones al alumnado versan sobre datos personales: lugar de nacimiento, edad, con cuántos años llegaron a la CAV, etnia de los progenitores, etnia de los propios alumnos/as, etc. En un segundo grupo de cuestiones, indagamos sobre su entorno más cercano: si se sienten a gusto e integrados en su localidad, en el centro educativo, con los amigos, etc. A continuación, un grupo de preguntas sobre cuestiones relacionadas con la música. Estas se dividen y agrupan a su vez en varios subgrupos que hacen referencia a temas como cuál es su opinión sobre la música que escuchan y aprenden en Euskadi; si están a gusto con el hecho de tener la asignatura de

²⁷⁶ En cuanto a las entrevistas con el profesorado hemos creído mejor analizarlas por separado puesto que los temas tratados, aunque están relacionados, son singulares de la profesión educativa (programaciones de aula, legislación, libros de texto, etc.)

música; qué opinan sobre la forma de cantar del resto de los compañeros de clase, etc. En el siguiente subgrupo de preguntas hemos tratado de averiguar qué relación mantenían con la música cuando estudiaban en Marruecos: si estudiaban música en la escuela, qué tipo de música escuchaban o practicaban, si sus parientes o amigos practicaban algún tipo de música, etc. Seguidamente hemos tratado de averiguar la evolución de sus relaciones con la música: si escuchan la misma música en la tierra de acogida o han ampliado sus gustos con grupos locales, internacionales, etc.; si recuerdan aún las canciones que cantaban en Marruecos; si sus familiares mantienen las mismas costumbres en relación con la música; etc. Asimismo, hemos tratado averiguar hasta qué punto mantienen una relación con su cultura de origen y si son conscientes de los cambios sufridos en sus hábitos culturales²⁷⁷. En cualquier caso, debemos subrayar que al hablar de costumbres normalmente ellos mismos han encaminado las respuestas hacia cuestiones de ámbito religioso.

8.1.1. Perfil del alumnado entrevistado

El perfil del alumnado marroquí objeto del estudio ha resultado ser bastante heterogéneo. Algunos son nacidos en Marruecos mientras que otros han nacido en la propia CAV o en el Estado español. Los hay que son árabes pero también los hay bereberes²⁷⁸. La inmensa mayoría mantiene un rendimiento académico muy bajo, sobre todo los que han nacido en el propio Marruecos. Hay alumnos que van perdiendo su lengua de origen y hablan en euskera o castellano con sus hermanos/as; pero también los hay que se aferran a su lengua como signo de identidad. No obstante, también podemos afirmar que todos comparten alguna característica, como por ejemplo la satisfacción con el sistema educativo vasco. Esta aceptación se extiende también a sus progenitores. Es característica común asimismo el recuerdo de su país de

²⁷⁷ Teniendo en cuenta que esta cultura puede ser tan heterogénea como el propio alumnado: bereber, árabe, matrimonios étnicamente mixtos, de zonas rurales, de grandes urbes, etc.

²⁷⁸ Como ya explicamos anteriormente, en el caso de hijos de matrimonios étnicamente mixtos, siguen una pauta patrilineal, esto es, asumen automáticamente la etnia del padre que en su mayoría es de la etnia árabe.

origen, aunque todos admitan sentirse a gusto viviendo en su localidad de acogida. El hecho de recibir clases de música dentro de nuestro sistema educativo provoca también una total aceptación entre todos los entrevistados. Podemos afirmar también que en general son todos menores que proceden de familias humildes y con pocos recursos. Mantienen incluso hábitos educativos propios de su extracción social, como el hecho de que prácticamente ninguno de los alumnos/as entrevistados participe en actividades extraescolares²⁷⁹.

8.1.2. Perfil de los progenitores.

Si bien iremos desgranando distintas características de los progenitores entrevistados en los epígrafes sucesivos, podemos adelantar aquí que la característica compartida por la mayoría es su pertenencia a un bajo extracto social y toda la problemática derivada de la falta de empleo. No han sido pocos progenitores de los que hemos sabido posteriormente a la entrevista que han tenido que cambiar de lugar de residencia debido a unas mejores expectativas de empleo. Ello, no lo olvidemos, deriva siempre en un nuevo centro educativo y entorno para los hijos/as y es causa normalmente de desestabilización de un ya precario nivel académico. Pasemos a continuación al análisis de las entrevistas.

8.1. 3. Sobre las características personales

En cuanto al origen

La mayoría del alumnado que hemos entrevistado proviene de la costa atlántica de Marruecos, comenzando por la ciudad septentrional de Tánger llegando hasta Agadir, pasando por Rabat, Casablanca, Settat y Safi²⁸⁰.

²⁷⁹ Debemos tener en cuenta que solo una madre de entre todos los progenitores entrevistados tenía estudios superiores.

²⁸⁰ Aunque este tema ya lo hemos tratado de forma extensa, recordemos solo que López García (1993) distingue tres fases en el flujo de los inmigrantes marroquíes: una primera fase

Algunos, los menos, son originarios de zonas más al este: Tetuán, Alhucemas y Oujda. Los hay que provienen también de distintas zonas del Atlas. Por el contrario, varios de los alumnos entrevistados, algo más de la cuarta parte, son nacidos en la misma CAV o en grandes ciudades españolas como Madrid y Barcelona. Esto es, *no* serían inmigrantes en sentido estricto²⁸¹ según el punto de vista de algunos autores. Nosotros preferimos el término *inmigrantes de segunda generación*.

En cuanto a la edad y el sexo

De los 45 alumnos/as que hemos entrevistado menos de la mitad son chicas (17 exactamente). De todos modos, esta selección no ha estado en nuestras manos. Normalmente era el *portero* quien seleccionaba a los alumnos según su madurez, locuacidad, o simplemente por el hecho de mostrar mayor interés por participar en la investigación. Pocos han sido los que se han negado a ser entrevistados según nos comentaban los propios intermediarios. Muy al contrario, la buena disposición e interés han sido la tónica general entre el alumnado.

En cuanto a la edad y el nivel de estudios y dentro de la etapa de Educación Primaria, los de 4º, 5º y 6º curso han sido los más numerosos. Esta selección sí que fue instigada por nosotros, debido a las dificultades que nos acarrea mantener una entrevista más fructífera con alumnos de menor edad. De todos modos, hemos incluido un alumno de Educación Infantil y varios de los primeros cursos de E. Primaria. En cuanto a la Educación Secundaria Obligatoria, no hemos previsto que fueran de un nivel o curso determinado. Por lo tanto la muestra abarca desde 1º hasta 4º de la ESO.

hasta 1970 en la que se da una migración pos-colonial, sobre todo originaria del norte de Marruecos (Nador, Tánger, Tetuán,...); una segunda fase, en la década de 1970, en la que tras la crisis económica mundial llegan, procedentes de las grandes urbes marroquíes (Casablanca, Meknes, Fez y Rabat), a una España que les abre las puertas. En una tercera fase, y tras la primera regularización de 1985, comienza el fenómeno de la inmigración ilegal. En este caso, los marroquíes son procedentes de zonas del interior, sobre todo a causa de la crisis agraria debido a las fuertes sequías.

²⁸¹ Para profundizar en este tema, ver el trabajo de García Borrego (2003).

En cuanto a los padres y madres entrevistados, sus edades están dentro de un abanico de entre 27 y 50 años, pero con alguna excepción. La mayoría de las veces ha sido la madre la que se ha prestado para la entrevista pues es la misma la que mayormente mantiene contacto directo con el centro educativo. Las pocas ocasiones en las que ha sido el padre el entrevistado, ello ha sido debido a que este dominaba mejor el castellano y por lo tanto era quien mantenía un mayor contacto con el centro.

Cuántos años llevan viviendo fuera de Marruecos

En esta variable no hay unidad entre los entrevistados. Algunos alumnos son nacidos en el país de acogida; y entre los nacidos en Marruecos, los hay hasta que han llegado con pocos meses, o en el otro extremo, que son recién llegados y están en plena adolescencia. Estos últimos son los que más echaban de menos su vida en Marruecos. Entre los padres y madres los datos son igual de dispares. Lo reseñable es que en todos los casos el padre había llegado varios años antes que el resto de la familia al país de acogida.

Si han vivido en algún otro lugar desde que llegaron de Marruecos.

El alumnado en general nos ha contestado que ha llegado directamente desde Marruecos a la CAV, salvo pocas excepciones. Sin embargo, no sucede lo mismo con la figura del padre. Este se ha visto obligado a salir con años de antelación para encontrar un trabajo y un lugar adecuados para luego reagrupar a su familia²⁸². Los hay incluso que han deambulado por varios

²⁸² Hay que señalar que según el país de origen de los inmigrantes estas pautas cambian notablemente. Por ejemplo, es habitual en la CAV la llegada de mujeres procedentes de Latinoamérica. Por el contrario, los inmigrantes que llegan de Senegal -y la comarca de Lea Artibai es un buen escaparate de ello- apenas alguno de ellos trae a alguna de sus varias esposas. Lo habitual es que el marido resida aquí varios años trabajando sin ningún miembro de su familia nuclear. Aun no hemos olvidado que en uno de los centros educativos del Bajo Deva en el que hemos trabajado en la dirección, una madre senegalesa nos rogaba que

países de Europa, mientras que otros llegaron directamente al Estado español y fueron cambiando de comunidad autónoma hasta recabar en Euskadi. Para la elección del país o zona de acogida, la existencia de redes previas de amistades y parentesco resultan siempre determinantes.

Con quiénes conviven en el hogar

En este apartado todos los casos son similares. Esto es, los alumnos y alumnas conviven con la familia nuclear: padre, madre, hermanos y hermanas. Solo hemos conocido una excepción a esta norma. Se trataba de un alumno recién llegado que convivía con su tía. Del mismo modo, el hecho de convivir con dos o tres hermanos y hermanas ha sido la situación habitual. En uno solo de los casos, el alumno afirmó convivir con otros cuatro hermanos y hermanas²⁸³.

8.1.4. Sobre la primera escolarización

Todos los alumnos y alumnas entrevistados afirman haber tenido una escolarización normal desde edades tempranas. No obstante, esta afirmación no se corresponde con el nivel académico esperado. Y en este caso no estamos hablando del nivel académico musical en concreto sino del nivel académico en general. Realmente hay algún aspecto o varios que no acaban de encajar en el sistema educativo marroquí. Si este alumnado inmigrante

habláramos con su marido para convencerle de que trajera a una de sus hijas. El marido se negaba rotundamente, aun cuando ya habían traído a dos hijos anteriormente. El traductor senegalés que la delegación territorial había contratado para nuestro centro aseguraba que ello se debería a los “peligros” que ve el padre en una sociedad occidental para una niña. En una charla informal con otro inmigrante senegalés que había estado a cargo de la asociación comarcal de senegaleses, nos ratificaba la misma opinión: *“los hombres senegaleses creen que la sociedad occidental va a soliviantar a sus esposas musulmanas y las van a poner en su contra”*. Cinco años después, la madre senegalesa antes citada ya ha logrado traer definitivamente a su hija.

²⁸³ Como afirma Philippe Fargues (1996:31) la familia que llega a fundar un adulto en el Magreb hoy en día (y se refiere a 1992) es ya dos veces menor que la de la generación precedente.

hubiera sido escolarizado con total normalidad y regularidad desde edades tempranas debería presentar un mejor nivel académico, sin lugar a dudas²⁸⁴.

8.1.5. Sobre la etnia, ¿árabe o bereber?

Al preguntarles sobre si eran árabes o bereberes –sin hacer uso del término *etnia*- podríamos distinguir dos grupos. Por un lado los que afirman con toda certeza que pertenecen a una etnia u otra; y por otro lado, aquellos que no acaban de tener muy claro los criterios con los que se determina una u otra opción. De todos modos, los de este segundo grupo solo han sido unas pocas excepciones. El grupo mayoritario, esto es, los que eran conscientes de forma firme de pertenecer a un grupo étnico u otro, se han basado en la herencia patrilínea. Es decir, decían pertenecer a la misma etnia que el padre, independientemente de la etnia materna²⁸⁵. Asimismo, el apellido también sigue una línea patrilínea puesto que solo se adopta el del padre y en ningún caso el de la madre.

Si bien entre el alumnado entrevistado la etnia bereber mantiene una notable presencia, la etnia árabe ha sido la mayoritaria. Pero este dato tiene su explicación lógica. Ello se debe al hecho anteriormente explicado según el cual si los padres forman un matrimonio étnicamente mixto, los hijos siempre adoptarán la etnia del padre. Pero aún nos falta por señalar otro hecho fundamental que explica lo anterior. De entre el alumnado entrevistado, en todos los casos en que los padres habían formado matrimonios mixtos el padre era siempre el que pertenecía a la etnia árabe a excepción de un solo caso. Ello nos lleva a concluir que las pautas matrimoniales aún se mantienen

²⁸⁴ Para más información, véase en este trabajo el cap. 6.4: *La educación general obligatoria en Marruecos*.

²⁸⁵ De esta explicación se entiende, desde un punto de vista *emic*, por qué un hombre musulmán puede contraer matrimonio con una mujer de otra religión (preferentemente del *libro*) y no a la inversa. Al seguir la herencia cultural y *sanguínea* una línea patrilínea, aquella queda asegurada aún en el caso de que la madre pertenezca a otra etnia o religión. “*La mujer siempre es «la hija de no sé quién» o «la esposa de no sé quién», su honor se limita al grupo agnático al que pertenece. Por ello, debe evitar alterar a causa de su conducta el prestigio y la reputación del grupo*”, Bourdieu, (1972:37).

totalmente vigentes. Según los datos recogidos por Aixelá (2000:119), hasta la década de 1970, la tendencia en los matrimonios étnicamente mixtos siempre fue así, esto es, el marido debía ser árabe para “mantener la sangre árabe limpia” mientras que la esposa podía ser bereber sin ningún problema²⁸⁶. Estas pautas de selección matrimonial demuestran que en las sociedades musulmanas la herencia sigue siendo patrilineal.

Veamos una de las excepciones que hemos tenido entre nuestros entrevistados, en la cual la alumna no tenía muy clara su adscripción étnica. Si en un principio afirmó ser árabe –hecho inédito siendo su padre bereber– finalmente nos dio una explicación más amplia²⁸⁷:

-“¿Y tú eres árabe o bereber?

S: Árabe.

-¿La madre es también árabe?²⁸⁸

S: Mi madre sí y mi padre medio árabe y medio bereber. Sus pa... o sea, mis abuelos hablan bereber y él también, pero en casa hablan árabe.

-Pero si el padre y la madre de tu padre son bereberes, ¿él también lo es, no?

S: Sí.

-Por lo tanto, ¿tú también, no?

S: Bueno, es que yo no hablo bereber, no lo sé.

-¿Pero tú, cómo te sientes, árabe o bereber?

²⁸⁶ Este tipo de pautas y su no cumplimiento conllevan unas sanciones económicas: la dote que debe pagar el novio árabe a la novia bereber es una cifra inferior que cuando se da el caso contrario (Aixelá, 2000:150).

²⁸⁷ En las transcripciones de las entrevistas hacemos uso de las comillas para indicar el comienzo y el final de la misma. Las entrevistas han sido realizadas al alumnado y al profesorado en todos los casos en euskera y luego traducidas al castellano por nosotros. Las entrevistas a los padres y madres han sido realizadas directamente en castellano. En cualquier caso, siempre hemos tratado de respetar sus formas de expresión originales, tratando de no corregir en caso de errores gramaticales. En estos casos hemos añadido la indicación “sic.” Por último, cada entrevistado tiene su propia clave y al inicio de cada frase se le identifica por su inicial. Véase en los anexos la tabla de entrevistados con sus respectivas claves.

²⁸⁸ Al plantear así la pregunta, ya estábamos dando por hecho que el padre era árabe, lo cual, obviamente, fue un error por nuestra parte.

S: *Medio árabe y medio bereber, pero como no sé hablar bereber no me siento tan bereber.*

-¿Y la madre sí es bereber?

S: *Sí.*

-Bueno pero porque ahora te he sacado yo el tema, pero ¿alguna vez habías reflexionado sobre este tema o te resulta indiferente?

S: *Me es igual.*

-¿Y alguna vez te lo había preguntado alguien? ¿O lo habéis hablado en casa alguna vez?

S: *No.*

-¿El padre te ha dicho alguna vez algo así como «tú eres bereber»?

S: *No” (Souad, I35)*

Otros alumnos, por el contrario, dicen sentirse bereberes a pesar de reconocer que la lengua que mejor dominan es el castellano:

-“¿Y vosotros?

A y M: *Somos bereberes.*

-¿Y sabéis hablar bereber?

A y M: *Sí.*

-¿En casa habláis en bereber?

A: *Sí.*

M: *Con la madre.*

A: *Sólo con los padres.*

-¿Y con los hermanos?

A: *En castellano.*

-¿Y eso por qué?

M: *Porque lo dominan mejor, ¿no?*

-¿Porque lo habláis mejor?

M: *Sí, es que yo tengo un hermano que nació aquí y es que el bereber lo sabe... muy poco, la pronunciación y eso muy poco”. (Asmae y Mohamed, A37-I38).*

Esta madre entrevistada nos deja bien claro la fidelidad con la que se sigue la patrilinealidad en su cultura:

-“¿Eres árabe o bereber?”

R: Árabe.

-¿Y tu pareja?

R: También.

¿Normalmente los hijos son lo que sea el padre, verdad?

R: Sí.

-¿Nunca importa lo que sea la madre?

R: No.

¿Y el apellido sólo lo cogéis del padre?

R: Sí, solo del padre.

-¿Y en el caso de que la madre pertenezca a un clan más importante o tenga un apellido más importante?

R: No, no, no importa. Siempre lo del padre, es lo que dice la religión islámica”. (Rhimou, Pa.8).

De modo similar se expresa otro padre:

B: “Siempre apellido solo de padre. Raza de padre” (Bensaid. Pa.6)

8.1.6. Idioma y relaciones

Tal y como ya hemos escrito más arriba, el castellano o el euskera - dependiendo de la zona en la que residen- se está convirtiendo en la lengua mayoritaria entre los propios hermanos marroquíes²⁸⁹. No obstante, las lenguas originarias de su país de origen -bereber y/o árabe- se mantienen como lengua principal de comunicación entre hijos y padres. El bereber dentro del ámbito marroquí tiene tres variantes dialectales: *Tarifit* o *rifeño* (así lo denominan ellos

²⁸⁹ En las dos comarcas que hemos tenido como espacio de investigación, la comarca de Lea Artibai es mayoritariamente vasco parlante. Sin embargo, en el Bajo Deva, según avanzamos hacia el interior, la lengua castellana adquiere mayor presencia.

mismos) en toda la franja norte; *tamazight* en el centro; y *tashelhit* en la zona del sur. Estos dialectos contienen tales diferencias que la comunicación entre sus hablantes se convierte en una difícil tarea. Tal es así que en nuestro trabajo de campo, al entrevistar a una madre bereber de la zona de Agadir –sur de Marruecos-, otra madre bereber del norte tuvo que hacer de intérprete. Sin embargo, entre ellas dos tuvieron que hablar en árabe puesto que no se entendían hablando en sus correspondientes dialectos bereberes.

Para esta madre, su mayor preocupación es que sus dos hijas no olviden la lengua árabe:

-“¿En qué idioma les cantas?

S: En árabe. Árabe y egipcias. Porque Omayma [se refiere a su hija] ya te cantó una canción egipcia también. Cantó en árabe clásico, y luego en egipcio, y la otra en marroquí”.

-¿Te preocupa que tus hijas lleguen a olvidar las canciones de Marruecos?

S: Hum... las canciones no, pero el idioma sí. Me preocupa mucho y si tiene el idioma ya tiene las canciones, y por eso procuramos, en casa hablamos todo lo que es árabe, todo en árabe y decir las cosas [en árabe]”. (Saida, Pa.9)

Esta otra madre nos explica lo difícil que le resulta que sus hijos no pierdan la lengua árabe:

R: “En cuanto al idioma, bueno, ya hemos, hemos dejado un poquito sí.

-¿En qué idioma habláis en casa?

R: Hablamos en árabe. Pero claro si hay que explicar algo a mis hijos pues tú..., tenemos que explicar..., decir en árabe y explicar en castellano. Porque claro, al principio para que ellos han cogido [sic.] el idioma, pues teníamos que hablar en castellano, ¿no? Nos aconsejaban que habláramos con

*ellos en castellano para que vayan cogiendo poco a poco.
Para que puedan integrar... y claro y así también hemos...
-¿En qué idioma te comunicas con tu pareja?
R: En árabe. Ahora sí, en árabe hablamos la mayoría del
tiempo, en casa hablamos en árabe, sí.
-¿Pero te preocupa que tus hijos pierdan el árabe?
R: Sí me preocupa, sí claro, claro”.
-¿Quizás sea eso lo que más te preocupa que pierdan?
R: Que pierden [sic.], claro. El idioma, las costumbres, que
ya intentamos mantener pero no puedes mantener como si
estás allí, no”. (Rhimou, Pa8)*

Una de las situaciones más peculiares entre dos alumnos entrevistados al mismo tiempo se dio cuando les preguntamos si hablaban el mismo dialecto bereber. No supieron qué contestar puesto que nunca habían hablado bereber entre ellos, aun llevando varios años estudiando en el mismo centro. Si bien es cierto que no pertenecían al mismo curso, en todo el instituto no había más que diez marroquíes. De ellos podemos concluir que estos dos chicos, o bien no se relacionaban según su origen, lo cual también podría ser indicativo de una buena integración, o bien no tenían mayor interés por sus idiomas de origen.

Cuando hemos preguntado a los alumnos marroquíes con quiénes se relacionan más, estos siempre han contestado que con todos de igual manera. Es decir, no gestionan sus relaciones según el origen de los compañeros. Según nuestra experiencia como docente, esto es así hasta cierto punto dentro del ámbito escolar. Las relaciones más estrechas según un mismo origen se suelen dar más al principio, es decir, cuando llega un alumno directamente de Marruecos y simplemente por el obstáculo del idioma, no tiene más remedio que acercarse a otros marroquíes. Con el tiempo, y según domina el idioma del lugar de acogida, sus relaciones se van abriendo a otros compañeros/as.

En un centro escolar, y más en las primeras etapas educativas de Pre-escolar y Primaria, no solamente es importante el calendario lectivo ordinario. Además, hay un gran número de eventos donde se da cabida a otro tipo de expresiones,

aparte de las meramente académicas. Tal es el caso del concierto de Navidad, las funciones de teatro, cantos de Santa Águeda, Carnaval, etc. Los marroquíes que hemos tenido como alumnado siempre han participado en todos los eventos, incluso en los cantos de villancicos –no debemos olvidar que las principales figuras del cristianismo como Abraham, Moisés y Jesucristo son también presentados como profetas en el Corán-. Según nuestra experiencia personal, la única celebración en la que los alumnos marroquíes no acaban de integrarse es el Carnaval. O bien no se disfrazan, o bien se visten con sus mejores atuendos –traje blanco íntegro-²⁹⁰. El hecho de no disfrazarse en la etapa de Primaria resulta bastante inusual para el resto de los compañeros y ello siempre puede ser motivo de chanzas en esas edades tan tempranas. En cualquier caso, debemos insistir en que se trata del único tipo de evento en el que hemos podido comprobar que el alumnado marroquí marcara alguna distancia respecto del resto de los compañeros.

La siguiente anécdota con una alumna marroquí de la cual era tutor quizá refleje mejor que cualquier otra explicación de qué modo los propios inmigrantes entienden mejor que los adultos lo que debería suponer una óptima integración. En el instituto donde cursaba sus estudios esta alumna no había más de cuatro marroquíes en total. De estos cuatro alumnos, tres cursaban el mismo curso de primero de la ESO y los tres pertenecían al mismo grupo o clase. Una de las alumnas marroquíes se dirigió a mí, como tutor suyo que era, a realizar la siguiente pregunta: «¿*Por qué estamos todos los marroquíes en la misma clase?*». Seguramente esta pregunta no venía tras una honda reflexión sobre las pautas a seguir para una mejor integración y posibilitar así una educación intercultural. Pero no es menos cierto que con su pregunta cuestionaba el fundamento educativo del centro puesto que no podía haber excusa posible para tal despropósito desde el punto de vista de la educación multicultural. Con esto queremos decir que las conductas espontáneas de los propios alumnos inmigrantes pueden encaminarse en la mejor dirección

²⁹⁰ El siguiente caso lo hemos conocido en un colegio de Primaria. Dos hermanos marroquíes aparecieron el día de carnaval con traje blanco impecable. Este tipo de traje es el que utilizan los marroquíes –y musulmanes en general- en todo tipo de celebraciones y eventos sociales importantes, como por ejemplo el día de la circuncisión, funerales, etc.

mientras que todo el sistema educativo no hace más que tropezar una y otra vez y dirigirse en sentido contrario.

8.1.7. El recuerdo de Marruecos

Si bien entre el alumnado entrevistado hay algunos que han nacido en el país de acogida, la mayoría nacieron en Marruecos. Algunos llegaron a la CAV a una edad muy temprana, mientras que otros partieron de Marruecos a las puertas de la adolescencia. Cuando le preguntamos a alguno de este último grupo si desea retornar a Marruecos, nos contesta invariablemente que sí, que él es de allí y allí tiene al resto de su familia, amigos, etc.²⁹¹

“¿Echáis de menos vuestra vida en Marruecos? ¿Queréis volver a Marruecos?

A: Sí.

IL: Sí, porque es mi país, ¿eh?

-¿Esto es diferente?

IL: Sí, es diferente.

-¿En qué es diferente?

IL: En la cultura.

-En la cultura, ¿pero en qué en concreto?

IL: Es que...

¿Y porque es diferente, prefieres la cultura de allí?

IL: No, es que... queremos volver porque es mi país y ¡ya está!

-¿Te lo pasas mejor allí?

IL: Sí.

A: Sí.

IL: La lengua es igual...

A: Hablas tu idioma. (Ilham y Abdellah, A31 y 32)

²⁹¹ De todos modos, Mohand Khellil señala en su trabajo (1996:219) que los jóvenes marroquíes no quieren volver en general a la tierra de sus padres. En general, compartimos su opinión con la excepción arriba señalada.

Estas alumnas llegaron en plena pre-adolescencia a Euskadi, con lo que echan de menos su tierra:

-¿Echas de menos tu vida en Marruecos?

L: Sí, yo sí, mucho. Es que en Marruecos es otra cosa.

-¿Qué es para ti Marruecos?

L: Es mi país, es mi... ahí nació yo. Y ¡puf! Me da pena estar aquí. Es que llevo dos años aquí, dos años y...

-¿Quisieras volver?

L: Sí.

-¿Y tus familiares?

L: Sí, también.

-¿Pero ya volveréis alguna vez, no?

L: Sí, sí.

-¿Y en tu caso, Ehsan?

E: Yo quiero quedarme aquí. (Ehsan y Loubna, A33 y A34)

8.1.8. Sobre la integración

Cuando les preguntamos si se sienten a gusto viviendo en el país de acogida, hemos querido conocer el grado de integración al que han llegado, siempre desde un punto de vista *emic*. En general, podemos decir que la respuesta siempre ha sido afirmativa. Si bien es cierto que como hemos visto más arriba en algunos casos desean volver a su país, no es menos cierto que relacionan a este con el periodo de vacaciones y viceversa. Asimismo, todos los alumnos que hemos entrevistado se sienten también a gusto en el centro educativo donde estudian. Prácticamente ningún alumno nos ha mostrado alguna queja respecto de su centro, los compañeros o las asignaturas de estudio. El siguiente alumno ha sido una de las pocas excepciones a lo señalado más arriba. Según él, existe el racismo en Euskadi, sobre todo en cuestiones relativas a la religión:

A: “[Aquí] hay racistas también.
-¿Y qué es lo que has notado Abdellah? ¿Qué te han dicho?
A: Pues [te] dicen: «¿Por qué rezas todo el día, por qué?»
-Pero eso también puede ser por curiosidad, no tiene por qué ser por racismo. ¿Se enfadan porque reces tú?
A: No, por ejemplo si dices cosas [de] el Corán, es verdad y eso. Y [dicen] que [el] Corán es machista y... por eso tienen que dar respeto a mi religión y yo doy respeto a ellos.
IL: [su hermana] A ver, que tenemos que respetar a todo el mundo.
A: Cada uno...
IL: ...piensa lo que quiere.
-Y cuando te dicen eso te duele ¿verdad?
IL: Sí
¿Te enfadas con ellos?
A: Sí. (Ilham y Abdellah, A31 y A32)

Esta madre dice sentirse muy integrada en su municipio, pero a pesar de ello tiene muy claro que a largo plazo quisiera volver a Marruecos:

-“¿Tu vida normal (en el trabajo, en la calle,...) entre qué gente transcurre mayormente, entre vascos o marroquíes?
R: [Con marroquíes] muy pocos. Aquí no hay muchos. Aquí no hay muchos. El único amigo de Marruecos que tenemos aquí, que vive en Mendaro, uno, un vecino. Porque no hay más.
-En Eibar viven muchos marroquíes, ¿no tenéis allí algún amigo?
R: Mi marido tiene algunos, sí, algún amigo, sí. Pero...
-¿Te sientes integrada en el vecindario?
R: Muy integrada.
¿Toda la familia?
R: Sí.

-¿Tienes intención de volver a Marruecos en un futuro?

R: Sí.

-¿Por qué?

R: Para volver a lo nuestro y la familia, la cultura también... muchas cosas que no... que echamos de menos, muchas cosas, sí, pero bueno. Primero igual tenemos que establecer bien a nuestros hijos y luego..." (Rhimou, Pa8).

Esta otra madre, por el contrario, quiere hacer notar las dificultades que ha tenido para integrarse en la sociedad vasca. Pero seguidamente señala que preferiría no volver a Marruecos, sobre todo por el problema del machismo:

-“¿Te sientes integrada aquí en Deva?

S: Bastante. Al principio me costó porqué... los vascos son mucho más cerrados que en Madrid y eso. Pero bueno es trabajarlo y hacer... darse a conocer, yo creo, y yo no me cuesta mucho hablar con la gente y eso.

-Pero quizás sea también porque Madrid es una ciudad muy grande y Deva es un pueblo pequeño, ¿no?

S: Eso es, cuesta, yo creo que cuesta más integrarse aquí en Euskadi. Yo, según donde he estado, en Madrid. Tampoco he estado en el centro centro, he estado en lo que es Villaverde, que es como un barrio grande, como si fuera Deva. Y no me costó tanto la verdad integrarme.

-¿Tienes intención de volver a Marruecos o preferirías quedarte aquí? ¿O no te lo has planteado?

S: Sí me lo he planteado, volver a Marruecos, pero me da miedo. No es por nada pero yo tengo dos niñas y lo que quiero es que no vivan la cultura machista²⁹². (Saida, Pa.9)

²⁹² Esta joven madre de 27 años había sido protagonista de una historia de violencia de género especialmente dura. Fue obligada a casarse a los 15 años por sus propios familiares. Su marido la maltrataba físicamente y le obligaba a salir a la calle con burka, incluso dentro del territorio del Estado español. Una vez lograda la separación ha tenido protección policial.

Este padre nos mostraba su satisfacción tras haber trabajado en distintas comunidades autónomas del Estado:

*B: “Aquí no sentimos racismo. Nunca problemas. En Canarias tampoco. Un poco de racismo en Huelva”.
(Bensaid, Pa.6)*

8.1.9. Sobre la música

Sobre la música en el sistema educativo marroquí

Si han recibido clases de música.

Como ya hemos comentado anteriormente, el alumno inmigrante marroquí presenta un nivel académico muy bajo en general. A menudo el profesorado muestra sus dudas de si el alumno ha sido escolarizado anteriormente con una mínima regularidad²⁹³.

“-Bueno aquí en el País Vasco sí que hay una diferencia respecto de Marruecos, en cuanto a que se imparte la asignatura de música, ¿verdad?

*R: Sí hombre, tenemos allí más escuelas privadas. Yo he estado trabajando en una escuela privada de profesora (de Primaria). Y se daba música y lengua, idiomas también. De música se daba una hora a la semana. Venía [el] profesor de música y dábamos también eh... idiomas”. (Rhimou, Pa8.
Esta madre se refería a un centro de Tetuán).*

-“¿En Marruecos te enseñaban música en el colegio?

Z: No.

²⁹³ Se da la circunstancia de que nunca aportan el expediente académico de su país de origen, por lo que no hay apenas constancia sobre su escolarización anterior.

-¿Nunca cantabais siquiera?

Z: Bueno cantar sí. Pues igual cuando era fiesta o así. Cantar, escribir y cantar. Pero así tocar [instrumentos] no, yo no me acuerdo de eso". (Zohair, A.27)

La siguiente madre nos dio su propia interpretación de por qué no se imparte la asignatura de Música en su país. Según ella, todo se debía a la religión y al machismo de Marruecos. Hay que señalar que esta madre lo explicaba casi todo según esos dos parámetros. Ella era de la opinión de que había que volver a las raíces reales del Islam y así revalorizar el papel de la mujer:

-“Cuando has estudiado en el liceo en Marruecos... ¿allí, en general, no se da música, verdad?

S: No. En Egipto sí pero en Marruecos no. Estudiamos música eh... todavía hasta el día de hoy es como si fuera un pecado. No todo el mundo puede cantar. Una chica no puede salir en la tele cantando porque para ellos es un pecado, que esa tía ya no es... no sé cómo explicarlo. Pues si sale en la tele eh... esa tía ya, esa chica ya no vale”.

-¿No es decente?

S: Eso es. No es decente, no vale como una mujer, no va a ser la mujer adecuada para ti ni para..., o sea que todavía lo miran desde [ese] punto. Yo no lo veo bien, como todos disfrutamos viendo a una chica cantar o bailar o todo, nos encanta escuchar las canciones, pues yo creo que tenemos derecho todos a probar. Por eso, no sé.

(Saida, Pa9. Esta madre había estudiado en Tánger, tanto en la red pública como en la red privada)²⁹⁴.

²⁹⁴ Tal y como explica Broughton *et al.* (2000:415) -en los orígenes de la música *rai*-, en la ciudad argelina de Orán a comienzos del siglo XX, la sociedad de clase alta daba la espalda a la mujer que se dedicaba al canto y la danza. De todos modos, y como ya explicamos anteriormente, la visión que tiene el Islam sobre la música no siempre es demasiado clara. El Corán no dice nada al respecto pero los *hadices* (los dichos y hechos del Profeta) prohíben la mayoría de los tipos de música -ver en este trabajo el cap. 6.3 sobre *Religión, música y sociedad marroquí*-. Por ejemplo, una rama del salafismo que ha arraigado en Melilla prohíbe todo tipo de música, e incluso sus seguidores impiden a sus hijos que reciban clases de música en los centros públicos (“La música es la flauta de Satán”, *El País*, 12-11-2011).

-“¿Alguna vez habíais recibido clases de música antes de venir a Euskadi?

IL: No. Yo sí pero en el instituto.

-¿Y tu instituto era público o privado?

IL: No, público.

-¿Y en los institutos públicos se imparte música?

IL: Sí, igual que aquí.

-Pero a mí los alumnos marroquíes normalmente me cuentan que allí no se imparte música en todos los institutos.

IL: Sí y no.

¿Qué quieres decir, que en algunos institutos sí y en otros no?

IL: Sí, eso es.

¿Y en Primaria se imparte música?

IL y A: No.

A: En el instituto sí.

IL: En algunos sí y en otros no.

-¿Y cuántas horas tenías de música en el instituto, Ilham?

IL: Es que... dos, dos horas.

-¿Seguidas?

IL: No, por ejemplo una hora el lunes y otra hora el jueves.

-¿Y os enseñaban a leer partituras como aquí?

IL: No.

-Entonces, ¿qué hacíais en la hora de música?

IL: Eh... información y así.

-¿Qué tipo de información?

IL: Eh... por ejemplo, la historia de Andalucía y esto. La música.

-¿La música andalusí, «tarab andalusi»?

IL y A: Sí, sí, sí, «tarab andalusi».

-¿Y no solíais cantar?

IL: No.

A: Cómo se llaman este... los instrumentos eh... por ejemplo, trombón, trompeta, cómo se llaman...

-¿Pero tú cómo lo sabes, si nunca te han dado clase de música en Marruecos?

A: Sí, en Marruecos tengo un amigo que está estudiando allí y me dice a mí.

-Y a ti Ilham, ¿Te enseñaron cosas de ese tipo?

IL: Sí, pero yo no me acuerdo mucho.

¿Y os enseñaron algo más aparte de la música arábigo andalusí?

IL: «Classique», música clásica.

-¿Pero de dónde, europea? ¿Compositores como Beethoven y Mozart?

IL: Sí, sólo España.

¿Pero recuerdas de qué compositores os hablaban?

IL: No, de eso hace ya tres años.

-¿Pero eran compositores españoles?

IL: No, historia y así...

A: De dónde viene la guitarra y eso". (Ilham y Abdellah, A31 y A32)

Si han recibido clases de música fuera de la enseñanza obligatoria.

Cabe subrayar que no hemos entrevistado ni conocido a un solo alumno marroquí que hubiera recibido clases de música en Marruecos fuera de la enseñanza obligatoria²⁹⁵. Sí, por el contrario, alumnos que han recibido lecciones informales de música de algún pariente o amigo.

²⁹⁵ Debemos recordar que en Marruecos existe una red pública de conservatorios. Nosotros visitamos el conservatorio de Tánger donde tuvimos una entrevista con su director. En estos centros se imparte casi exclusivamente la música clásica de Marruecos, esto es, la música arábigo andalusí.

L: "La guitarra también"

-¿Y dónde has aprendido a tocar la guitarra?

L: Pues mi tío, sabe tocar y... he aprendido con él. Tiene una guitarra y...

-Esa guitarra, ¿cómo es, «española» o de Marruecos?

L: Es de Marruecos. Pero no sé cómo se llama. Yo sólo digo «guitarra» (Loubna, A34)

Aquí, en la tierra vasca de acogida, solo hemos entrevistado a una alumna marroquí que estuviera cursando estudios en una escuela de música, esto es, fuera de la enseñanza obligatoria. Lo que sí queda patente es la poca tradición de los alumnos marroquíes –y de sus progenitores- de apuntarse a actividades extraescolares, de música o de cualquier otro tipo. Hay que tener en cuenta de todos modos, que esta carencia puede ser consecuencia directa de un bajo nivel económico:

-¿Cúantos años llevan estudiando en la escuela de música?

M: Creo que 4 o 5.

-¿Qué instrumento estudias?

M: El piano.

-¿Por qué te apuntaste en la escuela de música, porque tú querías o quizás te apuntó tu madre?

M: No sé, igual yo, para aprender más.

-¿Por lo tanto tú lo querías?

M: Sí. Igual si no sé algunas cosas y son buenas pues me apunto". A23.

Si saben tocar instrumentos de música

Al realizarles la pregunta sobre si saben tocar algún instrumento, la respuesta, invariablemente, ha sido siempre la misma, esto es, la flauta escolar o de pico. Las excepciones han sido muy pocas. Algún alumno dice saber tocar algo la *darbouka* (tambor de mano de un solo parche) o la guitarra. Cuando la

respuesta se limitaba a la flauta escolar, nosotros tratábamos de indagar un poco más y al mencionarles algunos instrumentos marroquíes como la *darbouka*, el *bendir* (pandero) o el *allun* (gran pandero circular bereber con bordón)²⁹⁶, algunos alumnos afirmaban que sí los sabían tocar aunque fuera “*solo un poco*”. Al recibir estas respuestas siempre tuvimos la misma impresión, esto es, que cuando les habíamos preguntado por instrumentos musicales en general, ellos nunca habían pensado en este tipo de instrumentos de percusión.

L: «...Son solamente con un instrumento de musulmanes.

-¿Cómo son?

L: Es tipo así, redondo.

¿Tipo tambor?

L: Sí, tipo... no, tambor es “dala”. “Dala”²⁹⁷ se toca con las manos.

-¿Pandero?

L: Pandero. [Hace el gesto de tocar el pandero]. Es que no sé cómo se dice. Pues con eso hacemos cantar y todo con eso normal, pero canciones así de... mucho... a ver, no sé, de mucho mucho marcha [sic.], muchos instrumentos con personas que cantan así» eh pues... delante de mucha gente, así, eso no. En Marruecos eso no pasa [...].”

(Ehsan y Loubna, A33 y A34.)

El contexto en el que afirman haber tocado este tipo de instrumento marroquíes de percusión siempre ha sido el mismo, esto es, en su propio país y en un ambiente de fiesta. En el país de acogida normalmente no han tenido la ocasión de tocar dichos instrumentos o simplemente no han podido disponer de los propios instrumentos. La siguiente alumna dice seguir tocando la guitarra incluso tras haber llegado a la tierra de acogida:

²⁹⁶ Véase el cap. 14.b.1, dedicado a los instrumentos musicales de Marruecos.

²⁹⁷ El único instrumento que hemos encontrado con el nombre de “dala” pertenece a la zona de Ghana y Chad.

-¿Sabes tocar algún instrumento musical?
 L: Sí, la flauta de pico. Bueno otras cosas también pero...
 -¿Qué más?
 L: La guitarra también.
 -¿Dónde has aprendido a tocar la guitarra?
 L: Pues mi tío, él sabe tocar y... que he aprendido con él.
 Tiene una guitarra y...
 -¿Esa guitarra cómo es, «española» o de Marruecos?
 L: De Marruecos. No sé cómo se llama. Yo solo digo «guitarra».
 -¿Pero cuando hablas en bereber con tu tío con qué nombre os referís a la guitarra?
 L: Pues «guitarra». Sí, decimos «guitarra» en bereber también.
 -(...) ¿Y en Marruecos también tocabas la guitarra?
 L: Sí en Marruecos también.
 -¿Me dirías el título de alguna canción que sepas tocar?
 L: Sí, ya sé una. Es “Bladi nmut Elik”
 ¿Sabes de quién es la canción?
 L: Eh... sí, de Douzi²⁹⁸. Es muy famoso. Tu escribe «Douzi» en Internet y ¡vaya que si aparece! (Loubna, A34)

Este otro alumno nos explica de qué modo en Marruecos trataban de construir instrumentos con material desechado:

-“¿En Marruecos no tocabas ningún instrumento musical?
 Z: No, pero nosotros igual como jugando solíamos construir violines, con madera y con la cola del caballo, cogerle los pelos y cortarlos.
 -¿Y luego tocabais con ese violín?
 Z: Pero no tan bien, jugando, sin más.
 -¿Ese tipo de violín cómo se llama en árabe?

²⁹⁸ Se trata de una canción del cantante de rai argelino Cheb Douzi.

Z: «Kemenja»²⁹⁹.

-¿Sabrías decirme el nombre de alguna canción que sepas tocar con la kemenja?

-Z: No.

-¿No sabías tocar ninguna canción en concreto?

-No, solo jugar. (Zohair, A27)

Entre los padres y madres que hemos entrevistado, no hemos conocido a ninguno que supiera tocar algún instrumento, con la sola excepción de Fátima (Pa10), quien nos demostró tener una notable habilidad con el *allun* (pandero circular bereber). Sin embargo, varios de los padres tenían parientes o amigos que sí sabían tocar algún instrumento o incluso eran músicos profesionales.

«Mi tío hace música bereber. Toca el haydus o bendir [pandero]. Y ha viajado mucho tocando música» (Souad, Pa7)

«Mi primo vive en Francia y hace flamenco. Pero cantan en francés» (Bensaid, Pa6; marido de Souad, Pa7).

-“¿Habéis visto alguna vez tocar algún instrumento musical como la darbouka a vuestros familiares o amigos?

S: A mis amigos. Están en Marruecos, pero algunos amigos de Elgoibar también tocan.

-¿Qué edad tienen?

S: 18-19 años.

-¿Y lo saben tocar bien?

S: Sí.

²⁹⁹ La nomenclatura empleada en las calles de Marruecos para referirse a los instrumentos musicales no siempre coincide con la bibliografía publicada. Lo que los marroquíes denominan popularmente «kemenja» es un cordófono de una sola cuerda, y está recogido en los libros como *rabat*, *rribab*, o *rebec*. François-René Tranchefort (1994/1980:145) relaciona el *Kemençe* turco con el *rabab árabe*. Y quizás provenga de esta relación el nombre popular de *kemenja*.

-¿Y solo tocan la darbouka o algún instrumento más?

S: No, solo la darbouka. (Souad, A35)

El alumno bereber entrevistado seguidamente afirmaba tener un tío –que en realidad luego resultó ser un pariente lejano- que era músico profesional³⁰⁰. Este músico, Imghrane, componía las canciones para su grupo de música bereber. La música era de inspiración tradicional, con un uso profuso de escalas pentatonales. A pesar de ello, con el banjo y la guitarra eléctrica sustituían al *genbri* tradicional, algo muy habitual actualmente en grupos similares.

“-Aparte de la flauta de pico, ¿sabes tocar algún otro instrumento musical?

A: Un poco la guitarra.

-¿Quién te ha enseñado a tocar la guitarra?

A: Mi tío Imghrann. Él toca también el «tanblu».

¿Cómo es ese instrumento?

A: Es como... [estamos en el aula de música, comienza a mirar alrededor, y le señalo los crócalos] sí, como esos.

-Cuando habláis en bereber, ¿cómo le llamáis a la guitarra?³⁰¹

A: «Ticla»

-¿No soléis decir «guitarra» también?

A: «Ticla»

-¿A la guitarra eléctrica también le llamáis «Ticla»?

A: Sí, «ticla»

--¿No le soléis llamar «guitarra»?

A: Sí, «guitarra» le llaman los árabes.

-¿Y vosotros?

A: Nosotros «ticla». (Abdellatif, A40)

³⁰⁰ El grupo se llamaba como el músico referido: “Imghrane”.

³⁰¹ Este alumno provenía de Assersif, una aldea bereber cercana a Agadir.

Sobre la música en el sistema educativo vasco

Si están a gusto con la asignatura de música

Sobre esta cuestión, todo el alumnado ha mostrado unánimemente un alto grado de satisfacción con el hecho de recibir clases de música dentro del horario lectivo ordinario. Asimismo, muestran su agrado por poder tocar diferentes tipos de instrumentos musicales y ser capacitados para leer y escribir una partitura. Las únicas excepciones surgen entre el alumnado de mayor edad. Para estos, la hora de música se torna en una fuente de aburrimiento siempre que esta se enfoque casi exclusivamente en el apartado teórico. Sin embargo, esta opinión no difiere del resto de los compañeros cuando se dan tales circunstancias.

-“¿Estás contento con el hecho de que aquí se te enseñe a leer y escribir música?

Z: Sí.

-Porque creo que en Marruecos en el colegio nunca te enseñaron nada de música, ¿no?

Z: No, no sabía nada [de música].

-¿Tus padres tienen conocimiento de que este año estás estudiando música en el instituto?

Z: Sí, mi madre ya lo sabe.

¿Y está de acuerdo con ello?

Z: Sí.

-¿El padre lo sabe?

Z: No, el padre no lo sabe. Bueno él estaba trabajando y yo, o sea, los hermanos estaban tocando la flauta y yo comenté a mi madre: «yo también he empezado a tocar la flauta en el instituto» (Zohair, A27)

-“¿En Marruecos normalmente no se enseña música en la escuelas, no?

A: No.

-¿Estáis contentos porque aquí en el instituto se os enseña la asignatura de música?

-(...)

-¿U os resulta un poco aburrido?

S: Pues sí.

A: Pues ahora mismo..., es que estamos con la historia y eso...

-¿Todo es historia?

S y A: Sí.

-¿Pero historia sobre qué? ¿Aprendéis sobre Beethoven y Mozart, por ejemplo?

A: Sí, y sobre la música griega.

S: La música de la Edad Media.

-¿Entonces realizaréis audiciones musicales, no?

A y S: No.

-¿No?

A y S: No.

-Por lo tanto todo es teoría y teoría...

A y S: Sí.

-¿El profesor no os ha puesto un solo disco desde el inicio del curso?

A y S: No”. (Souad y Asmae, A35-A36)

Ha habido otra excepción pero en este caso la argumentación giraba en torno a la cuestión religiosa. Como la entrevista se realizó a dos alumnas simultáneamente, surgió entre ambas una interesante discusión de forma espontánea:

-“¿Estáis a gusto porque aquí os enseñan a tocar instrumentos musicales como la flauta?

E: Sí.

L: Yo a veces, y otras veces no.

-¿Por qué no?

L: Eh... pues... esto... nuestra... no sé cómo... en nuestra religión no hay música y si no hay música pues eh... a ver, es que no sé cómo se dice. Pues eh... cantar música, en nuestra religión eso no existe.

-¿En el Corán no aparece la música?

L: No.

E: Sí que aparece.

L: No.

E: ¿Quién va a saber más, la que se pasa todos los sábados y domingos leyéndolo o la que no se pasa leyéndolo?

L: Yo sí que lo leo.

E: ¿Una vez al año?

L: Más veces.

E: Sí que pone, pero pone que no hay que cantar. No dice que haya que cantar. Pero a mí, pero yo eh... como dice Loubna que, que no hay canciones en Marruecos. Pues si pones la tele ya están todos los canales en canciones [sic].

L: Yo no he dicho eso. Yo he dicho que en nuestra religión no hay [música] pero en Marruecos sí que hay un montón. En Marruecos sí. Pero yo he dicho que en nuestra religión, la de los musulmanes, no tienen. Pero tal y como está... a ver, eh... canciones de musulmanes pero no son con flauta de pico, ni con guitarras, ni con piano. Son solamente con un instrumento de musulmanes». (Ehsan y Loubna, 133-134).

Si creen que sus compañeros de clase serían capaces de aprender una canción marroquí.

Con esta pregunta hemos querido situar a los alumnos entrevistados en una posición de ventaja respecto al resto de sus compañeros. La respuesta ha sido unánime en todos los casos, esto es, todos creen harto difícil que sus

compañeros de aula sean capaces de aprender a cantar o interpretar una pieza de la cultura marroquí. Curiosamente, todos argumentan el problema del idioma pero en general no se plantean que el cambio de sistema musical pueda crear dificultades también.

-“¿Creéis que vuestro compañeros de clase serían capaces de tocar una canción de Marruecos?

M: No [responde de forma categórica].

A y S: No, no [se ríen].

-¿Por qué no?

M: Porque creo que serían muy difíciles, eh... pues eh... o sea, tocando y esas cosas.

S: La pronunciación será muy difícil también para ellos. Es que hay unas letras que no se pueden... (Souad, Asmae y Mohamed, A35, A36 A37).

M: “Pues no lo sé. A veces... cuando yo toco me dicen que el timbre y eso... Yo hablo en mi árabe, y me dicen que a ver qué es eso, ¿pero cantar? Yo no lo sé. No sé si serían capaces, porque ellos no son de allí y... (Manar, A23)

Z: “No, difícil. Tocar igual sería más fácil, pero cantar sería muy muy difícil. Cantar para mí es fácil porque es mi idioma pero para ellos no, sería difícil.

-¿Y si el objetivo fuera que tus compañeros aprendieran a tocar una canción marroquí?

Z: Tocar con los instrumentos será más fácil” (Zohair, A27)

Una comparativa entre la música vasca y la música marroquí.

Con el siguiente grupo de preguntas hemos tratado de averiguar la opinión que tiene el alumnado marroquí respecto de la música vasca y respecto de su propia música. Nosotros mismos los hemos inducido a comparar ambas culturas musicales. Este primer alumno nos explica que sus preferencias musicales se decantan hacia el rock vasco, señalando al mismo tiempo la carencia de ese género musical en el mundo árabe:

-¿Cómo son las canciones marroquíes?

Z: Pues no lo sé pero son difíciles de aprender.

-¿Para ti también son difíciles?

Z: No, bueno para mí no son tan difíciles pero... pero para que las aprendan los de aquí son muy difíciles.

-¿Pero cómo son las canciones de Marruecos, alegres, tristes,...?

Z: Bueno, tristes y alegres, o sea, eh... bueno, las hay tristes y las hay alegres.

-Es decir que hay de todo, ¿no?

Z: Sí, hay de todo.

-¿Hay también música moderna, tradicional,...?

Z: Sí, de rap, tradicional,...

-Pero habrá música tanto árabe como bereber, ¿verdad?

Z: Sí pero yo no entiendo nada de lo que dicen [en bereber].

-¿Y respecto de la música vasca, qué opinas?

Z: No lo sé, pero es el rock lo que más me gusta. Igual no entiendo algunas palabras, pero cómo cantan y cómo tocan...

¿Qué grupo te gusta, por ejemplo?

Z: Su ta Gar³⁰²

-Por lo tanto, te gusta la música heavy.

³⁰² Se trata de un grupo vasco muy popular, que compone y toca música del género rock heavy.

Z: Sí.

¿Y existen grupos de música heavy en Marruecos?

Z: Sí, rap: Bigg.

-¡Ah! De música rap, ¿pero de música heavy?

Z: O sea, tipo rock, pues no.

-¿No existe ningún grupo árabe que haga música rock?

Z: No creo. Yo no escucho pero...

-¿No conoces ninguno?

Z: No. (Zohair, A27)

Una de las madres entrevistadas nos dio su propio punto de vista a cerca de por qué no tiene ningún éxito el género rock en el mundo árabe:

-“Música rock en árabe apenas hay, ¿no? O aquí al menos nunca se ha oído.

*S: Casi no existe. Porque el rock es una versión anti-religión, digamos. Yo no he visto un roquero que sea muy religioso, ni mucho menos. Y claro, se [les] discrimina. Imagínate una cantante que es solamente cristiana, nunca sale en periódicos ni entrevistas, que es cristiana, ni tampoco se dice que es musulmana, pero su..., la relación de la gente siempre es como que un poquito más, porque te discrimina.
(Saida, Pa9)*

Las siguientes alumnas reconocen apreciar el repertorio vasco, pero al mismo tiempo realizan una interesante alusión a las dificultades en el aprendizaje musical debido a las diferencias prosódicas entre los respectivos idiomas³⁰³:

-“¿Qué os parecen las canciones que os enseñan aquí?

³⁰³ Debemos añadir que el cambio de cultura/sistema musical es de tal magnitud (escalas, ritmos, giros melódicos, géneros/formas, idioma, etc.) que cuesta creer que el propio alumnado haya hecho referencia al mismo en tan pocas ocasiones. Sobre este cambio y las dificultades que provienen al tratar de reflejar una determinada cultura musical a través de un lenguaje ajeno véase en el cap. 2, el apartado: *Sobre las transcripciones musicales*. Véase asimismo el cap. 14 dedicado a las músicas de Marruecos.

L: Difíciles. Porque a ver, ir al ritmo no es... Con el ritmo que vamos nosotros, con nuestro idioma es muy distinto al euskera, muy distinto. Si así empiezas a cantar como cantamos aquí es muy distinto, entonces lo que hacemos es eh... intentar relacionarnos con esto y vamos ahí..."

-Y aparte de difíciles, ¿os parecen canciones bonitas o no?

L: Son bonitos [sic.], entran en la cabeza. Pero el ritmo es un poco difícil.

E: ¡Puf! Fácil. Fácil y bonito". (Ehsan y Loubna, A33, A34).

Música y músicos en Marruecos

Al ser preguntados sobre el contexto en el que han visto tocar música en directo en su tierra, la respuesta mayoritaria ha sido la que se refiere a la música que se practica en las celebraciones nupciales. Sin embargo, sabemos de la presencia bastante generalizada de músicos ambulantes que tocan por las calles a cambio de pedir alguna compensación económica³⁰⁴. Pero curiosamente ningún entrevistado se ha referido directamente a estos últimos músicos:

-“En Marruecos, ¿en qué tipo de contexto has solido ver a gente tocando o cantando música?

E: En todos los sitios.

L: En todos los sitios, como ella ha dicho.

-¿En la calle?

L: Sí pero esos son... tocan música y por eso hay que darles dinero. Eso sí que ocurre. Pero también hay conciertos,...

-¿Y en las bodas?

L: Sí, y también suele haber... en verano suelen haber en Luceimas [sic.] esto... ¿cómo se dice? Un escenario y que

³⁰⁴ Lo hemos podido comprobar sobre el terreno en distintas ciudades de Marruecos, como Tánger, Chauen, Marraquech, Casablanca, Rabat, Agadir y Essaouira.

suelen venir los cantantes más grandes. En verano, en junio y en agosto (Ehsan y Loubna, A33, A34)

Las alumnas arriba entrevistadas nos han hablado de grandes eventos musicales, más bien típicos del periodo estival. Sin embargo, la siguiente madre nos aclara que este tipo de eventos son totalmente nuevos en el paisaje musical marroquí:

R: “En las bodas sí, pero ahora mira, desde que hemos venido aquí a... [Mendaro], nosotros cuando hemos venido han empezado allí a hacer conciertos en verano, en julio. Nosotros como no solemos estar, pues sí que hacen ahora conciertos y todo.

-¿De qué tipo de música?

R: De todo, de todo. Vienen cantantes de fuera, a veces de Egipto, a veces de Líbano y de Marruecos también. Pero hacen muchos conciertos, sí, se hacen conciertos. Antes no se hacían, por lo menos en mi ciudad no se hacían. Ahora sí”. (Rhimou, Pa8. Ella habla sobre la ciudad de Tetuán).

Esta madre mostró cierto pudor en el momento de admitir la presencia de músicos de la calle en Marruecos:

-En qué lugares has solido ver a músicos tocando o cantando en Marruecos?

F: En bodas.

-¿Solo en bodas? Por ejemplo yo he visto a muchos músicos tocar en la calle y pidiendo dinero.

“Sí, así es. Pero me daba vergüenza decir eso”. (Fátima, Pa2)

Este alumno nos describió un género de comediantes y músicos que actúan por las aldeas de Marruecos y a los cuales recordaba con sumo agrado:

-¿Y cuando vivías en Marruecos, fuiste alguna vez a algún concierto?

Z: Eh... sí, en las fiestas de mi pueblo.

-¿Y qué tipo de música tocaban, moderna o tradicional?

Z: Sí, moder... igual un poco... bueno moderna. Y suelen traer pues a dos. Suelen empezar a hablar y para que la gente se ría. De los que cuentan chistes y así.

-¿Ese tipo de actuaciones son habituales en Marruecos?

Z: Sí, y suelen estar vendiendo CD's.

-¿Los chistes sobre qué temas son?

Z: sobre cualquier tema, sí.

-Bueno, de todo, de todo..., con el rey no creo que se metan, ¿no?

Z: No, no, no, con el rey no.

-¿Con los políticos?

Z: Bueno sí. Pues imagínate igual eh... pues él dice, imagínate, pues yo qué sé, un «president»³⁰⁵ que yo no sé cómo se llama, pues igual eh... hace, o sea, coge su nombre, y el otro, pues otro nombre, y luego empiezan a contar chistes. Pero no sé cómo contarlos.

-Pero esas personas tendrían un nombre ¿no?

Z: ¿Cómo un nombre?

-Quiero decir que como profesionales, aquí por ejemplo se llamarían «cómicos». ¿En vuestro pueblo cómo os referís a ellos?

Z: ¡Ah! No, pero no son solo dos, o sea, son más y cada uno tiene su nombre. Pues igual ése, eh... Nuserj, Nuserj, y eh... ellos son dos grupos y suelen estar con una pequeña guitarra.

-Es decir que, ¿tocan la guitarra además de contar chistes?

³⁰⁵ Con el término «president» él quiere decir «político».

Z: *Sí, sí, cantando también. Pues igual que a la gente le ha pasado esto o aquello, y bueno, o sea, para hacer reír a la gente.*

-*¿Y ellos van improvisando al momento?*

Z: *Sí, sí. Bueno, igual se lo tienen aprendido. Pero el nombre, el nombre para todos es «comedia».*

-*¿«Comedia»? ¿Pero lo decís así también en árabe?*

Z: *Sí, «comedia»*

-*¿De verdad?*

Z: *Sí.*

-*Pero si esa palabra ¿es en castellano!*

Z: *Sí, «comedia». ¿Qué quiere decir en castellano?*

-*Una comedia es una obra que pretende hacer reír.*

Z: *Sí, eso, así, nosotros decimos «comedia».*

-*En árabe también, ¡qué curioso!*

Z: *Pero árabe, árabe no será. No lo sé, pero se dice «comedia»*

-*¿Y la gente se ríe mucho con ellos?*

Z: *Sí y van a la tele y ahí aparece la «comedia» (Zohair, A27)*

Sobre las músicas que escuchan

A continuación daremos cuenta de los cantantes y grupos musicales que escuchan los alumnos entrevistados. Obviamente hemos incluido todos los músicos citados, incluidos los propios de la tierra de acogida, puesto que el objetivo es reflejar fielmente sus gustos musicales.

-*¿De dónde son las canciones que más escuchas?*

Z: *La mayoría de Marruecos. Pero las suelo llevar aquí en un «pen-drive». Igual suelo ir, lo meto en el ordenador y empiezo a escuchar.*

-*¿Me dirías de qué género son? ¿Tipo chaabi, por ejemplo?*

Z: Sí, y rap, Bigg³⁰⁶

-¿Bigg? ¿Quién es Bigg?

Z: Es él el que canta. Canta rap, o sea, él es el que canta rap. Se llama Bigg. Y... ¡buf! No sé más. Escucho a este... y también de Argelia: Bilal, ése es conocido en Marruecos, en Argelia,...

-¿Te refieres a Cheb Bilal?

Z: Sí.

-Canta muy bien.

Z: Sí, así es.

-Hay otro cantante que se llama Cheb Khaled, ¿verdad?

Z: Sí, sí. Y Cheb Mimoun Gurdi también.

-A ese no lo conozco.

Z: Pero... o sea, canta como ellos.

-¿Solo escuchas a esos cantantes?

Z: Sí, a ninguno más.

-¿En Marruecos escuchabas la misma música?

Z: la misma, la misma no. Ahora eh... un poco más moderna, pero la música chaabi y aquellas ya no las escucho. Ahora, eh... un poco Bilal, Bilal y... pero Bilal lo que más.

-¿La música chaabi entonces no es moderna?

Z: Tan, tan, tan moderna no es pero eh... yo pienso que no".

(Zohair, A27)

-“¿Sueles escuchar música grabada?

S: Reggaeton. Música marroquí, por ejemplo rai, y para mí el mejor cantante: [Cheb] Bilal” (Souad, A35)

³⁰⁶ Se trata de un cantante marroquí de rap.

A: “Rihanna³⁰⁷, músicas alegres, ruidosas y casi siempre David Guetta³⁰⁸; y músicas de otros cantantes, Akhan³⁰⁹”.
(Asmae, A36)

M: “La Oreja de Van Gogh, Melendi, Rihanna, Lady Gaga; la mayoría canciones de moda” (Mohamed, A37).

L: “Douzi [y su canción]: “Bladi nmut Elik”; Myriam [Fares], cantantes marroquíes³¹⁰; Ya Biladi y Salah Alhair³¹¹ de Libia”
(Loubna, A34)

E: “Iluntzean”³¹² (Ehsan, A33)

A: “Rai: Cheb Bilal, Cheb Gane y Cheb Khalid; son de Argelia. Rap: el marroquí Fnaire” (Oussama, A28).

I: “Rai: [Cheb] Bilal. Rap: Fnaire y Bigg. Chaabi: Tahour; Majmo3T [y su canción]: “Achougk” (Zohair, A27)

³⁰⁷ Cantante oriunda de las islas Barbados.

³⁰⁸ Dj francés.

³⁰⁹ No hemos obtenido información de este último cantante.

³¹⁰ Douzi es un cantante de rap marroquí. Miryam Fares es realmente una cantante del Líbano, por lo tanto, su música se conoce como *charki* [“de Oriente”].

³¹¹ No nos ha sido posible obtener información sobre estos músicos. Solo hemos podido encontrar la referencia de *Ya Biladi* como título de una canción de la cantante de música *chaabi*, Hiyam Younes.

³¹² Se refiere a una canción de éxito del grupo de rock vasco *Ken Zazpi*.

O: *“Pues Hannah Montana, Selena Gómez, Jonas brothers, y muchos”. (Omayma, A26)*

M: *“Ah sí, sí. Pues a veces en Internet. Otras veces... en otros sitios.*

-¿Qué tipo de música?

M: *Eh... algunas en inglés, otras en euskera, y otras en árabe, para trabajar la comprensión y mi lengua.*

-¿Sabrías escribirme los nombres de esos grupos?

M: *Eh... el nombre no.*

-¿Y de qué tipo son? ¿Son antiguas, modernas,...?

M: *Pues algunas eh... modernas, antiguas, otras eh... de rock o rap.*

-¿Y sabes cómo se llaman esos géneros en árabe?

M: *No.*

-Tengo entendido que en Marruecos se escucha mucha música chaabi.

M: *No lo sé, no conozco eso. (Manar, A23)*

Si han olvidado canciones desde que partieron de Marruecos.

Al plantearles esta cuestión, los alumnos de mayor edad reconocen haber olvidado algunas canciones marroquíes que conocían. Pero no ocurre lo mismo con todo el alumnado. Ciertos alumnos no quieren admitir ese olvido, a pesar de que luego hayamos podido comprobar que apenas recuerdan algunos fragmentos sueltos.

-“¿Has olvidado alguna canción desde que saliste de Marruecos?

L: Sí, porque yo vine aquí cuando era pequeña, con nueve años y, si ya no sabía muchas entonces, ahora he olvidado

todo, he olvidado todo. Y luego volví de nuevo a Marruecos y ya". (Loubna, A34)

-“Sí, me he olvidado de la gente.

-¿De la gente?

A: Imagínate, el verano pasado volví a mi pueblo y había una que era mi prima. Y le pregunté a mi madre: «¿quién es esta?» no me acordaba quién era.

-¿Y de las canciones te has olvidado también?

A: No.

-¿Te acuerdas de todas?

A: Sí.

-¿De las que aprendiste en la escuela también?

A: Sí³¹³ (Abdellatif, A40)

-“¿Desde que saliste de Marruecos has olvidado alguna canción?

N: Sí.

-¿Muchas o pocas?

N: Pocas

-Por lo tanto, ¿recuerdas la mayoría de las canciones?

N: Sí³¹⁴ (Nabila, A24)

Z: “Me he olvidado de casi todas.

-¿Por qué crees que ha sucedido eso?

Z: Es que aquí no las utilizas. Pero en Marruecos, pasas y en un bar está la música puesta, entras y la escuchas. Aquí ya no las ponen. (Zohair, A27)

³¹³ A pesar de lo que aseguraba, luego al tratar de realizar alguna grabación, apenas recordaba algún fragmento.

³¹⁴ Cosa que no era cierta según pudimos comprobar más adelante.

Por parte de los padres hemos obtenido las siguientes respuestas en cuanto a esta cuestión:

-“¿Te preocupa que tus hijos lleguen a olvidar las canciones de Marruecos?

-S: Hum... las canciones no, pero el idioma sí. Me preocupa mucho y si tiene el idioma ya tiene las canciones, y por eso procuramos..., en casa hablamos todo lo que es árabe, todo en árabe y decir las cosas”. (Saida, Pa9)

-“¿Te preocupa que tus hijos lleguen a olvidar las canciones de Marruecos?

-R: Hombre, canciones lo que..., normalmente escuchan. Que ya saben ya un poquito, cuando vayan en verano a Marruecos escuchan...” (Rhimou, Pa8)

Canciones aprendidas a través de sus progenitores

Las costumbres musicales dentro del hogar parecen ser bastante exiguas, a juzgar por sus respuestas. Algunos alumnos afirman que en ocasiones escuchan cantar a sus madres junto con algún aparato musical, sobre todo mientras realizan las tareas domésticas. La figura del padre que canta siempre aparece mientras conduce el coche. Junto a los progenitores, los medios de comunicación serán la fuente principal de aprendizaje de canciones en el ámbito doméstico.

-“¿Has aprendido alguna vez alguna canción de tus padres?

A: Sí. Mi madre le suele cantar a mi hermano pequeño una nana.

-¿En qué idioma le canta?

A: Creo que en el árabe de Egipto.

-¿Pero la has aprendido a cantar tú?

A: No.

-¿Y tú, Fátima?

F: No.

-¿No has escuchado cantar a tus padres ni una sola vez?

F: Bueno, sí.

-¿A cuál de ellos?

F: A mi madre.

-¿En qué contexto? ¿Mientras hacía las tareas domésticas?

F: Sí.

A: Mi madre cuando está en la cocina, suele estar cantando.

-¿En qué idioma canta?

A: En marroquí.

-¿En árabe de Marruecos, quieres decir?

A: Sí.

-¿Y alguna vez le has escuchado cantar en bereber?

A: No". (Ahlame y Fátima, A38 y A39)

-“¿Habéis escuchado cantar alguna vez a vuestros padres?

L: Yo no. A mi padre no le gusta cantar y a mi madre tampoco.

E: Yo sí.

-¿Y cuándo cantan?

E: No lo sé. Mi padre a veces cuando está contento, otras veces cuando «le viene la venada». Y mi madre no lo sé, cuando escucha alguna canción que ella conoce, pues empieza a cantar". (Ehsan y Loubna, A33, A34)

-“¿Tenéis costumbre de cantar?

M: ¿Qué canciones?

-Cualquier tipo de canción.

A: De aquí.

-¿Pero de qué tipo, Asmae?

M: Pues lo que se oye.

-¿Las que están de moda?

M y A: Sí.

-¿Soléis cantar en casa?

A: Cuando estamos solas sí.

-¿Y habéis cantado alguna vez en casa con motivo de alguna fiesta, o por ejemplo en algún cumpleaños? ¿Los celebráis en casa?

A: Celebrar, celebrar no.

-¿Acaso no los celebráis? ¿y tampoco recibís regalos?

-(Todos): Regalos sí.

-S: Regalos sí pero celebrar, los celebramos en un restaurante, o en casa, o con las amigas en algún local...

-¿Y ese día los padres os cantan «cumpleaños feliz»?

Todos: No [risas].

-Pero me refiero a cantar en vuestro idioma.

A: No, no, qué va.

S: En bromas igual sí pero...

-¿No tenéis costumbre de cantar nunca en casa?

M: No.

-Os lo preguntaré de otro modo: ¿habéis escuchado cantar a vuestros padres alguna vez?

S y M: No.

A: Yo a mi madre, sin más. Cuando lo pone a veces, se pone a cantar.

-¿Te refieres a poner algún disco?

A: Sí.

-¿Y vosotros dos nunca?

M: No.

-¿Tú tampoco, Souad?

S: No (Souad, Asmae y Mohamed, A35, A36, A37).

Las respuestas de los padres acerca de sus costumbres sobre el canto coinciden con las que nos han aportado los alumnos:

“¿Tienes costumbre de cantar?”

R: Cantar no. Escuchar música sí.

-¿Y ni siquiera en un cumpleaños cantáis?

R: Sí. En árabe y en todos los idiomas, si podemos, de todo.

Cuando son cumpleaños sí cantamos, sí.

-¿Y en otro tipo de fiestas?

R: No. No, no, no cantamos, no”. (Rhimou, Pa8)

B: “Solamente cantamos en fiestas. Bodas, fiesta de la circuncisión y nacimientos. Los viernes solemos poner el CD del Corán en casa”. (Bensaid, Pa6)

-¿Sueles cantar habitualmente?

“Sí, pero poco” (Farhat, Pa5)

El siguiente caso es probablemente el más claro en cuanto a la preocupación e interés que demostraba la madre porque sus hijas aprendieran canciones árabes, tanto del Magreb como del Mashreq. Quizás el caso de esta madre tampoco era el más habitual. Había estudiado danza árabe y uno de sus mayores deseos era que alguna de sus dos hijas fuera cantante. Primero transcribimos las palabras de su hija de 9 años y a continuación las de su joven madre –de 27 años-.

-“¿Tú tienes costumbre de cantar, en casa o en la calle con las amigas?”

O: Sí, con las amigas, sí. Y mi madre me dice todos los días que le cante a ella. La canción que te voy a cantar hoy es la misma que le canto a ella.

-¿Y qué le sueles cantar?

O: Pues una canción que es muy bonita. Igual te la canto hoy.

-¿Tu madre te ha enseñado alguna vez alguna canción marroquí?

O: Sí.
-¿Muchas o solo una o dos?
O: Pues tres por lo menos.
-¿Y las recuerdas todas?
O: Dos no me las sé muy bien, no me las sé enteras. De una canción solo me sé dos partes, y de la otra... solo una" (Omayma, A26)

Veamos a continuación lo que nos explica su madre:

-¿Tienes costumbre de cantar en casa?
S: Sí.
-¿En Marruecos tenías la misma costumbre?
S: Poco. Porque yo me casé a los quince años.
-¿Y eso es normal allí?
S: Bastante, sí. Me casaron a los quince.
-¡Ah!, te casaron, y ¿eso es normal?
S: Para ellos, sí. Que el abuelo mande, sí. Si fuera por mi padre, no. Es mi abuelo el que eligió y todo. (...)
-¿Sueles cantar alguna vez delante de tus hijas?
S: Eso es.
-¿En qué idioma les cantas?
S: En árabe. Árabe y egipcias. Porque Omayma ya te cantó una canción egipcia también. Cantó en árabe clásico, y luego en egipcio, y la otra en marroquí". (Saida, Pa9)

Cambios en las costumbres musicales

Con la siguiente cuestión hemos querido averiguar si sus costumbres musicales han cambiado en alguna medida en cualesquiera contextos: doméstico, escuela, fiestas, etc. En cualquier caso, debemos tener en cuenta que muchos de los alumnos y alumnas entrevistados partieron de Marruecos a unas edades muy tempranas con lo que era muy improbable que tuvieran ya creados unos hábitos de escucha. Estos hábitos son más definidos según se acerca la etapa de la adolescencia. Por lo tanto, muchos de los nuevos hábitos musicales adquiridos lo serán tanto por el nuevo contexto de la tierra de acogida como por la propia evolución natural del alumno. En cualquier caso, la

música occidental será ya casi tan habitual entre sus preferencias como lo siguen siendo la música del Magreb y del Mashreq.

El siguiente alumno quiere subrayar que sigue manteniendo sus hábitos de escucha pero con la diferencia de que ahora ya escucha música más "moderna" según sus propias palabras:

-¿En Marruecos escuchabas la misma música?

Z: La misma, la misma no. Ahora eh... un poco más moderna, pero la música chaabi y aquellas ya no las escucho. Ahora, eh... un poco [[Cheb] Bilal³¹⁵, y... pero Bilal lo que más.

-¿La música chaabi entonces no es moderna?

Z: Tan, tan, tan moderna no es..., yo pienso que no".

(Zohair, A27)

Cierto también que sus gustos musicales se han abierto a los grupos y cantantes vascos de la tierra de acogida. Estos los han podido conocer incluso en directo con ocasión de las fiestas patronales, por ejemplo.

-“¿Aquí en Euskadi habéis acudido a algún evento con música en directo?

S. y R: Sí.

R: Pero no recuerdo cómo se llamaban.

-¿Fue aquí en Ermua?

S. y R: No, en Mallabia.

-¿Eran de música rock?

S. y R: Sí.

-¿Y tú Said, recuerdas que grupos eran?

S: Gatillazo, eh... Ken Zazpi" (Said y Ridouan, A41, A42)

³¹⁵ Cheb Bilal es un cantante reconocido de música rai.

-*M: En fiestas.*

-*¿Recuerdas el nombre del grupo?*

M: Lisker.

-*¿Y tú Asmae?*

A: O sea, solo cuando vienen de verbena. Pero eso...

(Asmae y Mohamed, A36, A37)

Algunos aprovechan la vuelta a Marruecos en el periodo estival para acudir a este tipo de eventos:

-*¿Aquí en Euskadi habéis acudido a algún evento con música en directo?*

F: (...) Hum... no sé.

A: Creo que no. No me acuerdo.

-*¿Y en Marruecos?*

A: Sí.

-*¿Qué viste allí?*

A: Eh... pues creo que un cantante que se llama Joussef. Y el concierto fue en la playa" (Ahlame, A38).

IL: "En verano estuvo Shakira en Marruecos, en Rabat, pero yo no he estado.

-*¿Y hubieras ido? ¿Te hubiera gustado?*

IL: Bueno". (Ilham, A31)

El siguiente alumno nos dio una amplia explicación en torno a este tema. Nos habló de sus costumbres musicales y hábitos de escucha en relación a sus grupos favoritos.

Z:"Por ejemplo, antes has mencionado el grupo de rock vasco Su ta Gar. ¿Los has visto actuar alguna vez?

Z: *Pues no. Sí, eh... sí, en fiestas, o sea en fiestas, en fiestas de Marquina. Los grupos yo no sé pero, no me gusta escucharlos.*

-¿Y no has podido escuchar nunca en directo a Su ta Gar?

Z: *No, Su ta Gar no.*

-¿Y por qué nunca has ido a verlos si tanto te gusta ese grupo?

Z: *Sí pero « ¡joé! » es que no sé dónde van a estar, dónde va a ser el concierto.*

-Ya, pero si actuaran en Marquina ¿irías a verlos, no?

Z: *¡Sí, hombre! porque vivo en Marquina.*

-¿Y cuando has visto actuar algún grupo en Marquina, no te ha gustado?

Z: *No. Fui una sola vez con los amigos.*

-¿Y no te gustaron?

Z: *No.*

-¿Por qué? ¿No te parecieron buenos?

Z: *No, no. Igual para otros serían buenos pero para mí...*

. (Zohair, A27)

Hemos hablado también sobre los cambios musicales que han notado en las celebraciones de sus fiestas: la fiesta del cordero (*Aid el Kebir*), de la circuncisión, cumpleaños, etc. No obstante en las mismas la música parece no tener tanta presencia como hubiéramos podido suponer:

-“¿Celebráis aquí las mismas fiestas que celebrabais en Marruecos, como por ejemplo la fiesta del cordero?

Z: *Sí, la fiesta del cordero.*

-¿Pero entre vosotros cómo la llamáis?

Z: *Eh... «Aid-al Kebir»*

-¿Y celebráis esa fiesta aquí también?

Z: *Sí, sí.*

-Mientras la celebráis, ¿soléis practicar o escuchar música?

Z: *No, la mayoría es el Corán, la mayoría el Corán. Música también suele haber, pues igual eh... solemos poner música.*

-¿Algún casete o CD?

Z: *No, no, en la televisión, en la parabólica.*

-¿Lo soléis celebrar en casa?

Z: *Sí, en casa. Solemos ir al caserío, pues igual imagínate el caserío de alguno, imagínate en Etxebarri; pues igual hay uno que no sé cómo se llama. Pues reservas de allí una oveja, y la matas allí mismo.*

[...]

-¿Cuándo es el día del cordero?

Z: *Pues en noviembre, pero todavía, o sea, lo dicen en la tele. En noviembre, diciembre,...*

-Entonces, ¿siempre tenéis puesto en la tele algún canal de Marruecos?

Z: *Sí". (Zohair, A27)*

8.1.10. Sobre la religión.

En primer lugar debemos señalar que su lugar de culto, la mezquita, es algo más que eso, es también un lugar de encuentro, un lugar donde poder estrechar los lazos sociales o incluso donde poder recibir enseñanzas del árabe clásico. Este idioma -también denominado *fusha* o *el arabiyya*- es la lengua por antonomasia del Corán, no siendo finalmente muy nítida la línea de separación entre la enseñanza de la religión y la del propio idioma. En Euskadi se han abierto numerosos espacios en los últimos años que hacen las veces de mezquita³¹⁶. En las dos comarcas objeto de nuestra investigación existen

³¹⁶ Si bien la apertura de este tipo de centros islámicos ha sido motivo de diferentes reacciones adversas por parte de los respectivos vecindarios adyacentes, la mezquita de Ondárroa, curiosamente, surge como ejemplo de buena integración con la comunidad (*El Correo Español*, 6 de septiembre de 2012). Sobre la creación y desarrollo de mezquitas en la CAV, véase: Fuente, Patxi de la, 2010:168 y ss.

mezquitas registradas en las siguientes localidades: Ondárroa, Marquina, Eibar (2), Ermua (2) y Elgoibar³¹⁷.

Hemos hablado con ellos sobre distintos aspectos de la religión como la práctica, las costumbres, el aprendizaje, etc. Mientras que todos los entrevistados, tanto el alumnado como sus progenitores, confiesan ser creyentes³¹⁸, el grado de práctica religiosa ha resultado ser bastante desigual, especialmente entre el alumnado. Algunos afirman rezar hasta cinco veces al día según marca uno de los cinco preceptos fundamentales del Islam (azalá), y otros confiesan que no lo hacen jamás. No obstante, hay que señalar que los menores no acuden normalmente a la mezquita puesto que es una práctica prescrita para los mayores, especialmente los varones. En la siguiente entrevista con una madre queda meridianamente clara la importancia que tiene la figura de la madre en la transmisión del Islam en el ámbito doméstico:

-¿Y sueles leer el Corán en casa?

F: Sí. Sí, yo hacer rezar en la casa.

-¿Y tus hijos?

F: Abdellatif sabe un poco, sabe can... hablar el Corán, como así [lleva la mano a la frente].

-¿De memoria?

F: De memoria, para leer eso un poco.

-¿Contigo ha leído alguna vez?

F: Sí. Hacer las eh... «Bismilah,...» [Aquí recita parte de la sura 112, Al Ikhlas], hace así, para leer un poco. Tengo que ir allí a la mezquita. Nabila sabe la letra, sabe escribir, sabe

³¹⁷ Estos datos están obtenidos del *Observatorio del Pluralismo Religioso en España. Ministerio de justicia*. De todos modos, hemos podido comprobar la existencia de la mayoría de ellos sobre el terreno.

³¹⁸ La única excepción ha sido una profesora de música marroquí que entrevistamos en Agadir. Nos confesó que era atea, cosa que nos sorprendió más por el hecho de admitirlo públicamente. Cabe señalar que, en todos nuestros viajes al país vecino solo hemos conocido a dos personas –y las dos eran profesores del área artística- que nos hayan admitido su condición de ateos.

leer. Pero ella siempre fue aquí al mezquita [sic.]. Y sábado y domingo.

-¿O sea que tu hija Nabila suele ir a la mezquita?

F: Sí, sí.

-¿Y tu hijo Abdellatif?

F: Abdellatif no quiere más, decir «no». No quiere. Pero estas días [sic.] hace rezar, rezar por la gente y volver a casa. Pero él cuando hace rezar sabe qué hablar, sabe, sabe el Corán para memoria como «Bismilah,...» [aquí recita la sura «Al Fatiha»], eso sabe". (Fatima, Pa10)

Los dos siguientes alumnos son precisamente hijos de la señora anterior, y nos acaban confirmando lo dicho por su madre:

-“¿Y aquí en Ondárroa lees el Corán?

A: En casa.

-¿Con la madre tal vez?

A: Sí, con la madre.” (Abdellatif, A40).

-“¿Y las enseñanzas del Corán las recibiste en Marruecos en una madraza?

-A: Sí.

-Y desde que viniste aquí ¿lees el Corán?

A: ¿Aquí en la escuela?

- No en la escuela, en casa.

A: En casa sí.

-¿Con la madre?

A: Sí”. (Nabila, A24)

Esta madre nos manifiesta su preocupación sobre lo que puedan olvidar sus hijos de su cultura y especialmente de su religión. De algún modo trata de

explicarnos la responsabilidad que tiene asumida para que sus hijos sigan con el aprendizaje del Corán³¹⁹:

-“¿Y a ti qué te preocupa, que tus hijos se olviden del idioma bereber, se olviden del Corán,...?”

F: Sí. Yo quiero ellos saber el bereber [sic.], y saben árabe y saben rezar. Y saben Ramadán. Sí, es muy importante. De nosotros. Sí, no olvidar. Pero aquí... un día nos pasamos aquí. Aquí no es siempre. Aquí es difícil. Qué [ha] dicho el Corán: «tienes que rezar, tienes que hacer Ramadán, tienes que...» Un día cuando morimos hay otra vida. No morimos y no hay más. Tenemos ahí un examen, ahí. Que dice el Corán pero nosotros no sabemos. Decir cuando morimos: «hay un examen otra vez, detrás». Sí, hay un examen»³²⁰.
(Fatima, Pa10)

De forma similar se expresa la siguiente madre:

-“Pero además del idioma, ¿te preocupará también que puedan perder la religión musulmana, no?”

R: Claro, porque ahora ya para que mi hija aprenda un poco de Corán ya, un poco difícil”. (Rhimou, Pa8)

Esta madre, siendo consciente de su responsabilidad por enseñar el Corán a sus hijos, nos manifiesta sus preocupaciones respecto a la fractura que hay entre lo que dice el Corán y las interpretaciones que se hacen del mismo:

“Y es lo que digo yo, el Corán es una cosa y lo que el hombre o la cultura hace es totalmente diferente. Yo soy muy creyente. (...) Por que se creen que saben todo y lo

³¹⁹ Etxeberria (*et alia*, 2007:150) remarca en su trabajo que así sucede en las comunidades de minorías religiosas.

³²⁰ Hay que mencionar que el caso de Fátima era un tanto especial pues un año antes había fallecido su marido, de apenas 40 años, mientras trabajaba en un barco pesquero de Ondarroa. No fue exactamente un accidente laboral, sencillamente falleció mientras dormía.

están haciendo todo mal. Y por eso yo he hablado con gente muy religiosa que de verdad sabe, y hablé con otra gente que también dice que sabe, y me ha chocado mucho la diferencia entre un hombre... musulmán de verdad y otro hombre que dice que es musulmán” (Saida, Pa9)

No obstante y para el alumnado, el hecho de acudir a la mezquita sigue siendo una forma habitual de aprendizaje tanto de las suras Corán como del idioma árabe clásico:

-“¿Has ido a la mezquita aquí?

S: Sí.

-¿Cuántas veces sueles ir?

S: Pues no sé, pues antes igual..., antes muchas veces pero ahora ya... no tantas.

-¿Tal vez una vez al mes?

S: Pues...sí, es que antes solíamos ir a aprender el Corán.

-¿Tú también, Asmae?

A: Sí” (Souad y Asmae, A35-A36).

-“¿Has estado alguna vez aprendiendo el Corán?

M: Sí.

-¿Aquí en Eibar también?

M: Sí.

-¿En casa o en la mezquita?

M: En la mezquita”. Mohamed, A37.

Los alumnos nos han reconocido que en todos los casos han aprendido de memoria las suras del Corán debido a que no entienden el árabe clásico en el cual está escrito el libro sagrado:

-“¿Y sabéis el Corán?

S: *No. No sé leer:*

-*¿No sabes leer en árabe?*

S: *Sí, [eso es].*

R: *Yo tampoco.*

-*¿Entonces, no habéis aprendido nunca una sura del Corán?*

R: *Sí, una sura, pero sin leer. De memoria.*

S: *De memoria.*

-*¿Entonces de memoria sabéis alguna que otra sura?*

S: *Sí, sí. (Said y Rhidouan, A41-A42)*

-*“¿Y tú, Asmae, entiendes una sura dicha por tí?*

A: *Es que yo siempre he aprendido pero no sé qué quería decir.*

-*¿Nada? ¿Ni una palabra?*

S: *No.*

-*Tal vez pueda ser debido a que la lengua que tú sabes bien es el bereber. Y además el Corán esta escrito en árabe clásico, ¿verdad?*

A: *Sí.*

-*Será eso, porque el Corán está escrito en árabe clásico.*

S: *Es que por eso te digo que no se puede entender” (Souad y Asmae, A35-A36)*

Esta situación se da también con los progenitores, pues algunos de ellos tampoco entienden el árabe clásico:

-*“¿Y vuestros padres ya saben leer el Corán en árabe?*

S: *Mi padre un poco, pero la madre no creo.*

R: *Mi madre tampoco pero mi padre tal vez un poco. (Said y Rhidouan, A41-A42)*

Finalmente, queremos subrayar que teniendo en cuenta la importancia que tienen las mezquitas para la transmisión de su cultura, es necesario atender a

las críticas que esta madre realiza en lo referente a los espacios asignados para dicha tarea:

-“Qué diferencias has encontrado entre las mezquitas de Marruecos y las de Euskadi?”

R: Aquí en Euskadi no hay mezquitas. Pues ponen un tipo de garaje, un local. Pero en Marruecos no, son mezquitas que tienen torre... y por dentro pues normales”. (Rhimou, Pa8).

El Corán y la música

Debemos hacer notar en primer lugar que las únicas menciones que aparecen en el libro sagrado del Islam en torno a la música son referidas a un instrumento como el cuerno o la trompeta. Ante las preguntas referidas a la relación entre el Corán y la música, entre las dos siguientes alumnas ha surgido un interesante debate al respecto:

-“¿Estás contento porque en la escuela de aquí te enseñan a tocar la flauta?”

E: Sí.

L: Yo algunas veces [sí] y otras veces no.

-¿Por qué no?

Eh... pues... esto... eh... nuestro... no se cómo... en nuestra religión no hay música y no hay de música eh... a ver, es que no sé cómo se dice. Pues eh... el cantar la música o en nuestra religión eso no hay.

-¿En el Corán no se menciona la música?

L: No.

E: Sí aparece.

L: No.

E: ¿Quién va a saber más, la que se pasa todos los sábados y domingos leyéndolo o la que no se pasa leyéndolo?

L: Yo sí lo leo.

E: ¿Una vez al año?

L: Más.

E: Sí pone, pero pone «no cantar». No pone «cantar». Pero a mí, pero yo eh... como dice Loubna que, que no hay canciones en, en Marruecos. Pues si pones la tele ya están todos los canales en canciones [sic.].

L: Yo no he dicho eso. Yo he dicho que en nuestra religión no hay pero en Marruecos hay un montón. En Marruecos sí. Pero yo he dicho en nuestra religión, la de los musulmanes no tienen. Pero tal como está... a ver eh... canciones de musulmanes pero no son con flauta, ni con guitarras, ni con piano. Son solamente con un instrumento de musulmanes” (Ehsan y Loubna, A33 y A34)³²¹.

Asimismo, debemos recordar que desde un punto de vista *emic* el Corán *no se canta*. El verbo que corresponde al Corán es *leer* o *recitar*:

-“¿Suena música alguna vez dentro de la mezquita?

R: No, no, si va a sonar algo es el Corán.

-Pero que yo sepa el Corán no es música ¿verdad?

R: No, no es música. Pero si suena algo es el Corán.

-Claro, pero tú comprenderás que cuando nosotros escuchamos recitar el Corán, tan maravillosamente como lo hacen, pues nos suena a música.

R: A música, no, pero no es música.

¿Entonces cómo lo llamáis?

R: «Tilawat-e-Quran»

-¿Y eso qué significa?

R: Eh..., la..., la..., cómo se dice..., «leer el Corán», de una manera, claro. Para leer el Corán tienes que tener una..., un tipo... ¡hombre! te pone música, no es música pero... un ritmo, para leer el Corán. Y hay gente, hay, hay escuelas

³²¹ Si bien ya tratamos este interesante tema más arriba (en el cap. 6.3: *Religión, música y sociedad marroquí*, aquí hemos querido añadir el punto de vista del propio alumnado y sus madres.

que se dedican a eso. Porque hay gente que va a las escuelas para aprender cómo se llama esto, que se llama «tajwid» el Corán.

¿Eso es la escuela?

R: No, es la manera esa, la manera de... leer, de leer. Una lectura que es del Corán. Solo se puede hacer para el Corán. Esta palabra solo va con el Corán.

-¿O sea, que no se puede decir por ejemplo: «tajwid» un texto o algo?

R: Pues no, va solamente con el Corán". Rhimou, Pa8)³²²

De todos modos, en los siguientes casos los entrevistados parecen equivocarse y dicen en algún caso o casi llegan a utilizar el verbo "cantar":

F: "Abdellatif sabe un poco, sabe can... hablar el Corán, como así" [Y se lleva la mano a la frente], Fátima, Pa10.

"A: Yo soy Ahlame.

F: Y yo Fatima.

A: Y vamos a cantar una «sora», bueno.

F: Cantar no.

A: [Ríe] vamos a «decir». A38-A39.

En la siguiente entrevista el alumno nos explica que cuando celebran sus propias fiestas, incluso aquí, lo hacen habitualmente escuchando el Corán en un disco o en la televisión:

"-¿Y luego las fiestas que hacíais allí también las vais a hacer aquí, verdad³²³? Por ejemplo, ¿la fiesta del cordero?

Z: Sí, «fiesta del cordero».

³²² Debemos de tener en cuenta que Rhimou es licenciada en filología árabe.

³²³ Esta charla también la hemos transcrito más adelante, para explicar cómo celebran también sus fiestas aquí.

-¿Y cómo es eso en árabe?

Z: Eh... «Aid-al Kebir».

-¿Eso sí lo celebráis aquí?

Z: Sí, sí, eso aquí.

-¿Y por ejemplo en ese día, no soléis escuchar música? ¿O cantar?

Z: No, como mucho el Corán, como mucho el Corán. También suele haber música, pues igual eh pues, solemos poner música.

-¿Algún casete o tal vez?

Z: No, no, no, en la televisión, en la parabólica". Zohair, A27)

Pero este no es el caso de todos. Por ejemplo, esta madre nos afirma lo siguiente:

"-¿Y en la fiesta del cordero escucháis el Corán?

R: No, el Corán los que tienen costumbre. Por ejemplo, puedes poner en cualquier momento, sí, en cualquier momento, poner un canal que pones". (Rhimou, Pa8).

8.1.11. Sobre las relaciones de género.

A pesar de que las relaciones de género no han sido el eje de nuestro trabajo de investigación, sabido es que en cualquier sociedad, y más si cabe en una sociedad musulmana, son uno de los aspectos más importantes de la misma³²⁴. En diversas partes de las entrevistas realizadas, se han realizado muchas referencias, explicaciones y opiniones sobre esta cuestión, directa o indirectamente. En este apartado hemos querido recoger algunas de estas referencias y serán sobre todo las madres quienes analicen o comenten desde el punto de vista del género la sociedad y la cultura marroquí, la sociedad de acogida, el Islam, la música y otros temas.

³²⁴ Véase en este trabajo el cap. 6.6: *Marruecos desde la perspectiva de género*.

Al parecer, la prescripción de acudir a la mezquita varía según la edad y el sexo del individuo. Los menores no han de atender a dicha prescripción, ni así tampoco las mujeres con cargas familiares. La siguiente madre expresa con meridiana claridad que la obligación de acudir a la mezquita es sólo del hombre. Dice que la función de la mujer joven es cuidar de la casa, hasta que llega a la vejez y los hijos están crecidos, entonces sí que dispone de tiempo y ha de ir a la mezquita:

-“En cuanto a la religión... por ejemplo aquí en Ondárroa, tenéis una mezquita ¿verdad?

F: Sí.

-¿Y ya vais las mujeres a esta mezquita?

F: Sí, van el viernes que viene, dos mujeres se rezar [sic.] ahí en Ondárroa.

-¿Sí? Pero yo cuando paso por ahí solo veo hombres.

F: ¡Solo hombres! ¡Solo hombres! Sí, la mujer no es importante para la mezquita. No es importante. Si quere [sic.] mejor. Si quere no importa, la mujer mejor la casa. Sí, la mujer mucho mejor la casa, pero hay gentes que queren sí, día viernes mejor la mezquita. Yo las mujeres, nosotros de antes, las mujeres mayores, ellos siempre van, hacen rezar, el viernes. Mi suegra siempre, tiene muchos años, ella siempre con día viernes hace rezar en mezquita. Y la gente otra vez de Marruecos, el mes de Ramadán, (...), la noche salen rezar. Ese rezar es más que de días no hay Ramadán. (...) Pero yo no anda en la mezquita nunca.

-¿Aquí en Ondárroa has ido alguna vez a la mezquita?

F: Yo nunca.

-¿Y allí en Marruecos?

F: Yo nunca.

-¿Nunca?

F: Nunca.

-¿En Marruecos tampoco?

F: En Marruecos tampoco.

¿Nunca has ido a una mezquita?

F: No, no, no.

-Pero, ¿es eso lo «normal»?

F: Lo normal..., no la mezquita, no es importante. No es importante para la mujer. No es importante para la mujer. Para el hombre sí. La mujer tiene muchas de... con Dios... notas la casa, la casa es mejor que la mezquita. Pero cuando tienes la mujer pequeña [joven] es mejor la casa. La mujer muy grande, tiene muchos años, y ya mejor la mezquita. Si pequeña como yo, la mejor la casa, sí. (Fatima, Pa10)

Del mismo modo se expresa la siguiente madre:

-“¿Practicabas tu religión ahora con la misma intensidad que lo hacías en Marruecos?

R: Sí.

-¿Sí? ¿En la mezquita también?

R: En la mezquita, las mujeres no tienen la obligación de ir a la mezquita. La mujer no tiene la obligación.

-¿Allí en Marruecos tampoco?

R: Allí los que quieren, pero tampoco tienen la obligación de ir pero si quieren sí.

-¿En general, podemos decir entonces que las mujeres van poco a la mezquita?

R: Van poco. Hombre, van las mujeres mayores que ya no trabajan, ya no tienen..., tienen tiempo. Igual yo te digo que las mujeres igual que yo trabajan, los tienen todavía pequeños, tampoco pueden ir eh... Igual en el mes de Ramadán ya va más gente”. (Rhimou, Pa8)

En Marruecos la separación social entre hombres y mujeres también se da en las celebraciones especiales. Como esta madre de Tetuán nos explica, las bodas se celebran con los dos sexos por separado.

-“¿Y has escuchado alguna vez música en directo en Tetuán?

R: Mira, yo te digo, en bares no. Por ejemplo, en Marruecos pues hay un tipo [de concierto] cuando vuelven las fiestas, eh... bodas y eso. Pues siempre si hay un boda [sic.] o algo, pues se contrata a un grupo. Por ejemplo, si es fiesta de mujeres pues grupo de mujeres. Si es fiesta de también así de hombres, pues grupo de hombres. Siempre empiezan con esta música³²⁵ a cantar. Siempre. Ya hay costumbre de empezar con esa música. Luego al final cambian más animado y eso, pero tenemos el costumbre [sic.] de empezar con esa música”. Rhimou, Pa8.

Esta otra mujer también nos habla de la separación de sexos en las bodas, aunque señala diferencias entre el norte y el sur de Marruecos:

-“¿En Marruecos en qué tipo de contextos practica la gente la música?

S: En las bodas.

-¿Solo en las bodas?

S: La mayoría de las veces sí, en las bodas. Traemos cantantes o gente, o sea, suele ser bodas de mujeres y hombres por separado, los hombres en un lado y las mujeres en otro.

-¿Sí? Sabía que era una boda marroquí duraba muchos días, pero eso no lo sabía.

³²⁵ Está hablando sobre la música árabe andaluza. De todas formas, este dato nos resulta un tanto novedoso porque hasta ahora casi todos los entrevistados nos habían comentado que en las bodas suelen tocar preferentemente música *chaabi*.

S: Eso es, pero los hombres solos y las mujeres solos, eso en el norte.

-Pero así es más aburrido, ¿no?

S: ¡Joé, tío! que si es aburrido [se ríe], por eso estamos todo el tiempo escaqueándonos por las escaleras, en la parte de los hombres que suelen ser más divertidos, y las mujeres lo que hacen es hablar y nada más. Pero si traemos mujeres, cantan y tocan instrumentos y luego para los hombres lo que es los hombres. Pero en el sur es diferente, es que Marruecos se divide. Tú te vas al norte y es totalmente diferente. Es bereber, bereber, como la cultura bereber todo cerrado. Se está modernizando un poquito, Tánger ya digamos que como casi casi que es Europa. Pero si vas al sur, te va a chocar, es totalmente diferente. Es muy abierto, la gente muy alegre, todo el mundo casi canta, todo el mundo baila, hace de todo". Saida, Pa9.

Esta alumna nos explica de qué modo la religión marca las diferencias entre sexos también en el mundo de la música:

L: [...] muchos instrumentos con personas que cantan así eh... delante de mucha gente, así, eso no. En Marruecos eso no pasa. Solamente que si son chicas eh... las mujeres todas con mujeres y hombres con hombres, así. Así va [la] religión pero como ya se está cambiando de siglo, se está cambiando más y está yendo más para adelante y... allá va todo». (Loubna, A34)

Esta madre nos habló de diversos temas relacionados con la música, la sociedad, la religión y las costumbres musulmanas, siempre eso sí, todo ello desde el punto de vista del género:

(...)

-¿En tu opinión, ha cambiado la relación que tenías con la música desde que saliste de Marruecos?

S: Ha mejorado. Porque tengo más posibilidades de expresarlo. No te discriminan si dices «me encantaría ser cantante». Nadie te discrimina si te ve bailando. Al contrario, a la gente le gusta, le encanta. Yo, por ejemplo, la gente me ve bailar y le encanta. O sea, la gente te anima, no te discrimina. Te animas un poquito más. No tienes miedo, porque en Marruecos si dices: `quiero ser cantante`, pues nunca vas a poder decirlo así claramente. O lo haces y te sales de la familia y ya no eres uno de los miembros de la familia, o cantas canciones religiosas.

(...)

Yo he aprendido la danza del vientre en Marruecos. Pero lo que pasa que mi abuelo nos dejó de hablar casi dos años. Porque decía que eso no es, no es bueno.

(...)

-¿Tienes costumbre de cantar en casa?

S: Sí.

-¿En Marruecos tenías la misma costumbre?

S: Poco. Porque yo me casé a los quince años.

-¿Y eso es normal allí?

S: Bastante, sí. Me casaron a los quince.

-Ah, te casaron, y ¿eso es normal?

S: Para ellos, sí. Que el abuelo mande, sí. Si fuera por mi padre no. Es mi abuelo el que eligió y todo. Y... yo tenía otros, no sé, quería ser azafata de avión. Pero luego cuando me casaron se suponía que aquí iba a estudiar, iba a terminar los estudios. Pero él era analfabeto, nunca en la vida ha estado en escuelas, nunca ha estudiado, y claro, ver que su mujer ha llegado hasta el bachillerato, y [que] sí quiere seguir estudiando, a él eso le chocaba.

-¡Hombre! es muy impactante que te casen a los 15 años³²⁶.

S: Eres una niña, eres una niña y no sabes qué hacer. Yo en ese momento todavía jugaba con las muñecas y todavía solía estar con mis amigas jugando y tal y eso pero... Cuando te dicen esto, tienes que asumirlo, tienes que decir pues si me lo están diciendo, si digo «no» me van a pegar.

(...)

Yo les estoy enseñando [a mis hijas] la cultura árabe pero lo que es la cultura árabe de verdad, no la cultura machista del hombre. (...) No les voy a obligar ni que sean musulmanas, ni mucho menos, ni les voy a obligar que sean árabes o que tienen que volver a vivir en Marruecos.

(...)

-¿Practicabas tu religión ahora con la misma intensidad que lo hacías en Marruecos?

S: No, menos. La religión menos porque no tienes tiempo. (...) Cuando llego a casa llego reventada. Pero rezo lo que puedo. No puedo estar cada hora rezando. Son cinco veces al día, y es que son muchas horas al día y en ningún trabajo te lo van a permitir, salir de tus horas de trabajo para ir a rezar. Pero Ramadán si hago.

-¿Y a la mezquita por ejemplo, ya vas ahora?

S: A Bilbao solemos ir. Y luego [a] la de Eibar no voy. Porque no me dejaron entrar.

-¿Por qué?

S: Porque no llevo pañuelo todos los días. Porque no voy tapada.

(...) Y en Deva me quité el burka porque era un pueblo pequeño. Me puse lo que es el pañuelo normal, pero la ropa súper larga. Y en Eibar me conocieron de esa manera. Y luego cuando quité porque yo no me sentía..., no me siento

³²⁶ «A pesar de que ha habido cambios destacables (...) en los casamientos apalabrados, las bodas continúan siendo un pacto entre las familias, y en casos excepcionales es una elección entre los dos pretendientes » Soraya Altorki, 1986:124.

cómoda, no me convence lo que es el niqab ni tampoco me convence lo que es el pañuelo, e ir muy tapada. (...) O sea que el día que voy a decidir taparme lo voy a hacer porque yo quiero.

¿Y cuando llevabas el burka, era porque querías o te obligaban?

S: No, porque me obligaba mi ex marido. Desde que me casé con él, al mes, me obligó a taparme". (Saida, Pa9).

Sobre el velo hablamos también con estas dos alumnas. Ambas llevaban puesto el pañuelo sobre la cabeza:

-“¿Estáis a gusto en este instituto?

E. y L.: Sí. Estamos muy a gusto.

¿No habéis tenido problemas por taparos el pelo?

E. y L.: No.

L: Ellos nos preguntan pero le respondemos que es nuestra religión y...

-¿Quiénes os preguntan?

L: Pues nuestros amigos.

-¿Pero los profesores también?

L: No, los profesores...

-¿Y todas las chicas marroquíes que estáis aquí lleváis el pañuelo en la cabeza?

E: No. La hermana de Jasim no tiene aquí pañuelo.

L: Ah sí. Una no lo lleva.

-¿Y en total cuántas chicas marroquíes estáis aquí?

L: Somos cuatro.

-¿Cómo nombráis a ese pañuelo en árabe?

L: Eh... en árabe es eh... lo que tú dices... [mirando a su compañera]

E: ¡Yo qué sé!

-¿Hiyab?... ¿niqab?

L: Eh sí, pero eso lo hacemos por aquí [hace el gesto de taparse la cara].

. Eso es otra cosa

-¿Y en bereber?

L: En bereber ya lo sé: «dejembust». (Ehsan y Loubna, A33 y A34)

En los últimos años en Occidente ha habido numerosos y acalorados debates acerca del velo islámico³²⁷. Esta joven estudiante se muestra taxativa en su postura:

-“Te voy a hacer ahora una pregunta más personal: ¿No te han dicho nunca nada sobre el pañuelo que llevas en la cabeza?

IL: No.

-¿No has tenido nunca problemas?

IL: No.

-¿Y lo pones porque tu lo quieres?

IL: Sí. Yo lo quiero y me gusta”. (Ilham, A.31)

Esta otra alumna por el contrario se muestra tajante frente la prescripción del uso del pañuelo:

-“¿Eres una persona religiosa?

A: Yo sí.

-Esto es, ¿rezas?

A: Yo sí.

- ¿Rezas mucho?

A: Cinco veces [al día].

- ¿Y vas a la mezquita?

³²⁷ El problema no es una nadería. Hay que recordar que en Francia desde el 2004 está prohibido cubrirse la cabeza con el velo en los sitios públicos. En el estado español ha habido bastantes tensiones debido a que algunos alumnos querían entrar a sus respectivos centros escolares con el velo puesto. Sobre este tema ver: “*La regulación normativa de la vestimenta*”, en Etxeberria *et alia* (2007) y en Aixelá (2000:101-4; 264-9), donde se explica la utilización y significado del velo a través de la historia.

A: No.

- ¿Y por qué no vas a la mezquita, porque los niños normalmente no suelen ir?

A: Porque ahora es necesario el pañuelo y yo no hago el pañuelo [sic].

- ¿No lo quieres?

A: No.

- ¿Y alguna vez te han dicho los padres que te lo pongas?

A: No. Bueno, mi madre me ha dicho que lo ponga, pero yo le he dicho que no. Ni hablar". (Ahlame, A38).

8.2. Entrevistas al profesorado de música

Una vez contactado con el profesor/a de música de un centro determinado, la reacción más habitual ha sido la de no mostrar excesivo entusiasmo por el tema. Podemos afirmar que en general les resultaba un tanto extraño, incluso exótico que alguien del gremio –profesor de música también- se interesara por los alumnos inmigrantes, y más aún por los marroquíes en concreto. No es menos verdad que al responder a preguntas concretas suelen mostrar buenas intenciones respecto al multiculturalismo, la relación entre culturas, etc. Pero según nuestra percepción, ello se ha debido en gran medida a que han tratado de dar una buena imagen frente al investigador. Lo que cuenta en definitiva es lo que los profesores llevan a cabo en sus clases en el día a día. Y cuenta por supuesto lo que *esperan* enseñar. Esto último está plasmado en su programación de aula. Según sus propias respuestas, en tales programaciones no han introducido contenidos referidos al multiculturalismo o de otras culturas musicales. Tal vez incluyen algún baile o canción exótica pero no con intención de tratar el tema en sí, sino porque resulta puntualmente una actividad atractiva para los estudiantes.

En un principio se les inquiriere en torno a datos básicos referentes al centro educativo: cuántos alumnos inmigrantes hay, en qué porcentaje son marroquíes, etc. A continuación, se les pregunta sobre la respuesta y ayuda

que ofrece la administración en torno a los inmigrantes. Seguidamente, las preguntas son relacionadas directamente con la actividad y la opinión del propio profesorado: si en la programación tienen incluido algún contenido de otras culturas; si los inmigrantes se tienen que amoldar completamente a nuestra cultura y música, etc. Por último, están las preguntas referentes al material utilizado en el aula: si los libros de texto son los adecuados para el tratamiento de la diversidad cultural; si tienen en el aula instrumentos musicales de otras culturas, etc.

8.2.1. Perfil del profesorado entrevistado

La antigüedad laboral del profesorado entrevistado ha resultado ser lo bastante heterogénea como para reflejar un amplio abanico de experiencias en relación con el alumnado inmigrante. Solo en lo que se refiere a una pequeña parte del profesorado podríamos afirmar que prácticamente acaba de empezar en la profesión docente (alrededor de 3-5 años de antigüedad); otra parte del profesorado tiene una experiencia más amplia (más de 10 años trabajando) y disfruta ya de una estabilidad en el centro educativo en el que ejercen. Finalmente, hemos tenido pocos casos que lleven más de 20 años en la enseñanza. Además, una pequeña parte del profesorado no ha sido siempre profesor de música, sino que también ha impartido otras áreas antes de pasarse a la especialidad de música. O incluso han trabajado con anterioridad en escuelas municipales de música o en conservatorios.

Por otra parte y en cuanto a su formación, ya explicamos anteriormente que en el caso de de la enseñadaza en Primaria, la titulación mayoritaria es la de Magisterio Musical. En la etapa de Secundaria, nos hemos encontrado mayormente con titulados superiores de conservatorio -con la especialidad en algún instrumento- o incluso con licenciados en Geografía e Historia.

8.2.2. Anteriores experiencias con los inmigrantes.

Según las experiencias que anteriormente han tenido con los inmigrantes, todos coinciden con estas dos ideas: por un lado, que el alumnado inmigrante está mayormente concentrado en la red pública y en determinados centros a modo de gueto. Y por otra parte, los que llevan más de diez años trabajando en la enseñanza, recuerdan que el fenómeno de la inmigración es un hecho relativamente reciente:

-“¿Has tenido alumnos inmigrantes muchas veces?

I: No. Aquí hay algunos y... alguno que otro, pero no muchos.

-¿Dónde has estado trabajando habitualmente?

I: En el Duranguesado, y el primer año en Bilbao. Pero allí no había inmigrantes. En la Ikastola Intxixu.

-¿Y no hay inmigrantes en la zona de Durango?

I: En Landako sí, en Landako muchos. Pero bueno, allí hay que seguir un método y... es una escuela. Ahí hay de todo.

- ¿También marroquíes?

I: Sí. Sí había, sí.” (Pr23).

“M: No, ahora en los últimos años muchos más. En estos últimos dos o tres años muchos más. En Educación Primaria no, en Educación Primaria muy pocos, qué va.

-¿Pero la ikastola que me has mencionado, la Ikastola Iturburu, antes era privada?

M: Antes sí. Luego se hizo pública y luego nos pasamos [a la red pública]. (...) Entonces antes no había. Tal vez porque era privada, pero después de hacerse pública tampoco había. Yo eso lo he notado después de venir aquí, después de venir a la ESO. Después de venir a Moguel [instituto de Eibar]. Y aquí especialmente en los últimos dos tres cuatro años, ¿eh? Antes no.

-¿Y cuántos años llevas en este centro?

M: ¿Aquí? A ver aquí cuántos llevamos... unos 15 o así, tal vez sí, sí. Desde que lo abrimos” (Pr 28).

I: “Pues... a ver, al principio estuve dos años en la ESO en Eibar y allí ya había más inmigrantes. Había especialmente un grupo, ¡pero eran, buf! De sitios muy diferentes. Recuerdo que había un chino, un bosnio, un marroquí, algunos de América del Sur, y luego ya pasé a Educación Primaria y luego desde hace pocos años han empezado a llegar inmigrantes al mismo [municipio de] Mendaro, a decir verdad, por lo tanto tampoco tantos” (Pr27)

8.2.3. El protocolo de acogida de los centros educativos ante los inmigrantes.

Parte del profesorado, al ser interino sin plaza fija en el centro, o al ser simplemente sustituto con un contrato temporal, no conoce debidamente los protocolos que tiene el centro educativo de cara a los inmigrantes:

-“¿Sabes si en el Proyecto Curricular del Centro se contemplan a los inmigrantes?

I: No, pero bueno supongo que sí, bastante...

-¿Por qué?

I: Porque hacen las horas con los HIPI³²⁸, los sacan afuera, entran al aula...” (M23)

A: “No sé, llevo muy poco aquí, o sea que... dos semanas. Sólo doy [clase] por las tardes” (Pr 25).

³²⁸ Figura del HIPI o *Hizkuntza Indartzeko Proiektuko Irakaslea* (Profesor del Proyecto de Refuerzo del Idioma).

A: *“Hombre, pienso que al principio lo hace el consultor³²⁹ eh... una sesión para ver el nivel y para situarlo en un curso. Se tiene en cuenta la edad, pero creo eh... que sí que se hace... No sé si... se hace antes de meterlo en un aula o ya una vez metido en el aula” (Pr26).*

I: *“Hombre, adecuados o no adecuados..., es algo que... a decir verdad bastante nuevo porque te digo que nosotros no hemos tenido muchos inmigrantes y al comienzo venía uno y bueno, lo que se dice búscate la vida, ¿No? Pero ahora bueno, tenemos cómo dar la bienvenida, cómo relacionarnos con la familia... lo tenemos, cómo adaptarlos en el aula, lo tenemos, sí.” (M27)*

8.2.4. El Decreto curricular y el alumnado inmigrante.

Hemos hablado con el profesorado de música acerca del correspondiente decreto curricular vigente en la CAV³³⁰. Nos hemos centrado en los objetivos

³²⁹ La figura que en Educación Secundaria trabaja en la orientación pedagógica. Sería el equivalente a la figura del *orientador* en Educación Primaria.

³³⁰ Decreto del 16 de octubre: 175/2007:

Educación Primaria: “1. Comprender las posibilidades que ofrecen las artes y los productos de la cultura visual y musical en general, para comunicar y expresar ideas, sentimientos y vivencias, entendiéndolos como elementos configuradores del patrimonio de Euskal Herria y de los pueblos en general, de manera que ello contribuya al conocimiento y disfrute del arte y de la cultura.

10. 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, siendo conscientes del enriquecimiento que supone el intercambio con personas de diferentes culturas.”

Educación Secundaria: 1: (...) potenciando la capacidad de respetar, comprender y valorar diferentes manifestaciones musicales, para apreciarla como un elemento esencial en la configuración del patrimonio de Euskal Herria y de otros pueblos (...)

4. Analizar y reconocer técnicas, recursos y convenciones de las que se vale la música en obras de distintos estilos, géneros, tendencias y culturas (...)

10. Conocer y valorar diferentes manifestaciones artístico-musicales del patrimonio cultural vasco y de otros pueblos para colaborar en la conservación y renovación de las diferentes formas de expresión, siendo conscientes del enriquecimiento que supone el intercambio con personas de diferentes culturas”. (Los subrayados son nuestros).

generales del área de Educación Artística, tanto de la etapa de Educación Primaria como de Secundaria. La mayoría de ellos han admitido como suficientes las menciones que se hacen en tales objetivos acerca de las otras culturas del mundo. En cualquier caso, también subrayan que tales objetivos quedan muy lejos de la realidad diaria debido a la escasez de sesiones de música que se plantean en el mismo decreto³³¹:

-“¿Te parecen adecuados y suficientes los objetivos artísticos que se plantean en el Decreto en relación a la interculturalidad?

I: “Hombre, adecuados sí, pero igual habría que meter más, viendo cómo está la situación, ¿no? Puesto que cada vez vienen más inmigrantes”. (Pr23)

I: “Luego yo estoy pensando que en realidad solo tenemos una hora semanal, ¿sí? Y entonces cuántas cosas tengo que hacer. No sé, en mi opinión no podemos abarcarlo todo. Entonces, pues, la cita [del Decreto] ahí está. ¿Que es suficiente? ¡Puf! No lo sé. ¿En la práctica? Sí, suficiente. ¿Suficiente? No lo sé. ¿Qué es importante? Sí. Ahora, ¿hasta qué punto profundizamos ahí? Muy poco, muy poco, pero como en muchas otras cosas, ¿eh? No quiero limpiarme las manos porque no lo hago o porque hago poco, sino que andamos en muchas cosas, ¡puf! Es solo una hora...

-¿Por lo tanto el problema reside en la falta de tiempo?

I: En mi caso sí. Yo muchas veces suelo decir: «¡Jo!» Siempre tengo que terminar medio enfadada, metiendo caña, caña, caña. Tenemos que hacer esto y lo otro, sin dejar tiempo para que se explayen los niños, ¿eh? Pero

³³¹ Recordemos que en el caso de la CAV, lo habitual es una sola sesión semanal de música en todas las etapas educativas, a excepción de 4º de la ESO, donde la asignatura de música es optativa pero tiene entre 2 y 3 horas semanales dependiendo del centro.

bueno, a decir verdad, solemos hacer muy poco sobre este tema". (Pr27)

8.2.5. La actitud del profesorado de música frente a la inmigración

En este apartado hemos planteado al profesorado de música una serie de preguntas de forma bastante directa, y con las que, en muchos casos, hemos creído detectar unas respuestas más guiadas por la corrección política que por una opinión totalmente sincera. En cualquier caso, muchos manifiestan abiertamente que el alumnado marroquí en general, «*pone muy poco de su parte*», «*no pide que pongamos su música*», «*en el aula no se abren*», «*es verdad que ellos no traen [sus canciones]*» etc. En nuestra opinión, el problema es que cuestionan la actitud de este colectivo inmigrante de una forma defensiva, tratando así de evitar cuestionarse las actitudes propias:

-“¿Qué es lo que supone para ti tener alumnos inmigrantes en el aula de música? ¿Resulta enriquecedor, o es más bien un problema añadido?

I: No, un problema no. Lo que pasa es que muchas veces, en mi caso ¿eh? Me suelo olvidar, sí. Yo para las danzas sí suelo utilizar música de fuera. Pero justamente música de Marruecos nunca he usado. Entonces, claro, en el caso de los marroquíes pues igual... Hombre, ellos discriminados no creo que se hayan sentido nunca, porque tampoco han solido pedir. A mí nunca me han pedido que ponga su... pero si se puede sí que hay que tratar de poner su música o... sus costumbres, o dando a mostrar su cultura.

-¿Por lo tanto, el hecho de tener inmigrantes en el aula para ti sería enriquecedor?

I: Sí, sí, sí". (M23)

M: Es enriquecedor porque los demás se tienen que dar cuenta, y en la medida que se tienen que dar cuenta, pues que ahí están esas culturas. Y que resulta enriquecedor lo que ellos nos aportan. Lo que ocurre es que eh... ellos muchas veces no se abren. En el aula no se abren, y si yo les digo: «Pues trae una canción de tu pueblo», no quieren. Pues porque se sienten diferentes o avergonzados, o cualquier cosa. Entonces, pues tampoco les obligo. Yo también tenía la posibilidad de traer, ¿no? Y bueno, el hecho de decir: «tú eres de Marruecos» y he traído...». Pero es verdad que ellos no traen [canciones]. Yo trato de enfocarlo un poco desde el lado vasco. Y cuando trabajamos otra cosa, pues normalmente trato que sean canciones vascas. Entonces, yo les doy la oportunidad a ellos de que traigan si quieren, pero no suelen querer, ¿eh? Se suelen quedar un poco cohibidos o a un lado, ¿eh? Y bueno”. (Pr28)

Parte del profesorado reconoce que el hecho de tener alumnos inmigrantes aporta ventajas:

M: “Es enriquecedor. Sí, yo además creo que pueden aportar otros puntos de vista, ¿no? Pues por ejemplo también, no sé, yo lo que digo en música, la mayoría doy sobre la música occidental. Entonces es muy cerrado, y tenemos el contexto histórico muy cerrado. Pero en cuando impartes Historia y Geografía³³² es para todos los demás, un lugar que está perdido por allí y bueno, cuando les preguntas a estos y otra... Además es bueno también para ellos, no sé. Y cuando me ha tocado impartir Alternativa³³³

³³² Tal y como hemos apuntado más arriba, es bastante habitual que en la etapa de Secundaria, el profesor de Historia y Geografía imparta también Música, aunque no sea especialista.

³³³ Es así como se denomina coloquialmente a la clase que se imparte a los alumnos que no van a Religión.

pues es maravilloso, el hecho de tener otras culturas, sobre la religión o para romper tabúes que tienen, o no sé. Sí, bueno sí que es. Luego, claro, lo tienes que dirigir, pero en principio es bueno” (Pr29)

S: “Según de dónde sean ellos, es eh... eso, ¿cómo se dice? No me sale la palabra... enriquecedor. Nosotros nos valemos de su diversidad, claro. Se les pide su música, no sé, cuando pido un trabajo de grupo, que sea de su gusto, pues les digo: «sí es de tu país o de tu zona, mejor». Porque así vemos otras cosas. Y sí, se suele hacer. Son difíciles. A veces es difícil que los demás estén atentos, porque no les gusta las cosas de otros sitios, ¿verdad? Las cosas de otros países. Pero bueno, al menos intentar enseñárselo” (Ir31)

Pero no todo el profesorado ve tan clara la aportación de los alumnos inmigrantes. Señalan además problemas prácticos que se les plantean en el aula:

L: “No, un problema no. ¿Enriquecedor? Pues bueno, al fin y al cabo trabajamos la música. No lo sé, [...] No, igual, o sea no sé, no le veo... No es un problema pero tampoco es bueno” (Pr30)

A: “Para mí es enriquecedor. Al principio, en mi opinión, es un problema porque tratar de ponerlos al mismo nivel [académico] de repente es imposible. Entonces sí que tienes que estar con ella [se refiere a su alumna marroquí] y a veces es difícil enseñar lenguaje musical, música, teoría y flauta. Pero al baile entra enseñada. Y luego pues... a mí me gusta preguntarles a ellos: «Bueno, pues ¿qué música se hace en vuestro...? O ahora con Internet miramos... o les

enseño un baile o... Al principio es un problema para la adaptación, pero luego es enriquecedor.

-¿Estás pensando en Omayma, quizás?

A: Sí, y yo me decía «bueno, pues durante el curso ya haremos algo, de los marroquíes o, una danza o, algo». Y se me ocurrió porque ella estaba en clase porque si no... Sí, cosas de otros lugares, pero marroquíes igual no hubiéramos hecho”. (M26)

No obstante, cuando les preguntamos si en general se tiene en cuenta al alumnado inmigrante en el aula de música las opiniones parecen mostrar una hegemónica tendencia a describir la realidad:

-“¿Crees que en las escuelas en general se tiene en cuenta a los alumnos inmigrantes?

I: No lo creo. En muchas cosas... según para qué. Pero hombre, cuando hay que hacer las bienvenidas siempre se intenta poner saludos en su idioma y eso, pero luego no sé, tengo mis dudas” (M23)

I: “En principio no, no. (M27)

C: “No, no creo que tengamos en cuenta a los inmigrantes”. (Pr23)

Según esta profesora la respuesta puede variar cuando nos referimos al centro en general y no al aula de música en concreto. Subraya además los problemas de marginación que sufre este colectivo según su propia experiencia:

-“¿Crees que en general en los centros se tiene en cuenta a los alumnos inmigrantes?

S: ¡Jo! Eso es muy difícil de responder. Yo lo que veo en este instituto sí. Aquí sí, aquí sí.

-¿Quizás porque hay muchos inmigrantes comparativamente?

S: Sí, es posible pero bueno, estuve en otro centro y allí los inmigrantes eran bueno, en una clase de veinte sólo dos eran de aquí y todos los demás eran inmigrantes. Y cada vez que entraba, sobre todo los primeros días, alguien quería contar algo [y decían]: «No le contéis nada a ésa, ésa es como los demás y porque los demás...». El grupo estaba marginado, ¿sí? Ese grupo estaba marginado, y daba mucho trabajo en la tutoría, porque yo era su tutora y tuve que trabajar un montón, [inculcarles] que ellos eran iguales, como los demás. Fue muy duro, muy duro". (Pr31)

A la siguiente profesora hemos tratado de plantearle la pregunta de forma más directa y reconoce que su programación no varía tenga o no tenga inmigrantes en el aula de música:

-“¿Tienes en cuenta al alumnado inmigrante? Es decir, ¿Darías igual la clase si todos los alumnos fueran de Elgoibar o si la mitad fueran inmigrantes?

L: Eh... hombre, me esfuerzo, explico las cosas, y cuando están haciendo los ejercicios y cosas así pues eso, me acerco para explicarles a algunos igual en castellano, como a veces no saben euskera, o no sé qué pero... pero igual, o sea, en definitiva...

-¿Pero en cuanto a los contenidos?

L: Igual, sí. Normalmente sí" (Pr30)

Esta vez, aunque no hayamos planteado la pregunta de forma tan directa, ha sido la propia profesora la que ha contestado de manera totalmente diáfana:

-“¿Crees que en general se tiene en cuenta al alumnado inmigrante en el aula de música?

A: “No. Yo doy mi programa igual, igual. [Pero] sí que les doy medidas de refuerzo” (M20)

Las siguientes profesoras admiten también no haber cambiado un ápice su programación a pesar de tener una presencia importante de alumnado inmigrante en el aula:

-“¿En tu programación de aula contemplas alguna canción o danza de otra cultura?

L: No” (Pr30)

I: “Hum... no hago ningún comentario [al respecto], no. Lo solemos hacer pero, no, no está metido en la programación. Pues ahora, por ejemplo, tenemos un festival y he cogido un juego de Brasil, pero lo he traducido al euskera”. (M27)

M: “Ya, no, o sea, yo no la tengo definida. Se podría abrir, ¿eh? Quizás hacia la música de hoy en día (...). Igual se podría meter ahí. Sí, es posible.

-¿Pero en principio no contemplas ningún contenido de otra cultura en tu programación?

M: No, es que además se lo dejo a ellos, o sea, al final de curso nos metemos en proyectos y son ellos los que eligen. Entonces...

-¿Como un trabajo en grupo?

M: Sí, en grupo, trabajo cooperativo, entonces son ellos los que van. Igual se podría hacer algún cambio en alguno e insertarlo directamente uno mismo, ¿no? O fomentarlo:

«Mirad, hacer algo sobre lo que no conocéis», algo así, sí. Pero yo no lo tengo pensado, o sea, que no le he dado dos vueltas” (Pr29)

No obstante, una pequeña parte del profesorado entrevistado afirma incluir en su programación algún contenido relacionado con otras culturas:

C: “Sí, un poco de todo el mundo, suelo poner un vídeo” (Pr24)

A: “Sí, una canción-juego de Marruecos. (M22)

A: “No, bueno sí, danzas de Europa, porque están en los libros” (M20)

La siguiente profesora nos describe la situación laboral del profesor sin plaza definitiva, lo cual es muy habitual e impide que un profesional de la docencia desarrolle su programa con un mínimo de estabilidad en un centro educativo en concreto:

S: “Eh... sí. Cuando están ellos... o sea, quiero decir, cuando están los marroquíes nos esforzamos en traer sus cosas. Pero así eh... yo no, a ver, yo no tengo hecha la programación de aquí, está hecha por alguna otra persona. Pero cuando la hago yo, me esfuerzo pero...” (Pr31)

Algunos profesores tratan de formarse en cursos organizados por los seminarios comarcales y así suplir las carencias de la formación académica convencional:

-“¿En tu programación de aula contemplas alguna canción o danza de otra cultura?

I: Sí, sobre todo danzas. De Rumanía sí solemos hacer, pero no me preguntes por los nombres de las danzas, ¿eh? [risas]. Sí, de Rumanía sí. Y luego polcas también.

-¿Y dónde has aprendido esas danzas rumanas?

I: En un curso.

-¿De Garatu?³³⁴

I: No, yendo al seminario. Hubo un curso de danzas. Y allí.

-¿Tenía por título “Danzas del Mundo” o algo así?

I: Sí.

-¿Y os enseñaron muchas danzas?

I: Sí, sí”. (M23)

8.2.6. Sobre la ayuda por parte de la administración

Cuando les preguntamos si necesitarían alguna ayuda especial por parte de la administración para afrontar esta nueva situación en las aulas, sorprende constatar cómo todos responden afirmativamente, incluso cuando gran parte ni siquiera había incluido un solo contenido sobre otras culturas en su programación. A nuestro modo de ver, parte del profesorado trata de exculparse de algún modo, cargando su propia parte de responsabilidad en la administración:

-“¿Para afrontar esta nueva realidad en las aulas se necesitaría una mayor ayuda por parte de la administración?

A: Sí. Algo de asesoría y también intérpretes, sobre todo con los boletines de notas. Antes solía venir un traductor, ahora

³³⁴ Cursos de formación permanente organizados por el propio Departamento de Educación del Gobierno Vasco.

son los hermanos [de los propios inmigrantes] quienes hacen ese trabajo". (M20)

L: "Sí.

-¿De qué tipo?

L: Pues por lo menos eh... enseñar un idioma u otro. En castellano, aunque... ¡puf! O euskera, no lo sé, alguna. Porque a veces como no saben nada, ¡cómo explicarles! Este año he tenido un chino que no sabía nada, o sea, he estado con un traductor, y aún así ¡puf!

-¿Has tenido al traductor dentro del aula?

L: Sí, sí, claro. Dentro del aula ordinaria, con veinte, con otros veinte [alumnos]" (Pr30)

I: "Yo creo que en general sí. (...) No lo digo solo por mi centro ¿eh? Viendo también lo de otros centros, esto es, debemos admitir [a los inmigrantes] en el sistema. Pero se nos plantan en clase: «este es tu alumno, es Fulanito, viene de no sé dónde, y tienes que darle no sé qué asignatura". Y tú, que eres un «profe» normal, entre comillas, dices: «bueno, ¿y qué?» y tienes otros 17 y ¿cómo se integra a este? ¿Yo sólo? ¿Sin ayuda? Y necesitas tiempo también ¿no? Para integrar a ése, y para saber qué materiales hay de dónde sacarlos. Y muchas veces, no te creas, es un problema gordo. Es un problema gordo porque no son ya el inglés o el francés de siempre. No, según quién sea pues... Y no sabemos si allí ha estado escolarizado, cómo ha sido su itinerario, cuál es la situación de su familia, cómo está [integrado] en el pueblo, y hay grandes vacíos. Eso sí, tú te tienes que acoplar y le tienes que dar clase y pues eso... ¿faltan muchas cosas? Sí. Será difícil, ¿eh? Eso, eso... decir que «hay que hacerlo así» será muy difícil. Porque

cada caso es... Y por otro lado lo que me parece una pasada es eso, que vienen en cualquier momento. Y ahí los tienes que integrar en el trabajo diario ya, en algo que ya tenías todo atado. Es muy difícil, muy difícil". (M27)

S: "Pues sí, porque ahora mismo en tercero tenemos una saharai que sabe castellano, pero las clases son en euskera, y entonces pues la niña no se entera de nada.

-¿Acaba de llegar?³³⁵

S: Sí, hace dos semanas. Sí y entonces claro, pues el nivel no es el mismo, y ahí anda la pobre trabajando. (...) A Música hasta ahora no ha venido, que ha tenido médico y no sé qué, pero a Música no ha venido". (Pr31)

I: "Sí.

-¿Un traductor, por ejemplo?

I: Claro, claro, claro. Porque al final... rompe eh... bueno «romper», los demás van hacia adelante. Al inmigrante recién llegado le tienes que explicar las cosas desde el principio. Entonces muchas veces estás sola en la clase y... necesitas tiempo para estar con él en clase, los demás se mueven..., es un poco..." (M23)

La siguiente profesora tiene muy claro que el mayor problema es el idioma, y que son precisamente las medidas de refuerzo del idioma las que se deben de tomar:

M: "¿[Ayudas] para integrar a los inmigrantes en el centro?

³³⁵ Esta entrevista se realizó en el mes de mayo, es decir a solo dos meses de que finalizara el curso escolar.

-Sí. Te pondré un ejemplo extremo: te acaba de llegar un senegalés al tercer curso de la ESO, y no sabe una palabra de euskera o castellano.

M: Pues lo que necesitamos es ayuda para reforzar el idioma.

-¿Un intérprete, por ejemplo?

M: Bueno, sí. Intérpretes ya hay, ¿no? O sea, quiero decir, eso ya existe.

-Sí, sí que los hay. Pero normalmente no entran dentro del aula.

M: No, y están para ayudarte a preparar material para el alumno. Sí, sí, para mí se trata de eso... Pero claro, al final, ¿qué es lo tenemos que conseguir? Que ellos eh... aprendan euskera, ¿no? Yo puedo estar con el intérprete adecuando el material y... Pero para mí lo más importante es darle unas horas para que aprenda el idioma, eso es fundamental". (Pr29)

Esta maestra señala el hecho de que hay casos extremos en los que a la condición de inmigrante se le añade algún tipo de minusvalía:

-“¿Ese alumno inmigrante del que me hablas tiene algún auxiliar³³⁶?

I: Sí, sí. Es que ha venido además un autista, que sabe castellano. Autista y en Música. Perdona pero con ese y otros 15 en clase no puedo". (M27)

³³⁶ La figura del «auxiliar» o «educador» -como se denomina ahora- existe para ayudar de forma individual a aquellos alumnos con algún tipo de minusvalía física o psíquica.

8.2.7.El choque entre sistemas musicales

En este apartado hemos querido indagar el nivel de conocimientos que pueda tener el profesorado acerca de otros sistemas musicales, de los cuales son portadores sus propios alumnos inmigrantes. Más aún, hemos querido saber cuán flexible y receptivo se muestra el profesorado ante tal diversidad musical:

-“¿Los alumnos inmigrantes se han de acoplar a nuestro sistema musical o debe haber una flexibilidad por ambas partes?

I: Hombre, se tienen que acoplar un poco a lo nuestro también, a pesar de que nosotros a lo de ellos también, ¿eh?” (M23)

L: “Hombre...

-Por ejemplo, para un alumno chino nuestro sistema musical resulta totalmente distinto, ¿verdad?³³⁷

L: Es totalmente diferente, ya. Nosotros estamos en 3º [de la ESO], y yo también doy un poco de historia de la música. Yo le dije al principio [al alumno chino]: «Pues mira, busca en Internet y lee, por lo menos no música europea, música de aquí, sino que lo tuyo si es que quieres». Pero luego eso, intenté explicarle el lenguaje musical pero ¡puf! Muy difícil. Muy difícil porque aún con el traductor y no sé qué, él no entendía. Y cómo explicarle, yo, o sea, yo solo sé en castellano y euskera. Inglés un poco pero él también sabía muy poco y muy difícil. Con él fue muy muy difícil. Eh... no sé, lleva un mes sin venir y no sé qué va a pasar con él pero...” (Pr30)

Entre el profesorado entrevistado, hemos tenido algún caso incluso donde la maestra ni siquiera se había planteado que los marroquíes pudieran basarse en un sistema musical distinto³³⁸:

³³⁷ En su centro hay un alumno de esa nacionalidad.

M: “¿Pero acaso tienen otro sistema musical? Yo hasta ahora pensaba que eran ellos los que se tenían que acoplar totalmente” (M20)

8.2.8. Sobre la formación del profesorado

Hemos tratado de indagar si el profesorado se siente lo suficientemente formado como para afrontar la nueva realidad con la que se encuentra en las aulas. Dentro de la formación académica convencional, todos reconocen que hay una carencia notoria en relación a la interculturalidad, ya se trate de los estudios en el conservatorio, en la universidad o en los cursos de formación permanente:

-“¿Has recibido algún tipo de formación que te haya servido para afrontar esta nueva realidad que tenemos en las aulas relacionada con la inmigración?

L: No, ni siquiera en el CAP³³⁹

-¿Y crees que el profesorado debería recibir dicha formación?

L: Sí. No lo sé. Sí, sí, sí, porque muchas veces ocurre que a menudo tienes alumnos con ACI³⁴⁰, eh... inmigrantes, que no saben nada y luego no sé, pues si hay dos o tres que son muy movidos y no sé qué. O sea... que es un aula que es un caos, ¡puf! Porque no puedes estar con el de ACI, con los «normales», y si ya encima tienes un inmigrante y si le tienes que explicar no sé qué, pues entonces ya... tienes tres

³³⁸ Remitimos de nuevo al lector a los capítulos dedicados a los problemas de transcripción y a las músicas de Marruecos. Sobre las conclusiones referentes al nivel de preparación del profesorado véase el apartado final de las conclusiones, cap 12.6.

³³⁹ CAP o Curso de Aptitud Pedagógica.

³⁴⁰ ACI o Adaptación Curricular Individual.

cosas. Y si ya te ocurre una cuarta o una quinta pues ya ¡puf!” (Pr30)

-“¿Crees que en la Escuela de Magisterio te deberían de haber enseñado algo al respecto?

I: Sí, sí. Pero no se menciona nada, al menos cuando yo lo hice.

-¿Estudiaste Magisterio en la especialidad de Música?

I: Sí.

-¿Y crees que os deberían haber enseñado algo sobre otras culturas musicales?

I: Sí, yo creo que sí. Por un lado porque no conocemos qué se hace musicalmente en otros lugares. Y viendo cómo va el mundo, pues que cada vez tenemos más [inmigrantes] y que nos estamos mezclando cada vez más. Sí, yo creo que sí” (M27).

M: “Sí, a mí me parece bien ver canciones de otras culturas. Teniendo en cuenta que hoy en día cada vez tenemos más inmigrantes, ¿no? Lo que ocurre es que en aquella época justo nos enseñaban a tocar la flauta y no mucho más” (Pr28)

La siguiente profesora muestra una clara preocupación por el vacío que acusa el sistema de formación del profesorado. Cree que ante la actual realidad con la que se va a encontrar el docente en las aulas, debería haber una mejor formación en relación a la multiculturalidad:

M: “Es que mi experiencia es que la sociedad actual no se analiza. O sea, quiero decir, que toda la formación que nos dan es de hace..., o sea, la misma que yo recibí cuando era

joven y estaba en el aula, y no tiene nada que ver. Yo cojo el aula de cuando yo era estudiante y el aula de mi hija de seis años y no tienen nada que ver. No estamos preparados para entender a los alumnos, pero es que a los padres tampoco.

-Por lo tanto necesitamos algún tipo de ayuda o formación...

M: Sin lugar a dudas. No sé si sería posible pero si en un centro la mayoría de alumnos [inmigrantes] son de..., bueno tú estás con el tema de los marroquíes pero por ejemplo aquí, en Azpeitia, [la mayoría] son paquistaníes. Tú has dicho que en Ondárroa [la mayoría] son senegaleses, ¿no? Pues por lo menos sabiendo la mayoría de dónde es, pues empezar por ahí, ¿no?

-¿Tenéis muchos alumnos paquistaníes?

M: En Azpeitia sí. Sí porque bueno, ya sabes, viene uno, le va bien, viene otro... Pero sí, en el instituto de Azpeitia los paquistaníes son mayoría [entre los inmigrantes] . pero por lo menos eso, yo no pido que nos formen a todos, pero si ves, si detectas que en un instituto tienes 15 alumnos [de un mismo país], además no son 15 alumnos, son 15 alumnos más 15 padres y madres. O sea, que igual lo que para ti es lo más normal para ellos no lo es. Y por lo menos saber eso, ¿no? Luego ese alumno también. Tú igual al alumno le dices no sé qué y ¡bueno! Le creas un trauma, pues eso, ese tipo de cosas. (Pr29)

-“Cuando realizaste los estudios de Magisterio, ¿recibiste algún tipo de formación sobre otras culturas?

A: No. Algunas canciones igual, en otros idiomas y eso sí. Eh... cómo era... «Formación vocal y auditiva» y cosas así..., pero por lo demás nada. Además danzas, ¡todas las danzas eran danzas vascas!

-¿Y en tu opinión te deberían haber enseñado algo distinto?

A: *Sí, sí, es que en todas las escuelas estamos ya con inmigrantes. Tendrían que incluir una asignatura más. Y reducir un poco las danzas vascas. Es que se podría incluir en todas [las asignaturas], tanto en las vocales, o en las de instrumentos musicales, sí...” (M26)*

S: *“No estamos preparados. Entonces el «rollo» es que cada uno es como es y de qué modo puedes utilizar las relaciones.*

-¿Pero en tu opinión deberíamos tener otra formación para poder responder de forma más adecuada cuando nos encontremos en un aula con inmigrantes?

S: *Hombre, el saber no ocupa lugar, como decía el otro, ¿no?*

-¿Acaso porque la formación en los conservatorios está demasiado centrada en la música occidental?

S: *Sí, sí, sí”. (Pr31)*

8.2.9. Sobre el bagaje musical del alumnado inmigrante.

En el siguiente apartado queremos llegar a conocer la percepción, conocimiento y valoración que tiene el profesorado sobre la cultura musical que trae consigo el alumno inmigrante en general y el marroquí en concreto. Además, será interesante conocer hasta qué punto el profesorado ve limitadas las posibilidades del alumno por el hecho de no estar alfabetizado musicalmente.

-“¿Qué nivel musical traen en general los alumnos marroquíes?

M: ¡Buf! Nivel, pues no traen ningún nivel. En Música... no, no traen ningún nivel.

-Por lo tanto, ¿no saben nada de música?

M: No.

-Sin embargo, aunque no estén alfabetizados musicalmente, ¿Traen consigo su cultura musical, como danzas y canciones?

M: Sí, algunos sí.

-¿Sólo algunos?

M: Sí, hombre, igual los que están más civilizados o... bueno, no sé cómo decirlo.

-¿Te refieres quizás a los que han estado más tiempo escolarizados?

M: Sí, quizás. Sí, no tiene que ver pero..., yo creo que sí, tienen otro toque que no hay aquí. Otro...

-Por lo tanto, ¿sí conocen canciones y danzas?

M: Sí, sí.

-Pero quizás ocurra justamente lo contrario, es decir, que precisamente el niño o niña que se ha mantenido en una zona rural aislada y con escasa escolarización, sea el que se haya aferrado con mayor fuerza a sus tradiciones y cantos que el niño urbanita y perfectamente escolarizado ¿no?

M: Pues así es, así es. Sí, el que está en el campo, sí, ese sabrá más canciones.

-¿Y en tu opinión, qué crees que ocurre con todo ese tesoro musical con el que llegan aquí? ¿Llegan a olvidar sus canciones?

M: No creo, porque los marroquíes se juntan bastante con los de su país. Entonces yo creo que mantienen sus costumbres. (M23)

I: "Viendo los que yo he tenido pues un nivel muy flojo.

-Pero aunque no estén alfabetizados musicalmente, ¿traen consigo una cultura musical?

I: Pues eh... no, no lo sé. Yo no les he dado ninguna oportunidad o no tengo..., o los que he tenido... Yo no tenía...

-¿Pero supones que ellos tienen una cultura musical?

I: Sí, sí, pero... ¡puf! Yo no sé si ellos también se lo curran, es que no lo sé.

-¿Qué crees que ocurre con su cultura musical?

*I: Pues quizás la pierdan, si no es que se mantiene en la familia. Bueno ahí también, luego por ejemplo, en Eibar hay una gran comunidad. Y se juntan muchos, se juntan muchos, sobre todo hombres, pues... se juntan en torno a su religión en su mezquita. En Eibar sí hay mezquita, y harán sus rezos y cantos, Ahora las mujeres no lo sé, no sé si tendrán oportunidad porque eso lo mantienen a rajatabla, no lo sé".
(M27)*

A: "[Un nivel] malo.

-Pero aunque no estén alfabetizados musicalmente, ¿traen consigo una cultura musical?

A: No lo muestran". (M22)

L: "No, no tienen nivel. No tienen... la mayoría no han dado Música nunca.

-Pero aunque no estén alfabetizados musicalmente, traerán consigo una cultura musical, ¿verdad?

L: Sí, supongo que sí.

-¿Y qué crees que ocurre con su cultura musical?

L: No tengo ni idea. A decir verdad, jamás les he preguntado nada sobre ello, no lo sé. (Pr30)

Los dos alumnos sobre los que habla la siguiente profesora, eran marroquíes bereberes. Uno de ellos había nacido aquí en el País Vasco, y el otro había

llegado con solo 3 años. Sin embargo, y según su propia profesora, su nivel musical no se correspondía con lo esperado en los niveles de 2º y 4º de la ESO. Aunque la profesora argüía la desmotivación y falta de ganas de trabajo de los mismos, finalmente acabó tratando de explicar su actitud según sus propios prejuicios culturales:

S: *“No tienen nivel, no tienen nivel. No saben nada.*

-¿Pero por ejemplo Said nació aquí, verdad?

S: *Pero Said es muy vago.*

-¿Y si no recuerdo mal, Ridouan llegó aquí con tres años, no es así?

S: *Sí, pero no saben nada, no saben ni lo que es una negra.*

-¿Y el resto de los compañeros?

S: *Los demás sí.*

-¿En general sí?

S: *Poco pero ya saben. Porque han trabajado y... pero es que Ridouan nunca ha hecho nada. No ha hecho nada, ni en Primaria ni en Secundaria, y ahí anda, repetirá seguramente.*

-¿Falla en todas las asignaturas?

S: *Sí, es muy vago.*

¿Y Said también?

S: *¡Uf! Sí, está en «Diver»³⁴¹. Es que son vagos. Vagos por... no sé.*

-¿Pero al decir «son vagos» te refieres a ellos dos solo, no es así?

S: *Sí, y mucho.*

-¿Pero no lo dices en general, verdad?

S: *No, pero estos dos sí. Hay otra chica, que yo creo que es marroquí, Inan. Inan no llega [al nivel o curso que le corresponde] pero le doy alguna otra cosa para hacer y la hace, se esfuerza, ¿vale? Ella está ahí siempre, le cuesta pero lo hace. Ridouan no.*

³⁴¹ Se refiere al Aula de Diversificación Curricular. En este aula se da una atención especial al alumnado que así lo requiere.

-¿Ni siquiera se esfuerza?

S: ¡Qué va! (...) pero es «vaguito». Luego en casa no se si le exigen siquiera, es otra cultura, ¿no es así? Diferente, no lo sé. Sí que se ve algo ahí. No sé si le dan la suficiente importancia a los estudios, no lo creo». (Pr31)

Las siguientes profesoras son conscientes de que el entorno familiar y el hogar son el contexto idóneo y casi exclusivo para la transmisión cultural entre los inmigrantes:

-“Aunque el alumnado marroquí no esté alfabetizado musicalmente, ¿Trae consigo su cultura musical, como sus danzas y sus canciones?

Z: Supongo que sí.

-¿Qué crees que ocurre con esa cultura musical que traen consigo?

Z: Supongo que la guardarán, pero en casa”. (M21)

A: “La mayoría son nacidos aquí. El que viene de allí [Marruecos] viene sin escolarizar o tiene un nivel muy bajo.

-Sin embargo, aunque no estén alfabetizados musicalmente, ¿Traen consigo su cultura musical, como danzas y canciones?

A: No lo sé.

-¿Qué crees que ocurre con esa cultura musical que puedan traer consigo?

A: Yo creo que la conservan, dependiendo de la familia”. (M20)

M: “Pues sí tendrán ¿no? De casa... Yo creo que sí, ¿no? Al menos las canciones que les cantarían sus abuelas cuando

*eran pequeños, no lo sé. Yo sé muchas de memoria, ¿eh?
Sí, sí, a la fuerza. (Pr29)*

La siguiente profesora, aún reconociendo el bajo nivel académico-musical que traen los alumnos marroquíes, afirma que estos sobresalen sobre el resto en cuanto a capacidad rítmica se refiere:

M: "Tienen un nivel más bajo que el resto, más bajo, tanto en contenidos como en procedimientos. Tocando la flauta por ejemplo. En cuanto al ritmo, yo creo que haciendo ejercicios rítmicos mejor, o como mínimo parecido al resto. O sea, con ejercicios rítmicos con instrumentos de percusión puede ser igual o mejor, mejor. Por ejemplo, recuerdo algunos chicos marroquíes que eran muy hábiles tocando los bongos, porque tienen un gran sentido del ritmo. Pero por ejemplo, para tocar la flauta, no. Y en los contenidos tampoco, tienen un nivel más bajo que el resto, sí"³⁴². (Pr28)

Más adelante, la misma profesora explica que si el alumnado marroquí es portador de una cultura musical, esta queda encubierta o no se muestra por que ellos prefieren que así sea. Añade además, una diferenciación de género al asunto:

-¿Crees que aunque no estén alfabetizados musicalmente, traen consigo su cultura musical, como sus danzas y sus canciones?

M: Sí pero no la muestran, como ya te he dicho antes. Si tú les dices: «A ver, trae tus canciones, o cuáles son, o las danzas, ...» No les gusta mostrarlo, o sea, no sé, igual a las chicas menos aún que los chicos. Y los de Marruecos ya

³⁴² En el Magreb está muy extendido el uso de instrumento de percusión como los tambores de mano de un solo parche o *darbouka*, o distintos tipos de panderos, como el *allun bereber*. Es por ello que este alumnado pueda tener desarrollada cierta habilidad con dicho tipo de instrumentos. Su "sentido del ritmo" es por lo tanto una cuestión cultural y no biológica como pudiera quizás entenderse de la explicación de esta profesora.

sabes, teniendo en cuenta el... cómo decirlo... el valor de unos y de otros, o cómo los tienen en cuenta en la sociedad pues, las chicas se quedan más cohibidas. Los chicos seguro que querrían mostrar más su cultura pero las chicas no tanto. Pero creo que ni los unos ni los otros. O sea, que prefieren pasar desapercibidos. O sea «aquí estamos, lo que nos enseñes tú y ya está». (Pr28)

La misma profesora encuentra otro modo de exculparse al achacar al sistema de enseñanza la falta de horas. Da esta respuesta al ser preguntada acerca de qué es lo que ocurre con ese bagaje cultural y musical que traen los alumnos inmigrantes marroquíes. Es de subrayar la cerrazón que muestra en torno a la propia cultura y el poco o ningún interés por el resto:

-¿Qué crees que ocurre con esa cultura musical que traen consigo?

M: Bueno, pues no lo sé. Pues la mantendrán en su pueblo, pero bueno. Hombre, yo lo que tengo claro es que, yo estando aquí ellos tienen que trabajar la cultura de aquí principalmente, eso lo tengo muy claro. Y ya sabemos el problema, que el problema es el tiempo. Hombre, teniendo 5 horas semanales de Música, entonces trabajaría la cultura de Europa, África, la oriental y todas. Pero teniendo el tiempo que tenemos, yo tengo muy claro que siendo yo de aquí, y del mismo modo que doy el idioma de aquí, yo quiero trabajar las canciones vascas. Las canciones vascas. Eso no quita para que igual a los de 3º [de la ESO] si les envío un trabajo para hacer, sobre estilos musicales, o cualquier otra cosa, o sobre la vida de algunos cantantes, su biografía, y que aparezcan canciones, ¿no? Yo les dejo trabajar canciones en inglés, y de otros idiomas. O sea, que no me pongo tan a rajatabla: «en euskera, en euskera, en euskera», no. Sí [a] las canciones vascas, la cultura, y las canciones vascas. Luego les dejo a ellos. ¿Qué eligen?

Pues normalmente canciones en inglés, de Inglaterra o de cantantes de América. Porque en el mercado son mucho más conocidas y más de su gusto, o no lo sé. Las que están de moda, vaya". (Pr28)

Las siguientes profesoras por el contrario, reconocen que con el modelo asimilacionista actual que se practica en el sistema educativo, centrado casi exclusivamente en la propia cultura, el alumno inmigrante está a bocado a perder su propia cultura:

-¿Y qué crees que ocurre con esa cultura musical que traen consigo?

M: Que se pierde. ¿Para la segunda generación? Bueno, si no lo hacen ellos de verdad... pues eso, lo mismo que ocurre con los vascos, ¿no? Si tú no sientes de verdad ese arraigo: «las quiero guardar [las canciones] y se las transmitiré a mi hijo y...» pues se perderán, sí" (Pr29)

A: "Hombre, pues si se hace de aquí, al final se le olvida. Olvidársele no sé pero... no sé. Hombre es que si se le enseña solo las cosas de aquí... no sé" (M25)

A: Se pierde, en mi opinión. A no ser que lo trabajen en casa, aquí al menos en la escuela..." (M26).

8.2.10. Sobre lo que el alumnado marroquí estudia aquí.

El alumnado inmigrante marroquí en comparación con el resto del alumnado resulta ser menos heterogéneo en cuanto a su actitud frente a los estudios se refiere. Podemos afirmar que en general este alumnado muestra muy pocas

expectativas sobre su futuro académico. Asimismo, esta desesperanza se traslada a los estudios musicales en igual grado. De todos modos, en esta sección hemos tratado de saber la opinión del profesorado al respecto.

A: "Tienen dificultades en todas las asignaturas" (Pr20)

No obstante, hay quien realiza una diferencia dentro del alumnado marroquí y en relación al género. Concretamente se refiere a las habituales actividades dentro del aula de música:

I: "Conmigo no han solido tener problemas pero porque son pequeños.

-¿Pero antes tuviste alumnos de la ESO?

I: ¡Jó! Pero es que esos ¡puf! Lo que ocurre es que aquellos, o a lo mejor debido a lo que yo planteaba hacer en clase,... ¿que a los chicos les parecía bien bailar en clase? Pues no. ¿Y cantar? Les daba vergüenza. No lo sé, muchas pegas por ese lado. Con las chicas no, ¿eh? Con las chicas muy bien. (M27)

Estas profesoras no ven tantas diferencias entre el alumnado inmigrante y el resto:

I: [Su interés] es parecido. Lo que ocurre es eso, que con los niños pequeños yo no noto diferencias. Y como ya te he comentado, la familia que vive aquí [en Mendaro] ya lleva años viviendo aquí, y está muy integrada. (M27)

L: "Pues según, el interés de algunos es alto, y el de otros muy bajo.

-Por lo tanto, ¿hay de todo?

L: Pues sí. Porque por ejemplo este año he estado con uno que no sabe castellano, muy poco pero se esfuerza. Y bueno, una vez estuvimos a ver si aprendía una canción con

la flauta. Y estuvimos a la hora del recreo y la canción era muy fácil. Cuando vio que estaba aprendiendo luego ya no quería ir al recreo. (...)

-¿De dónde era?

L: Eh... pues no lo sé, no sé de dónde son, pero son negros. Creo que son de Senegal. Y bueno, en el caso de ese muy bien. Pero en el caso de los demás, alguno no tiene gran interés, pero otros sí. Hay de todo” (Pr30)

M: “[El interés] de todos es cero [se ríe]. Sí, sí, no es... nada ejemplar” (Pr29)

8.2.11. Estereotipos sobre los inmigrantes en el aula de música

Hemos planteado al profesorado una serie de tópicos musicales acerca de otras culturas, tratando así de conocer su opinión sobre los mismos. En realidad, en el listado inferior los tópicos llegan hasta la cuarta sentencia, siendo las dos últimas negaciones de las anteriores:

«El alumnado de otras culturas y etnias muestra ciertas destrezas musicales innatas, tales como:

- 1. Los africanos llevan el ritmo en el cuerpo.*
- 2. Los de Europa del Este son hábiles instrumentistas de cuerda.*
- 3. Los gitanos son hábiles bailarines*
- 4. Los marroquíes son hábiles con el ritmo.*
- 5. No, nadie tiene habilidades musicales innatas por su origen, eso es un tópico.*
- 6. No, nadie tiene habilidades musicales innatas por su origen, lo que ocurre es que en determinadas culturas se cultivan más ciertos aspectos musicales».*

He aquí alguna de las respuestas recogidas:

A: “Yo escojo las siguientes frases: 1, 2 y 4. Es verdad que hay de todo. Elijo también la frase nº6” (M20)

L: "Sí, esa, la última.

-¿Estás de acuerdo con la última?

L: Sí. Y con otras también, pero con otras no. «Los africanos llevan el ritmo en el cuerpo», normalmente sí. «Los de Europa del Este...» es que nunca he tenido [alumnos] del Este, así que, si quieres que te diga la verdad, no lo sé. «Los gitanos son hábiles bailarines», pues algunos sí y otros no. Yo tuve una vez a uno que era realmente malo para los bailes. «Los marroquíes son hábiles con el ritmo» hum..., todos no le sé, no lo sé". (Pr30)

M: "Bueno, que esos son tópicos, sí. Pero mi opinión es que todos los tópicos tienen una base, que vienen de algo para convertirse en tópicos.

-¿Pero esa base cómo es, cultural o...?

M: Cultural, sí.

-Por lo tanto, ¿escogerías alguna de las frases?

M: Sí, sí, escogería la sexta, sí". (Pr29)

I: "Hombre, alguno de esos tópicos sí, ¿eh? Para mí los africanos en el ritmo sí, pero los alumnos que yo he tenido no demasiado. Pero en general, me parece que sí, me parece que los africanos tienen ritmo, eso es porque están basados en sus instrumentos, ¿no? Más que en las melodías, pero bueno. ¿Los de Europa del Este con los instrumentos? Pues eh... ¡buf! En su sistema musical lo han trabajado más ¿no? En lenguaje musical, muy clásico..., (...) En mi opinión, más que habilidades innatas es más un rollo cultural, ¿eh? Sí" (M27)

-“Por lo tanto, ¿estarías de acuerdo con la frase nº6?

A: Yo sí, yo creo que sí. Sí, sí. Dónde has nacido pues es eso lo que recoges y, eso es lo que has aprendido, ¿por lo tanto? Bueno es verdad, al final, o sea, ellos..., sí tienen... pues como los gitanos, ¿qué es lo de ellos, lo de los gitanos? El baile, eh... sus canciones y eso, o sea, en su cultura no se ven cosas de otro tipo”. (M25)

A: “Pues igual me quedaría con esa última. Es que para mí, eso lo ven en casa... En Mutriku³⁴³ igual conocerás a los cubanos. Pues en casa de esos estaba la música puesta desde la mañana hasta la noche. (...) Se nota, o sea, que tiene en casa..., todo el día bailando y cantando y... Igual es según la casa, algunos estarán rezando y otros...

-¿Entonces, escogerías alguna de las frases que te he leído?

A: La última. (...) Sí, además según de dónde procedan, ¡jío! Pues ves a algunos que ya..., solemos decir que «lo llevan en la sangre» ¿no? Empiezas a poner música, aunque no lo conozcan de nada, y o sea, en seguida se ponen a bailar. Y es una gozada verles.

-¿Quizás estás pensando en Omayma³⁴⁴?

A: Sí, o el que está en primer curso, Ulrich. Ese no sabe apenas euskera pero... Vino el año pasado al aula de 5 años, y ese en el aula de 5 años cantando y bailando...

-¿De dónde es ese alumno?

A: ¡Uf! No sé de dónde es ése”. (M26)

³⁴³ Municipio de la Comarca del Bajo Deva, Guipúzcoa.

³⁴⁴ La alumna marroquí que entrevistamos en su colegio.

M: «Los africanos llevan el ritmo en el cuerpo», sí. [...] Y... es que no se puede generalizar. «Los marroquíes son hábiles con el ritmo», algunos sí, algunos. Algunos sí son hábiles con el ritmo, igual más que nosotros, quizás. Yo diría eso: la primera [frase] y que algunos marroquíes son hábiles con el ritmo, o muchos marroquíes, no sé cómo decirlo». (Pr27)

I: “Estoy de acuerdo con lo que has escrito.

-¿Con cuál de las frases?

I: Con todas [se ríe]. Hombre...

-Bueno, las frases nº 5 y 6 contradicen a las anteriores ¿no?

I: Eso es, eso es.

-Por lo tanto, ¿estarías de acuerdo con las primeras cuatro frases tópicas?

I: Sí. Hombre, tiene que ser un poco innato. Que luego según se trabaja se vuelven más hábiles, pues claro. Pero eso...

-Por lo tanto según tú sí tendrían una habilidad innata, ¿pero siempre según su origen?

I: No, no, no. Estoy hablando en general, ¿eh? No, eh... sea de fuera, o sea de aquí, lo digo por todos, cualquier alumno. Que eso, un poco lo del ritmo tiene que venir de dentro, que lo tiene que tener uno, para que luego cuando se trabaje se desarrolle más”. (M23)

S: “A lo gitanos se les nota un montón desde muy pequeños. Yo he trabajado con gitanos, y es que era empezar con cualquier ritmo y ellos me seguían. ¡Como esos no hay nadie! Es una pasada lo de los gitanos. Hacer ritmos o

inventarlos. Comienzan [aquí empieza ella misma a tocar palmas] y ¡es una pasada!

-¿Y por qué crees que sucede eso?

S: Pues eh... porque tienen eso en casa desde que son muy pequeños. Eso es lo que ven y hacen, y es su cultura. Sí, yo creo que sí, que lo que escuchas y trabajas desde pequeño pues eso te influye. Yo sí, yo creo que sí". (Pr.31)

8.2.12. Sobre el material utilizado en el aula de música.

En este apartado hablaremos con el profesorado sobre los libros de texto y otros materiales didácticos que utilizan en el aula de música. Nos interesaremos por su opinión en torno a dicho material y en relación al tema de la multiculturalidad. La mayoría afirma hacer uso de uno o varios libros de texto como referencia:

-“¿En tu opinión son adecuados los libros de texto actuales para el tratamiento de la inmigración y la multiculturalidad?

Z: Sí, son adecuados. Yo utilizo 'Txanela'³⁴⁵ y lo mezclo con otras editoriales.

-¿En los libros de texto que utilizas se incluyen cantos y danzas de otras culturas?

Z: Sí, a menudo. En los libros de las editoriales de Giltza, Elkar y Edebé" (M21)

A juzgar por sus respuestas, parte del profesorado entrevistado ni siquiera se había planteado anteriormente el tema de la multiculturalidad, por lo tanto, no

³⁴⁵ Es como se denomina al conjunto de libros de texto y sobre cualquier materia editados por la editorial Elkar. Nos sorprende que tanto esta maestra como otras citen a esta editorial como adecuado para el aula de música cuando en el análisis realizado por nosotros más arriba hemos podido comprobar que esta editorial apenas sigue el más mínimo criterio multicultural. La única explicación que le encontramos es que si bien es una de las editoriales más empleadas en en la etapa de Primaria, el profesorado que cita a esta editorial como adecuada en realidad no contempla la multiculturalidad dentro de su programación y tampoco ha reflexionado sobre ello.

parecen tener una opinión clara al respecto y responden a menudo de forma contradictoria:

I: "Pues aquí tenemos Txanela, Vivace, Giltza. Esas tres [editoriales] sí que están.

-¿Y para tratar este tema en concreto, el material de qué editorial elegirías?

I: Pues no lo sé. Txanela, sí, porque es el libro que está en todas las escuelas.

-Pero precisamente en los libros de Txanela prácticamente no hay una sola canción de otras culturas, ¿no es así?

I: No hay, no, no.

-Por lo tanto no parece que los libros de Txanela sean adecuado para tratar este tema, ¿no?

I: No, no, Txanela no.

-Pero precisamente en los otros dos métodos de música sí que hay canciones de otras culturas.

I: Sí, Vivace sí que tiene, eh... A mí Txanela en general no me gusta". (M23)

-Antes me has mencionado el método Crescendo³⁴⁶

M: Sí, Crescendo..., es el que tengo como referencia, Crescendo.

-Contiene bastantes canciones de otras culturas, ¿verdad?

M: Sí, ahí aparecen canciones de España, del mundo..., pero eso no quiere decir que yo las utilice, ¿eh? [Se ríe]. Yo lo utilizo más para trabajar los conceptos, a modo de teoría. También está muy bien el CD de Crescendo. El CD para escuchar el audio y hacer los ejercicios. Esos están bien. Pero por lo demás, pues bueno, para trabajar las canciones

³⁴⁶ De la editorial Pearson.

y para tocar las canciones, yo suelo coger aparte otras [canciones] relacionadas con la cultura vasca". (Pr27)

- "¿Qué libros utilizáis?

Ain: Txanela, pero tienen muy pocas [canciones de otras culturas].

Aia: En el Txanela³⁴⁷ viejo sí. Luego hemos empezado este año eh..., yo he hecho un cursillo de 2.0³⁴⁸. Entonces sí [he aprendido] danzas del mundo. Y ahora sí que hemos empezado... a salir de las danzas vascas [las dos maestras se ríen]. Ahora, ahora empezaremos...

(...)

- ¿Utilizáis algún otro libro aparte de los de Txanela?

Aia: Tutti [edit. Edebé], Vivace [edit. Pearson]. Aquí esos sobre todo. Y luego... es que en castellano hay un montón.

- Y de entre todas las editoriales que conocéis, ¿con cuál os quedaríais como la más adecuada para el tratamiento de este tema?

Aia: Tutti sí que lo trabaja en la nueva [edición]. Es que he estado poco tiempo mirándolo, era el trabajo que teníamos para hoy". (M25 y M26)

I: [Los libros] hay que adaptarlos. Bueno sobre todo es que de entrada ya no es adecuado ningún libro, o sea, por el idioma, para hacer los ejercicios,...

- ¿Cuál es el libro que utilizas?

I: Yo utilizo «Txanela».

³⁴⁷ Se refiere a la edición anterior de libros de texto musicales de la editorial Elkar. Estos sin embargo no se editaban bajo ese nombre.

³⁴⁸ Cursillo realizado *on-line*.

-Pero justo ese método de música apenas contiene canciones de otras culturas, ¿no es así?

*I: No, no, no, no tiene. Algo, pero bueno. Pero sí hay [canciones] en otros idiomas. Bueno, algo sí que hay. En las canciones, en los cuadernos de trabajo no, en las actividades no. Pero en los libros que tienen en cada curso, allí bueno...*³⁴⁹

-Pero en esas canciones se canta siempre en euskera, ¿no?

I: Sí, cantar sí.

-Esas son las canciones que ha compuesto Imanol Urbietta. Quiero decir que no son canciones originales de otras culturas.

I: Eso es. Tienen la melodía y los instrumentos como imitando pero no hay..." (M27).

-¿Y en tu opinión ese libro de texto [Crescendo] es adecuado para la cuestión de la inmigración? ¿O solo habla de la música occidental?

M: Tiene un capítulo dedicado a las músicas del mundo, eh... un capítulo de cinco páginas. Esa es la única parte que tiene, lo demás es de Occidente...

-¿Y tienes previsto impartir esa parte?

M: Sí, daremos esa parte. Pero eso...

¿Lo tienes incluido en tu programación?

M: Sí, sí, está incluido, está incluido en la programación pero por eso digo que sólo tiene 5 hojitas. O sea que no está..." (Pr29)

³⁴⁹ Hace referencia al resto del método globalizado que abarca las asignaturas de Euskera y Conocimiento del Medio. Estos libros contiene unos CD-s con canciones que en algunos casos imitan de forma estereotipada canciones de otras culturas y cantadas en euskera, pero en ningún caso son canciones originales de la cultura a la que hacen referencia.

8.2.13. Instrumentos musicales de otras culturas dentro del aula.

Por último, hablaremos de los instrumentos musicales que utilizan en el aula de música. Lo que queremos saber concretamente es si disponen de instrumentos de otras culturas; si los utilizan; y en el caso de que no dispongan de ellos, si tratar de saber cuál es la razón, etc. La realidad a este respecto resulta bastante desoladora. No ya solo en cuanto a la escasez de instrumentos de otras culturas, sino también respecto a los instrumentos convencionales -y no digamos ya respecto de los que ni siquiera tienen un aula específica de música-. La mayoría reconocen tener muy pocos instrumentos «exóticos» o ninguno, quizás algún *güiro*, o algún tipo de tambor³⁵⁰ como mucho.

-¿Tenéis algún instrumento musical de otra cultura en el aula?

I: No.

-¿Ni siquiera un güiro?

I: Pues igual estará en algún lado, pero yo no lo he visto.

-¿Tampoco tenéis un palo de lluvia?

I: Hay uno hecho a mano. Sí, está ahí arriba. Por lo demás no hay, no hay djenbé³⁵¹ o cosas así.

-¿Tenéis alumnos de Senegal?

I: Hay dos alumnos de Senegal. Uno es adoptado pero el otro no lo sé". (M23)

M: "Sí, los bongos [se ríe]. A ver, qué más tenemos...

-¿Algún güiro quizás?

M: ¿Cómo es el güiro?

[Simulamos el gesto de rascar junto con el sonido]

³⁵⁰ La mayoría hacen uso del instrumental Orff. Los instrumentos incluidos en ese grupo instrumental pero que son originarios de otras culturas, como los instrumentos de placa, los consideramos ya en tal contexto como occidentales.

³⁵¹Tambor de mano del África occidental.

M: ¡Ah! sí, sí. Y luego una flauta de agujeros, de Bolivia. O de Sudamérica, o peruana. No sé de dónde es. Y bueno, algunos instrumentos de percusión, tengo algunos sueltos. Pero no tantos como para repartirlos entre los alumnos.

-¿Y tenéis algún tambor?

M: No, no, ¡Jodér! Ha ido desapareciendo el material por ahí. No sé si me lo quitan o qué. Porque antes tenía xilófonos, dos o tres. Ahora solo tengo uno". (Pr28)

La siguiente maestra se queja de carecer de lo más básico en su aula de música. Ante el panorama desolador que describe nos resulta incluso excesivo preguntarle por instrumentos foráneos:

"-¿No tenéis ningún xilófono más? [Solo hay uno a la vista]

A: No, no hay nada, no hay nada. Hay crisis en la música. Para Inglés hay mucho dinero, para Música... el año pasado conseguimos la caja³⁵², y luego algunos libros, y bueno. Yo este año he pedido ¡un ordenador! Internet llegó aquí el año pasado... [...] Y este año tomaré la delantera. Ahí ando, desde el uno de septiembre... [risas]. El ordenador no funciona... quizás para junio... (M26).

"-¿Tenéis algún instrumento musical de otra cultura en el aula?

I: [Comienza a mirar por la clase] No..., no.

-Ahí veo que tienes un «palo de lluvia», ¿no?

I: Bueno sí, y otro hecho por mí también.

-¿Y algún güiro o así?

I: Un güiro sí, maracas también. Luego en casa también tengo instrumentos africanos pero no los traigo. Hombre,

³⁵² Se refiere a un baúl con un surtido de diferentes instrumentos de percusión.

alguna vez para enseñarlos sí, pero para que toquen no, porque solo tengo uno de cada.

-¿Qué instrumentos tienes en casa?

I: Eh... ese tin-tin de los dedos...

-¿Una samsa?

I: Tengo dos samsas. Luego tengo un djembé grande, luego tengo ese otro... uno parecido a una calabaza...

-Pues como tienes un nuevo alumno senegalés en clase, tienes una buena razón para traer el djembé a clase, ¿no?

I: Lo que pasa es que todos quieren [tocarlo] y son en clase... ¿cuántos son? Bueno, esos no son tantos, son 15, porque luego tenemos unas clases de 23, 24,...

-¿Y cómo es que no tenéis ningún instrumento de ese tipo en clase?

I: Hombre, yo eh... tengo prioridades..., prefiero otras cosas.

-¿Por ejemplo?

I: Pues por ejemplo esta especie de tubos [me señala una caja llena de tubos sonoros infantiles] (...). Luego quiero hacer una «batucada», y claro, ahí necesitaría...

-Pues ahí tienes una actividad relacionada con otra cultura, ¿verdad?

I: Bueno, sí, de otra cultura es verdad, pero ahí están, cómo son eh... los nombres de esos tambores... no son tambores, tienen otro nombre³⁵³. Claro, cada uno vale 300 euros (...). Por lo tanto, nosotros los construimos con botes. Claro, esos instrumentos también... Sí que compramos aquel [me señala un agogó], cómo se llamaba... para hacer la batucada. Y he comprado un silbato de madera también [nos lo muestra tocando; se trata de un «apito»], para hacer la batucada. Poco a poco vamos completando los instrumentos.

-Bueno pues al comienzo me has dicho que no hacíais nada de otras culturas, y mira, ya estáis haciendo algo, ¿no?

³⁵³ Se refiere al *repenique* y al *surdo*.

*I: Bueno sí, el proyecto ya lo tengo, sí, sí. Lo vamos a hacer.
(M27)*

El hecho de que en un centro educativo no exista un profesor de música con plaza estable conlleva normalmente, entre otras vicisitudes, que el aula de música nunca acabe de estar bien equipada:

L: “No, es que aquí hay pocos instrumentos musicales. Hay triángulos, hay xilófonos también, eh... una pandereta. (...)

-¿Algún tambor ya tendréis, no?

L: No, estoy pidiendo muchas cosas, un ordenador y no sé qué más, pero como estoy todos los años en un sitio distinto pues... este año he pedido un ordenador y todavía...

-Sí, la verdad es que en general las aulas de música en Secundaria no suelen estar bien surtidas, ¿verdad?

L: Sí, también. Sí, aquí hay pocas cosas. Cuando llegué por vez primera [a este instituto] pedí un aparato de música bueno, porque tenían uno roto. Ahora, este año, estoy intentando que me pongan un ordenador. Porque aquel año pedí un ordenador también y no lo conseguí. Y en dos años no he estado aquí. Y ahora vengo de nuevo y otra vez estoy detrás de un ordenador, pero...” (Pr30)

A: “No tenemos aula de música. Los alumnos han solido traer una flauta de Pan, por ejemplo, de los viajes. Los extranjeros nunca”. (M20)

-“¿En el aula de música tenéis algún instrumento de otra cultura?

A: Sí, pero pocos.

-¿Cuáles son?

A: *Un güiro y algunos de sacudir. No tenemos más porque no tenemos dinero para comprarlo todo". (M22)*

S: *"Sí, «quix, quix, quix» [lo dice mientras hace el gesto de tocar un tambor].*

-¿Los bongos?

S: *Las congas. Pero no hay más ¿eh? solo eso.*

-¿Y no tenéis unas maracas, por ejemplo?

S: *Ah! Bueno sí, sí que hay, esos de rascar. Pero no los utilizamos, ¿eh? Las maracas y otros no los utilizamos porque bueno, un desastre. Si los sacamos...*

-¿Y los xilófonos los utilizáis?

S: *Los xilófonos sí los utilizo, sobre todo en el cuarto curso [de la ESO]. Con los demás no. Con las flautas ya tenemos bastante. Si alguien se olvida la flauta en casa pues sí, entonces sacamos algún metalófono" (Pr.31)*

8.2.14. Algo más que añadir

Finalmente, hemos cedido la palabra directamente al profesorado para que pueda añadir cualquier comentario sobre el tema tratado. Las opiniones recogidas son realmente heterogéneas, partiendo desde una frontal oposición a la multiculturalidad y llegando hasta la aceptación de la misma. Sin embargo, en pocos casos se percibe una adscripción entusiasta de esta opción pedagógica.

La siguiente maestra parece tener las ideas muy claras al respecto. Para ella lo más importante no sería en ningún caso tratar de enriquecernos con la aportación cultural que supone compartir aula con alumnado inmigrante. Muy al contrario, la *asimilación* como objetivo sería su cometido principal:

Z: *“Yo sigo la programación del mismo modo, independientemente de dónde sean [los alumnos]. Nos preocupa más que esos niños aprendan las canciones vascas” (M21)*

Otras maestras han mostrado una mayor sensibilidad hacia las distintas culturas, a pesar de reconocer el hecho de que nunca se lo habían planteado hasta el momento de haber realizado la entrevista:

“-¿Tienes algo más que comentar sobre el tema?

I: No, ánimo con tu trabajo.

-¿Nunca te habías planteado este tema, no?

I: No, pero sí que es interesante, ¿eh?” (M23)

Otro grupo del profesorado ha sido reiterativo hasta el final argumentando todos los problemas que les acucian, tales como la falta de tiempo, el exceso de unidades en la programación, falta de apoyo, etc. En última instancia y aún siendo fiel reflejo de la realidad, estas argumentaciones parecían deberse más a una forma de excusarse por no haber tratado con mayor atención la diversidad cultural en el aula de música:

-“Si quieres añadir algo más sobre este asunto... Por ejemplo, ¿te habías planteado alguna vez este tema o es un asunto totalmente nuevo para ti?

-L: No, no. ¿Te refieres a lo de los inmigrantes y eso? No, nuevo no es pero... sobre los inmigrantes eh... muchas veces ¡puf! Pues eso, a veces suelen estar así, todo el tiempo, o sea, sin hacer nada y no sé qué. Porque yo a veces estoy con otros y yo qué sé. Además, en Música a veces hay problemas de comportamiento, muchas veces tienes no sé qué, y...

-¿Tienes muchos alumnos por clase?

L: Pues sí, normalmente sí, o sea, este año tengo aquí 22, 23, igual demasiados (...). Y además eso, cada uno tiene

sus problemas y ya. Luego los inmigrantes y algunos ya saben castellano o euskera y no hay tanto problema. Pero... ¡sí además no saben nada! ¡Puf! Yo no sé pero el sistema hay que hacerlo de otra manera.

-Te comprendo en cierta medida puesto que yo también he pasado por situaciones parecidas.

-Ya, el chino muchas veces «¡jo!» Claro, además estuvo en el grupo malo, o sea, de entre todos los grupo de tercero, lo pusieron en el peor. Y ahora está mucho mejor. Pero eso, como en el grupo malo ya tenía problemas de comportamiento, o sea, a menudo solía estar él solo toda la hora. ¿Y qué? Es que, ¡es que no puedo! Echando la bronca a otros, no sé qué, y cómo le voy a explicar si los demás están...” (Pr30)

M: “Eh... no se me ocurre nada. No, sólo eso pues... ¡buf! Que siempre nos quedamos tratando de completar la programación y que no llegamos. Y siempre acabo con la misma frustración. Se termina la evaluación, el trimestre, la evaluación, y han dado muy poca materia. Suelo decir: «¡Qué poca materia he dado, por favor! Ya son Navidades y ya tendría que estar con los villancicos, explicando eso un poco y todavía estoy aquí. Y siempre lo mismo, tengo que despabilar. Pero llegas a clase y ya sabes lo que hay. La cuestión es que una cosa es lo que piensas y lo que tienes que hacer, pero en un momento pues no puedes, no puedes porque tienes un montón de problemas o cualquier otra cosa. (...) siempre con la misma frustración”. (Pr28)

Aia.: “No, yo en un principio eso..., en Música por ejemplo, pues que tienes que estar al día con las editoriales, creando material todos los años, y cuando te viene un nuevo alumno,

y no tienes nada sobre eso, tienes que crearlo. Vamos que al final estás solo en Música.

-¿Y cuando llega un nuevo alumno, nunca se os ha ocurrido grabarle a él mismo algunas canciones de su cultura en vez de tener que crear vosotras mismas material nuevo?

Aia.: No...” (M25 y M26)

La siguiente maestra, a pesar de aducir problemas de tiempo, ha tratado de completar su programación con la inclusión de un atractivo ritmo de otra cultura:

I: “Pues mira, yo creo que hay algunas cosas de otras culturas que son fáciles, como para que las podamos hacer nosotros en clase. Pues por ejemplo, la batucada, ¿eh? En vez de estar haciendo siempre las canciones de aquí. Es muy divertido encima, muy práctico, y no hay que saber mucho de lenguaje musical. Se trata más bien de sentir y eso. Y bueno ahí los inmigrantes tienen..., los de esos países tienen qué enseñar... en plan simple ¿eh? Yo hice un cursillo... (...)

-¿Te enseñaron ritmos de otras culturas?

I: Hombre, era todo «brasileiro». Todo batucada. Basándose en a ver cómo luego podría insertar eso cada uno en su... Pero ahí está eso, el problema de siempre: una sola hora a la semana, y no es lo mismo tener 20 alumnos que 16. O qué aula tienes, o qué instrumentos, y qué ganas tienen los alumnos. Y para llevar a cabo eso tienes que aparcar otras muchas cosas. Entonces pues claro. Pero bueno, ya haremos algo”. (M27)

9. TRABAJO DE CAMPO (II): ENCUESTAS SOBRE LA DISPOSICIÓN DEL PROFESORADO HACIA LA MULTICULTURALIDAD EN EL AULA DE MÚSICA

Hemos realizado 43 encuestas entre maestros de Primaria de la especialidad de música. Han sido 19 las encuestas contestadas (es decir, un 44,1%). El primer dato revelador de las encuestas ha sido precisamente el alto porcentaje de las mismas que no han sido respondidas. Por razones obvias, nunca conoceremos los motivos precisos que han impulsado a estos educadores a no completar y entregar dicha encuesta. En cualquier caso, debemos tomar dicha información como un dato objetivo y de gran valor además. A falta de una respuesta clara por parte de los implicados, hemos de suponer que el desinterés por el tema en cuestión ha sido la primera causa de la no cumplimentación de la encuesta³⁵⁴.

El muestreo de campo ha cubierto a los especialistas de música de los colegios públicos de Primaria de las comarcas de Lea-Artibai, Busturialdea, Gran Bilbao, Arratia-Nerviión y Duranguesado³⁵⁵. Asimismo, debemos aclarar otra cuestión muy importante. A pesar de que un 47,3% de los encuestados no ha tenido en sus aulas a ningún alumno marroquí durante el curso 2007/08, ello no quiere decir que nunca los hayan tenido.³⁵⁶

³⁵⁴ En principio descartamos otras razones como la falta de tiempo o la complejidad del mismo puesto que es una encuesta que se puede realizar en unos 15 minutos y a los encuestados se les ha dado varias semanas para su realización.

³⁵⁵ Las razones por las que hemos extendido la amplitud geográfica del muestreo las hemos expuesto ya en el cap. 2: *Metodología*.

³⁵⁶ Esto se debe al hecho de que la media de edad de lo encuestados rondaba entre los 30 y los 40 años. A esas edades, una gran proporción de maestros de de la CAV no disponen aún de plaza fija. Esto supone que en la mayoría de los casos los maestros han sufrido una gran movilidad a través de múltiples colegios de la geografía vasca. En una de las últimas oposiciones convocadas por la Administración vasca (2007) el grupo de edad mayoritario que sacó plaza fue de 45 años –según datos de la propia Administración-. Esto puede suponer una movilidad de casi un centro escolar por curso en muchos de los casos, antes de haber sacado la plaza. Incluso en los primeros cinco años es normal pasar por varios centros dentro de un mismo curso escolar hasta poder coger plaza vacante como interino en un solo colegio por cada curso.

En cuanto a los datos del alumnado inmigrante en los centros educativos implicados en estas encuestas, en primer lugar destaca la gran disparidad de porcentaje de alumnos inmigrantes que tienen los colegios seleccionados según su ubicación geográfica. Estos porcentajes van desde el cero absoluto del municipio de Amoroto (Vizcaya) hasta más del 40% de dos colegios del Gran Bilbao. En cuanto a las cifras de alumnos marroquíes, en números absolutos son bastante bajas. Van desde ninguno a 5 alumnos por colegio (con un promedio de 1.47). El porcentaje de los marroquíes oscila entre 0 y el 2,6% de entre el total de alumnos (con un promedio del 0.53%). Sin embargo, las cifras son considerablemente más altas cuando observamos el porcentaje de alumnos marroquíes de entre el total del alumnado inmigrante: oscilan entre el 0 y el 37,5% del alumnado inmigrante (con un promedio del 10,01%).

9.1. Resultados y análisis de las encuestas³⁵⁷

La primera de las preguntas –no relacionada con cifras directas sobre alumnado- (nº 4) se refiere al protocolo de acogida e integración del alumnado inmigrante. El 68,4 % cree que el protocolo de integración del alumnado inmigrante en su colegio es adecuado.

En el siguiente ítem (nº 5) se les pregunta si saben que en el PCC (Proyecto Curricular de Centro) de su colegio se contempla a los inmigrantes. El 52,6% ha contestado que sabe que se les contempla. Lo más significativo han sido los resultados a su pregunta complementaria (nº 5a). Se les ha preguntado a ver si

³⁵⁷ El modelo de la encuesta se encuentra en el apartado de anexos.

en su opinión se deberían de contemplar. Mientras que el 47,3% ha contestado que sí, el resto ha dejado la pregunta sin respuesta³⁵⁸.

En la siguiente cuestión (nº 6) se les ha presentado un extracto de las menciones que se realizan a otras culturas en el decreto educativo vigente en la CAV (2007). Un 47,3% cree suficientes tales menciones³⁵⁹.

Luego se les ha preguntado (Nº 7) si estiman que es enriquecedora la presencia de otras culturas en el aula de música. Un 89,4% lo cree de ese modo. Curiosamente dos maestros han respondido *que “es un problema para todos”*. Antes de juzgar negativamente esta respuesta, quizás deberíamos pensar que tal y como se plantea la presencia de los inmigrantes en las aulas de música –sin ningún tipo de ayuda- es cierto que resulta un verdadero problema para todos, incluido el propio inmigrante. Que esta sea la verdadera razón por la que quizás estos dos maestros vean a los inmigrantes como un problema para todos lo demuestra el hecho de que más adelante, cuando se les pregunta si la Administración debería ayudarnos, los dos han contestado que sí, los dos solicitan un ayudante dentro del aula, tal como un auxiliar o un intérprete, y uno de ellos además cree conveniente un mínimo de asesoramiento.

Por otro lado, un 63,1 % estima que en el aula de música en general se tiene en cuenta a los inmigrantes (pregunta nº 8). Un 26,3 % opina muy al contrario, que no se les tiene en cuenta.

Al personalizar la anterior cuestión en los propios encuestados, esto es, preguntándoles directamente si incluyen en su programación de aula alguna canción o danza de otras culturas, el 89,4% ha contestado que sí (pregunta nº

³⁵⁸ No se acaba de entender correctamente esta omisión cuando había tres opciones posibles: *sí, no, o no sé*.

³⁵⁹ Para ver las menciones concretas que se les han presentado a los maestros, véase el anexo n. 1.

9). En cuanto a las culturas de procedencia de esas piezas la mayoría ha contestado designando al continente. En este sentido, Europa del Este y América son los continentes más nombrados.

En cuanto a si ven necesaria algún tipo de ayuda por parte de la Administración para poder gestionar mejor el tema de la inmigración y multiculturalidad (pregunta nº 10), el 94,7% opina que es necesario algún tipo de ayuda. De entre los tres tipos de apoyo que hemos sugerido en el cuestionario (*ayuda directa de la Administración; un ayudante –auxiliar o intérprete- dentro del aula; un asesoramiento mínimo*), la mayoría ha demandado el respaldo directo de la Administración.

La siguiente cuestión (pregunta nº 11) ha tratado de dilucidar si estiman necesaria la hora semanal de música para este tipo de alumnos, o si bien sería más provechoso que se dedicara ese tiempo a la adquisición de habilidades instrumentales como lecto-escritura o idioma (euskera). Un 84,21% ha contestado que la hora de música es importante. Sin embargo, dos de las respuestas han escogido alguna de las otras dos opciones. Siendo objetivos y evaluando la situación real de las aulas, creemos que tienen su parte de razón en relación a los casos más extremos³⁶⁰.

El 94,7% opina que el proceso de integración del alumnado inmigrante debe ser consecuencia de una adaptación por ambas partes, es decir, que los maestros también deben aprender de su cultura musical. Por el contrario, un 15,7% opina que solo ellos deben adaptarse a nuestra educación musical, aunque con cierta flexibilidad por nuestra parte.

³⁶⁰ Cuando un alumno inmigrante llega una vez comenzado el curso, si no conoce ninguno de los dos idiomas oficiales de la CAV, y si apenas ha estado escolarizado, quizás fuera más conveniente que se le dedicaran todos los esfuerzos para que adquiriera las habilidades básicas para luego integrarse mejor en el resto de las asignaturas. Esta medida drástica no la veríamos necesaria si todas las asignaturas dispusieran de algún tipo de ayuda como las arriba mencionadas.

Un 84,21% de los encuestados opina que en las Escuelas de Magisterio se debería enseñar a los futuros maestros cómo enfrentarse al reto de la multiculturalidad. Por otro lado, un 5,2% estima que tal instrucción no es necesaria.

Cuando les hemos preguntado acerca del nivel musical que tienen los alumnos marroquíes al llegar a nuestros colegios, el 31,5% ha contestado que el nivel es bajo. El mismo porcentaje ha contestado con un comentario y no con alguna de las respuestas cerradas. Los comentarios, por un lado, explican la condición de nacidos en la propia CAV de algunos hijos de inmigrantes. Por otro lado, hay quien explica que los únicos alumnos marroquíes que tienen están aún en la etapa de Preescolar por lo que se les hace muy difícil su evaluación.

La siguiente cuestión (nº 15) se refiere a si los alumnos marroquíes, a pesar de no estar alfabetizados musicalmente al llegar a nuestros colegios, son portadores de una cultura musical. El 57,7% contesta de forma afirmativa, mientras que el 15,7% opina lo contrario. Sabemos como etnomusicólogos que esta última opción es materialmente imposible. Todo miembro de un grupo social es portador y practicante de algún tipo de música, entendiendo esta práctica en su más amplio sentido –interpretativa, oyente, coreográfica, etc.- Cabe cuestionarse si los que han contestado negativamente han indagado en el bagaje cultural que puedan tener estos alumnos³⁶¹. A estos datos hay que añadir un 10,5% que ha contestado que no lo sabe (en el momento de cumplimentar la encuesta, la mitad de ellos tenían alumnos marroquíes y la otra mitad no).

La siguiente cuestión (nº 16) tiene relación directa con la anterior. Se les pregunta ahora, según su opinión, qué es lo que ha ocurrido con esa cultura que traía el alumnado marroquí. El 31,5 admite desconocer qué es lo que ha

³⁶¹Tal y como les redactamos esta cuestión, (“Incluso cuando los alumnos marroquíes llegan sin una previa alfabetización, ¿crees que son portadores de una cultura musical?”) en realidad les estamos preguntando acerca del concepto de cultura musical que ellos, los maestros, puedan tener.

ocurrido con esa cultura musical. El 26,3% opina que la mantienen aún. Y el 10,5 % cree por el contrario que la han perdido.

Luego se les ha preguntado (nº 17) si a los alumnos marroquíes les cuesta más aprender la música de aquí ³⁶² que a los demás. El 52,6% opina que les cuesta lo mismo que a los demás. Por el contrario, el 26,3% estima que les cuesta más que a los demás. Un 10,5% ha contestado que hay de todo. Seguidamente (nº 17a), se les preguntaba a qué se debían esas diferencias entre unos y otros alumnos en caso de que las hubiera. El 10,5% ha contestado que se debe a que provienen de una cultura distinta. El 21% cree que esas diferencias se deben al bajo nivel escolar con el que llegan los alumnos marroquíes a nuestras aulas. Un 10,5% opina que se debe a que junto a ese bajo nivel escolar, no están alfabetizados musicalmente ³⁶³.

A continuación se les ha preguntado sobre el interés que pone el alumnado marroquí en la hora de música. Todos los que han contestado han elegido la misma respuesta. Han sido el 78,9% los que han contestado que su interés es normal ³⁶⁴.

³⁶² Entendiendo por “música de aquí” lo que se enseña mayoritariamente en las aulas de la CAV, es decir, música occidental en general y vasca en concreto.

³⁶³ Nosotros creemos que efectivamente se dan diferencias de aprendizaje entre el alumnado marroquí y el autóctono. Esto se debe a una combinación de las distintas razones ya apuntadas, aunque creemos que la principal causa sería la escasa escolarización que trae este alumnado.

³⁶⁴ Sin embargo, nuestra propia experiencia laboral no nos lleva a la misma afirmación. En la mayoría de los casos que hemos conocido, han sido alumnos totalmente desmotivados. Creemos que esto se debe a que al llegar a nuestras aulas con tan bajo nivel de alfabetización general y ninguna musical, los educadores tienden a exigirles poco (o nada en los peores casos), haciéndoles un flaco favor. Con la muy probable llegada de un nuevo maestro/a el curso siguiente (ya hemos hablado de la alta movilidad de los educadores en nuestra comunidad autónoma) tanto el alumno como el maestro tienden a reproducir la misma situación (cómoda para ambos) de poca exigencia. Cuando se le exige como al resto de los alumnos, el alumno inmigrante, tras unas primeras protestas y excusas –del tipo “pero yo no sé música”- sienten una mayor motivación según nuestra propia experiencia.

A continuación se les pregunta si creen que ese interés o desinterés coincide con el resto de asignaturas (nº 19). El 63,1% opina que así es. El resto o bien no ha contestado o ha escrito un comentario abierto. Uno de los comentarios ha sido que la coincidencia de intereses entre asignaturas varía según el alumno. Otro comentario ha hecho alusión a la responsabilidad del maestro a la hora de despertar el interés y la motivación. Solo ha habido un caso que haya respondido que el interés no coincide con el resto de las asignaturas.

La siguiente cuestión (nº 20) es en relación a los tópicos que muchas veces se manejan en torno a las habilidades musicales innatas de determinados grupos sociales dependiendo de su procedencia geográfica o su etnia. Se les ha presentado frases del tipo: “los africanos son hábiles con el ritmo”; “los gitanos son hábiles en la danza”; o “los marroquíes son hábiles con el ritmo”. Solo el 21% ha dado por bueno alguno de los tópicos. El 47,3% desecha cualquier tipo de habilidad innata y acepta la idea de que ciertas habilidades musicales puedan ser desarrolladas más acusadamente en el seno de una determinada cultura.

Seguidamente se les ha preguntado (Nº 21) sobre si hay una especie de *choque de culturas musicales* entre lo que el alumnado inmigrante sabe de su propia música y lo que trata de aprender en la CAV. El 26,3% opina que no hay ningún problema de ese tipo. La misma proporción de aceptación ha logrado la idea de que *“la música es universal”* y que por lo tanto no hay ningún tipo de obstáculo. Solo uno de los entrevistados ha opinado que los alumnos se lían totalmente pero que en general salen airosos del reto que se les plantea. En cuanto a la creencia en la universalidad de la música que se sobrepone a cualquier particularismo nos ha sorprendido en sumo grado. Si bien la presencia de la música en la cultura es un hecho universal, no lo es de ningún modo la existencia de una sola lengua o idioma musical comprensible para todos³⁶⁵.

³⁶⁵ Sin llegar al extremo particularista de Geertz quien afirma que *“Cualquier enunciado que comienza con ‘todos los pueblos tienen...’ es banal o carece de base”* (2002: 105), admitimos la universalidad del hecho musical: Nketia definió en 1962 a la etnomusicología como *“el*

Las siguientes cuestiones aluden al material utilizado en las clases de música. En relación a los libros de texto y su tratamiento de la multiculturalidad, un 26,3% opina que no son adecuados. Por el contrario, un 10,5% está de acuerdo con el tratamiento que hacen. Hay que señalar que la mayoría –el 42,1%- se ha decantado por responder con un comentario en vez de con una de las respuestas cerradas. Tres de esos comentarios dicen que los libros se van adecuando progresivamente a la nueva realidad de las aulas. Muy al contrario, debemos recordar que en el análisis que hemos realizado de los libros de texto de música, en la editorial más utilizada en las aulas de la CAV³⁶⁶ y en su nueva edición, la regresión del número de temas musicales de otras culturas ha sido más que notoria. Otro de los comentarios alude, no ya tan sorprendentemente, a la universalidad de la música para justificar la ausencia de referencias directas a otras culturas.

En la siguiente pregunta (nº 23) los maestros debían opinar si en los libros de texto aparecen suficientes canciones y danzas de otras culturas. La mayoría - un 57,8%- ha contestado que aparecen pero que en número escaso. Por el contrario, un 26,3 opina que aparecen en cantidad abundante. Seguidamente

estudio de la música en cuanto aspecto universal del comportamiento humano“. Para una lista de los universales en la música ver Reynoso (2006, T. II: 381-2). Sin embargo, Europa y Occidente, siempre desde un punto de vista exacerbadamente etnocéntrico, se adjudican la representabilidad de la Música -con mayúsculas-. Sorprende que aún hoy en día un intelectual como Saramago llegue a escribir las siguientes frases: " *Hay un pueblo músico en donde están representados todos los pueblos del mundo como si fuera una casa común. (...) La música estuvo siempre, latente, dentro del hombre, como una posibilidad, pero, múltiple y rumorosa, habitaba también la naturaleza. Los pájaros ya cantaban, el viento silbaba en las cavidades de las grutas, las cascadas tronaban como una anticipación wagneriana, (...)*". (Extractos del prólogo al disco *Etxea* -2008- del acordeonista vasco Kepa Junkera). Casualmente ese pueblo que representa al resto del mundo está en Europa. Asimismo, plantear que ya desde la Prehistoria la música ya estaba predestinada a *progresar* hasta Wagner, es otra muestra más del evolucionismo etnocentrista europeo. Porque, ¿qué hay de los otros pueblos que ni por asomo han creado nada similar al compositor alemán? ¿Es acaso su cultura musical una muestra fosilizada del Paleolítico debido a su incapacidad para haber *evolucionado* hasta, pongamos, la polifonía renacentista europea?

En sentido totalmente opuesto, consuela saber que en el listado de grabaciones que incluyó el equipo de Carl Sagan para su inclusión en el lanzamiento del Voyager en 1977 como "*representación de las emociones humanas desde la perspectiva de diferentes culturas*" se incluyeran músicas de de múltiples culturas y continentes, así como distintos géneros musicales. (Cit. en McCullough-Brabson, 2008:124). Véase en esta misma referencia el listado completo de dichas grabaciones.

³⁶⁶ Nos estamos refiriendo a la editorial Elkar.

(nº 23a), se les ha preguntado si su presencia es necesaria. El 36,8% ha opinado que su presencia debería ser ineludible. La mayoría no ha contestado nada (57,8%).

En cuanto a los instrumentos musicales utilizados en el aula (nº 24), una mayoría, el 63,1%, dice no tener ningún instrumento de otra cultura en su aula de música³⁶⁷. El 36,8% dice tener instrumentos de otras culturas pero en poca cantidad. Ninguno de los encuestados afirma tener muchos instrumentos de otras culturas. Son curiosos los comentarios que acompañan a las respuestas de este ítem. Un maestro comenta que los instrumentos ajenos a nuestra cultura que tiene en su aula son de su propiedad. Otro responde que no tiene instrumentos de otras culturas *“pero que tampoco los tiene de Euskal Herria”*.³⁶⁸

A la pregunta de por qué no tienen instrumentos musicales de otras culturas (nº 24a), el 31,5% ha elegido la opción de *“no tener presupuesto para comprarlo todo”*³⁶⁹. Por otro lado, el 21% de los encuestados ha contestado que *“nunca se lo han planteado”*. Uno de los encuestados solicita directamente a la Administración el envío de material a las aulas de música³⁷⁰.

³⁶⁷ Entendemos, y así los han entendido los maestros también, que el instrumentarium Orff forma parte ya de la instrumentación convencional del aula, aunque buena parte de sus componentes provengan en su origen de otras culturas. Nos estamos refiriendo obviamente a los instrumentos de láminas -como el xilófono o el metalófono-, maracas, etc. Ninguno de los maestros consultados ha incluido a estos instrumentos como *“propio de otras culturas”*.

³⁶⁸ Este comentario no deja de ser de lo más sorprendente porque como mínimo suponemos que tendrán panderetas en el aula, instrumento tan vasco como universal. Es muy probable que tenga también algún atabal o tambor. También es muy frecuente tener en las aulas alguna *txulubita* (cilindro hueco con otro cilindro interior y con un tirador) aunque lo más habitual es que sea de material plástico. Sobre la vasquidad de estos instrumentos véase el libro de Juan Mari Beltran Argiñena (1996). En cualquier caso nos parece una aportación interesante y creemos que sería un tema interesante que se debería tratar. Asimismo, no es menos cierto que se podrían utilizar más instrumentos de la cultura vasca de lo que se hace habitualmente.

³⁶⁹ La experiencia nos dice que tal cosa es así relativamente. Un aula de música de Primaria en la CAV puede tener una dotación anual de unos 150 euros. Para los gastos extraordinarios como la compra de un teclado o un xilófono se suele realizar un esfuerzo adicional. De todos modos, si bien es cierto que no hay presupuesto para comprarlo todo, es cuestión de prioridades y voluntad a la hora de comprar algún instrumento de otra cultura, como pueda ser una *darbouka* escolar (que puede rondar los 60 euros).

Finalmente, se han dejado unas líneas para que los maestros encuestados puedan escribir aquello que estimen oportuno en relación al tema que estamos tratando. El 36,8% ha escrito algún comentario. Realizaremos a continuación un repaso de los comentarios más relevantes. El primero de ellos lo reproducimos íntegramente porque nos ha parecido que describe diáfana y claramente la situación de muchos centros educativos:

“Hay que tener en cuenta que el centro en el que imparto clases es un modelo A³⁷¹ con muchos alumnos inmigrantes y otras etnias, además el nivel es bajo en general porque los grupos son muy heterogéneos y la principal necesidad que tienen es la adaptación a su nuevo profesor, alumnos, centro en general. En muchas ocasiones la gente de otras culturas tiende a cambiar de residencia constantemente por múltiples motivos, por lo que la educación de sus hijos se resiente. En muchas ocasiones se intenta llegar a unos objetivos didácticos marcados de antemano descuidando unos mínimos importantes de convivencia y respeto que podrían ser tratados y reforzarse desde el ámbito musical”. (Encuesta M17)

Otro de los encuestados hace hincapié en las dificultades que acarrea la llegada de un alumno inmigrante a mitad del curso. Dice textualmente que “*los niños suelen andar perdidos*” (encuesta M11). A su vez, la misma maestra subraya -y no con poca razón- la gran influencia de la familia. Escribe que cuando la familia se interesa, los hijos se integran con mayor facilidad.

³⁷⁰ Nuestro paso por 17 centros educativos de Primaria y Secundaria en la CAV durante la última década y media nos ha mostrado un amplio abanico de realidades en cuanto a la dotación que tienen las aulas de música. Esta va desde la pura inexistencia de un aula de música –cosa que afortunadamente ya ocurre con menos frecuencia sobre todo en centros de Primaria- hasta el aula bien dotada –con instrumentos de lámina, piano, ordenador, etc.- cosa que tampoco ocurre con la debida frecuencia. El hecho de no haber un profesor de música en el centro educativo con plaza fija no ayuda en nada a una mejor dotación del aula.

³⁷¹ Es decir, con la lengua castellana como lengua vehicular exclusiva y el euskera solo como asignatura. Este tipo de centros públicos –muy escasos ya en la CAV- acoge mayormente a minorías como alumnos inmigrantes y de etnia gitana. Con el paso de los años se han convertido en verdaderos guetos con las dificultades de integración que ello conlleva. Nosotros trabajamos no hace muchos años en este mismo centro educativo de Baracaldo (Vizcaya).

Uno de los comentarios que según nuestra opinión mejor describe la realidad de las aulas de música nos lo apunta una de las maestras encuestadas (M10):

“Con una sola sesión a la semana es difícil que unos alumnos que no comprenden una lengua, aprendan otro idioma musical, sin ningún tipo de ayuda ni adaptación”.

Obviamente, esta maestra no es de las que ha elegido anteriormente la opción de que *“la música es universal y no hay ningún problema”* en su aprendizaje por parte de alumnos de otras culturas como la marroquí (pregunta nº 21).

Otro de los comentarios ha sido en términos más generales pero no por ello menos interesante. Nos habla de las bondades de la educación multicultural:

“A través de la asignatura de música podemos conseguir lo siguiente:

- Conocer, valorar, vivir, gozar y respetar las diferentes culturas.
- Hacer que los nuevos alumnos (los del extranjero) se sientan protagonistas.
- impulsar el trabajo en equipo en aras de conseguir una bonita producción.
- etc.

Es una pena que todas estas cosas (normalmente) las veamos o valoremos solo los maestros de música”. (M5)

10. ESTUDIO DE CASO: (TRABAJO DE CAMPO III) SOBRE EL ALUMNADO MARROQUÍ EN EL AULA DE MÚSICA DE UN COLEGIO PÚBLICO DE PRIMARIA EN LA CAV

Si bien las entrevistas y cuestionarios nos dan una visión amplia del tema tratado, creemos necesario el análisis de un contexto concreto con mayor profundidad. Para ello aplicaremos un método de investigación interpretativo como lo es el estudio de caso.

Así, el trabajo de campo III con el alumnado marroquí lo hemos llevado a cabo en el colegio público de E. Primaria, *Bekobenta LHI*, de la localidad de Marquina –comarca de Lea-Artibai- durante el curso escolar 07/08. En este centro hemos tenido nueve alumnos marroquíes -todos chicos- repartidos en distintos niveles y con los que hemos realizado el trabajo de campo, tanto las entrevistas extensas como las grabaciones de campo. No obstante, en este apartado vamos a centrarnos especialmente en el caso de un alumno, Ibrahim El Karmoudi³⁷².

Cabe señalar que el mejor referente que hemos tenido para llevar a cabo este trabajo etnográfico en el ámbito de la educación musical en general y con niños marroquíes musulmanes en concreto, ha sido el libro de Diana Harris, *Music Education and Muslims* (2006). En él se lleva a cabo un trabajo de campo en dos partes. Por un lado, la autora realiza una etnografía en una escuela de Pakistán. Por otro lado, lleva a cabo otra etnografía entre pakistaníes de una escuela en Inglaterra durante el primer trimestre escolar. Su ámbito de trabajo son las clases de música de un determinado curso. Realiza descripciones de contenidos del currículo, repertorio musical y de danzas, actividades en el aula, instrumentos musicales utilizados, actitud del alumnado y del profesorado, entrevistas con los actores implicados, gustos musicales de los alumnos, etc. El propósito explícito de la autora es “(To) helping teachers in state schools to provide a music curriculum more acceptable for their Muslims pupils” (p.7). Podríamos traspasar este propósito a nuestro propio trabajo, con la debida

³⁷² El resto del alumnado marroquí sí ha formado parte igualmente de las entrevistas, grabaciones de campo e incluso parte de ellos en el grupo de reencuentro.

matización de que en nuestro caso pretendemos hacer extensible el currículo musical abierto a todas las culturas, aunque para ello tomemos el caso etnográfico de los marroquíes.

Desde nuestro papel de maestro de música, no hemos tratado de introducir una educación multicultural en el aula de música. Muy al contrario, hemos tratado de enseñar del mismo modo que se hace en el resto de las aulas de la CAV según hemos podido comprobar mediante las entrevistas realizadas con el profesorado de música. De ese modo, hemos podido comprobar sobre el terreno el proceso y los resultados de dicho tipo de enseñanza. Hemos contemplado de qué modo practicamos el asimilacionismo cultural con este alumnado inmigrante. Los alfabetizamos musicalmente, les enseñamos a interpretar con distintos instrumentos ordinarios del aula, principalmente la flauta de pico, les enseñamos nuestras escalas, nuestra teoría musical, nuestros compositores, o mejor dicho, los compositores “universales”, y por si todo esto fuera poco, tratamos de que aprendan nuestra lengua y nuestra cultura cuanto antes. Dicho de otro modo, los asimilamos en un tiempo mínimo vertiginoso dada la capacidad de absorción y aprendizaje del que disponen los menores en general.

10.1. Metodología del trabajo de campo

Durante el curso 07/08 hemos recogido la evolución general y los resultados referentes al alumno marroquí Ibrahim El Karmoudi. Durante el último trimestre hemos realizado un seguimiento y recogida de datos de todas sus clases de música. Para ello, hemos hecho uso de una plantilla donde se recogen los datos referentes a cada sesión. En cada una de estas plantillas se recoge lo programado y lo llevado a cabo realmente. Además, se describe la actitud mostrada por el alumno y el nivel de logro obtenido con las actividades realizadas³⁷³.

³⁷³ Ver anexo N° 16.7.

Aparte de las actividades ordinarias de las clases de música, hemos realizado grabaciones de campo con todo el alumnado marroquí del centro. Estas se han llevado a cabo en las horas de recreo. En el caso de Ibrahim, hemos podido obtener de él solo dos canciones, una cantada por él solo y otra de forma conjunta con otros dos alumnos marroquíes. Además de las grabaciones sonoras, hemos realizado registros fotográficos de las sesiones de grabación y de las actividades en el aula, así como registro en vídeo de alguna de las actividades llevadas a cabo en el aula.

Por otro lado, hemos llevado a cabo una extensa entrevista con este alumno donde se le ha preguntado sobre su grado de satisfacción en su nueva escuela, su formación anterior, sus hábitos musicales en el hogar, etc. La entrevista la hemos realizado junto con otro alumno marroquí, Othmane, el cual cumplía la función de intérprete. Nosotros preguntábamos en euskera y Othmane lo traducía al árabe marroquí. De todos modos, Ibrahim siempre se mostraba muy parco en palabras. En realidad siempre estaba deseando marcharse al patio puesto que tanto las entrevistas, las grabaciones de campo como los refuerzos de música se hacían robándoselos al tiempo de recreo debido a que no quedaba otra opción³⁷⁴.

Asimismo, hemos entrevistado de manera extensa a la tía de Ibrahim, puesto que era con ella con quien vivía. Le hemos preguntado sobre su grado de satisfacción con la escuela, el sistema educativo en general y sobre sus hábitos musicales en el hogar.

10.2. Presentación del colegio y su entorno.

El colegio público *Bekobenta* donde hemos llevado a cabo nuestro trabajo de campo está situado en el municipio de Marquina (Vizcaya). Este municipio de

³⁷⁴ Para los alumnos esto significa un gran sacrificio, obviamente. Nosotros tratábamos de compensar tal esfuerzo con pequeños regalos como cromos y dulces.

ámbito rural contenía en 2007 una tasa de inmigración del 9,60 %³⁷⁵, lo que supone un porcentaje bastante elevado teniendo en cuenta que la tasa media en la CAV era del 4,6. La población total del municipio era de 4676 habitantes y la población total de inmigrantes ascendía a 449 habitantes. Los oriundos del Magreb sumaban 58 individuos -un 12,9% de la población inmigrante- y según los mismos datos de *Ikuspegi* todos ellos eran de nacionalidad marroquí³⁷⁶.

En el colegio había matriculados 200 alumnos, de los cuales 16 eran hijos de inmigrantes, es decir, el 8%. De esos 16 alumnos extranjeros, 9 eran marroquíes, esto es, el 56,25%. Esto supone un porcentaje bastante alto respecto del total del alumnado y respecto del total de inmigrantes. El resto de los alumnos inmigrantes eran oriundos de Rumania (5), Guinea Ecuatorial (1), y Colombia (1)³⁷⁷. El municipio de Marquina está ubicado en la comarca de Lea-Artibai y la población mayoritaria inmigrante en toda la comarca y en el propio municipio de Marquina es -y sigue siendo- la de Senegal. De este modo, la población marroquí no había creado aún las redes sociales que pudiera haber desarrollado con una población mayoritaria. Tampoco parece que hubieran constituido redes sociales con otras nacionalidades como la de Senegal y ello a pesar de que hoy en día ya comparten espacio y creencias en la mezquita de la localidad³⁷⁸.

³⁷⁵ Todos los datos se refieren al año 2007 y la fuente es el Observatorio Vasco de Inmigración del Gobierno Vasco, *Ikuspegi*. Sin embargo y en algún caso, contrastaremos estos datos con datos de fechas más recientes. La fuente de la administración *Ikuspegi* muestra datos actualizados por municipios con 3 años de retraso aproximadamente.

³⁷⁶ Cabe señalar que nos encontramos con la paradoja de que teniendo Marquina la mayor población de inmigrantes oriundos de Senegal de toda la CAV -tras Bilbao-, no había ni un solo alumno de esa nacionalidad en este colegio.

³⁷⁷ Estos datos no reflejaban la realidad del resto de la CAV, puesto que en 2007 las nacionalidades mayoritarias en esta Comunidad eran las siguientes por orden regresivo: Colombia, Bolivia, Rumania y Marruecos

³⁷⁸ En una reunión de tutoría con un padre senegalés, éste nos comentaba los problemas de relación que tenía su comunidad subsahariana con la comunidad magrebí. Estos "se consideraban superiores", hasta el punto de no querer admitir a un subsahariano como imán. Incluso comentaba que los magrebíes se refieren a los subsaharianos como "africanos", adjetivo cuando menos paradójico viniendo de los propios magrebíes.

EVOLUCIÓN DE LA INMIGRACIÓN EN EL MUNICIPIO DE MARQUINA (1999-2011)

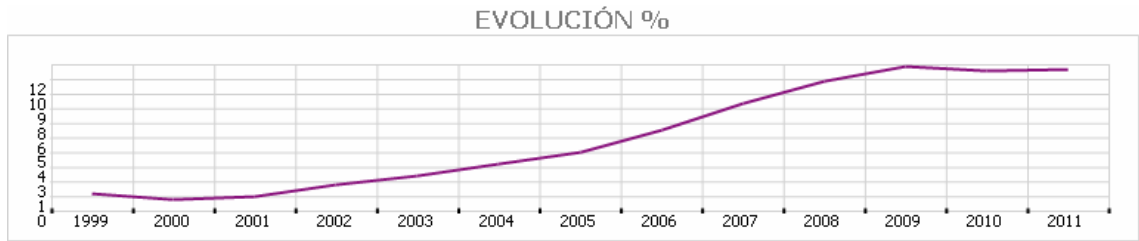


FIGURA 46. Fuente: IKUSPEGIK

ORIGEN DE LOS INMIGRANTES DEL MUNICIPIO DE MARQUINA (2007)

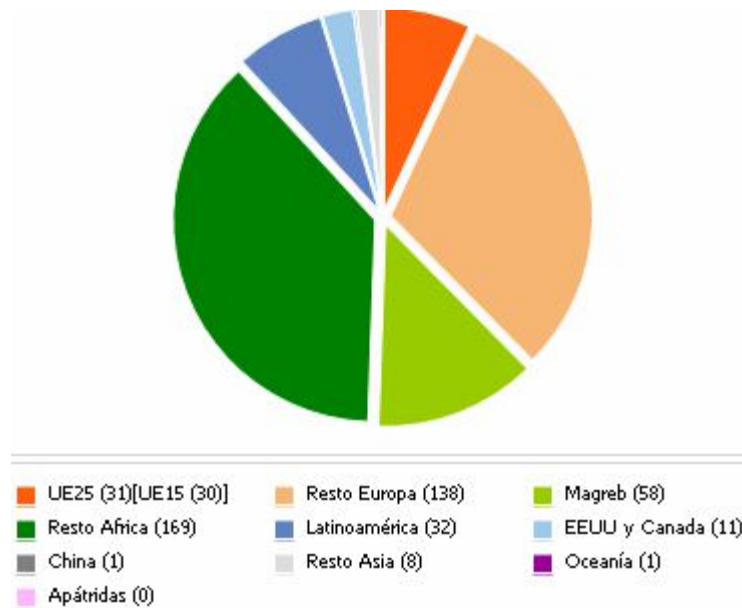


FIGURA 47. Fuente: IKUSPEGIK

PIRÁMIDE DE EDAD DE LA POBLACIÓN INMIGRANTE DE MARQUINA (2007)

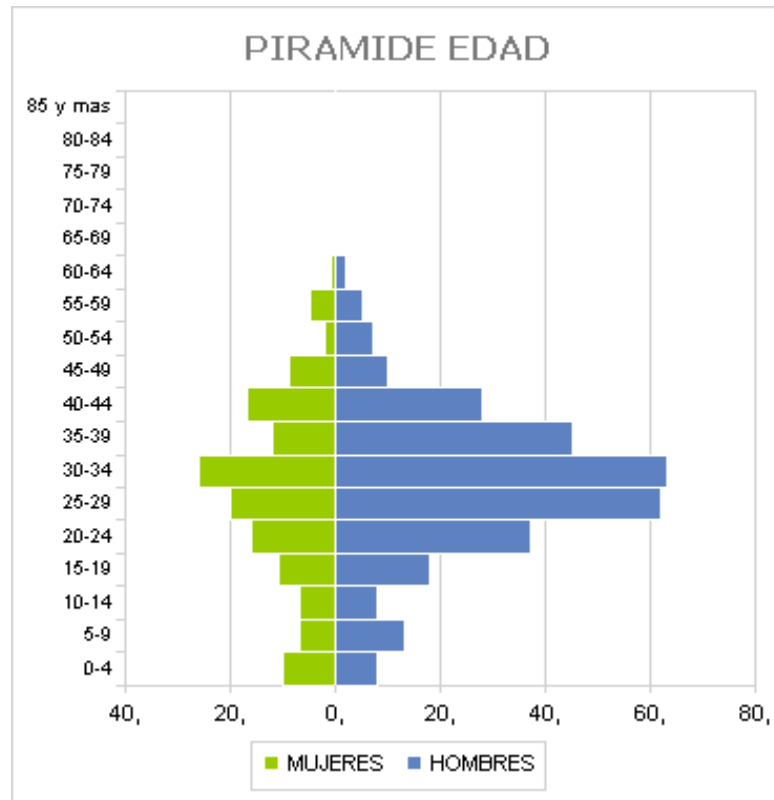


FIGURA 48. Fuente: IKUSPEGIAK

En la figura 46 podemos comprobar el aumento de la población inmigrante que ha absorbido el municipio de Marquina durante la última década y media. La línea de crecimiento de dicha población inmigrante es mucho más acusada que la que se refiere a toda la Comunidad Autónoma Vasca.

En la figura 47 podemos comprobar el origen de la población inmigrante en el mismo municipio. Observamos que si bien la población africana ya supone la mitad de toda la población inmigrante, la población magrebí –y en el caso de Marquina esta es toda originaria de Marruecos- supone la cuarta parte de dicha población africana.

Asimismo, en la figura 49 tenemos la pirámide de edad de la población inmigrante. Observamos que dentro de la franja de edad escolar de la etapa de Primaria –hasta los 12 años- no son muchos los individuos contabilizados en comparación a la población de mayor edad. Es también remarcable la mayoría masculina entre los inmigrantes, incluso entre los de edad escolar. De hecho, los nueve alumnos marroquíes que teníamos en el colegio Bekobenta de Marquina eran todos chicos.

Integración del alumnado inmigrante marroquí

Para los inmigrantes recién llegados al colegio Bekobenta existe un protocolo de acogida según el cual se nombra un *embajador* entre el alumnado de su misma aula para que este le vaya presentando a los nuevos compañeros/as y le vaya enseñando las instalaciones del colegio. Asimismo, también trabaja en el colegio una maestra para el Proyecto de Refuerzo de la Lengua (HIPI). Con este proyecto se pretende que los inmigrantes vayan adquiriendo paulatinamente conocimiento del euskera. Debemos tener en cuenta que en este colegio público de Marquina se imparte solo en el modelo lingüístico D³⁷⁹. A estas clases de refuerzo asisten durante dos cursos consecutivos.

³⁷⁹ Modelo según el cual se imparten todas las asignaturas en euskera, a excepción claro está, de Lengua Castellana e Inglés.

Las relaciones entre el alumnado inmigrante y autóctono han sido de total normalidad según nuestra experiencia tras todo un curso de observación participante en el centro. En este sentido, no podemos afirmar que exista una disgregación del alumnado extranjero. Curiosamente, existen más roces entre los propios inmigrantes. Este fenómeno es algo bastante habitual según nuestra propia experiencia en multitud de centros educativos³⁸⁰. De hecho, uno de los mayores conflictos en cuanto a relaciones personales que había en este colegio, se daba entre un alumno marroquí y el único alumno guineano del centro.



Alumnos marroquíes en el aula de música del colegio Bekobenta de Marquina

³⁸⁰ A estos conflictos entre alumnos es también habitual que se sumen los de etnia gitana, según hemos podido comprobar. De hecho, aunque nos resulte duro admitirlo, el rechazo entre etnias resulta normalmente directamente proporcional al grado de oscuridad de la piel del contrario.

10.3. Proyecto Curricular de Música del Centro y Programación de Aula de Música

Para llevar a cabo nuestra labor de maestro de música en este centro de Marquina, tuvimos que basarnos en el Proyecto Curricular del Centro –PCC en adelante-, es decir, el marco general en el que se fundamenta toda labor educativa de un centro concreto. Este currículo o PCC se fundamentaba a su vez en la legislación vigente, es decir, la LOE y el respectivo Decreto de la CAV³⁸¹. Tanto la LOE (que derogaba la anterior LOGSE), como el último Currículo Vasco aún no se habían llevado a la práctica en su totalidad en los centros escolares³⁸², por lo que el PCC que teníamos entre manos en el Colegio de Marquina estaba aún redactado según la legislación anterior.

A continuación recogemos algunos aspectos fundamentales de dicho PCC en su apartado de música³⁸³. En la introducción general se citan objetivos generales como incentivar la afición a la música, o desarrollar capacidades en el ámbito del ritmo, el tono, la melodía y la armonía. Luego clasifica los contenidos que se deben impartir según el siguiente esquema:

“Percepción auditiva: parámetros, elementos internos (estilo, forma,...) el silencio,...

Lenguaje musical: código y grafía.

Voz, instrumentos musicales y movimiento corporal”

Podríamos pensar que ante esta presentación es perfectamente factible una educación multicultural en el aula de música puesto que la misma no entraría en conflicto con ninguno de los puntos arriba señalados. Sin embargo, no debemos perder de vista de que no es lo mismo introducir un elemento nuevo en el currículo y que no contradiga los postulados principales, y que ese mismo elemento aparezca de manera expresa en los propios postulados. En cualquier

³⁸¹ Sobre la legislación pertinente y su análisis, véase el cap. 5: *La educación musical obligatoria en la CAV y la multiculturalidad*.

³⁸² En el curso 2009/10 se habían de implantar en el tercer y último ciclo de la Educación Primaria.

³⁸³ El original está en euskera por lo que las traducciones son nuestras.

caso, a continuación aparece en el PCC el desglose de los contenidos que se han de impartir por ciclos educativos³⁸⁴. Y tras examinarlos detenidamente, observamos que se insiste reiteradamente sobre la importancia de valorar la propia música del *“territorio propio como parte del patrimonio cultural”*. Por el contrario, hay una sola mención a las otras culturas musicales, en concreto en los contenidos actitudinales³⁸⁵ del tercer ciclo se dice textualmente: *“Actitud de respeto ante diferentes culturas”*³⁸⁶. El PCC de este centro se sustenta en una legislación que proviene de 1990, nada menos, y por lo tanto no nos resulta sorprendente que no se interese demasiado por otras culturas musicales. Pero la realidad de 2007 no es la misma que dos décadas antes y es por ello que hemos pretendido sacar a relucir las carencias de tales textos legislativos que regulan nuestra tarea educativa.

Asimismo, en la Programación de Aula que elaboramos para el curso escolar 07/08 de 5º de Primaria, los objetivos se fundamentaban en los ya redactados en el PCC -y arriba citados-, por lo que no nos reiteraremos en los mismos. En cuanto a los contenidos conceptuales que se han impartido y que por lo tanto Ibrahim ha recibido como el resto del alumnado son los siguientes:

1ª evaluación:

- Audiciones adecuadas para el ciclo.
- Instrumentos musicales Orff.
- Canciones tradicionales vascas.
- Coreografías sencillas.
- Canciones navideñas vascas
- Canciones a dos voces
- Canon rítmico y melódico.
- Diferencias entre la música folklórica y moderna
- Lenguaje musical: repaso de notas en lectura y flauta (del DO3 al RE4). Nueva nota: MI4

³⁸⁴ Cada ciclo consta de dos cursos en la Educación Primaria. Además, en este caso, se incluyen los contenidos de la Educación Pre-escolar, de 3 a 5 años.

³⁸⁵ Recordamos que los contenidos educativos se dividían según la LOGSE en tres tipos: conceptuales, procedimentales y actitudinales.

³⁸⁶ En el original: *“Kultura ezberdinekiko errespetuzko jarrera”*.

2ª evaluación:

- Audiciones adecuadas para el ciclo.
- Instrumentos musicales Orff.
- Canciones tradicionales vascas.
- Coreografías sencillas.
- Canción del día de Santa Águeda.
- Interpretación de esquemas rítmicos sencillos.
- Improvisación rítmica y melódica.
- Distintas familias de instrumentos musicales.
- La escala mayor de DO.
- Instrumentos musicales de Euskal Herria.
- Lenguaje musical: el compás de 6/8;

3ª evaluación:

- Audiciones adecuadas para el ciclo.
- Instrumentos musicales Orff.
- Canciones tradicionales vascas.
- Coreografías sencillas.
- Diferencia entre pulso y acento
- El ostinato rítmico.
- El cine y la música
- La armonía musical.
- Lenguaje musical: repaso de conceptos anteriores.

Podemos comprobar en estos contenidos conceptuales programados para el aula de Ibrahim que no existe una mínima mención a otras culturas musicales. Se incluyen canciones tradicionales vascas pero de ninguna otra cultura más. Se explican asimismo los instrumentos tradicionales de Euskal Herria pero no de ningún otro ámbito geográfico o cultural. Se habla de la armonía funcional, esto es, solo la de Occidente. Y por último, las audiciones musicales serán extraídas del canon occidental. Esto podría ser un buen ejemplo de lo que es el paradigma de la educación para la asimilación cultural o educación monocultural. Fruto de esta educación, Ibrahim no será consciente de que él

también es portador de una cultura musical, que él también ha sido educado *en una cultura*. A Ibrahim solo le queda olvidar su saber musical o como mucho dejarla relegada al ámbito del hogar³⁸⁷.

10.4. Descripción del aula de música:

Se trata de un aula muy amplia y luminosa. El alumnado dispone de sillas con apoya-brazos a modo de mesa con lo que nos queda espacio suficiente en el aula para llevar a cabo danzas y pequeñas coreografías. Asimismo disponemos del siguiente material: un piano eléctrico -de muy mala calidad-, dos micrófonos, un ordenador con software para realizar grabaciones, secuencias MIDI y archivos karaoke³⁸⁸, un televisor con lector de vídeo y DVD, una pizarra con pentagramas, instrumentos Orff, flautas de pico y una darbouka.

10.5. Presentación del alumno Ibrahim El Karmoudi

Ibrahim El Karmoudi nació en el año 1996, por lo tanto tenía 11 años cuando se matriculó en el colegio público Bekobenta de la localidad de Marquina (Vizcaya). Llegó al colegio una vez comenzado el curso, concretamente a mediados del mes de octubre. Junto a él se matriculó otro hermano menor en el tercer curso. Ibrahim es originario de Mtouga, una pequeña aldea rural cercana a Marrakech, aunque estuvo escolarizado en un colegio público de una pequeña población, Anza, junto a Agadir, en la costa atlántica.

Los conocimientos previos de los que disponía eran totalmente elementales a pesar de haber estado escolarizado desde los seis años, tal y como lo atestiguaba el certificado de escolaridad que trajo consigo. Este documento oficial certificaba que poseía el nivel escolar de 4º de Primaria. De todos modos, no aportaba el expediente académico.

³⁸⁷ Sus hábitos musicales en el hogar serán estudiados en el capítulo de dedicado a la entrevista personal con Ibrahim y su tía.

³⁸⁸ Los programas son respectivamente: *SoundForge*, *Nuendo*, y *VanBasco*.

Los problemas que conlleva la llegada de un alumno con esas características son innumerables. En primer lugar, se daba el problema del idioma. Ibrahim solo hablaba el árabe marroquí³⁸⁹. Asimismo afirmaba no entender el francés, lo cual nos sorprendía puesto que teníamos constancia de que es la lengua vehicular en Marruecos, junto con el árabe clásico. Además, Ibrahim apenas conocía el alfabeto latino y sus conocimientos sobre asignaturas básicas como matemáticas eran las de un alumno de segundo curso de Primaria. Era notorio pues, que a pesar del certificado de escolarización que traía consigo, Ibrahim a duras penas había acudido a clase en Marruecos. Ante una situación de este calibre parece imposible que un alumno pueda ir progresando siquiera en lo más mínimo.

Además de los problemas de comunicación y precariedad en la formación escolar previa de Ibrahim, había que añadir los problemas de relación con sus compañeros de aula. Su actitud en clase desde el primer día era de disciplina y responsabilidad. Nunca protestaba por las tareas que se le encomendaban, de hecho, nunca realizaba el más mínimo gesto de desaprobación o desaliento. Los problemas con sus compañeros llegaron en la primera semana, cuando estos empezaron a mostrar rechazo hacia el recién llegado. Ibrahim estaba en un aula de apenas 14 alumnos, en la que aparentemente apenas existía ningún problema de relación, y en la que había una alumna inmigrante colombiana totalmente integrada ya. Sin embargo, dos de los alumnos comenzaron a presentar una actitud hostil hacia el recién llegado. Decían abiertamente en clase y frente al maestro que Ibrahim creaba problemas en los tiempos de recreo y entre clase y clase. Ibrahim se mostraba imperturbable ante tales acusaciones y gestos amenazantes hacia su persona, o al menos así lo demostraba frente al maestro. Felizmente, todo fue evolucionando hacia la posición totalmente contraria del principio. Los líderes de la protesta acabaron poco menos que “acogiendo” a Ibrahim y todos se afanaban por ser el más solícito y colaborador con él. La razón exacta del cambio la desconocemos. Quizá tuvieron que ver las charlas de los maestros, o quizá los líderes de la

³⁸⁹ No llegamos a descubrir si hablaba el bereber pero suponemos que sí, puesto que su tía, con la que vivía, era de esa etnia.

revuelta acabaron entendiendo que estarían en una situación más favorable si seguían la corriente mayoritaria. No obstante, cabe señalar que al menos en el aula de música, Ibrahim siempre ha tendido a sentarse ligeramente separado del resto del grupo.

A continuación transcribimos los comentarios del resto del profesorado de Ibrahim pronunciados en la primera sesión de evaluación del curso –diciembre de 2007-: *“Tiene un nivel general muy bajo; no habla nada con nadie; parece inteligente; en clase está protegido por el resto; entiende ya lo básico en euskera; tiene problemas de higiene; sabe algo de francés; ha estado escolarizado muy poco; por edad le tocaría estar en sexto curso.”*

10.5.1. Ibrahim en el aula de música

Desde el primer día de clase de música, Ibrahim se mostró disciplinado y sumiso. Quizás excesivamente hermético puesto que no se esforzaba en comunicarse ni siquiera con gestos. Al no ser posible una comunicación oral convencional con él, al comienzo nos limitábamos a mandarle que copiara en el pentagrama las notas de la escala de Do mayor con sus nombres. Esto que puede parecer una tarea fácil, no lo resultaba así para Ibrahim puesto que le costaba fijarse en la posición exacta de la nota e incluso el hecho de copiar sus nombres en alfabeto latino. De manera paulatina fuimos invitándole a que cogiera un instrumento de percusión de su agrado y se animara a participar en la pequeña orquesta con la que interpretábamos piezas musicales. Normalmente elegía tocar el triángulo, las claves o la caja china. Desde un comienzo acompañaba los temas musicales sin ningún problema aunque jamás mostraba el más mínimo gesto de emoción, aprobación o desaprobación. Sencillamente se limitaba a hacer lo que le sugería el maestro. Los únicos tímidos gestos que se le adivinaban a través de su rostro imperturbable eran esquivas miradas hacia sus compañeros de clase, temeroso quizás de que hubiera alguna risita o gesto despectivo por parte de los mismos.



Ibrahim, en el centro y con unos cascabeles en la mano, posa con sus compañeros de 5º de Primaria en el aula de música.

10.5.2. Evolución general de Ibrahim en el aula de música a través de todo el curso

Ibrahim partía de cero en cuanto a alfabetización musical se refiere. Si bien afirmaba que en su colegio de Anza, en Marruecos, recibió clases de música, era obvio que no le habían enseñado a leer o escribir en un pentagrama. Él afirmaba que en el colegio “le enseñaban a cantar”³⁹⁰ pero nada de alfabetización, instrumentos musicales o danzas.

En la primera evaluación del curso -que se da en vísperas de las vacaciones navideñas- Ibrahim obtuvo calificaciones bastante positivas en todos los ítems de música, teniendo en cuenta eso sí, el nivel del que partía. Los ítems en esta primera evaluación hacían referencia a la escritura, la lectura -sin entonación-, y la actitud. En la segunda evaluación se registra que hay una evolución favorable pero muy lenta debido a sus problemas con el idioma y por su aparentemente poca motivación. El poco –o ningún- tiempo dedicado al estudio en el hogar no

³⁹⁰ Clave de la entrevista con Ibrahim: A6.

ayudaba en absoluto al desarrollo de sus capacidades. Recogimos el dato de la entonación tras una prueba muy elemental. Solo era capaz de repetir un pequeño fragmento de tres notas (MI, SOL. LA), nota por nota y después de escuchárselo entonar al maestro.

En la tercera y última evaluación el resultado demostraba que apenas obtenía avances en la alfabetización musical y en la interpretación instrumental. De todos modos y teniendo en cuenta que su punto de partida al inicio del curso había sido nulo, los resultados finales podrían considerarse suficientemente satisfactorios³⁹¹.

10.5.3. Descripción de las sesiones del último trimestre³⁹²

Hemos recogido en este apartado un seguimiento exhaustivo de las tareas llevadas a cabo por Ibrahim en el aula de música durante el último trimestre del curso escolar. Hemos anotado lo que estaba programado y lo llevado a cabo finalmente. Asimismo, hemos recogido el grado de satisfacción del alumno con las actividades realizadas así como el nivel de logro de las mismas. Describimos aquí los distintos tipos de sesiones de música realizados, pues si bien en algunas sesiones se han intercalado múltiples actividades como lectura, escritura, interpretación, canto, audición y danza, en otras apenas se ha dado algo más que fundamentos de teoría musical. Además, otras sesiones han sido necesarias para los preceptivos exámenes, recuperaciones y distintos controles. Teniendo en cuenta el calendario escolar, el último trimestre comienza tras las vacaciones de Semana Santa, esto es, la primera semana de marzo de 2008 y termina para los alumnos el 24 de junio. Debemos añadir que durante este último trimestre ha colaborado con nosotros en todas las sesiones de música una estudiante de prácticas de Magisterio, lo que nos ha facilitado tanto el trabajo didáctico como el de investigación.

³⁹¹ No debemos olvidar que estamos hablando desde la perspectiva convencional de nuestro sistema educativo, es decir, aquel que utiliza la asimilación como objetivo pedagógico final. En ningún caso estamos hablando de una evaluación desde un punto de vista de la educación multicultural.

³⁹² Del curso 2007-08

Sesión del 4 de marzo³⁹³:

Las sesiones de música comienzan de manera sistemática con el control del material. Se pasa lista para saber si todos han traído el material preceptivo: la flauta y la carpeta con todas las hojas. Ibrahim es bastante responsable y trae consigo su material de forma regular.

La sesión de música comienza hoy con la interpretación a la flauta del tema tradicional vasco *Ixil-ixilik dago*³⁹⁴. Se trata de un tema en compás de $\frac{3}{4}$ y en modo mayor. Por nuestra parte, acompañamos la canción con el piano, de ese modo les resulta más fácil seguir el ritmo y el tono³⁹⁵. Ibrahim nos acompaña rítmicamente con la *darbouka*³⁹⁶ de un modo libre. Lo toca a gusto pero sin el especial entusiasmo con el que el resto de los alumnos tocan normalmente este tipo de instrumentos percutidos, a pesar de que él mismo haya elegido el instrumento. Tampoco se le advierte especial habilidad con el mismo. En cualquier caso, resulta de lo más curiosa nuestra interpretación de un tema vasco a ritmo de vals y el acompañamiento con dicho instrumento exótico. Cuando toda la clase comienza a cantar el tema, Ibrahim trata de seguarnos pero no puede hacerlo por sus dificultades con la lectura en nuestro idioma.

A continuación comenzamos a practicar una danza popular vasca, *Polka Pik*. Se trata de una danza sencilla y con dos aires distintos, el primero tranquilo y efectuando pasos con la punta y el tacón hacia adelante y detrás, en pareja y

³⁹³ Las sesiones son de una hora aproximadamente.

³⁹⁴ Tema tradicional que se canta preferentemente en las villas marineras del País Vasco. Su letra describe la tristeza por la salida a la mar de los marineros.

³⁹⁵ El acompañamiento al piano lo realizamos en absolutamente todos los temas.

³⁹⁶ Este instrumento lo hemos adquirido durante este curso para gran alegría de todos los alumnos en general y los marroquíes en especial. A todos los niños les entusiasma percutir cualquier tipo de tambor. Somos conscientes de que aseguramos en la introducción que nuestras clases serían a imitación del resto del profesorado de música entrevistado, es decir, con la *asimilación cultural* como fundamento pedagógico, pero hemos añadido este instrumento magrebí como compensación a los esfuerzos realizados por nuestros alumnos marroquíes.

sin traslación del cuerpo. En el segundo aire, el tempo es más rápido y las parejas han de girar sobre sí mismas mientras dan vueltas en círculo. Si bien nadie ha mostrado especial habilidad, a Ibrahim se le ha visto más torpe que al resto, como si jamás hubiera realizado una danza similar³⁹⁷. Hemos debido de organizar las parejas por sexos iguales, puesto que en general no estaban proclives a emparejarse con el sexo opuesto.

A continuación, hemos llevado a cabo una audición musical. La música escogida ha sido la marcha número uno de la obra *Pompa y Circunstancia*, op. 39 de Elgar. Luego solo nos ha dado tiempo a preguntarles si la conocían y si les había gustado. Todo el mundo ha contestado afirmativamente, incluso Ibrahim, pero nosotros dudamos mucho de que la conociera. Sencillamente llevaba todo el curso negando conocer ninguna audición de las realizadas y creemos que esta vez ha levantado la mano para no sentirse siempre diferente.

A continuación venía la hora del recreo y le hemos sugerido a Ibrahim que se quedara unos minutos, como casi siempre después de la hora de música, para que así pudiera practicar la flauta con la ayuda individual nuestra. Las piezas que suele practicar son en realidad pequeños ejercicios con tres notas, SOL, LA y SI, que son las notas más fáciles de tocar con la flauta de pico. Las toca ya bien con lo que ello supone, es decir, saber leer el nombre de las notas y su duración. Es el máximo nivel al que hemos llegado trabajando desde que llegó a nuestro centro en octubre. No obstante, estamos seguros de que no practica nada en casa por lo que es muy probable que nunca llegue a alcanzar el nivel del resto de la clase³⁹⁸.

³⁹⁷ Ver el vídeo adjunto.

³⁹⁸ Este comentario sería extensible a todas las asignaturas. Asimismo, en el apartado dedicado al reencuentro con Ibrahim y sus compañeros marroquíes cinco años más tarde comprobaremos la certeza de nuestra afirmación (cap.10.6.).

Sesión del 11 de marzo.

Hemos comenzado la sesión cumplimentando la ficha con la información de la audición de Elgar de la sesión anterior. Solo apuntamos los datos fundamentales: título, autor, época, instrumentación, y comentarios. En el apartado de comentarios les hemos contado que el título fue tomado del acto III de *Otelo*, de Shakespeare y les hemos leído los versos correspondientes.

A continuación tal y como les prometimos tras haber realizado una audición de Mozart a comienzos del curso (el *Rondó alla turca* y fragmentos del *Réquiem*) nos disponemos a ver el filme *Amadeus* (1984), de Milos Forman. Solo nos da tiempo de verla unos 45 minutos. A los alumnos se les ve encantados pero Ibrahim no muestra signo alguno de entusiasmo.

Tras la clase de música, todos los alumnos salen a excepción de Ibrahim que se presta a grabar un tema de Marruecos. Le acompañan otros dos alumnos marroquíes, su hermano menor Rachid que está en tercer curso y un amigo de 4º curso, Othmane. Este lleva a cabo la función de traductor. Ibrahim canta un tema que dice haber aprendido en la escuela. Los demás también lo conocen. A mitad de la grabación Ibrahim rompe su seriedad por primera vez desde que le conozco e irrumpe el canto con una sonora carcajada que es respondida con las risas y gran fruición del resto de los compañeros. Ibrahim termina el tema³⁹⁹ y no se presta a una segunda toma. Tampoco quiere grabar nada más. Está deseando marcharse al recreo. Le premiamos con unos cromos de fútbol y se marchan todos al recreo.

Sesión del 18 de abril:

Volvemos a practicar la danza *Polka Pik*. Aún les sale bastante torpemente, y en especial a Ibrahim. A continuación seguimos viendo la película *Amadeus*, otros 40 minutos aproximadamente. Como la película tiene continuos *flash-backs*, la

³⁹⁹ Ver la transcripción y su análisis más adelante.

interrumpimos para darles las explicaciones debidas y no se pierdan con el argumento. Cuando se termina la sesión de música, dejo a Ibrahim que se marche al recreo al mismo tiempo que los demás.

Sesión del 25 de abril:

Comenzamos la sesión interpretando de nuevo *Ixil-ixilik dago* con la flauta de pico e instrumentos de láminas. Ibrahim vuelve a elegir la darbouka y sigue el ritmo de una forma improvisada. Cuando nos disponemos a cantar la misma pieza, Ibrahim apenas puede seguirnos por sus dificultades con la lectura.

Volvemos con la danza de *Polka PiK*, esta vez con algo más de suerte. Todos los alumnos se muestran más diestros, incluyendo a Ibrahim. Eso sí, seguimos bailando por sexos separados pues no hay forma de convencerlos de que lo hagan de otra forma. Al término de la sesión, volvemos a quedarnos con Ibrahim para el repaso habitual. Nunca da muestras expresas de disgusto – aunque tampoco de lo contrario- por tener que quedarse en el recreo. Sigue siendo un niño muy hermético en cuanto a sus emociones. En esto contrasta mucho con sus compañeros e incluso con el resto de alumnos marroquíes.

Sesión del 2 de mayo:

Comenzamos con una nueva canción con intención de interpretarla y cantarla. Se trata de una canción popularizada por el cantautor vasco Benito Lertxundi, *Maria Solt ta Kastero*. Está escrita en compás de $\frac{3}{4}$ y sus ligaduras entre compases hacen que a los alumnos les resulte un poco más difícil seguir el ritmo. En primer lugar la solfeamos. Vamos indicándole a Ibrahim en la partitura por dónde vamos para que se vaya familiarizando con el resto de las notas que aún no ha aprendido. A continuación tratamos de interpretarla al canto. Como les resulta un tanto difícil a todos, hemos quedado en escuchar la versión grabada en la sesión siguiente. Seguidamente la interpretamos con la flauta de pico. Ibrahim escoge el triángulo para el acompañamiento instrumental. Le

cuesta mucho seguir el ritmo de 3/4 y el resultado es que toca un tanto desfasado respecto del pulso.

Volvemos a practicar un poco la danza *Polka Pik*. El resultado es algo mejor que los días anteriores. Comenzamos con una nueva danza, *U Gonna*. Se trata de una sencilla coreografía basada en movimientos de brazos principalmente⁴⁰⁰. Su música es muy sencilla y se basa en un compás binario.

Sesión del 9 de mayo:

Escuchamos en primer lugar la interpretación de Benito Lertxundi del tema *Maria Solt ta Kastero*. Cantando junto con el disco les resulta más fácil pero aún así tiene un ritmo que les resulta complicado a todos. Además está escrita en un dialecto vasco que los alumnos desconocen lo cual complica aún más la lectura del texto. Ibrahim se siente descolocado, al igual que le ocurre siempre que tiene el texto de una canción delante. Decidimos dejar el canto a un lado y limitarnos a su interpretación instrumental. Ibrahim vuelve a escoger el triángulo y se repiten los problemas rítmicos del día anterior.

Comenzamos a repartir tres hojas sobre fundamentos de teoría musical. Les explicamos que es la teoría que tendrán que saber para el examen de final de curso. Se trata de nociones elementales de las cuales muchas ya conocen de antes. Ibrahim se limita a tratar de leer el texto que tiene delante y seguir las explicaciones del maestro con cara de indiferencia. Nos preguntamos qué pasará por su mente ante una situación así. Apenas puede leer un texto en una lengua que aún solo conoce rudimentariamente y donde se trata de explicarle la teoría de un sistema musical que le es totalmente ajeno. Seguidamente, volvemos a practicar la danza *U Gonna*.

Al término de la sesión Ibrahim vuelve a quedarse en el recreo para repasar su ficha. Con la flauta no pasamos de las tres notas (SOL, LA, SI) debido a que no

⁴⁰⁰ Se trata de una música originaria de otra cultura, aparentemente europea, pero de la cual nos ha sido imposible saber el origen exacto.

practica nada en casa. Para la lectura, pasamos hasta el DO bajo el pentagrama. Debe leer con nosotros el nombre de las notas y luego debe copiar debajo esas notas con sus nombres.

Sesión del 16 de mayo:

Comenzamos la clase con la interpretación de *Maria Solt ta Kastero*. La tocamos una sola vez y ahora les hacemos interpretarla uno a uno. Ibrahim no entra obviamente dentro de ese control. Se limita a escuchar al resto con toda la paciencia del mundo.

Seguimos con las explicaciones de la teoría de la música. Suponemos que Ibrahim debe sentir aburrimiento y hastío pero no podemos hacer nada por remediarlo. Debemos seguir con la programación y obviamente el resto de la clase necesita seguir su ritmo de aprendizaje habitual. De todos modos, Ibrahim sigue con su rostro imperturbable y no exterioriza ninguna emoción.

El último sábado del presente mes se celebrará el festival de la escuela que se ofrece anualmente a los padres y madres del colegio. Para ello, los de 5º curso han ideado junto con su tutora una coreografía de un tema que está de moda y que es de un grupo de pop vasco. Por lo tanto utilizaremos los últimos minutos de esta sesión y de las restantes para repasar y depurar dicha coreografía. Ibrahim participa bastante animado pero se muestra muy torpe en los movimientos. Se diría que nunca ha participado en una actividad semejante, lo cual es más que probable.

Tras la sesión de música Ibrahim se queda con nosotros a realizar la entrevista personal y extensa. Para llevar a cabo dicha entrevista hemos pedido a Othmane que nos haga de nuevo de traductor. Aunque Ibrahim entiende ya en euskera mensajes elementales, creemos que para la entrevista necesitaremos la ayuda de su compañero. Ibrahim aguanta unos 15 minutos de entrevista y le hace señas ya a Othmane para marcharse al recreo. Quedamos en continuar

con la entrevista en días sucesivos. Ibrahim no se muestra demasiado entusiasmado con la idea y se marchan ambos.

Sesión del 23 de mayo:

Comenzamos la sesión con una audición musical. Esta vez escuchamos el primer movimiento de la *Quinta sinfonía* de Beethoven. A todos les gusta y todos dicen conocer el tan popular motivo inicial. Apuntamos los datos fundamentales de la obra. A Ibrahim le lleva mucho tiempo copiar las pocas líneas que hay apuntadas en la pizarra. Se les pide que para el día siguiente realicen un dibujo sobre lo escuchado de manera voluntaria.

Terminamos con las fichas de teoría musical. En las mismas hay una breve y sencilla explicación sobre los intervalos. A continuación deben realizar unos ejercicios con los intervalos. Ibrahim no los hace porque no acaba de entenderlo. Quedamos para realizar un examen la semana siguiente.

En el recreo, continuamos con la entrevista de Ibrahim. Othmane acude presto a ayudarnos. Su entusiasmo contrasta con la actitud resignada de Ibrahim.

Sesión del 30 de mayo

Esta sesión la dedicamos a realizar el examen de teoría de la música. Ibrahim, mientras tanto, realiza su ficha habitual de copia de notas con sus nombres.

Tras el examen, y como hoy es la víspera del festival de la escuela, decidimos dedicarle más tiempo de lo habitual al repaso de la coreografía que van a presentar en el mismo. Traen consigo el atrezzo que consiste en tablas de surf e instrumentos musicales típicos de un grupo pop realizados con cartones. Como se han dispuesto en fila de a dos hacia atrás y de menor a mayor estatura, Ibrahim ha quedado en primera fila, lo cual no hace más que poner en evidencia sus carencias motrices. Por suerte, según comienza la música, la

disposición inicial cambia rápidamente. Tras la sesión, dejo a Ibrahim que se marche al recreo con los demás compañeros de clase.

Sesión del 6 de junio

Comenzamos con un nuevo tema musical. Se trata de *Bermeoko portutik*, un tema tradicional vasco que se canta sobre todo en los pueblos pesqueros de la costa vizcaína. Aunque esté en compás de 3/4 les resulta un ritmo fácil de llevar por lo sencillo de la melodía. Cuando nos disponemos a cantarla, tratamos de hacerlo a dos voces. El dúo lo tienen escrito ya en la partitura. Para facilitar las cosas, aprovechamos la disposición de la clase: la primera fila cantará la melodía principal y la segunda fila cantará el dúo. Ibrahim se esfuerza en seguir la segunda voz pero sus problemas de lectura apenas se lo permiten.

Repartimos los exámenes corregidos de la sesión anterior. Comentamos los errores más repetidos. Ibrahim escucha en silencio como es habitual en él

Los últimos minutos los pasamos jugando al juego musical *El gato y los ratones*. Se trata de que uno de los alumnos haga el papel de gato y el resto de ratones. Cuando suena una música lenta y en registro grave⁴⁰¹, solo se mueve el gato y solo lo puede hacer saltando. Cuando suena una música rápida y en registro agudo, los ratones han de huir con pasos cortos pero rápidos. Cuando el gato consigue tocar a un ratón, este queda descalificado. El último ratón será el siguiente gato en la próxima vez. Ibrahim participa tan entusiasmado como el resto. En realidad es de las pocas veces que se le ha visto sonreír abiertamente en clase.

En la hora del recreo, Othmane acude presto a realizar su tarea de traductor para la entrevista de Ibrahim. Este apenas aguanta unos diez minutos. Se marchan ambos al recreo con sus consabidos cromos.

⁴⁰¹ La música la interpretamos nosotros mismos al piano, lo cual hace que el juego sea mucho más dinámico. Las melodías escogidas son principalmente fragmentos de música clásica y bandas sonoras.

Al día siguiente, sábado por la mañana, se celebra el festival escolar al que acuden una amplia mayoría de los padres y madres del alumnado. Acuden varias madres marroquíes pero no vemos a un solo padre. No llegamos a reconocer a ningún pariente de Ibrahim. El número coreográfico de la clase de Ibrahim, en el cual él también participa, sale bastante bien.

*Sesión del 13 de junio, última de las sesiones*⁴⁰²

Damos comienzo a la sesión repasando el tema *Bermeoko portutik*. Ibrahim lleva el acompañamiento con el triángulo de manera bastante eficiente.

A continuación llevamos a cabo los últimos controles puesto que el curso está a punto de llegar a su término. Les hacemos interpretar con la flauta de pico el tema anterior uno a uno. Luego han de solfearlo y cantarlo con la letra. A Ibrahim le hacemos pasar unas pruebas distintas, acordes a sus conocimientos. Primero ha de tocar con la flauta un ejercicio de solo tres notas (SOL, LA y SI); luego ha de cantar y escribir los nombres de las notas. Finalmente ha de copiar el ejercicio anterior en otro pentagrama. Los resultados de los tres ejercicios anteriores son muy satisfactorios. Lo que más le ha costado ha sido la prueba del solfeo entonado. Le cuesta afinar y acertar en su tesitura de voz. Lo hace finalmente en una tesitura muy grave y muy distinta a cuando grabó el tema de Marruecos.

En el recreo aparecen Othmane y su hermano Badr de tercer curso. Se disponen a grabar un tema de Marruecos junto con Ibrahim. Solo llegan a grabar un estribillo que se repite una y otra vez y la voz de Othmane tapa prácticamente al resto. Se marchan al recreo muy contentos y con una buena cantidad de cromos.

⁴⁰² En la última sesión de junio que resta no impartimos una clase convencional puesto que coincidía con el último día del curso escolar.

El curso ha llegado a su fin. Creemos que Ibrahim ha pasado una verdadera prueba teniendo en cuenta todos los factores negativos presentes: su llegada una vez ya comenzado el curso, desconocimiento total del idioma, escolarización previa muy escasa, y cultura y entorno totalmente nuevos. Estimamos que una situación extrema de estas características pondría a prueba la paciencia de cualquier persona, menor o adulta. En cualquier caso, la educación musical recibida durante este curso ha sido la misma educación convencional que hubiera recibido en cualquier centro, esto es, sin aplicar ningún criterio según una educación basada en la multiculturalidad. Las consecuencias de todo ello las analizaremos en el apartado de las conclusiones⁴⁰³.

10.5.4. Entrevista personal con Ibrahim

Realizamos la entrevista con Ibrahim mediante la ayuda de Othmane como traductor. Nosotros realizábamos las preguntas en euskera y Othmane se las traducía al árabe dialectal de Marruecos. Las respuestas de Ibrahim son todas muy breves puesto que este no demostraba locuacidad alguna, al menos delante de nosotros. A esto hay que añadir el hecho de que el traductor resumiera aún más las respuestas del informante, dejándolas en unas breves palabras en el mejor de los casos. Las preguntas abarcan numerosos ámbitos del informante, desde sus estudios y clases de música en el colegio de Marruecos y sus hábitos musicales en el hogar, hasta su grado de satisfacción al ser alfabetizado musicalmente en su nuevo colegio de Marquina.

*Transcripción de la entrevista*⁴⁰⁴:

-¿Cuánto tiempo llevas viviendo fuera de Marruecos?

I: Desde octubre de 2007.

⁴⁰³ Véase el cap. 12.4: *Conclusiones del trabajo de campo sobre el alumno Ibrahim El Karmoudi.*

⁴⁰⁴ Clave de la entrevista: A6

-¿Has vivido en algún otro lugar fuera de tu país antes de venir a Marquina?

I: No, vine directo a Marquina desde Marruecos.

-¿En Marruecos cuántos años estuviste escolarizado?

I: 4 años. Repetí el tercer curso⁴⁰⁵.

-¿Eres árabe o bereber?

I: Árabe⁴⁰⁶.

-Aquí en la escuela ¿con quién te relacionas normalmente (tareas, jugar,...)? I:

Me relaciono más con los niños marroquíes.

-¿Echas de menos tu modo de vida en Marruecos?

I: No, nada.

-Entonces, ¿te sientes a gusto aquí, tanto en el pueblo como en la escuela?

I: Sí, mucho.

-¿Sabes tocar algún tipo de instrumento musical?

I: Un poco la darbouka.

-¿Te alegras de que aquí en la escuela te enseñemos a tocar la flauta?

I: Sí, me alegro.

-¿Crees que los niños y niñas de aquí tocan bien los instrumentos musicales?

I: Sí.

-¿Crees que ellos serían capaces de aprender a tocar una canción de Marruecos?

I: No, creo que no.

-¿Te alegras de que aquí te enseñemos a leer y escribir música?

I: Sí.

-¿Qué opinan tus familiares de que en la escuela te enseñemos música?

I: No lo saben.

-¿En Marruecos te enseñaban música en la escuela?

I: Sí.

-¿Qué te enseñaban exactamente?

I: Me enseñaban a cantar pero sin partitura.

-¿Sueles cantar habitualmente?

I: Sí.

-¿En qué ocasiones cantas?

⁴⁰⁵ Sin embargo, según el documento del colegio de Marruecos que traía consigo, estuvo escolarizado durante 5 años.

⁴⁰⁶ Por el contrario, su tía, que es con quien vive en Marquina, dice por ella misma que es bereber, por lo que es más que probable que Ibrahim también lo sea. Su respuesta puede deberse a que no domine la lengua bereber -como nos ha ocurrido con otros alumnos-. En el reencuentro cinco años más tarde con él y sus compañeros, Ibrahim reconocerá ser bereber. (Véase el cap. 10.6.)

I: En la escuela y en la calle.

-¿Lo hacías en Marruecos?

I: Sí.

-¿Se te ha olvidado alguna canción de Marruecos desde que saliste de allí?

I: Se me han olvidado algunas.

-¿Tu familia te ha enseñado alguna canción?

I: Nunca.

-¿Oyes cantar a tus familiares alguna vez?

I: Nunca.

-Vamos a comparar ahora las canciones de Marruecos y las de Euskadi. Las canciones de Marruecos que has aprendido ¿Cómo son?

I: Son tristes.

-Y las canciones que estás aprendiendo aquí en Euskadi, ¿Cómo son?

I: No lo sé.

-¿Crees que los niños y niñas de aquí cantan bien las canciones?

I: Sí.

-¿Crees que ellos serían capaces de aprender a cantar una canción de Marruecos?

I: No.

-¿Tú crees que te cuesta aprender las canciones (cantadas e instrumentales) de aquí más que al resto de los alumnos?

I: No, igual⁴⁰⁷.

-¿Recibes algún tipo de enseñanza musical fuera de la escuela?

I: No.

-¿En Marruecos recibías clases de música fuera de la educación obligatoria?

I: No.

-¿Los marroquíes que conoces aquí (familiares, amigos,...) practican algún tipo de música aquí?

I: No.

-¿Escuchas algún tipo de música grabada (discos, mp3, radio, TV.)?

I: Sí.

-¿Qué tipo de música?

I: Música de Marruecos.

Uno de los puntos más remarcables de esta entrevista es la escasa enseñanza musical que ha recibido Ibrahim en su colegio de Marruecos. Cierto que cantan

⁴⁰⁷ Es muy probable que Ibrahim no haya entendido bien esta pregunta o que quiera enmascarar la realidad porque él comprueba en cada sesión de música cómo no alcanza el nivel de sus compañeros.

un repertorio de su cultura, pero en determinadas ocasiones y no dentro de una asignatura establecida como tal. Tampoco se les enseña a tocar ningún instrumento musical. Asimismo, contrasta la satisfacción que afirma sentir hacia nuestro sistema educativo y el carácter apocado que demuestra en el día a día.

10.5.5. Entrevista personal con la tía de Ibrahim:

Ibrahim vive en Marquina con sus tíos y su hermano menor, Rachid, que cursa 3º de Primaria en el mismo colegio. Su tía⁴⁰⁸ ha accedido a realizar esta entrevista pero junto con una amiga y madre de otro alumno marroquí, que hizo las veces de traductora, y la responsable del colegio del Proyecto de Refuerzo Lingüístico⁴⁰⁹. La entrevista ha resultado ser un tanto irregular en cuanto a resultados. Por un lado estaba el problema de que la propia traductora no comprendía bien nuestras preguntas. A su vez, la entrevistada tampoco acababa de entender perfectamente lo que se le preguntaba y al igual que su sobrino, tampoco mostraba ninguna locuacidad. Nosotros preguntábamos en castellano y la traductora lo traducía al árabe dialectal de Marruecos. Además, se daba la paradoja de que ambas mujeres eran beréberes pero hablaban dialectos distintos, razón por la que tenían que recurrir al árabe marroquí. A esto hay que sumar las suspicacias de la propia traductora puesto que constantemente nos preguntaba por el objetivo de la entrevista.

Transcripción de la entrevista:

-Para empezar, ¿Podría usted decirme con quién convive?

T: Con mi marido y mis sobrinos.

-¿Es usted árabe o bereber?

T: Soy bereber.

-¿Cuánto tiempo lleva viviendo fuera de su país en total?

⁴⁰⁸ De la que ni siquiera pudimos saber finalmente su nombre. Aparentaba tener una edad de 55 años aproximadamente. Ella nos aseguró tener solo 35 años.

⁴⁰⁹ Esta figura, junto con la figura del tutor, resultaba ser la que más contacto tenía con los padres de alumnos inmigrantes en este centro.

T: Medio año.

-¿Ha vivido en algún otro lugar fuera de su país antes de venir a Euskadi?

T: No.

-¿Su vida habitual (trabajo, ocio,...) discurre entre personas de su mismo país de origen?

T: Sí.

-¿Se siente usted integrada en la comunidad (vecindario, barrio, ciudad,...) en la que vive?

T: Sí, mucho.

-¿Suele usted tocar algún tipo de instrumento musical?

T: No.

-¿Suele usted cantar habitualmente?

T: No.

-El colectivo de marroquíes que conoce aquí, ¿sabe si practica algún tipo de música?

T: No.

-¿Escucha usted aquí algún tipo de música grabada?

T: Sí, la que emiten por la televisión vía satélite en canales de Marruecos.

-¿Es usted una persona religiosa?

T: Sí.

-¿Cómo diría usted que ha cambiado su relación con la religión desde que llegó aquí?

T: Ha cambiado mucho.

-¿Y su relación con respecto de la educación?

T: Mucho también.

-¿Qué opina respecto de la educación que damos a sus sobrinos aquí?

T: Es mejor que en Marruecos.

-¿Le preocupa que su sobrino pierda la identidad cultural marroquí?

T: No.

-Dígame cuánto le preocupa que su sobrino pueda perder alguno de los siguientes aspectos de la cultura marroquí: idioma, religión, tradiciones y música:

T: No tengo miedo de que pierda nada.

El primer dato que nos llama la atención es el hecho de que la tía de Ibrahim afirme ser bereber. Esto se contradice con la afirmación de Ibrahim de que él era árabe. Lo más probable es que Ibrahim sea hijo de un matrimonio

étnicamente mixto, entre padre árabe y una madre bereber. En segundo lugar, al investigador le resulta descorazonador el poco apego a la música que parece sentir esta señora. Afirma no cantar nunca, lo cual sorprende más conociendo su origen humilde y la zona rural de Marruecos de donde proviene. Dice que su única relación con la música es la televisión vía satélite, donde capta canales de la televisión marroquí⁴¹⁰.

Es de destacar, no obstante, la valoración positiva que realiza del sistema educativo vasco. Esto debemos entenderlo siempre en términos comparativos, es decir, en relación al sistema educativo de Marruecos. Y siempre bajo el sesgo de lo que ella haya podido conocer de dicho sistema y lo que hasta ahora conoce del sistema educativo de la CAV, que se limita en definitiva al colegio público Bekobenta de Marquina.

No menos sorprendente es la afirmación de que no le preocupa en absoluto la pérdida de la identidad cultural de su tierra por parte de su sobrino. Luego, al especificarle distintos ámbitos de esa posible pérdida cultural, como el idioma o la religión, afirma no tener miedo a dicha pérdida. Debemos entender, o así lo interpretamos nosotros al menos, que no ve motivo alguno de preocupación porque el mantenimiento de la identidad cultural lo ve garantizado. Es decir, que en ningún caso le resulta indiferente la evolución de dicha identidad cultural y religiosa.

10.5.6. Grabaciones de campo con Ibrahim.

Tal y como hemos ido apuntando anteriormente en el diario de las sesiones musicales mantenidas en la clase de Ibrahim, aprovechamos algunos recreos para realizar grabaciones de campo con el alumnado marroquí. En el caso de Ibrahim tales grabaciones se limitan a una sola canción⁴¹¹. Se trata de un tema

⁴¹⁰ En nuestras estancias en Marruecos hemos podido comprobar la habitual emisión televisiva de grupos de música tradicional actuando en un plató.

⁴¹¹ En realidad fueron tres las grabaciones en las que participó Ibrahim pero con resultados muy desiguales. En una de ellas apenas se le oye puesto que otro de los alumnos le tapa la

que él mismo afirmaba haber aprendido en la escuela. En cualquier caso dicha canción la conocían todos los alumnos marroquíes del colegio objeto de la investigación⁴¹². Por su parte, Ibrahim en su línea habitual, no mostraba gran entusiasmo por grabar ninguna canción. De hecho, la primera vez que nos acercamos hacia él mostrando nuestro interés por sus conocimientos sobre las canciones de Marruecos, la negativa fue rotunda. Luego, tras ver que otros compañeros marroquíes estaban grabando lo que sabían él también se animó.



Ibrahim, a la izquierda, en una sesión de grabación junto con su compañero Ahmed

voz totalmente. Y en la tercera de las grabaciones nos gastó una broma puesto que se inventaron la letra totalmente él y otro compañero. O esa es al menos la interpretación de Othmane, el alumno que nos hacía la función de informante y traductor. En la canción que grabó, y finalmente hemos transcrito con música y letra, esta no está completa. No obstante, sí que la han cantado completa otros alumnos marroquíes y así hemos transcrito su letra en el apartado "*Canciones de ámbito rural*" del cap. 11: *Grabaciones de campo*.

⁴¹² Entre el alumnado marroquí del resto de centros educativos donde continuamos con nuestro trabajo de campo también resultó ser muy popular este tema.

Trascripción del tema interpretado por Ibrahim⁴¹³:

$\text{♩} = 180$

A - ba - ge na - a - mar dar, a - ba - ge na - a - mar dar

(a)ba - ge na - a - mar dar - ja - bo - li - ya_a - ro - bi - a - wa -

bt li - ha, wa - jib - tli - ha - kor - - si, - - wa -

jib - tli - ha kor - si, dar - to - li - a kor - si. Wa - brket tche

tah - li - ya bach ta - ar - fo la - ro - bi - a. A - ba - ge na - a - mar dar a -

ba - gen na - a - mar dar, ba - gen na - a - mar dar,

ja - bo - li a - ro - bi - a Wa - jib tli - ha fre - z we dar -

to - li - ya f khe - biz - we bdat - tche - li - ya bach taar - fo la - ro - bi -

ya. A - ba - gen na - a - mar - dar, a - ba - gen na - a - mar - dar,

(a)ba - gen na - a - mar - dar, ja - bo - li a - ro - bi - a.

⁴¹³ Véase en el cap.2 el apartado dedicado las distintas vicisitudes respecto de las transcripciones musicales.

“Abage naamar dar, abage naamar dar, abage naamar dar, jaboliya arobia.

...wa jibtliha korsi, wa jibtliha korsi, dartolia korsi..., wa brket tchetahliya bach taarfo laarobia.

Abage naamar dar, abage naamar dar, abage naamar dar, jaboli arobia.

wa jibtliha frez we dartoliya f khebiz we bdat tchetahliya bach taarfo laarobiya.

Abage naamar dar, abage naamar dar, abage naamar dar, jaboli arobia”.

“Quiero llenar la casa, quiero llenar la casa, quiero llenar la casa, y me han traído una mujer de caserío.

Le traje una silla y la puso como..., y comenzó a bailar para que se viera que era de caserío.

Quiero llenar la casa, quiero llenar la casa, quiero llenar la casa, y me han traído una mujer de caserío.

Le traje fresas. Me las puso en un bocadillo y comenzó a bailar para que se viera que era de caserío.

Quiero llenar la casa, quiero llenar la casa, quiero llenar la casa, y me han traído una mujer de caserío”⁴¹⁴.

⁴¹⁴ Transcripción y traducción a cargo de nuestra informante Saida El Bakali.

En cuanto a su música⁴¹⁵ lo más remarcable sería el ritmo de hemiolia que se produce entre los distintos tipos de compases de subdivisión binaria y ternaria: 3/4, 6/8 y 1/4. Los niños marroquíes aprenden estas canciones por repetición, es decir, sin hacer uso de la escritura⁴¹⁶. En realidad nos parece más sencillo hacerlo de ese modo que presentar a un niño una partitura con unos cambios de compás tan complicados⁴¹⁷. La melodía con apenas una quinta de extensión se asemejaría más a una forma de cantilación. El modo o *maqam* en el que se basa esta podría ser el *maqam rast*, con el tercer y séptimo grado rebajados un cuarto de tono:



*Maqam rast*⁴¹⁸

⁴¹⁵ En cuanto a su texto, realizaremos un amplio comentario al mismo dentro del apartado de las conclusiones finales (cap. 12.3: *Conclusiones desde la perspectiva de género*).

⁴¹⁶ Al menos según todos los alumnos marroquíes de los que hemos obtenido información. En una entrevista que mantuvimos con un profesor de música de un instituto de Secundaria, en Tánger, nos comentaba que ellos, por el contrario, sí aprendían mediante partituras.

⁴¹⁷ Eso suele ocurrir muy a menudo con canciones más complicadas de lo habitual, tal y como lo hemos podido comprobar trabajando con niños.

⁴¹⁸ Representación gráfica obtenida de Touma (1998)

10.6. El reencuentro con varios alumnos marroquíes

Nada menos que cinco años después de haber trabajado con el primer grupo de alumnos marroquíes del colegio Bekobenta de Marquina, hemos vuelto a organizar un reencuentro con Ibrahim y cuatro compañeros más. Si aquella primera vez el contacto con los mismos fue intenso en la relación –éramos su maestro de música- y extenso en el tiempo –todo un curso escolar-; esta segunda vez el reencuentro ha sido en el centro de Secundaria Bekobenta, edificio contiguo al colegio de Primaria homónimo. El reencuentro ha conllevado la realización de una entrevista extensa, grabaciones de campo, mantener una charla distendida y llevar a cabo el visionado de las fotografías y vídeos de los cuales ellos fueron protagonistas tiempo atrás. El objeto de estas nuevas entrevistas ha sido tratar de conocer la evolución y los cambios que han podido desarrollar estos alumnos a lo largo de todos estos años. Constatar hasta qué punto han cambiado sus hábitos musicales; qué nivel musical y académico han adquirido; y asimismo, volver a ponerlos delante de un micrófono y observar qué género de canciones se prestan a grabar esta vez. Para complementar la información obtenida de los alumnos, hemos llevado a cabo también una entrevista a su actual profesora de música.

En esta ocasión hemos creído oportuno además aunar estas entrevistas en un grupo aparte, separado del resto de las entrevistas, de tal forma que se puedan observar como tales, es decir, con la perspectiva que aporta el paso del tiempo. A su vez, hemos incluido referencias a las entrevistas realizadas cinco años antes, facilitando así la labor comparativa. Estas nuevas entrevistas al grupo de cinco alumnos se han llevado a cabo en dos turnos. El primer turno de dos alumnos estaba formado por Othmane e Ibrahim. El segundo turno estaba formado por Badr (hermano menor de Othmane), Rachid (hermano menor de Ibrahim) y Ahmed.

El día que nos reunimos con Othmane e Ibrahim, en un principio no parecían siquiera acordarse de mí. Cuando entraron en la pequeña aula donde les esperaba, y tras las primeras explicaciones, cayeron en la cuenta. Sin embargo, Ibrahim se mostraba tan inexpresivo como lo recordábamos años

atrás. Solo esbozó una sonrisa cuando le demostré que recordaba de memoria su apellido. Más tarde, al ver las fotos de las sesiones de grabación de cinco años atrás, recordaron hasta las canciones que cantaron ante los micrófonos. Othmane llevó el liderazgo en todo momento, tal y como ya ocurrió en el pasado.

Cuando me reuní con el segundo turno, estos ya se acordaban de mí desde el primer momento. Tras la cálida entrevista con estos tres alumnos, les mostré fotos y vídeos de las primeras sesiones que realizamos años atrás. Resultaba gratificante comprobar hasta qué grado llegaba su disfrute ante las imágenes del pasado⁴¹⁹.



Ahmed, Rachid y Badr (de izquierda a derecha) sonríen ante su propia imagen de un lustro atrás.

⁴¹⁹ Quedamos, entre bromas y risas, incluso en que tendríamos que repetir otra sesión cinco años más tarde para que ellos se volvieran a contemplar.

10.6.1. Entrevistas con el grupo de reencuentro.

Recordando la primera entrevista

-“En aquella época, no me recitasteis nada del Corán. Tú, Ibrahim, cantaste una canción y tú, Othmane, me la tradujiste al euskera. ¿Os acordáis?

O: ¿Este cantó?

-Sí y tú fuiste el traductor.

O: Claro es que este no sabía...

-Eso es, Ibrahim solo sabía hablar árabe y algo de bereber”.

Sobre los orígenes

Quizás fuera por tener una edad demasiado temprana, pero la cuestión es que todos los alumnos bereberes afirmaron ser árabes la primera vez. Sin embargo, años más tarde, nos dan más explicaciones. En primer lugar describen que sus padres -o al menos la madre, según los casos- son bereberes. Pero ellos tratan de explicar que apenas saben hablar esa lengua, por lo tanto, no se consideran plenamente bereberes⁴²⁰:

“¿En qué idioma habláis en casa?

Ibrahim: bereber

-¿El padre es bereber?

I: sí

-¿Y la madre?

I: También”.

Sin embargo, este mismo alumno, cinco años antes afirmaba ser árabe, al igual que su hermano Rachid. Ello pudiera ser que al no dominar bien la lengua

⁴²⁰ Es decir, llevan a cabo una relación directa entre lengua y etnia, tal y como ya lo señalamos anteriormente.

bereber prefirieron identificarse como árabes en la primera entrevista. Su hermano menor, Rachid, también se identificó como árabe la primera vez, mientras que en la segunda entrevista afirmó hablar tanto en casa como con sus amigos de forma indistinta, tanto en árabe como en bereber. En el siguiente fragmento de la segunda entrevista, Ibrahim se decanta incluso por la música árabe frente a la bereber:

-“Ibrahim, ¿acaso tus padres no escuchan música bereber?

I: Sí, tienen en el coche.

-¿Y tú escuchas música bereber?

I: No.

-¿Ni siquiera en «youtube»?

I: No.

-¿No conoces ni un solo grupo musical bereber?

I: No.

-¿Acaso no te gusta la música bereber?

I: No.

-¿Por qué?

I: Prefiero la música árabe.

-¿Quizás porque te resulte más moderna?

I: Sí. (...) Y porque no entiendo las que están en bereber.

-¿No entiendes el bereber?

I: Algo.

-Pero antes me has dicho que con tus padres hablas en bereber.

I: Sí, algo ya sé.

-¿Pero cuando escuchar cantar en bereber no lo entiendes?

I: No”.

Quizás el dato más interesante en cuanto al idioma y la identidad sea la confesión que nos realizó Othmane en relación a un compañero, Oussama, con el cual no quería mantener una estrecha relación puesto que según él Oussama “pretendía” ser vasco, lo cual parecía ofenderle tanto a él como a sus compañeros marroquíes:

-“¿Oussama es tu amigo?

Othmane: Sí. Ese no habla marroquí. Al menos con nosotros no. Para mí que... [murmulla algo en árabe]

-¿Entonces en qué idioma habla?

O: Con nosotros en vasco. Pero para mí que no quiere hablar en nuestro idioma. Y es por eso que nosotros no nos llevamos demasiado bien con él. Porque él piensa que es de aquí y por eso no le hacemos mucho caso.

-¿Y vosotros de dónde os sentís?

O: Nosotros de donde hemos venido, de Marruecos. Y nosotros hablamos entre nosotros en marroquí, y con vosotros en vuestro idioma. Y así debe ser.

-Y aparte de marroquíes, ¿os sentís también vascos?

O: Un poco, pero no mucho”.

Sobre el desarraigo

Si Rachid la primera vez contestaba que se sentía muy a gusto tanto en la escuela como en el entorno, también afirmaba “echar mucho de menos Marruecos”. Años más tarde parece sentirse igual de atraído por sus orígenes:

“-¿Preferís vivir aquí?

Ahmed: Sí

Rachid: Sí, no. Los dos.

-¿Por qué?

R: Porque has nacido allí y porque mucha familia la tienes allí”.

Su hermano mayor Ibrahim afirmaba no echar de menos en absoluto Marruecos a los pocos meses de haber llegado a la CAV. Cinco años más tarde, parece tener alguna duda al respecto:

Ibrahim: "Yo también voy todos los años a Marruecos.

-¿Pero lo echas de menos?

I: No.

-¿Prefieres vivir aquí?

I: No, En Marruecos. En los dos".

Othman, por su parte, decía "echar de menos solo un poco la vida en Marruecos". En la entrevista posterior, admite que no tiene oportunidad de echarlo de menos porque vuelve a Marruecos todos los años en verano. Es más, dice "echar de menos esto cuando está allí".

Cambios sobre las costumbres

-“¿Desde que habéis venido de Marruecos, qué cosas creéis que habéis olvidado o perdido?

(...)

-Por ejemplo, ¿habéis olvidado las canciones?

A: ¡No!

-Pero antes has comentado que te has olvidado del himno.

A. Sí, del himno sí.

-¿Qué habéis olvidado de Marruecos? ¿Algo del idioma, quizás?

R: Los amigos.

-Y además de los amigos, ¿creéis que domináis el idioma como antes?

A y R: Sí.

-¿El árabe?

A: Sí

-¿Y el bereber?

R: Sí.

-¿Tú no has olvidado el bereber, Ahmed?

A: No, nunca lo he aprendido.

-¿Y las costumbres de allí?

R: Sí, cambian. Según.

-¿Qué costumbres habéis cambiado?
(...)
-¿No lo sabéis?
A y R: No.
-O quizás seguís con las mismas costumbres: acudir a la mezquita, leer el Corán, ...
A: Sí, las costumbres sí.
R: Sí.
-¿El «día del cordero»?
A: Sí igual.

Sobre el estudio de la música

En cuanto al nivel de aplicación que tienen estos alumnos en la clase de música, no parece que hayan progresado demasiado –y desgraciadamente este bajo nivel académico parece coincidir con el resto de las áreas curriculares-:

-“¿Sabéis tocar instrumentos musicales?
[Risas]
Badr: ¡la flauta! ¡El año pasado lo hice bien!
[Risas]
-¿Seguro? ¿Ya habéis aprendido a tocar la flauta?
Rachid: Yo poco.
Ahmed: Yo también poco. Es difícil de tocar”.

-“¿Ya has aprendido a tocar la flauta de pico, Othmane?
O: No. Tocamos el «poxpolin»⁴²¹.
-¿Dónde has aprendido a tocar el poxpolin?
O: Aquí, este año.

⁴²¹ Variante del *txistu* vasco para uso escolar.

-¿El txistu vasco, por lo tanto?

O: Sí.

-Conmigo no te aplicabas mucho en el estudio de la flauta dulce...

O: No, ahora tampoco.

(...)

-Pues si con la flauta de pico que tenía un montón de agujeros no tocabas, ¿no me quiero ni imaginar ahora con el poxpolin que solo tiene tres! [risas]. ¿Y la profesora se enfada contigo?

O: Sí”.

Su actitud negativa actual hacia la asignatura de Música nos ha sorprendido, teniendo en cuenta que en la primera entrevista todos se mostraron satisfechos con el hecho de tener la oportunidad de estudiar música en el centro educativo.

-“¿Preferirías no tener la asignatura de música?

O: No.

-¿No?

O: Es que no me entra en la cabeza.

-¿Lo qué? ¿Las notas?

O: Sí

-A ver, pero si tú ya sabes las notas: DO, RE, MI...

O: Se me han olvidado”.

-Y tú Ibrahim, ¿qué estudias en 2º curso [de la ESO]?

I: Eh... la flauta, pero no la sé tocar.

-¿Pero estás a gusto en la clase de música?

I: No.

-¿Por qué no?

I: Porque no sé tocar y [la profesora] me dice: «tienes que estudiar».

-¿Te echa la bronca?

I: Sí.

-¿Y? ¿No estudias?

I: No.

-Por lo tanto, ¿preferirías no tener clase de música?

I: No”.

-“¿Ya sabéis que en Marruecos no se da la asignatura de música, verdad?

I: No, no se da.

O: Sí que se da.

-¿Sí?

O: Sí, pero ahí eh... en las privadas.

-Pero en la [red] pública no.

I y O: No.

-Por lo tanto, ¿preferiríais no tener clase de música, como en Marruecos?

O: Eso es. Es que yo allí al menos no solía tener clase de música”.

Recuerdos musicales de Marruecos

-“¿Recordáis si en Marruecos solíais cantar en la escuela?

A: Sí

R: Sí.

A: Yo sí me acuerdo, todos los días temprano por la mañana, solíamos empezar cantando un himno allí fuera.

R: «Alah, Alah» y eso, sí.

-¿Cuál himno?

R: Ese de Mohamed VI.

A: Sí, el himno de Marruecos.

-¿Y os acordáis de eso?

A: Sí.

-¿Me lo cantaríais luego?

A: Eh... es que no me la sé bien. Sé un poco, un poco.

-¿Cómo empieza?

A: Eh... es que no me acuerdo bien.

-¿Y tú te acuerdas, Rachid?

R: Al final dice: «Alah, Alah al –malik»⁴²² pero... el principio no lo sé.

A: Porque hace mucho que...”

En la entrevista antigua con Othmane, este citaba el título de una canción religiosa: *Ya taiba*. Sin embargo él nunca nos la llegó a cantar –pero sí otras canciones religiosas-. También citaba al cantante argelino de rai, Cheb Bilal –y en la segunda entrevista no lo llega a citar-. Asimismo, citaba una canción con título francés y aprendida en casa, *Mon amour*. Curiosamente Othmane fue el único de los cinco que habló sobre canciones aprendidas en Marruecos, aparte de las canciones que grabaron.

Fuentes musicales

Les hemos preguntado también sobre los medios que utilizan para escuchar o estar en contacto con las músicas de Marruecos. La respuesta no ha podido ser más diáfana. El canal *on-line* de vídeos *youtube* se ha convertido en uno de los medios de transmisión musical más extendidos entre los jóvenes inmigrantes⁴²³. La televisión por canal satélite es otro de los medios por el cual llegan a mantener contacto con su cultura de origen:

⁴²² Que en realidad es: «*Allah, al-watan, al-malik*» («Dios, patria, rey»). Es el último verso del himno nacional de Marruecos o “himno jerifiano”. Por otro lado, resulta sorprendente comprobar cómo este himno se basa en el ritmo característico de la habanera. Lo hemos podido comprobar incluso en una grabación realizada en 1903 e interpretada por fanfarria de la guardia negra del sultán (fuente de la grabación: Poché: 1995).

⁴²³ E indudablemente entre el resto de los jóvenes también.

-“¿Me vais a decir de dónde escucháis la música? ¿Por Youtube, Mp3, Ipod...?”

Ahmed, Rachid y Badr: De Youtube.

-¿En casa disponéis de televisión vía satélite?

Los tres: Sí.

-¿Y soléis ver canales marroquíes?

Los tres: Sí.

-¿Mucho?

A: Sí”.

“¿Pero cómo os enteráis de las novedades musicales de Marruecos?

A: Porque tenemos la tele y aparecen allí.

R: Sí

A: Sí, en la televisión parabólica

-¿Tú también Rachid?

R: Sí”.

-O: “Sí, yo también tengo por vía satélite. Sí, y de ahí suelo ver la televisión de Marruecos.

-¿Y sueles ver grupos musicales marroquíes en esos canales?

O: Sí, es que suelo sacar de allí algunos grupos. Y los escucho de allí”.

Othmane: “Yo lo suelo ver en el ordenador pero descargado.

-¿De dónde lo descargas?

O: De Youtube.

-¿De ahí sobre todo?

O: Sí, y lo escucho de ahí”.

-“¿Cuando vuelves en verano a Marruecos, los amigos te ponen al día sobre las novedades musicales?

A: Sí, sí. Los amigos suelen tener y me los pasan a mi móvil”.

Sobre sus gustos musicales

A continuación este grupo de cinco alumnos nos han descrito aquellos grupos y artistas musicales que más les gustan. Aunque los nombres citados corresponden a músicos marroquíes en su mayoría, los hay también occidentales. Además, aparece una nueva fuente musical inesperada como lo son los grupos ultra de los equipos de fútbol marroquíes. Al presentar los artistas que citan, hemos creído oportuno ir alternando las respuestas referidas a las entrevistas de hace cinco años y las actuales, de tal modo que se facilite la comparación:

Rachid:

1ª entrevista:

“-¿De dónde son los músicos que escuchas? De Marruecos⁴²⁴.

-¿Y algún otro tipo de música? No.

2ª entrevista:

“De Marruecos: *Cheb Bilal*⁴²⁵; *Sami Rai*⁴²⁶; *Ultra Shark*⁴²⁷;
Ultra winners

Otros: *Don Omar*⁴²⁸; «*Ganga stily*»⁴²⁹ [sic.]; «*Así no se me mata*»⁴³⁰

⁴²⁴ No citó a ningún grupo o artista en concreto.

⁴²⁵ Ahmed se equivoca al adjudicarle un origen marroquí a este solista argelino de música *rai*.

⁴²⁶ Cantante marroquí de música *rai*.

⁴²⁷ Grupo ultra del equipo de fútbol de Safi (Marruecos).

Juan Magan⁴³¹; Pitbull⁴³²; Jennifer López⁴³³

Ahmed:

1^a entrevista:

“Música tradicional, la que pone mi madre. También escucho música de aquí: Takolo, Pirritx eta Porrotx; Txirri-Mirri-Txiribiton⁴³⁴”.

2^a entrevista:

“Camdan stail⁴³⁵ [sic.]; Sami Rai; Don Big⁴³⁶; Ultra Shark; Fnaire⁴³⁷; Juan Magan, Pitbull, Flo Rida⁴³⁸”

Badr:

1^a entrevista:

“Música de Marruecos⁴³⁹”.

-¿Escuchas algún otro tipo de música? No”.

⁴²⁸ Cantante puertorriqueño de música *rap*.

⁴²⁹ Se refiere al éxito internacional *Gangnam style* del cantante surcoreano conocido como PSY.

⁴³⁰ Se refiere al éxito internacional *Si eu te pego* dado a conocer por el cantante brasileño Michel Teló.

⁴³¹ Cantante catalán de música *disco*.

⁴³² Cantante de *hip-hop* de Miami, y de ascendencia cubana.

⁴³³ Actriz y cantante nacida en New York y de origen puertorriqueño.

⁴³⁴ Ambos son grupos de payasos vascos que publican sus propias canciones.

⁴³⁵ Se refiere, obviamente, al tema antes citado *Gangnam style*.

⁴³⁶ Cantante de *rap* marroquí.

⁴³⁷ Grupo musical marroquí de música *rap*.

⁴³⁸ Cantante estadounidense de *rap*.

⁴³⁹ No citó a ningún grupo o artista en concreto.

2ª entrevista:

“De Marruecos: *Dizzy Dross*⁴⁴⁰, *Ultra Shark*, *Ultra Winners*,
Ultra Green Boys, *Ultra helala boys*, *Fnaire*, *Mb1*⁴⁴¹;
De aquí pocos: «*Gangnam style*»⁴⁴²;
Franceses: *Techno (Dj)*⁴⁴³, *Mister You*⁴⁴⁴, *La Fouine*⁴⁴⁵,
*Nessbeal*⁴⁴⁶, *Zifou*⁴⁴⁷;
*Yanis*⁴⁴⁸”.

Othmane:

1ª entrevista:

“Música antigua de los CD-s de mi padre”
-¿Y músicas de aquí, por ejemplo? *Discos en euskera del equipo de fútbol*.

2ª entrevista:

“*Rap france*; *rap maroc*; *cha3bi*⁴⁴⁹; *Ultrashark*; *Yassinos*⁴⁵⁰;
Mister You; *La Fouine*; *Booba*⁴⁵¹; *Aswat*⁴⁵²; *Daudi*⁴⁵³”.

⁴⁴⁰ Cantante marroquí de *rap*.

⁴⁴¹ Cantante marroquí de *rap*.

⁴⁴² Es curioso cómo Badr le adjudica un origen occidental a una canción de un cantante surcoreano. En parte, tampoco le falta razón, puesto que es un tema en un estilo *disco* totalmente occidentalizado.

⁴⁴³ Creemos que se refería al género *techno* en general.

⁴⁴⁴ Cantante francés de *rap*. De origen marroquí.

⁴⁴⁵ Cantante francés de *rap*. De origen marroquí.

⁴⁴⁶ Cantante francés de *rap*. De origen marroquí.

⁴⁴⁷ Cantante francés de *rap*. De origen marroquí.

⁴⁴⁸ No hemos encontrado información sobre este último nombre.

⁴⁴⁹ Estos tres primeros términos se refieren a géneros musicales. «*Cha3bi*» se refiere al género «*chaabi*».

⁴⁵⁰ Cantante marroquí, con un estilo pop romántico.

⁴⁵¹ Cantante francés, de madre marroquí y padre senegalés. Información que conocía también el propio alumno.

⁴⁵² Creemos que se refiere al conjunto *Aswat Ensemble*, el cual está compuesto por estadounidenses de origen árabe. De todos modos, según el propio alumno se trata de “*un conjunto de África, de todas las partes de África*”.

*Daudia*⁴⁵⁴; *3Bida Terma*⁴⁵⁵: «*Abage naamar dar*» [Cita también los grupos que conoce a través de su padre]: *Nass el Giwan*; *Jil Jilala*⁴⁵⁶; *Oum Kulthum*⁴⁵⁷; Otros: *Eskorbuto*⁴⁵⁸; *Sex Pistols*.

-¿Y no escuchas grupos vasco actuales como *Ken Zazpi*, *Zea Mays*, *Su ta Gar*,...?

O: No”.

Ibrahim:

1^a entrevista:

“Escucho música de Marruecos”

2^a entrevista:

“Marroquí: *Chab [sic.] Bilal*;

«*Waka Waka*»⁴⁵⁹; «*Gol Gol*»⁴⁶⁰”.

Finalmente y tratando de ahondar en sus intereses, les hemos preguntado acerca de las canciones de los grupos ultra de fútbol:

-“Esos grupos ultra que me habéis mencionado, son de equipos de fútbol, ¿no es así?”

B: Sí, son de equipos de fútbol que tienen ultras.

⁴⁵³ Cantante masculino marroquí de música *chaabi*.

⁴⁵⁴ Cantante femenina marroquí de música *chaabi*.

⁴⁵⁵ Se refiere a un conjunto característico de hombres que cantan en grupo, con *chilaba*, y con instrumentos de percusión. No hemos encontrado ninguna versión suya del tema ***Abage naamar dar***.

⁴⁵⁶ Ambos son grupos emblemáticos de la música *chaabi* marroquí de los años 70.

⁴⁵⁷ Cantante femenina egipcia. Quizás una de las más populares del mundo árabe, sobre todo en los años 50 y 60.

⁴⁵⁸ Grupo de rock radical vasco.

⁴⁵⁹ Se refiere al éxito de la cantante colombiana de música pop, Shakira.

⁴⁶⁰ Se refiere al éxito del dúo colombiano Cali y El Dandee. La letra hace referencia obviamente al fútbol.

A: *Como los ultras suelen cantar...*
R: *Tienen una canción como el Barça.*
-¿*Esos grupos ultra suelen tener sus canciones?*
A: *Sí.*
B: *Como los de Ultra Sur.*
A: *Eso es un himno.*
R: *Pues esto también es un himno pero este es ultra.*
-¿*Y dónde los veis o escucháis, en la tele?*
B: *Sí.*
R: *En «youtube» también.*
A: *Sí. Tú te metes en: «canciones de Marruecos» y...”.*

Si bien realizaremos un análisis más extenso sobre la evolución en las costumbres musicales de este grupo de alumnos en el apartado de conclusiones finales, quisiéramos hacer notar ahora el cambio que han realizado de un repertorio básicamente tradicional a un repertorio del género *rai* y *chaabi* por un lado, y de éxitos comerciales occidentales por otro.

Sobre los hábitos musicales

En el siguiente extracto de la entrevista del reencuentro, Othmane nos explica que antes solían cantar más a menudo:

-“¿*Tenéis costumbre de cantar?*
O: *No, pero sí suelo escuchar canciones de las que te he comentado.*
-¿*Y sueles cantar a la vez que la grabación?*
O: *Sí.*
-*Pero por ejemplo, en las fiestas, en casa... ¿soléis celebrar fiestas en casa?*
Ibrahim: *Sí.*
O: *Sí.*
-¿*La fiesta del cordero quizás?*

O: Sí.

I: ¡Ah, sí! A veces la celebramos en Marruecos, a veces.

O: Pero cuando estábamos en Marruecos solíamos cantar más por la calle y...”.

-“Cuando celebráis la fiesta del cordero, por ejemplo, ¿soléis cantar o ponéis el Corán?

R: El Corán.

A: Sí, el Corán.

B: Sí, el Corán”.

Sobre si escuchan cantar a sus padres, reaparece de nuevo la figura del padre cantando en el coche junto con algún disco:

-“¿Y habéis cantado alguna vez junto con la familia?

O: No

¿Habéis visto cantar alguna vez a vuestros padres?

O: Sí, a mi padre, sí, pero sus canciones. Esa que son de los 70. Y ahí suele estar. A veces suele ir cantando. Suele estar escuchando música y cantando, dentro del coche.

-¿Y recuerdas qué grupos suele escuchar?

O: Sí, Nass el Giwan, Jil Jilala y Um Kulthoum”.

R: “A mi padre solo, [a la madre no]. Sí, suele empezar a cantar en el coche”.

-“¿Soléis escuchar a vuestros padres cantar alguna vez?

B: Sí.

R: No, no.

-¿Cuándo los escuchas Badr?

B: Cuando vamos en el coche... mi padre pone canciones y él empieza a cantar”.

-¿Canciones marroquíes?

B: Sí”.

-“¿Y nunca has escuchado cantar a tu madre, Othmane?

O: No. Suele estar leyendo el Corán a menudo. Y eso es lo que suele estar leyendo. Por lo demás no. Y cuando suele estar jugando con mi hermana. Sí, si echan por la tele alguna canción y que ella conoce.

-¿Y es entonces cuando le canta a tu hermana?

O: Sí.

-¿Pero te refieres a una canción marroquí?

O: Sí.

-¿Alguna canción infantil, quizás?

O: Sí”.

-“¿Alguna vez habéis aprendido una canción de vuestro padre o de la madre?

B: No.

A: No, no sé”.

-“¿Y nunca habéis escuchado cantar a la madre?

B: No.

A: Sí, yo a veces...

R: Sí, árabes. Pero estas no [se refiere a las canciones de grupos ultra antes mencionadas], otras.

A: Sí, árabes.

R: Estas canciones ultras no, otras.

-¿Antiguas, quizás?

Ay R: sí.

-¿Y tú le escuchas cantar en bereber?

R: Sí⁴⁶¹.

A: Yo le escucho hablar en bereber cuando habla con su hermana.

-¿Y cantando no?

A: No, cantando no”.

-“¿Tenéis costumbre de cantar?

[Risas]

-Aparte de en el instituto, quiero decir.

R: En la calle sí

A: Bueno...

B: [se ríe]

A: El hermano de este sí [señalando a Rachid, hermano de Ibrahim], está todo el rato cantando.

-¿Ibrahim siempre está cantando en la calle?

[Todos se ríen]

R: Sí

-¿Y qué es lo que canta?

R: Canciones marroquíes. Ultras y así”.

-“¿Y soléis cantar en casa?

R: No.

-Por ejemplo, con los padres...

R: No.

-Cuando es una fiesta...

R: No.

-¿Y cuando es un cumpleaños?

R: En los cumpleaños sí.

-¿Cantáis «Cumple años feliz»?

R: Sí, eso sí.

⁴⁶¹ Aunque Rachid ha comentado más arriba que solo escucha cantar a su padre.

-¿En qué idioma?

R y A: En árabe [y canturrean su comienzo con la misma melodía que se canta en Occidente]: «Sana hilwa...».

-“¿Cómo es la música de Marruecos, por ejemplo, comparada con la música vasca?”

O: Para mí la música de Marruecos, cuando la escucha mucha gente, es más alegre.

-¿Es alegre?

O: Sí. La gente se alegra mucho al escucharla y muchos empiezan a cantar y bailar. Y aquí vosotros, al menos lo que yo he visto, vosotros escucháis la música y empezáis a aplaudir. Y nosotros cuando empezamos no es igual todo. Cuando nosotros nos casamos o algo así, empezamos a bailar. Siempre lo hacemos con la música. En vuestras bodas, yo no sé pero, vosotros sabréis, entráis en la iglesia, os casáis y luego hacéis la comida.

-Y luego viene la música.

O: ¿Sí? Pues yo no sé, porque nosotros cuando empieza la música, eh... llegan las bailarinas.

-¿Cómo se denomina a esas bailarinas?

O: Xijet”.

-“¿Y para ti Ibrahim, cómo es la música marroquí?”

I: Para estar contento.

-¿Y cómo es la música vasca?

I: No lo sé”.

-“¿Cómo son las canciones marroquíes?”

B: Guapas.

R: Interesantes.

-¿Son alegres?

A: Sí.

B: «Pss», un poco, no mucho.

-¿Y cómo son las canciones vascas?

A: Son alegres también.

-Decir lo que pensáis sin miedo.

R: Alegres.

B: No lo sé. No me gustan.

-Pues dilo con toda tranquilidad.

R: ¿Las de aquí? ¿Las de aquí? A mí me gusta Jennifer López.

[Risas]

-Pero Jennifer López no es de aquí. ¡Es americana!

R: Ya”.

Sobre la religión

-“¿Soléis ir a la mezquita?

O: Sí, Ibrahim siempre va.

I: Los sábados y los domingos. De tres a cinco.

-¿Y qué aprendes en la mezquita?

I: El Corán.

¿A cuál mezquita vas?

I: A la de Marquina.

-O sea que ya tenéis mezquita en Marquina.

O: Sí.

I: Es solo un garaje.

-¿Desde cuándo existe?

I: No lo sé.

O: Desde 2009, más o menos.

-¿Y cuánto tiempo llevas yendo a la mezquita, Ibrahim?

I: Dos años.

-¿Y tú no sueles acudir, Othmane?

O: *Solía ir pero hace muchos años. Pero ahora lo he dejado...*

-¿Por qué has dejado de ir?

O: *No lo sé. Es que suelo ir al fútbol.*

-¿Prefieres el fútbol?

O: *Sí.*

-¿El padre y la madre se te enfadaron porque abandonaste el estudio del Corán?

O: *No, porque yo ya sé un poco el Corán. Así como... lo básico para rezar. Y también sé leer un poco el árabe. Entonces no se enfadan conmigo”.*

La figura de la madre como encargada de transmitir el conocimiento sobre el Corán reaparece constantemente. En ninguno de los casos aparece la figura del padre en relación a esta cuestión:

-“¿Estudiáis el Corán?

A y R: *Sí.*

-¿En casa?

R: *Sí. Y en la mezquita también. En los dos sitios.*

A y B: *En la mezquita.*

-¿Cuántas veces acudís a la mezquita a la semana?

A y B: *Dos veces.*

R: *Dos, el sábado y el domingo.*

A: *Este no suele ir, se queda en casa [refiriéndose a su compañero Badr]*

B: *Yo sí suelo ir.*

R: *Por las tardes, de 3 a 5.*

-¿Y allí practicáis el árabe [clásico] junto con el Corán?

A y R: *Sí.*

-¿Mientras leéis?

A: *Sí.*

-¿Tú te acuerdas del Corán, Badr?

B: *Sí, yo me lo sé.*

A: *Este lo practicaré en casa con su madre.*

-¿Sí? ¿Lo practicas en casa con tu madre?

B: *Sí pero pocas veces, poco”.*

10.6.2. Entrevista con su profesora de música actual

Para su profesora de música actual, este es el segundo curso que imparte clases en este centro de Secundaria Bekobenta. A juzgar por sus respuestas, este grupo apenas ha avanzado en sus conocimientos musicales académicos. Se da la circunstancia además, de que sus resultados académicos en general vienen a ser del mismo bajo nivel. Cinco años después del primer encuentro con ellos, y tras haber estado escolarizados desde el primer o segundo ciclo de la etapa de Primaria⁴⁶², ninguno de ellos sabe leer de forma más o menos correcta una partitura sencilla, según nos cuenta su propia profesora de música⁴⁶³. En cuanto al aprendizaje de instrumentos musicales del aula, han pasado de la flauta de pico al *poxpolin*. Y si bien Rachid y Ahmed parecen prosperar con este instrumento, Badr, Othmane e Ibrahim siguen demostrando el mismo desinterés que mostraban cinco años atrás.

En cuanto a la forma en que viven la música, su profesora reconoce no haberles escuchado jamás cantar alguna canción de su propia cultura. Solamente les ha escuchado cantar a Othmane y a Ibrahim pero tras habérselo pedido ella misma. Ello no demuestra más que las pocas ocasiones que les brinda el sistema educativo para mostrar o desarrollar su propia cultura musical. Lo que es indudable es que ellos *sí saben* cantar, y *les gusta* además. No tenemos más que ver el caso paradójico de Ibrahim. Según sus compañeros marroquíes a los que hemos entrevistado, en la calle no para de cantar o canturrear canciones marroquíes, mientras que en el aula lo hizo solo

⁴⁶² A excepción de Ibrahim, que llegó de Marruecos con 10 años y fue matriculado en 5º curso, esto es, en el tercer ciclo de Primaria.

⁴⁶³ Esto debería hacernos reflexionar, como mínimo, sobre el modelo de educación musical que les ofrecemos en nuestros centros públicos.

cuando la profesora le “obligó” a ello (según el testimonio de la propia profesora).

En cuanto a la integración de este grupo de alumnos, su profesora los ve *“perfectamente integrados”*, aunque matiza que *“si alguna vez han sido marginados, ha sido por su comportamiento”*. O como en el caso de Ibrahim, quien *“no tiene malas relaciones con el resto pero es bastante solitario”*. Un modo de valorar el nivel de integración que han logrado dentro del sistema educativo sería conocer el grado de participación que tienen en los distintos actos especiales que se desarrollan durante el curso, como festivales, conciertos, etc. Según su profesora, todos han solido participar con normalidad, a excepción de Othmane *“que nunca viene al insti cuando le toca participar, por una razón u otra”*. Casi otro tanto sucede con su hermano Badr, el cual participa de forma bastante irregular. En cualquier caso volveremos a hablar sobre este grupo de reencuentro en el siguiente apartado de las conclusiones finales.

11. GRABACIONES DE CAMPO (IV): TRADUCCIÓN Y CLASIFICACIÓN DE LAS MISMAS

Junto con las entrevistas al alumnado marroquí hemos llevado a cabo una serie de grabaciones de campo al mismo alumnado. Si bien ya anotamos en la introducción a este trabajo ciertos datos acerca del objetivo y justificación de tales grabaciones, recordaremos y ampliaremos aquí tales explicaciones.

El objetivo de estos documentos sonoros no es otro que el de constatar la probable pervivencia de un repertorio propio de cantos de su cultura de origen. De este modo hemos podido comprobar el nivel de transmisión cultural en las familias inmigrantes marroquíes y la incidencia del entorno escolar al respecto. Si bien en su mayor parte se trata de una constatación sincrónica, esto es, la muestra tomada en un instante concreto, también hemos adoptado una visión diacrónica en el caso de un grupo menor de cinco alumnos del centro público Bekobenta. En este último caso hemos podido comprobar el desarrollo del repertorio del mismo grupo de alumnos con una diferencia de cinco años⁴⁶⁴.

Asimismo, debemos recordar que la realización de grabaciones de campo forma parte del paradigma interpretativo en el cual se enmarca este trabajo. No obstante, tales grabaciones han facilitado la elaboración final de una tabla estadística que nos ha facilitado la triangulación de datos. Del mismo modo, debemos señalar que tampoco nos hubiera sido posible llevar a cabo las transcripciones musicales realizadas sin la previa realización de estas grabaciones. En cuanto a la muestra, esta ha coincidido totalmente con la muestra seleccionada para las entrevistas personales al alumnado marroquí de los centros públicos de Primaria y Secundaria de las comarcas de Lea-Artibai y Bajo Deva⁴⁶⁵.

Las grabaciones de campo se han realizado con una metodología constante, esto es, en todos los casos y tras la entrevista personal se invitaba al alumno o

⁴⁶⁴ Véase el cap.10.6.

⁴⁶⁵ Si bien es verdad que hemos realizado otras vídeo-grabaciones fuera de dicha muestra, tales como las realizadas en el colegio de la aldea bereber de Assersif.

alumnos -en ningún caso han sido más de tres juntos- a cantar algún canto propio de su cultura de origen o en su caso a recitar alguna sura del Corán. Cuando hablamos de su *cultura de origen*, incluimos tanto los cantos propios de Marruecos como de todo el Magreb y el Mashreq. Ello es válido también para el alumnado inmigrante de segunda generación.

El alumnado de los centros de Primaria joven ha mostrado por su parte una predisposición positiva para cantar o recitar delante de los micrófonos. No siendo el mismo caso el del alumnado de los institutos, donde cierto sentido de pudor les inhibía de cantar en frecuentes ocasiones frente al investigador. En tales casos la incidencia se ha resuelto normalmente de forma positiva al ofrecerles la posibilidad de grabar junto con otro compañero, o incluso con la ausencia del propio investigador en el momento de la grabación. El mismo sentimiento de pudor ha mostrado este alumnado de Secundaria frente a la cámara de vídeo. Debemos explicar que si bien se han obtenido numerosas grabaciones de vídeo del alumnado -preferentemente de Primaria- en todos los casos se grababa simultáneamente con la grabadora de audio. Es por ello que hemos incluido en el disco-DVD adjunto solo las grabaciones de audio y así evitar repeticiones. No obstante y a modo de muestra, hemos añadido también algunas grabaciones de vídeo, especialmente aquellas excepcionales como el de una madre bereber del instituto de Ondarroa, la cual se prestó a interpretar varios ritmos con la *darbouka* o *aqbel* y el pandero o *taquenza*. Así como la grabación de la clase de música del colegio Bekobenta de Marquina, en la que el alumno Ibrahim El Karmoudi trata a duras penas de aprender un baile tradicional vasco con el resto de sus compañeros de aula⁴⁶⁶. También se han intuido grabaciones en las que se puede contemplar un aula bereber de Primaria en Assersif (Agadir) cantando un tema árabe, así como a los mismos niños cantando un tema en francés para el etnógrafo y en plena calle. Quizás una de las grabaciones más curiosas sea aquella en la que el propio etnógrafo

⁴⁶⁶ Debemos explicar además que no hemos incluido en el disco los videoclips obtenidos de la Web, los cuales contienen versiones originales de las grabaciones de campo del alumnado. Esta omisión ha sido debido a las restricciones de copyright.

trata de enseñar una canción infantil vasca a los mismos alumnos bereberes de Assersif⁴⁶⁷.

Señalaremos por último que la tecnología utilizada en la investigación ha constado de dos grabadoras con micrófono estéreo. Una de las grabadoras es un *minidisc* y su formato de grabación ha sido ATRAC. Asimismo, la segunda grabadora es un modelo portátil digital con grabación en formato WAV. En no pocas ocasiones hemos hecho uso de ambas de forma simultánea para evitar errores difíciles de subsanar con posterioridad⁴⁶⁸. Mencionaremos también que en algún caso se ha grabado directamente a un ordenador mediante el uso de un micrófono externo.

Fuentes y criterios de las transcripciones

Todas las grabaciones van encabezadas por el nombre del alumno que haya participado en la misma -en algunos casos aparece más de un nombre por ser grabaciones con más de un participante-. Junto al nombre del alumno (p.e.: Jhouda), aparece el código que le hayamos asignado al propio alumno [A29], el número identificativo de la grabación [R.27], y en su caso la abreviatura [Vc.] -que significa que nos ha sido posible encontrar un videoclip con una versión original de la canción-, y la abreviatura [transc.] que hace referencia a que hemos realizado la transcripción de la música y esta se encuentra adjunta en la sección de anexos.

Tras el encabezamiento de cada grabación, incluimos una breve introducción en relación a su procedencia, idioma, género, contexto habitual de la canción, etc. Esta introducción tiene como fuente principal -salvo en los casos en los que se cite lo contrario- a nuestra informante y colaboradora originaria de Tánger, Saida El Bakali, sin cuya colaboración difícilmente hubiera sido posible

⁴⁶⁷ Pues esa fue la condición que nos "impuso" su maestro antes de que los alumnos accedieran a cantar delante de nuestra cámara.

⁴⁶⁸ La pérdida de un posible documento audiovisual por errores técnicos o humanos (batería terminada, falta de memoria disponible, averías inoportunas, etc.) es algo que el etnógrafo aprende a prevenir con este tipo de técnicas.

realizar este extenso capítulo. La misma colaboradora ha sido quien ha realizado las transcripciones de las letras de las canciones prácticamente en su totalidad. Estas a su vez han sido supervisadas por una segunda colaboradora, Rhimou Cheouat, licenciada en filología árabe y oriunda de Tetuán.

Las letras están transcritas literalmente, esto es, del mismo modo en que el alumno las ha grabado. De todos modos, hemos señalado debidamente los casos en los que hayamos podido completar la letra desde alguna otra fuente. Las transcripciones del árabe se han realizado siguiendo los siguientes criterios: en ninguno de los casos han tratado de transcribir la acentuación árabe; asimismo se podrá comprobar que en algunas palabras transcritas a menudo aparecen números que sustituyen a fonemas del alfabeto latino: 2 = u; 3 = a; 5 = j; 7 = h; 9 = k. Cuando se inserten puntos suspensivos entre paréntesis: (...), estamos indicando que la letra ha sido inidentificable incluso para la propia Saida El Bakali.

Por último y tras la transcripción de la letra de la canción, añadimos la transcripción literal del diálogo que hayamos mantenido con el alumno correspondiente.

Una vez concluido el trabajo de campo y habiendo obtenido una considerable cantidad de grabaciones, la cuestión era cómo clasificar tales grabaciones. ¿Acaso según el modelo propuesto por Merriam (2000/1964:209-27) basado en los *usos* y las *funciones*? ¿O mejor quizás según el modelo propuesto por el musicólogo marroquí Ahmed Aydoun (2001) basado en los *géneros* musicales? Finalmente, decidimos que ambos modelos no solo eran factibles sino que eran incluso complementarios. Hemos llevado a cabo la primera parte de la clasificación siguiendo al antropólogo norteamericano. Por lo tanto, en esta primera parte, hemos clasificado las canciones según sus usos en la sociedad; siempre teniendo en cuenta la definición dada por Merriam:

“«Use» then, refers to the situation in which music is employed in human action; «function» concerns the reason for its employment and particularly the broader which it serves”. (2000/1964:210).

En la segunda parte, por el contrario, nos hemos basado en la clasificación propuesta por Aydoun (2001). Según esta, en Marruecos tendríamos dos tipos fundamentales de música: la música tradicional de arte o *clásica* por un lado; y la música *popular* por otro lado. En el primer grupo, Aydoun incluye la música arábigo-andalusí, la música *al malhun*, la música de los *rwayes* y los cantos sefarditas. Por otro lado, en el segundo grupo incluiría la música de los bereberes, la música sufí de los *gnawa*, y la música urbana. Siguiendo esta misma clasificación, todas las canciones que hemos grabado al alumnado marroquí entrarían dentro de este segundo grupo de música popular⁴⁶⁹. En cuanto a las recitaciones de las suras del Corán, estas quedarían fuera de la clasificación de Aydoun al no considerarse como *música* según el Islam⁴⁷⁰.

Para su propuesta de una clasificación de los usos de la música, Merriam se basó en el modelo propuesto anteriormente por Jean Herskovits (1995/1948:238) con el objeto de manejar de los materiales culturales. Veamos dicha clasificación:

1. Cultura material:

a. **Tecnología.**

b. **Economía:** *canciones de trabajo.*

2. Instituciones sociales:

a. **Organización social:** *ciclos vitales: canciones de cuna, canciones de adolescentes, canciones de amor, canciones epitalámicas, canciones de linaje,...*

b. **Educación:** *canciones escolares.*

c. **Estructuras políticas:** *canciones en honor de las autoridades,...*

⁴⁶⁹ Ha habido una sola madre y dos alumnos que nos han realizado algún comentario sobre la música arábigo andalusí, pero han sido las únicas excepciones al respecto.

⁴⁷⁰ Sobre esta cuestión véase el capítulo 6.3: *Religión, música y sociedad marroquí.*

3. **El hombre y el Universo:**

- a. **Sistemas de creencias:** *canciones religiosas, rezo musical,...*
- b. **Control del poder:** *canciones de rogatoria, canciones mágicas para la curación, la caza,...; canciones de brujas.*

4. **Estética:**

- a. **Artes pictóricas y plásticas.**
- b. **Folklore** (p.e. *la música de un cuento*)
- c. **Música, drama y danza.**

5. **Lenguaje:** relación entre una canción y el texto.

Por lo tanto, los 8 sub- apartados que hemos incluido en el apartado A de nuestra clasificación (según los *usos*) están organizados siguiendo el modelo de Merriam-Herskovits. Las canciones grabadas al alumnado marroquí quedarían clasificadas en su totalidad dentro del segundo sub-apartado, esto es, *Instituciones sociales*. Y dentro de este mismo sub-grupo, la mayoría de las canciones encajarían dentro del punto *Organización social / Ciclos vitales*.

Por el contrario, las canciones que hemos incluido en el apartado B, esto es, según el género al que pertenecen y siguiendo el esquema de clasificación de Aydoun (2001), pertenecerían al mismo tiempo y según el esquema de Merriam-Herskovits al grupo de *Instituciones sociales/ Organización social / canciones de amor*. Quizás las únicas excepciones las marcarían las canciones del género *rap* puesto que sus letras resultan contestatarias en cierta medida. Sobre estas últimas canciones, no está demasiado claro el lugar al que pertenecen según el sistema de clasificación de Merriam-Herskovits. Para ello, quizá nos fuera más útil emplear el esquema de Merriam sobre las *funciones* de la música. Según este, las canciones de protesta cumplirían la función de *expresión de emociones*. A continuación detallamos dicho esquema donde las cursivas indican las explicaciones literales dadas por el propio Merriam. Nosotros hemos añadido sin cursivas los comentarios referentes a las grabaciones de campo.

1. **Función de expresión de emociones.** *"Cualquier emoción que comparte el grupo; exaltación religiosa; dolor; amor; diversión; patriotismo; canciones de protesta,..."*
 Todas las canciones grabadas por nosotros al alumnado marroquí entrarían dentro de esta primera función, incluyendo las recitaciones del Corán. Las canciones patrióticas (ver *Othman 2*) y las canciones de protesta (ver las canciones de *Soufiane*) también se incluirían en este apartado.
2. **Función del goce estético.** *"Esta función solo se da en determinadas culturas: en Occidente, la India, China, Japón, Corea, Indonesia y quizás en algunas más; pero no se da en general en las culturas del mundo no alfabetizado"⁴⁷¹.*
3. **Función de entretenimiento.** *"Esta función de la música está presente en todas las sociedades. Sin embargo, el entretenimiento «puro» parece más característico de la sociedad occidental. En las sociedades no alfabetizadas, esta función se combina con otras funciones".*
4. **Función de Comunicación.** *"La música no es un lenguaje universal, muy al contrario será conformada por la cultura en la que se da. Las letras de las canciones comunican información directa para aquellos que comprenden la lengua en que están vertidas. El hecho de que el fenómeno musical sea una actividad común en todas las culturas puede significar que es capaz de transmitir, por su mera existencia, cierta comprensión limitada. De entre todas las funciones de la música, quizás sea esta la que menos conocemos y comprendemos".*
 Todas las grabaciones realizadas a los alumnos marroquíes tienen texto, por lo tanto, su función comunicativa resulta obvia.
5. **Función de representación simbólica.** *"La música funciona en todas las sociedades como representación simbólica de*

⁴⁷¹ Al menos en la medida en que nosotros lo conocemos, en el Magreb y en general en los países árabes, podemos afirmar que sí que se da esta función de goce estético.

otras cosas, ideas y comportamientos. El simbolismo en la música, puede considerarse en los siguientes cuatro niveles: un simbolismo evidente en el caso de los textos de las canciones; como reflejo simbólico del significado emocional o cultural; como reflejo de otros valores y comportamientos culturales; y como simbolismo profundo de principios universales".

6. **Función de respuesta física.** *"La música provoca respuestas físicas delimitadas por convenciones culturales; provoca, excita y canaliza el comportamiento de las multitudes; inspira la respuesta física de la danza".*

Entre las canciones grabadas por nosotros, quizás sean las del género *charki* -variante oriental del pop- las que mayormente conllevan esta función.

7. **Refuerzo de la conformidad a las normas sociales.** *"Las canciones de control social juegan un importante papel en un gran número de culturas, ya sea como advertencia directa, ya como establecimiento indirecto de lo que se considera un comportamiento correcto. Las canciones de protesta también inciden en el comportamiento supuestamente correcto. Es esta una de las funciones más importantes de la música".*

Dentro de esta función incluiríamos las canciones religiosas, las recitaciones del Corán y las canciones de protesta que hemos grabado, puesto que todas ellas tratan de dirigir, corregir o sancionar el comportamiento de los miembros de la sociedad.

8. **Función de refuerzo de instituciones sociales y ritos religiosos.** *"Se reafirman las instituciones sociales mediante canciones que resaltan lo que es adecuado y lo que no".* Aquí podríamos incluir el mismo comentario realizado en el apartado anterior.

9. **Función de contribución a la continuidad y estabilidad de una cultura.** *"Aunque la música no contribuye más que cualquier otro aspecto de la cultura sobre esta función, no*

muchos elementos culturales expresan emociones, entretienen, comunican, etc. Al transmitir educación, controlar a los sujetos marginales y proclamar lo que está bien, contribuye a la estabilidad. Como mecanismo de enculturación llega a casi todos los aspectos de la vida".

En el caso de la música de los inmigrantes en general, y del alumnado marroquí entrevistados en concreto, es obvio que la música sería uno de los fenómenos que más contribuirían a la estabilidad y continuidad de su cultura.

10. Función de contribución a la integración de la sociedad.

"Al proporcionar un núcleo de de solidaridad, la música realiza una función integradora. La música es claramente indispensable para la ejecución de actividades constitutivas para la sociedad; se trata de un comportamiento humano universal sin el cual es cuestionable que el hombre pueda llamarse verdaderamente hombre, con todo lo que eso implica".

Difícilmente se podría poner en duda el hecho de que los cantos de estos inmigrantes cumplan una función integradora para los mismos. Estos cantos son motivo de reunión, intercambio, transmisión y solidaridad entre el alumnado inmigrante marroquí.

11. a) Clasificación según sus usos.

a.1. Canciones escolares (*Instituciones sociales / Educación*)

En este primer sub-grupo hemos incluido no solo aquellas canciones de ámbito didáctico sino todas aquellas que también se cantan y se enseñan en las escuelas marroquíes aunque su temática sea de lo más variada: religiosas, patrióticas, sobre la familia, etc. Lo hemos ordenado así debido a que los puntos de vista *etic* y *emic* no siempre coinciden a este respecto: lo que para nosotros no es una canción escolar hay veces que para ellos sí lo es. Por lo tanto, el primer criterio que hemos aplicado para incluir en este apartado las correspondientes canciones ha sido el que los propios alumnos nos hayan afirmado que «*las cantaban en la escuela*»⁴⁷². Asimismo, hemos incluido aquellas otras canciones de temática explícitamente escolar.

A continuación procedemos a realizar una breve reseña sobre cada grabación. (Véase la introducción a este capítulo para conocer los criterios de transcripción)

Jhouda 1 [A29] [R.22]⁴⁷³:

Es una canción que se enseña en las escuelas marroquíes con el objetivo de ensalzar la institución familiar. En cualquier caso, la alumna no recuerda demasiado bien la misma:

⁴⁷² Desde un punto de vista *etic*, es el propio Merriam (2000:217) quien nos da la llave del asunto. Al escribir “el uso de la canción con propósitos educativos”, nos está confirmando que para que una canción resulte ser «escolar» ha de tener un objetivo pedagógico. Por lo tanto, y desde un punto de vista *etic*, ¿Hasta qué punto una canción patriótica o religiosa podría clasificarse como «escolar»?

⁴⁷³ Encabezamos e identificamos todas las grabaciones por el nombre del alumno/a-informante y un número que indica el orden en el que se registró. Seguidamente y entre corchetes aparecerá siempre el código adjudicado al alumno.

“Omi omi ma ahlaha koli koli ma aghelaha ana abghiha ana ahewaha”.

“Mamá, mamá, yo digo, digo que eres la más bonita. No hay nadie tan querida como ella. Yo la quiero, la quiero”

Información proporcionada por el propio alumno:

¿Dónde la aprendiste? “En la escuela”

¿Cómo es la canción?: “Es moderna”.

¿Qué es lo que dice la canción?: “Mi madre siempre me está cuidando”.

Jhouda 2 [A29] [R.23]:

Es la misma canción anotada más arriba. La alumna se explica del siguiente modo:

“Sí, es que yo no sé muchas canciones, ¿comprendes? Yo no sé muchas canciones y por eso eh...”

Ayoub 3 [A44] [R.54] [transc.] :

Esta canción religiosa cantada en *darija*⁴⁷⁴ se enseña también en las escuelas. Habla sobre la madre del Profeta Mahoma.

⁴⁷⁴ *Darija* es como se denomina al árabe dialectal marroquí. Se utiliza en el habla coloquial. En los medios de comunicación y en el lenguaje escrito, por el contrario, se utiliza el árabe clásico o *fusha*.

“Alala Amina horra charifa weldat sayidna Mohamed zayno Ikhatima, alaho ma rehamena we reham waledina”.

“Mi señora Amina, libre y limpia, para nuestro señor que es Mohamed, el último profeta y el mejor, Señor, perdónanos y perdona a nuestros padres”

Información proporcionada por el propio alumno:

¿Dónde la aprendiste? “Me la enseñaron mis padres”.

¿Cómo es la canción?: “Es una canción de la escuela”

Othmane 2 [A5] [R.10]:

Se trata de una canción patriótica y religiosa que se suele enseñar habitualmente en las escuelas.

“Ya bladi ya hora o islam icheti hora o icheto koraan (...) y mchi (...)”

“Eres libre, pueblo mío, y seguirás siendo libre con el Islam, y vivirás libre con el Corán. Y vete (...)”⁴⁷⁵

Información proporcionada por el propio alumno:

¿Qué es lo que dice la canción?: “Lleva el Corán a mi pueblo”

⁴⁷⁵ El alumno tiene problemas para recordar la letra de la canción.

Chaima 1 [A11] [R.34]:

Esta canción se enseña en las escuelas marroquíes. En la misma se trata de inculcar la importancia que tiene la escuela para la vida del alumno.

***“Madrasti lhilwa madrasti lhilwa, fiha janati fiha trabina,
kolo maana yali thabona tahya madrasti omi lhanona”.***

“Mi escuela es bonita, es bonita. Allí se encuentra mi paraíso. Allí hemos crecido. Decídselo a todos aquellos que no han querido venir: «¡viva nuestra escuela! nuestra amada madre».

Información proporcionada por el propio alumno:

¿Dónde la aprendiste? “Aquí. Pues yo solía estar pues... debajo de la escuela con mi hermana y mi hermano pequeño y la solía oír y empecé a aprenderla”.

¿Qué es lo que dice la canción? “Pues sobre una escuela; que es muy bonita, y el paisaje, hay un paisaje, y pues eh... le decimos a nuestra madre que nos deje en esa escuela aprendiendo y aprendiendo”.

Douae y Doha 1 [A12, A13] [R.40]:

Esta canción religiosa se enseña en las escuelas normalmente. Habla sobre las costumbres que hay que guardar antes de comer y beber:

***“Bismi lah bismi lah, ahla kalam taalimnah, abli manakol
abli manicherab lazim na9ol bismi lah”.***

“El nombre de Dios, el nombre de Dios, es la mejor palabra que hemos aprendido, antes de comer, antes de beber es muy importante decir el nombre de Dios”

Información proporcionada por el propio alumno:

¿Dónde la aprendiste? “Eh... en un local, aquí en Eibar”.

¿Qué es lo que dice la canción?: “Pues eh... sobre la comida”.

Douae, Doha y Chaima 1 [A12, A13, A11] [R.38]:

Esta canción marroquí se enseña normalmente en la etapa de Pre-escolar. En la misma se habla sobre el buen uso de los materiales escolares:

“Hat lajina, hat hat hat lajina, saasena3o miha ladawat saasena3o lha9iba wa domyatan ajiba taati maii lilmadrassa taati maii lil madrasa”.

“Trae la plastilina, trae la plastilina, con ella diseñaré mi material, una mochila y una maravillosa muñeca. Siempre la traigo conmigo a la escuela”.

Información proporcionada por las propias alumnas:

¿Qué es lo que dice la canción? “Eh... cómo se dice... una plastilina, estamos haciendo [con] el lápiz, la goma de borrar y la mochila y una muñeca, y vamos a la escuela con la mochila y también la muñeca bonita”.

Chaima 2 [A11] [R.35]:

Es la misma canción que ha cantado más arriba junto con Douae y Doha.

Información proporcionada por la propia alumna:

¿Dónde la aprendiste? “Pues en esa escuela, en la escuela de árabe”

¿Qué es lo que dice la letra? “Pues que eh... que es con la plastilina pero haremos el estuche, los lápices, esa cosas, y las meteremos en la mochila e iremos a la escuela con la mochila, y con una bonita muñeca”.

Hatin y Bilal 1 [A22, A19] [R.61] [Vc.]:

La cantante libanesa Nancy Ajram ha grabado y popularizado esta canción infantil. Su título es *Chakhbat Chakhabit* (“Garabato, garabato”).

“Chakhbat chakhabit lakhebat lakhabit, misik il alwan we rasam ala hit, aamil ih wayak ya Hamada ili amalto da asewaa ada”.

“Garabato, garabato, todo es garabato. Cojo los colores y pinto en la pared. ¿Qué tengo que hacer contigo Hamada? Lo que has hecho es la peor costumbre”.

Información proporcionada por los propios alumnos:

¿Dónde la aprendiste? “Por DVD y también en la tele parabólica”

¿Cómo es la canción? “Es una canción para niños”.

¿Qué es lo que dice la canción? “Coged tiza o lápices y dibujad en la pared, es una profesora, que está cantando

con los niños en clase. Y dice a unos niños: «cogéis lápices y tizas y empezáis a dibujar en la pared»⁴⁷⁶

Manar 1 [A23] [R.63]:

Se trata de la misma canción grabada por *Hatin* y *Bilal 1* más arriba, pero el fragmento recordado es más breve esta vez.

“Chakibat chakhabit lakhebat lakhabit, misik il alwan we rasam ala hit. Chakibat chakhabit lakhebat lakhabit, misik il alwan we rasam ala hit”.

“Garabato, garabato, todo es garabato. Cojo los colores y pinto en la pared. Garabato, garabato, todo es garabato. Cojo los colores y pinto en la pared”.

Información proporcionada por la propia alumna:

¿Qué es lo que dice la canción? “Pues «Chakibat chakhabit» no sé lo que quiere decir pero «misik il alwan» quiere decir «colores o..., colores».

¿Quién la canta? “No recuerdo qué nombre tenía. Es de Egipto⁴⁷⁷”.

¿Dónde has aprendido la canción? “De un disco y a veces aparece también en la tele”.

¿Y no conoces ninguna canción más de Marruecos, Manar? “Sí, para mí esta es conocida. Me sé otras pero la letra no”.

¿Por lo tanto nunca has escuchado en casa a tu madre o a tu padre cantar en árabe? “Eh... a mi madre un poco a veces pero muchas veces no”

⁴⁷⁶ La canción está cantada en el árabe del Líbano y uno de los dos alumnos reconoce que no entiende muy bien lo que dice.

⁴⁷⁷ Se equivoca en este dato puesto que la cantante Nancy Ajram es libanesa.

¿Le vas a pedir que te enseñe alguna canción? “Ya se lo diré”.

¿Pero a ti te gustaría saber cantar canciones de marroquíes? “Sí”

¿Te gustaría saber una canción de Tetuán, por ejemplo? “Sí”.

Abdellatif 1 [A40] [R.31]:

Este alumno bereber de la zona de Agadir trata de cantar una canción infantil en árabe. De todos modos, no consigue recordar la letra correctamente. Ni siquiera parece entender muy bien lo que dice puesto que en su traducción nos habla de otra cosa distinta:

“Om (...)antom alami madrasati (ala ala) kalbi (...)”

“Madre (...) vosotros sois mi bandera, mi escuela (Alah, Alah), corazón (...)”

Información proporcionada por el propio alumno:

¿Dónde la aprendiste? “En la escuela, en la escuela de Marruecos”.

¿Qué dice la letra? “Dice que a esa chica le ha gustado cantar la música en la escuela. Y siempre cuando va a la escuela siempre va cantando por el camino”.

a.2. Canciones infantiles (*Instituciones sociales / Organización social / Ciclos vitales*):

Hemos incluido en este grupo aquellas canciones que según los propios informantes las aprendieron cuando eran menores de edad. De algún modo, sus familiares mayores o sus maestros consideraron que eran las canciones *adecuadas* para sus niños y niñas –recordemos que en este primer apartado estamos clasificando las grabaciones según sus usos-. Sin embargo, y desde un punto de vista *ético*, es más que seguro que las letras de estas canciones no corresponden a un entorno infantil.

Omayma 1 [A26] [R.67] [Vc]:

“la sawfa audo ya omi ukabilo raasaki zaki abosoki kola achwaki”.

“Wa archofo itra yomnaki umarigo fi tara kadamayki kadi hina alkaki”.

“Arwi torba min damee sororan fi mohayaki”.

“Volveré mamá, besando tu cabeza con todo mi ardor y echándote de menos.

Oliendo tu esencia, estaré a tu derecha, me sentaré bajo tus pies cuando te alcance.

Mojando la tierra con mis lágrimas por la alegría de verte”

Información proporcionada por el propio alumno:

¿Dónde la aprendiste? “Me la ha enseñado mi madre y luego en Marruecos me la ha enseñado mi abuela un poco y mi tía”

¿Qué dice la letra? “Pues habla, dice pues... que la madre le trata muy bien a la niña y ese tipo de cosas. Y la canción la

inventó una chica porque su madre la trataba muy bien y cuando solía estar enferma siempre solía estar con ella y no solía ir al trabajo para poder cuidarla y así. Cosas buenas sobre la familia”.

Mohamed 1 [A16] [R.46] [Vc]:

Se trata de una canción del ámbito rural, con el título *Lala Menana*. En Marruecos es costumbre cantar a los niños esta canción a modo de juego. De todos modos, el propio alumno informante tiene una percepción distinta de la canción puesto que él la conoce gracias a una versión en género *rap* que realizó el grupo marroquí *Fnaire*:

“A lala Menana aji tkoni bentí we ndirlek lhennana”

“Señorita Menana, ven para que seas mi hija y así te pondré jena”

Información proporcionada por el propio alumno:

¿Dónde la aprendiste? “En la tienda de mi tío”.

¿Cómo es la canción? “Moderna, de moda”.

¿Qué dice la letra? “A una chica que se llama Menana le dice: «Ven Menana, sé mi hija y te daré pan y jena”

Abdellah 2 [A32] [R.83] [Vc]:

Es la misma canción de *Mohamed 1*, “*Lala menana*”. En este caso, el alumno ha tratado de cantar la misma versión en género *rap* del grupo *Fnaire*, tal y como él mismo lo reconoce⁴⁷⁸:

⁴⁷⁸ Abdellah no canta más que unos pocos versos. Pero en este caso hemos incluido el texto íntegro de la canción, tal y como la canta el grupo *Fnaire*.

“A lala menana aji tkoni benti we ndirelk hennana be lkhokh we romana.

A lala menana aji tkoni benti we sakya tsekina we lwad ma yedina.

A lala menana aji tkoni benti we ndirelk hennana be lkhokh we romana.

A lala menana aji tkoni benti we sakya tsekina we lwad ma yedina.

A lala menana aji tkoni benti we ndirelk hennana be lkhokh we romana.

A ala menana aji tkoni benti n3icho lmodawana we n3icho jemi3 fe lhana (...)

A lala menana aji tkoni benti we ndirelk hennana be lkhokh we romana.

A lala menana aji tkoni benti we sakya tsekina we lwad ma yedina.

A lala menana aji tkoni benti we ndirelk hennana be lkhokh we romana.

A lala menana aji tkoni benti we sakya tsekina we lwad ma yedina.

A lala menana aji tkoni benti we ndirelk hennana be lkhokh we romana.

A lala menana aji tkoni benti n3icho lmodawana we n3icho jemi3 fe lhana.

mchit a kheti we nti li 3arefa hali hada hai we hak laaela jemie (...)

A lala menana aji tkoni benti we ndirelk hennana be lkhokh we romana.

A lala menana aji tkoni benti we sakya tsekina we lwad ma yedina.

A lala menana aji tkoni benti we ndirelk hennana be lkhokh we romana.

A lala menana aji tkoni benti we sakya tsekina we lwad ma yedina .

A lala menana aji tkoni benti we ndirelk hennana be lkhokh we romana.

A lala menana aji tkoni benti n3ido Imodawana we n3icho jemi3 fe hana.”

“Señorita Menana, ven para que seas mi hija; te pondré jena con melocotones y granadas.

Señorita Menana, ven para que seas mi hija y así el río no nos llevará.

Señorita Menana, ven para que seas mi hija

Señorita Menana, ven para que seas mi hija, y así viviremos la historia y todos viviremos felices.

Señorita Menana, ven para que seas mi hija; te pondré jena con melocotones y granadas.

Señorita Menana, ven para que seas mi hija y así el río no nos llevará.

Señorita Menana, ven para que seas mi hija

Señorita Menana, ven para que seas mi hija, y así viviremos la historia y todos viviremos felices.

Señorita Menana, ven para que seas mi hija; te pondré jena con melocotones y granadas.

Señorita Menana, ven para que seas mi hija y así el río no nos llevará.

Señorita Menana, ven para que seas mi hija

Señorita Menana, ven para que seas mi hija, y así viviremos la historia y todos viviremos felices.

Señorita Menana, ven para que seas mi hija; te pondré jena con melocotones y granadas.

Señorita Menana, ven para que seas mi hija y así el río no nos llevará.

Señorita Menana, ven para que seas mi hija; te pondré jena con melocotones y granadas.

Señorita Menana, ven para que seas mi hija y así el río no nos llevará.

Señorita Menana, ven para que seas mi hija

Señorita Menana, ven para que seas mi hija, y así viviremos la historia y todos viviremos felices.

Se me marchó la hermana y tú ya sabes cómo es mi situación.

Este es nuestro derecho y el derecho de la familia que está unida.

Señorita Menana, ven para que seas mi hija; te pondré jena con melocotones y granadas.

Señorita Menana, ven para que seas mi hija y así el río no nos llevará.

Señorita Menana, ven para que seas mi hija; te pondré jena con melocotones y granadas.

Señorita Menana, ven para que seas mi hija y así el río no nos llevará.

Señorita Menana, ven para que seas mi hija.

Señorita Menana, ven para que seas mi hija, y así viviremos la historia y todos viviremos felices”.

Información proporcionada por el propio alumno:

¿Qué dice la letra? “Una parte del amor, y una parte de... que hay que dar respeto a la mujer. Hay que dar derechos y eso, los derechos de la mujer, de la familia y eso”.

a.3. Canciones de cuna (Instituciones sociales / Organización social / Ciclos de la vida):

Debemos reconocer que los exiguos fragmentos recogidos en este apartado no han cumplido nuestras expectativas. Al haber realizado el trabajo de campo con menores de edad pensamos que quizás recordarían una mayor cantidad de canciones de cuna aprendidas en su infancia. Es reseñable que la única alumna que nos llegó a cantar una canción de cuna fuera hija de una madre de tan solo 26 años. Quizás esperábamos que fueran precisamente los hijos e hijas de madres de mayor edad los que supieran más canciones de este género⁴⁷⁹. Ciertamente es también que precisamente estos últimos jóvenes están ya en la adolescencia con lo que sus preferencias musicales se enfocaban casi exclusivamente al repertorio de las canciones árabes urbanas de mayor éxito comercial.

Omayma 4 [A26] [R.70]:

He aquí la única canción de cuna que nos llegó a cantar una de las alumnas. Lo más curioso ha sido la traducción que nos realizó la propia niña, más acorde con lo que tradicionalmente se espera que diga una nana –al menos por estas latitudes- que lo que realmente decía el texto:

“Nani ya mamó ta yetib bojano bojano maytibchi y mamó maynanichi”.

“Duérmete niño hasta que maduren las moras, y si tú no duermes yo tampoco lo haré”

⁴⁷⁹ Aquí nos resulta inevitable recordar lo que nos ocurrió en una estancia que hicimos en una casa bereber, en el extremo oeste del Gran Atlas. Tratábamos infructuosamente que alguna de las señoras de la casa nos cantara alguna canción frente al micrófono. Finalmente, cogimos en el regazo a la niña de dos años que correteaba por la sala y le cantamos una nana en euskera, con la esperanza de que las señoras se animaran también. Lejos de que cantaran algo, solo logramos que la niña se quedara adormilada.

Información proporcionada por la propia alumna:

¿Qué dice la letra? “Duérmete niño que si no vendrá el lobo y te comerá”⁴⁸⁰

a.4. Canciones conmemorativas (*Instituciones sociales / Organización social / Ciclos de la vida*):

En este apartado solo hemos podido incluir una canción de cumpleaños. La misma puede servir de muestra de la globalización musical puesto que la melodía corresponde a la archiconocida tonada que se canta en Occidente.

Omayma 5 [A26] [R.71]:

He aquí la canción de “Cumpleaños feliz” tal y como ellos la cantan.

“Sana hilwa ya gamil, sana hilwa ya gamil, sana hilwa ya Omayma sana hilwa ya gamil”.

“Año feliz y bonito, año feliz y bonito, año feliz y bonito Omayma, año feliz y bonito ⁴⁸¹.”

⁴⁸⁰ Este podría ser un buen ejemplo de *hibridación cultural*: la alumna trata de re-interpretar la nana aprendida en el hogar a través de un punto de vista *adquirido* posteriormente en la escuela de la tierra de acogida. En este sentido, citamos un solo ejemplo de una canción de cuna tradicional vasca, incluida en un popular método de música (*Tutti da Capo*, por. Ochoa de Eribe, 1995) que se utiliza profusamente en la actualidad en las escuelas vascas en la etapa de pre-escolar: “Mi querido *Bonbolontena* / no te duermas en el bosque / que el zorrillo te llevará / pensando que eres una liebre”.

⁴⁸¹ Aunque la alumna Omayma la canta en árabe, en otra ocasión otros dos alumnos comenzaron a cantárnosla en francés. Asimismo y aunque nos resulte extraña la traducción, es así como ellos la cantan. Fuimos observadores y partícipes de la celebración del cumpleaños de la hermana menor de Omayma, la cual celebraron en su casa de Deva (Guipúzcoa). Su madre y sus amigas

Información proporcionada por el propio alumno:

¿Dónde la aprendiste? “Me la enseñó mi madre. Y también me sé esta canción en inglés y en francés.

¿Y cómo es en francés? “¡Ja! Es que..., es que no me acuerdo”.

Jhouda y Abdellatif 1 [A29, A40] [R.26]:

Cantan la misma tonada de cumpleaños y con la letra en árabe.

A.5. Canciones epitalámicas. (Instituciones sociales / Organización social / Ciclos de la vida):

En este apartado hemos podido registrar solo dos canciones. Quizás este número tan exiguo no resulte tan sorprendente teniendo en cuenta que su edad precoz les deja un tanto fuera del contexto nupcial⁴⁸².

Abdellah e Ilham 3b [A32, A31] [R.81]:

En el siguiente registro, un alumno y alumna hermanos cantan de manera consecutiva dos canciones. La primera canción la comienzan al unísono pero solo la consigue terminar el hermano. Seguidamente, es la hermana quien canta ella sola la segunda canción. Ambas canciones pertenecerían a géneros distintos. La primera la hemos clasificado como *chaabi* y la segunda como

marroquíes no solo le cantaron esta canción en árabe sino que además cantaron multitud de canciones marroquíes, la mayoría del género *chaabi*

⁴⁸² Aunque hay que reseñar también que en Marruecos aún se siguen casando a unas edades muy tempranas para los parámetros occidentales. Recordemos que una de las madres que entrevistamos fue obligada a casarse con solo 15 años.

epitalámico-religiosa. Es por ello que en esta sección solo transcribimos la segunda de ellas⁴⁸³. Se trata de una canción que en las bodas se canta mientras adornan con jena el cuerpo de la novia. Con su canto se pretende ahuyentar la mala fortuna y el «mal de ojo». En las canciones musulmanas es habitual la apelación a Alah, el Profeta Mahoma o al Corán, para así tratar de evitar el mal. Esta canción se utiliza también en las distintas celebraciones que acompañan a eventos importantes como un nacimiento, una circuncisión, etc.

***“Alah, ma Sali ala nabi we zido fe slato.
Mohamed saheb chefaa howa molah.
Alah, ma Sali ala nabi we zido fe slato.
Mohamed saheb chefaa howa molah”.***

*“Alah, rezad por el Profeta y seguid pronunciando su nombre.
Mahoma es el dueño de nuestra solvencia.
Alah, rezad por el Profeta y seguid pronunciando su nombre”.*

Información proporcionada por el propio alumno:

¿De qué habla la canción? “Pues la canción lo que ha dicho (...) sobre que hay que rezar mucho, mucho, y eso”.

Aimane 2 [A45] [R.56] [transc.]:

Se trata de una canción religiosa o *al-nasheed*. Es costumbre cantársela en las bodas al novio mientras lo adornan con jena. De todos modos, el alumno afirma que es una canción *jibili*, es decir, propia del entorno rural⁴⁸⁴.

⁴⁸³ La primera canción la incluimos en el apartado de *música chaabi*, con el nombre *Abdellah e Ilham 3a*.

⁴⁸⁴ Saida El Bakali, nuestra informante tangerina, no estaba de acuerdo en clasificar esta canción como *jibili*, argumentando que se cantaba en todo tipo de bodas.

“Kademna syidna Bilal, ya alah sifaton taheki li lhilalo ya alah. Kademna syidna Bilal, ya alah sifaton taheki li lhilalo ya alah. Kademna sayidna Omar, we ya alah sifaton taheki lil Ikamaro ya alah we kademna syidna Idrris ya alah sifaton taheki lil aris ya alah, mod yedek nhaniwelk a ya arisena we lhenna fe henna ya arisena”.

“Presentamos a nuestro señor Bilal, ¡ay, Dios! hasta la media luna habla de él.

Presentamos a nuestro señor Omar, ¡ay, Dios! hasta la luna habla de él. Presentamos a nuestro señor Idris, ¡ay, Dios! es la imagen del novio de Dios.

Suelta la mano de nuestro novio. Te ponemos la jena que la jena es del paraíso”.

Información proporcionada por el alumno:

¿De qué tipo es la canción? “Esta es de las que se cantan en las bodas. Es antigua, es «jibili»”.

¿Y en las bodas solo cantan canciones de este tipo o canciones «modernas» también? “Pues primero eligen eh... un grupo, ¿no? Y ese grupo puede ser moderno, antiguo... y luego cuando ese grupo termina suelen cantar esto”.

¿De qué habla la canción? “No lo sé muy bien. Habla sobre la boda. Pues dice un nombre y por ejemplo, eh... la rima de ese nombre, (...) dice otra rima y así todo lo demás. Como los versos”.

Ayoub 1 [A44] [R.52] [transc.]:

Es la misma canción de Aimane 2.

Información proporcionada por el alumno:

¿Dónde la aprendiste? “En Marruecos, porque la hacen [sic.] en las bodas”

¿Cómo es la canción? “Tradicional”.

¿Qué dice su letra? “Dice pues eh..., no lo sé. No la entiendo tan bien”.

¿Pero la has cantado en darija, no? “En darija, sí. Pero no lo sé bien”

a.6. Canciones de ámbito rural. . (Instituciones sociales / Organización social / Ciclos de la vida):

Las canciones del ámbito rural grabadas por los alumnos/as están cantadas en árabe *-darija* o dialectal-, en contra de lo que pudiéramos haber esperado. Si bien pudiéramos relacionar el mundo rural marroquí con la cultura bereber, debemos tener en cuenta que, por un lado, también hay árabes campesinos en Marruecos; y por otro lado, los bereberes urbanos son bilingües o incluso trilingües -con el francés-.

Las dos canciones que hemos incluido en este apartado, paradójicamente, rechazan la vida rural. Por lo tanto, no sabemos si surgieron en el propio ámbito rural -a modo de autoparodia-, o bien han sido creadas directamente en el ámbito urbano. En cualquier caso, lo cierto es que la primera de ellas ha tenido un gran éxito en todos los ámbitos puesto que era bien conocida por la mayoría de los alumnos entrevistados.

Ibrahim 1 [A6] [R.13] [Vc] “*Abage naamar dar*” :

Sin lugar a dudas, esta ha sido precisamente la canción que más aceptación tenía entre el alumnado más joven. La canción realiza una sátira de las mujeres

del ámbito rural, contextualizándola en uno de los momentos más importantes para cualquier marroquí como lo pueda ser la elección de su pareja. Finalmente, hace una breve alusión también a la pareja de origen urbano -no saliendo esta mejor parada-⁴⁸⁵ . Esta canción suele ser habitualmente interpretada por distintos grupos de música *chaabi*⁴⁸⁶. Ello también puede ser una pista para situar su origen en el ámbito rural. Por otro lado, algunos músicos la interpretan con el ritmo de *Daqqa Imarrakchia*⁴⁸⁷ :

“Abage naamar dar, abage naamar dar, abage naamar dar, jaboliya arobia.

...wa jibtliha korsi, wa jibtliha korsi, dartolia korsi..., wa brket tchetahliya bach taarfo laarobia.

Abage naamar dar, abage naamar dar, abage naamar dar, jaboli arobia.

wa jibtliha frez we dartoliya f khebiz we bdat tchetahliya bach taarfo laarobiya.

Abage naamar dar, abage naamar dar, abage naamar dar, jaboli arobia”.

“Quiero llenar la casa, quiero llenar la casa, quiero llenar la casa, y me han traído una mujer de caserío.

Le traje una silla y la puso como..., y comenzó a bailar para que se viera que era de caserío.

Quiero llenar la casa, quiero llenar la casa, quiero llenar la casa, y me han traído una mujer de caserío.

⁴⁸⁵ Hemos realizado un comentario más extenso sobre el texto de la canción dentro del apartado de las conclusiones finales: cap.12.3: *Conclusiones desde la perspectiva de género*.

⁴⁸⁶ Ver el capítulo dedicado a las distintas músicas de Marruecos.

⁴⁸⁷ *Daqqa Imarrakchia* es un tipo de ritmo que se practica en Marraquech, sobre todo en la celebración religiosa de la *Achura* (la conmemoración chiíta del martirio de Hussein). Según explica Aydoun (2011:76) este ritmo va pasando por tres fases sucesivas en las cuales va aumentando progresivamente la velocidad.

Le traje fresas. Me las puso en un bocadillo y comenzó a bailar para que se viera que era de caserío.

Quiero llenar la casa, quiero llenar la casa, quiero llenar la casa, y me han traído una mujer de caserío”.

Información proporcionada por el compañero de Ibrahim⁴⁸⁸:

¿Qué dice la canción? “Yo quiero casarme, yo quiero casarme. Le han traído eh... ¿cómo es? Le han traído una de caserío, una silla y ella se ha puesto a bailar encima. Y eso es todo. Ya está”.

A continuación transcribimos el texto completo de la canción, a pesar de que ninguno de los alumnos la llegó a cantar entera:

“Abage naamar dar, abage naamar dar, abage naamar dar jaboliya arobia.

Wa Ibarba bent lham9a wa dartha f lmar9a awelat kola zarka bach taarfo la3erobia.

Abage naamar dar, abage naamar dar, abage naamar dar jaboliya arobia.

Wa jibtliha Ifrez we darto f khbiz we brekat takolia we shabi f lkadiya

Abage naamar dar, abage naamar dar, abage naamar dar jaboliya arobia.

Wa dita Igolvasir we yshabliha zir we brkat tjdliya ha weshabi f kadiya.

Abage naamar dar, abage naamar dar, abage naamar dar jaboliya arobia.

Wa dita n sansour we gltliya lard kador we bghit nchof moya we hadi lakhera liya.

⁴⁸⁸ Es su compañero Othmane quien realiza la traducción puesto que Ibrahim acababa de llegar de Marruecos y obviamente no dominaba más que su propia lengua.

Abage naamar dar, abage naamar dar, abage naamar dar jaboliya arobia.

We sayfthom khtboliya jaboliya arobiya hazt aliya jnwiya nfonl 3a rejlia.

Abage naamar dar, abage naamar dar, abage naamar dar jaboliya arobia.

Abage naamar dar, abage naamar dar, abage naamar dar jaboliya arobia.

Awedi ditha le lapelin we yshabliha 3in we brkat tsgiliya wa ra Boebid f kadiya.

Abage naamar dar, abage naamar dar, abage naamar dar jaboliya arobia.

Wedi ditha Iselima we yshabliha khima we brekt selmliya wa Wadie fe kadiya.

Abage naamar dar, abage naamar dar, abage naamar dar jaboliya arobia.

Wa ditha lapelin we sag3a yeshaba 3in we gatli hokliya bach taarefo larobiya.

Abage naamar dar, abage naamar dar, abage naamar dar jaboliya arobia.

Awedi jibtliha banan we darto f godban we brkat tchewiliya bach taro larobiya.

Abage naamar dar, abage naamar dar, abage naamar dar jaboliya arobia.

Awedi jibtliha parabol we yshabliha kasriya we brkat t3ejnliya aw said f kadiya.

Abage naamar dar, abage naamar dar, abage naamar dar jaboliya arobia.

Wa jrit 3ela l3erobiya we jaboli mdiniya zrekatliya ayniya we jrat 3ela walidiya.

Abage naamar dar, abage naamar dar, abage naamar dar jaboliya arobia.

Nas bagha reb3a d thin we hiya bagha srwal jin awe rekabiha 3aejin bach t3arefo lmdinya.

Wa bagi naamar dar wa bagi naamar dar wa bagi naamar dar jabohali mediniya.

We men sbah ta l3echiya we khok dar tabliya we nrekeb driya we nhniwe 3ela kasriya.

Wa bagi naamar dar wa bagi naamar dar wa bagi naamar dar jabohali mediniya”.

“Quiero llenar la casa, quiero llenar la casa, quiero llenar la casa, y me han traído una mujer de caserío.

La hija loca esa, me metió la remolacha en el guiso para que todos supieran que es de caserío y el guiso se quedó todo azul.

Quiero llenar la casa, quiero llenar la casa, quiero llenar la casa, y me han traído una mujer de caserío.

Le traje fresas, las metió en el bocadillo y comenzó a comerlo delante de los amigos.

Quiero llenar la casa, quiero llenar la casa, quiero llenar la casa, y me han traído una mujer de caserío.

La llevé al billar y pensó que aquello era una ermita. Empezó a gritar delante de mis amigos⁴⁸⁹.

Quiero llenar la casa, quiero llenar la casa, quiero llenar la casa, y me han traído una mujer de caserío.

La llevé al ascensor y me dijo que la Tierra estaba dando vueltas. Quiero ver a mi madre. Esto es mi final.

Quiero llenar la casa, quiero llenar la casa, quiero llenar la casa, y me han traído una mujer de caserío.

Pedí que me trajeran una novia y me han traído una campesina. Me sacó un cuchillo y no salvé más que mis pies.

Quiero llenar la casa, quiero llenar la casa, quiero llenar la casa, y me han traído una mujer de caserío.

⁴⁸⁹ Las ermitas o *museum* marroquíes tienen habitualmente el tejado verde. De ahí la supuesta confusión de la campesina.

Quiero llenar la casa, quiero llenar la casa, quiero llenar la casa, y me han traído una mujer de caserío.

La llevé a la piscina; pensó que era un río y empezó a llenar de agua [el cubo] delante de mis amigos..

Quiero llenar la casa, quiero llenar la casa, quiero llenar la casa, y me han traído una mujer de caserío.

La llevé al cine y pensando que era una «jayma» empezó a saludar a todos, pero no había nadie.

Quiero llenar la casa, quiero llenar la casa, quiero llenar la casa, y me han traído una mujer de caserío.

Le traje un plátano, lo preparó como un pincho y lo asó en la barbacoa, para que se supiera que ella es del campo.

Quiero llenar la casa, quiero llenar la casa, quiero llenar la casa, y me han traído una mujer de caserío.

La llevé a la piscina y pensó que era agua sagrada. Me pidió que la frotera para que supiera que era de caserío

Quiero llenar la casa, quiero llenar la casa, quiero llenar la casa, y me han traído una mujer de caserío.

Le traje una antena parabólica y pensando que era un plato, comenzó a hacer el pan allí mismo, para que se supiera que era de caserío.

Quiero llenar la casa, quiero llenar la casa, quiero llenar la casa, y me han traído una mujer de caserío.

Eché la [mujer] de caserío y me han traído una de la ciudad.

Me dejó el ojo morado y echó a mis padres [de casa].

Quiero llenar la casa, quiero llenar la casa, quiero llenar la casa, y me han traído una mujer de ciudad.

La gente desea un cuarto de harina y esta está pensando solo en comprar vaqueros. Además tiene las piernas torcidas. Esta es de ciudad.

Quiero llenar la casa, quiero llenar la casa, quiero llenar la casa, y me han traído una mujer de ciudad.

De la noche a la mañana estoy con el delantal, tengo a la niña en el regazo y hago el pan.

Quiero llenar la casa, quiero llenar la casa, quiero llenar la casa, y me han traído una mujer de ciudad.

Othmane 4 [A5] [R.12] “Abage naamar dar”:

Es la misma canción que la de Ibrahim 1. No canta más que un breve fragmento y concluye con una exclamación muy significativa:

“«¡Joé!», ¡ya no me acuerdo!”

Rachid 1 [A4] [R.7] “Abage naamar dar”:

Es la misma canción que la de Ibrahim 1 y no canta más que un breve fragmento.

Información proporcionada por su compañero Badr:

¿Qué dice la canción? “Hay un montón de gente en el caserío y luego dice: «el caserío, el caserío, el caserío, el caserío» y luego dice que hay un montón de gente”.

Aimane 5 [A45] [R.59]: “Abage naamar dar”

La quinta versión de la misma canción resulta interesante puesto que aunque Aimane no la recuerde bien, su compañero de clase le acompaña percutiendo la mesa como si esta fuera una *darbuka*:

Información proporcionada por el propio alumno:

¿De qué habla la canción? “Pues que quiere llenar la casa y que le traen pues... la gente de una comunidad. Y le traen un yogur y piensa que es jabón y empieza a lavar la ropa. Y

otro día le traen helado y piensa que es una pistola y comienza a dispararme a mí, ¿no? Y el siguiente día la lleva al cine y piensa que eh... ¿cómo es? Que es un lugar para saludar y empieza a saludar, ¿no? Otro día la lleva a las piscina y piensa que... Antes antiguamente se lavaba en el río [esta explicación la añade su compañero] . Piensa que es un río y empieza a lavar los platos... [se ríe]"

¿Esta canción es muy conocida en Marruecos, ¿no? Porque parece que la sabe mucha gente, ¿verdad? "Sí"

Mohamed 2 [A16] [R.47] [Vc]:

Es una canción del entorno rural. Sin embargo, no está muy claro que su origen sea marroquí. El texto parece combinar palabras con sentido y onomatopeyas, quizás propias de alguna labor del caserío. Lo sorprendente es que en una misma frase en la que reconocen ser de caserío seguidamente niegan ser del campo:

“Trembak mbak Trembak mbak Trembak mbak, henna jebala we machi men jebel Trembak mbak Trembak mbak Trembak mbak”

“Trembak mbak Trembak mbak Trembak mbak, somos de caserío y no somos del campo. Trembak mbak Trembak mbak Trembak mbak” .

Información proporcionada por el propio alumno:

¿Dónde la aprendiste? “Mi padre tenía una casete y la aprendí de allí”

¿De qué tipo es la canción? “Es tradicional”.

¿Qué es lo que dice la canción? “Algunos vienen del monte, «jibil»⁴⁹⁰, y quieren una mujer y les han presentado cómo son”.

a.7. Canciones religiosas. (El hombre y el universo / Sistemas de creencias):

En esta sección incluimos canciones que están relacionadas con la religión de un modo u otro. Los marroquíes denominan a las canciones religiosas *al-nasheed*⁴⁹¹. Resulta sorprendente, al menos desde el punto de vista de nuestra sociedad actual, la difusión y el éxito que alcanzan estas canciones incluso entre las generaciones más jóvenes. No tenemos más que comparar el número de canciones incluidas en este apartado de la clasificación y las que se reparten entre el resto de los apartados. Es más, es precisamente el apartado de las recitaciones del Corán el único comparable en cuanto a la cantidad de grabaciones aportadas por el alumnado⁴⁹².

Ilham 1 [A31] [R.77]:

***"Ya Mohamad! ya Sabih chefaa ya molay lhadi.
Ya Mohamad! konli chefi3 yom lmi-adi, bi jah rehaman
lhadi mohamadi. We ya mohamad kon li chefi3 yom lmi-
adi, ya Mohamad ya Sabih chefaa ya molay ladi, ya
mohamad konli chefi3 yom lmi-adi".***

⁴⁹⁰ «Jibil» o «campesino»

⁴⁹¹ El término *unshuda* sería su sinónimo, aunque sea menos extendido. Existe, además, el término *asamaa*, que se refiere a *canción espiritual*. Recordemos que en la entrevista realizada con el imán de la mezquita de Ondárroa, este nos aseguraba de forma tajante que el género religioso era el único tipo de música lícito para el Islam. Sobre la relación entre la música y el Islam ya hemos hablado en el cap. 6.3: *Religión, música y sociedad marroquí*.

⁴⁹² Más aún, debemos tener en cuenta que varias canciones religiosas las hemos incluido ya anteriormente en el apartado de canciones escolares, debido a que habían sido aprendidas por los alumnos en las escuelas marroquíes.

*“¡Ay, Mahoma! Dueño del perdón y calmante nuestro.
¡Ay, Mahoma! El Día del juicio final ponte de nuestro lado,
por Alah, el que nos pone en el camino.
“¡Ay, Mahoma! Dueño del perdón y calmante nuestro.
¡Ay, Mahoma! El Día del juicio final ponte de nuestro lado,
por Alah, el que nos pone en el camino”.*

Información proporcionada por el propio alumno:

*¿Dónde la aprendiste? “De un disco y en la tele también”.
¿De qué tipo es la canción? “Esta es religiosa”.
¿De quién es la canción? “Es de un grupo, « Majmo3at
chwe9⁴⁹³»”
¿Qué es lo que dice la canción?: “Sobre el Profeta
Mohamed. Pues que después de morir y eso, vamos a
encontrarlo y... que es bonito y me gusta el Profeta. Esa
música habla por ejemplo de la gente que por ejemplo diga
cosas, que le gustaba el Profeta, que le da respeto a la [sic.]
Profeta, que esas cosas y ya está”.*

Abdellah e Ilham 2 [A32, A31] [R.80]:

Es la misma canción cantada por *Omayma-1*. Su título es «Ya taiba». El grupo que la canta se llama *Al Anwar*. Cuando dicen «Taiba» se refieren a la ciudad sagrada de Medina⁴⁹⁴.

⁴⁹³ No hemos encontrado información alguna sobre este grupo musical. Sí hemos podido localizar algunos videoclips del mismo grupo pero de otras canciones. Se trata de la típica agrupación de música formada exclusivamente por un gran número de hombres, que interpretan sus temas con la sola ayuda de *bendir-s* o panderos y *darbukas*.

⁴⁹⁴ Esta ciudad sigue conservando los dos nombres hoy en día. «Ya Taiba» significa literalmente “Oh, dulce”

**“Ya Taiba Ya Taiba Ya Dawa laayana,
 Shtikna Lak Wilhawa nadana Wilhawa nadana, Lama sari
 Imarkab nasani Saru ul Damai Ma Jafani akhazu Kalbi
 Maa Jinani,
 Ya Taiba Yatima Iwalhana [Yatima Iwalhana.
 Ya Taiba Ya Taiba Ya Dawa laayana,
 Shtikna Lak Wilhawa nadana Wilhawa nadana.
 Qiblaati Baitu lahi Sabir Laani Yauman Laki Zayeer,
 Ya Turah Hal tarani Nazir Lilkaaba Tugmrni b Aamana
 Wa Tugmurni b Aamana.
 Ya Taiba Ya Taiba Ya Dawa laayana Shtikna Lak Wilhawa
 nadana
 Wilhawa nadana.
 Nabina Agla Um Nniyati Azurrak Low Marara b Hayat, i
 Wa b Jiwarak Sali Salati Wazkur Rabi-watlu I Qurana
 Watlu I Qurana.
 Ya Taiba Ya Taiba Ya Dawal laayana Shtikna Lak
 Wilhawa nadana,
 Wilhawa nadana.
 Bushraki il Madina Bushraki, BiKudumi Ihadiya
 Bushraki,
 Fa Hal Li Maawa Fihi Ma3aki Atamana F Noru Sabana,
 Noorukum Sabana.
 Ya Taiba Ya Taiba Ya Dawal Aiyyaana,
 Shtiknaa Lak Wilhawa nadana
 Wilhawa nadana”].⁴⁹⁵**

*“Oh, Tayba, oh, Tayba, oh, cura de los ojos,
 Te echamos de menos y el amor nos llama a ti.
 Al navegar en el barco me olvido,
 Se llevan las lágrimas que había en mis párpados,*

⁴⁹⁵ Hemos transcrito la canción en toda su extensión. Luego hemos marcado entre corchetes lo que los alumnos no han llegado a cantar.

*Y toman mi corazón y mi alma con ellos.
Oh Taiba, destino de nuestra nostalgia.
[Oh Taiba, cura de los enfermos,
Te echamos de menos y el amor nos llama.
La quibla de la casa de Allah... ten paciencia,
Acaso algún día te visite.
Quién sabe si me veré mirando la Kaava,
Y que me cubra de seguridad.
Oh Taiba, cura de los enfermos,
Te echamos de menos y el amor nos llama.*

*Profeta nuestro,
El más valioso de mis deseos es visitarte alguna vez,
Aunque sea una sola vez en mi vida.
Y a tu lado hago mi oración,
Y recuerdo a mi Señor y leo el Corán.
Oh Taiba, cura de los ojos,
Te echamos de menos y el amor nos llama.
Qué alegría, Medina, qué alegría,
Encontraré algún refugio bajo tu protección,
Lo deseo... pues la luz nos ha dejado.
Vuestra luz nos ha dejado
Oh Taiba, cura de los ojos,
Te echamos de menos y el amor nos llama”.*

Información proporcionada por los propios alumnos:

¿De qué habla la canción?

I: “Es religiosa pero no es del Profeta. [Es] de la Meca”.

A: “Cantan esta música en Arabia Saudí. Es de un grupo de Arabia Saudí”.

I: “A ver, que no es árabe de Marruecos. Es árabe de Arabia Saudí. Es lo mismo pero hay...”

A: “Esa canción dice que la Meca es lo mejor del mundo”.

Meryem y Hajar 5 [A7, A8] [R.18]:

Se trata de una canción religiosa procedente de Siria:

“La ilaha ila lah, la ilaha ila lah.

***Anta aweni anta hiseni, anta gaweti ya raheman, ya rabi
igfir ya karim wa ikbal tawebati ya rahim, kalbi yonadi ya
rabah, rabah rabah, saha yonadi ya rabah, rabah rabah,
himaka abgi ya alah ridaka abgi ya alah, ridaka kasdi ya
alah.***

La ilaha ila lah la ilaha ila lah.

Laseto arjo gayra ani, fi lkiyamati taafu ani.

Igfirli danbi ya alah wa setor aybi ya satar.

La ila ila lah, la ilaha ila lah.

***Ahzana kalbi la tazol, rabah rabah, hata obachara bil
kabol, rabah rabah”.***

No hay más Dios que Alah, no hay más Dios que Alah.

*Tú eres mi ayuda, tú eres quien me marca el paso, tú eres
mi grito, mi ayuda. Dios, perdona, que eres el Generoso y
acepta mi arrepentimiento, que tú eres el más
misericordioso.*

*Mi corazón te llama, mi Dios, Dios, Dios, necesito tu
protección tu satisfacción es lo que quiero, tu satisfacción es
mi intención, Dios.*

No hay más Dios que Alah, no hay más Dios que Alah.

No deseo más que en el Día del juicio me perdones.

*Perdona mis pecados, Dios, y sé discreto con mis pecados,
que tú eres confidente.*

No hay más Dios que Alah, no hay más Dios que Alah.

*La tristeza de mi corazón no se va, Dios, Dios, hasta que no
me llega la noticia de tu perdón, Dios, Dios”.*

Información proporcionada por las propias alumnas:

¿Dónde la aprendisteis? “Esta es una canción antigua. La hemos aprendido de un disco. No nos acordamos quién la cantaba”.

¿De qué tipo es la canción? “Es una canción religiosa”.

¿Qué es lo que dice la canción?: “Unas canciones sobre Jesús”.

¿Jesús o Mahoma? “Alah, Alah”.

¿Pero qué es lo que dice exactamente? “Ayúdanos, y si hacemos cosas malas, no las cuentes. Y cosas así”.

Aimane 3 [A45] [R.57] [transc.]:

Según la tradición, esta canción se cantó por vez primera cuando Mahoma viajaba hacia la Meca, de vuelta de Medina.

“Talaa le badro alayna men taniyati lwadaa.

Wajaba chokro alayna ma daa lilahi dae,

Ayoha Imaboto fina jieta bil ameri Imota3.

Jieta charafta lmadina marhaban ya khayra dae”.

“Salió la luz de la luna encima de nosotros en el momento de la despedida.

La obligación de dar las gracias en todo lo que se pide a Dios.

Eres nuestro enviado de Dios.

Nos traes nuestra obligación, lo que nos manda Dios.

Has venido y bienvenido eres, nuestro mejor aliado”.

Información proporcionada por el propio alumno:

¿Dónde la aprendiste? “En Marruecos. La ponemos a veces, así, cuando estamos aburridas, y ponemos ésa y ya está”.

¿Qué es lo que dice la canción?: “Pues esta también sí es una historia. Pues dice que un profeta eh... subió eh... fue a la Meca, ¿no? Y dijo: «Que se reúnan todos los musulmanes en torno a la Meca». Y así es lo que dice”.

Aimane 4 [A45] [R.58] [transc.]:

Esta canción religiosa es de origen marroquí. Sin embargo, el alumno no parece recordar bien las palabras, ni siquiera una sola frase de forma coherente.

Información proporcionada por el propio alumno:

¿De qué tipo es la canción? “Es tradicional”.

¿Qué es lo que dice la canción?: “Esta no me la sé. Hace poco la escuché en el CD y no sé lo que quiere decir”.

Zacariae 1 [A43] [R.51] [transc.]:

La siguiente canción religiosa está cantada en árabe clásico. La interpretan diversos cantantes pero quizás la versión más conocida sea la de Sami Youssef, cantante británico-iraní.

“Alahoma sali ala mostafa habibna mohamed alayehi salam”.

“Dios reza por nuestro Profeta. Que la paz sea con él”

Información proporcionada por el propio alumno:

¿Dónde la aprendiste? “Esta música la he escuchado de mi CD”.

¿De qué tipo es la canción? “Es religiosa”.

¿Qué es lo que dice la canción?: “Eso yo no lo sé”⁴⁹⁶.

Othmane 1 [A5] [R.9]:

Esta canción *al-nasheed* está también cantada en *fusha* o árabe clásico.

“Ya tayba ya tayba ya dawa laayana chetaknalik we lhawa nadana we lhawa nadana ...”

“Eres bueno, eres bueno [Alah], te echamos en falta y los sentimientos y el amor hacen que te invoquemos”.

Información proporcionada por el propio alumno:

¿Qué es lo que dice la canción?: “Que hay que meterse en el Islam, ya está”.

Othmane 3 [A5] [R.11]:

Es una canción religiosa del Líbano. La canta el grupo *Naser Lilah* («*La victoria es para Dios*»)

⁴⁹⁶ Hemos podido comprobar en el transcurso de nuestra investigación que la mayoría de los alumnos no dominan o han olvidado el árabe clásico, a pesar de que en Marruecos sea el idioma que se utiliza en las escuelas, en el lenguaje escrito y en los medios de comunicación. En el nuevo entorno, la lectura del Corán junto con la televisión por satélite serían probablemente los únicos contactos con esta lengua clásica.

“Alaho akbar (...) alaho akbar (...) aselamat bi lah (...)”

“Dios el grande (...) Dios el grande (...) se ha hecho musulmán por Dios (...)”

Información proporcionada por el propio alumno:

¿Qué es lo que dice la canción?: “Dice eh, ¿cómo es? El que no anda conociendo a Alah, pues que lo tiene que conocer”.

Ayoub 2 [A44] [R.52] [transc.]:

Esta canción religiosa la cantaba el grupo marroquí *Jil Jilala*⁴⁹⁷.

“Alah alah alah, alah ya mawelana alah,alah alah alah, la ilaha ila lah (...) alah alah alah, la ilaha ila lah, naheki kisat Youssef alah nezelat kolha horof alah, alah alah alah, la ilaha ila lah”.

“Dios, Dios, Dios, Dios es nuestro dueño, Dios, Dios, Dios, no hay más Dios que uno,(...) Dios, Dios, Dios, contamos la historia de Youssef, la que bajó del cielo, toda de letras de Dios, Dios, Dios, Dios, no hay más Dios que un Dios”.

Información proporcionada por el propio alumno:

⁴⁹⁷ Este archiconocido grupo musical marroquí se fundó en 1972 originalmente como grupo de teatro, en honor de su santo Jilali -debemos saber que aunque el Islam ortodoxo prohíba este tipo de idolatría, es muy común en el Magreb-. Su música está basada en el género *malhun*, siendo la poesía su punto de partida. Al mismo tiempo tuvieron una gran influencia de los ritmos *gnawa* (Broughton *et al.* edit. 2000:573). Sobre los géneros de música citados, véase en nuestro trabajo el capítulo dedicado a las músicas de Marruecos.

¿Dónde la aprendiste? “Esta me la ha enseñado mi padre. Y de un libro también. Es de historias sobre los profetas. El nombre del libro es «Ryad As Salehin»»⁴⁹⁸.

¿Qué es lo que significa? “Pues eh... historias sobre los profetas”.

¿De qué tipo es la canción? “Es religiosa”.

¿Y qué es lo que cuenta? “Cuenta una historia sobre un profeta. Un profeta que se llamaba Youssef, eh... que tenía 11 hermanos. Y su padre le quería mucho. Y un día pensaron echar al río a Youssef y decirle al padre que lo había matado el lobo, que se lo había comido. Un día salieron a la calle y lo arrojaron al río, y allí lo dejaron ahogándose. Y mataron un carnero y con su sangre mancharon su chaqueta. Le quitaron la chaqueta y le dijeron: «aquí está su chaqueta». Y su padre comenzó a llorar y se quedó ciego. Y vinieron unos soldados y detuvieron a Youssef que estaba por allí. Y cuando [este] les contó su historia se convirtió en rey. Y sus hermanos se hicieron mayores ya. Y ya pasó mucho tiempo... y fueron pobres. Y algunos, personas ancianas iban donde el rey para que les dieran un poco... eh, un poco de comida. Y este Youssef tenía un hermano que era su amigo. Le hicieron eso a él. Y le hizo un guiño. Vinieron los once, sus hermanos, y era justo su hermano el rey. Y al hermano al que quería le hizo un guiño, con los ojos porque ya sabía quién era él. Y entraron y les dijo: « ¿Dónde está vuestro otro hermano?» Y le dijeron que se lo había comido el lobo. Pero él dijo eso a propósito, a ver si decían mentira o no. Y dice: «apresaré al que tenga dentro un...» ¿cómo se dice? «Un pato de oro». Y él mismo le metió así al hermano que amaba. Y dijo: «tiene peso porque...». Y al final ya sabían que él era su hermano.

⁴⁹⁸ “Ryad As Salehin” significa literalmente «paraíso de las personas justas”. Este libro de *hadices* lo escribió Sharaf al-Nawawi en el siglo XIII. Los *hadices* son los escritos que recogen los dichos y hechos del Profeta. De todos modos, este libro es solo una de sus diversas fuentes.

Y volvieron a casa. Y a su padre le hizo así y ya no era ciego. Y vivieron felices. Le dijo: «que yo soy Youssef» y su padre feliz. Vivieron felices”.

¿Pero todo eso, no lo has cantado, verdad? “Ya, [un] resumen”.

a.8. Suras del Corán (El hombre y el Universo /Sistemas de creencias)

Cuando pedíamos a los alumnos y alumnas marroquíes que nos cantaran alguna canción, ellos nunca pensaron en las recitaciones del Corán. Ello se debe a que las cantilaciones de las suras no se conciben como música en el Islam⁴⁹⁹. Asimismo, varios de los alumnos ni siquiera sabían hacerlo en forma de cantilación, sino más bien en una forma de recitado rápido y seco, muy lejos de lo que el *tajwid* o sistema de regulación de la recitación del Corán prescribe⁵⁰⁰. No obstante, debemos aclarar que éramos nosotros mismos quienes les animábamos a recitar alguna sura del Corán frente al micrófono. Ello se debe a que desde un punto de vista *etic* es indudable que la cantilación religiosa forma parte del acervo cultural y musical de muchas sociedades, incluida la nuestra. Pero lo que hace que las sociedades musulmanas sean peculiares es que tratar de dominar esta forma de cantilación -en menor o mayor grado de perfección- es parte del aprendizaje religioso y cultural de todo individuo, incluso de los menores.

La mayoría del alumnado entrevistado conocía de memoria alguna o varias suras, o al meno alguna *aleyá*⁵⁰¹. Lo más curioso ha sido que muchos alumnos, sobre todo los mayores, decían “sentir vergüenza” por cantar delante del

⁴⁹⁹ Sobre este tema, véase en este trabajo el apartado *La cantilación del Corán*, en el cap. 6.3: *Religión, música y sociedad marroquí*.

⁵⁰⁰ De todos modos, este mismo sistema recoge una segunda forma de recitación alternativa (*murattal*) mucho menos alambicada y que facilita una mayor fluidez en la recitación de largos pasajes.

⁵⁰¹ Versículos en los que se subdivide cada sura. En las transcripciones al castellano, hemos separado los versículos por versos. A menudo el final de un versículo o aleya no coincide con el final de una frase.

micrófono, pero apenas mostraban reticencias para recitar una sura. Asimismo, han recitado de memoria las suras en todas las grabaciones, lo cual es más que sorprendente teniendo en cuenta que prácticamente en la totalidad de los casos no entendían bien lo que decían. Ello se debe a que es el *fusha* o árabe clásico el que se utiliza en el Corán, mientras que estos alumnos parecían ya solo poder recordar el *darija* o árabe dialectal marroquí. Buena parte del alumnado ha elegido las mismas suras, las que al parecer eran más populares, por ser más breves y fáciles de recordar; o bien porque son las que más veces se han de recitar en sus oraciones, como es el caso de la primera sura del Corán, *Al Fatiha* (“El comienzo del libro”)⁵⁰². Las suras las hemos ordenado aquí según su número dentro del Corán.

Omayma 9 [A26] [R.74]:

Se trata de la primera sura del Corán: *Al Fatiha* (“El comienzo el libro”). Recitado de una forma pausada y entonada⁵⁰³.

“Bismillahir-Rahmanir-Raheem.

Alhamdu lillahi rabbi alAAalameen.

Arrahmani arraheem.

Maliki yawmi addeen.

Iyyaka naAAabudu wa-iybaka nastaAAeen.

Ihdina assirata almustaqeem, Sirata allatheena

anAAamta AAalayhim ghayri almaghdoobi AAalayhim

wala addalleen.

Amen”.

“¡En el nombre de Dios, el Clemente, el Misericordioso!

La alabanza a Dios, Señor de los mundos.

⁵⁰² Obviamente cuando más de un alumno recita la misma sura solo la transcribimos una vez.

⁵⁰³ Cabe señalar que Omayma será la alumna que más despacio, con una entonación más acusada y de una forma más bella -al menos desde unos parámetros occidentales- realice las distintas recitaciones del Corán.

El Clemente, el Misericordioso.

Rey del Día del Juicio.

A Ti adoramos y a Ti pedimos ayuda.

Condúcenos al camino recto, camino de aquellos a quienes has favorecido, que no son objeto de tu enojo y no son los extraviados.

*Amén*⁵⁰⁴.

Información proporcionada por la propia alumna:

¿Qué es lo que dice el texto? “No lo sé. Pero lo que yo estoy diciendo no son fragmentos [aleyas], son [suras] enteras, estoy diciendo todas enteras”.

Chaima 4 [A11] [R.37]:

Se trata de la misma sura, primera del libro, *Al Fatiha*, [ver *Omayma 1*]. El recitado resulta realmente rápido y seco.

Información proporcionada por la propia alumna:

¿Qué es lo que dice el texto? “No lo sé, es que yo no lo entiendo pero lo tengo que aprender. No entiendo nada. Este es diferente de mi árabe. Yo digo otras palabras, pero las de aquí no las entiendo”.

¿Y os explican en la mezquita su significado? “No, solo se lo decimos y listo”.

¿Qué es lo que has hecho ahora, «cantar» o «decir» el Corán? “Decirlo”.

⁵⁰⁴ La palabra hebrea *amen* no aparece en el Corán. Sin embargo sí que se recoge en los *hadices* (o sentencias que recogen los dichos y hechos del Profeta Mahoma). Por otro lado, la traducción del Corán que hemos utilizado es la de Juan Vernet (2006/1980).

Nabila 2 [A24] [R.64]:

Se trata de la primera sura del Corán, “*Al Fatiha*”. Recitado con cierta entonación.

Información proporcionada por la propia alumna:

¿Quién te lo ha enseñado? “La madre”.

Fatima y Ahlame 4 [A39, A38] [R.90]:

Se trata de la primera sura del Corán, “*Al Fatiha*”. Recitado con una ligera entonación.

Información proporcionada por las propias alumnas:

¿Qué es lo que dice el texto?

A: “No lo sé. No sé cómo explicarlo. Es que no lo entiendo muy bien”.

F: “Pues no lo sé”.

Asmae y Souad 1 [A36, A35] [R.86]:

Las dos alumnas recitan juntas la primera sura del Corán, “*Al Fatiha*”. Recitado con apenas entonación.

Información proporcionada por las propias alumnas:

¿Qué es lo que habéis hecho, leer o cantar? S: “Leerlo”.

¿Qué es lo que dice el texto? S: “Pues explicarlo, explicarlo ahí no se puede. Es que, o sea, cada una tiene, tiene su

significado. O sea, para explicarlo, lo explican eh... los que están especializados.

¿Pero tú entiendes lo que has dicho? S: “Sí, bueno, primero hay que aprenderlo. Lo aprendes y si quieres y lo que entiendas pues explicas qué es lo que quiere decir”.

¿Y tú Asmae, lo entiendes? A: “Es que yo siempre lo he estudiado pero nunca entendí lo que decía”.

¿Nada en absoluto? ¿Ni una sola palabra? A: “No”.

¿Pero eso será porque está escrito en árabe clásico, verdad? A: “Pues por eso te digo que no se puede entender”.

Jhouda 3 [A29] [R.24]:

Recita la primera sura del Corán, *Al Fatiha*. Recitado con cierta entonación.

Información proporcionada por la propia alumna:

¿Qué es lo que dice el texto? “No lo sé. Sé árabe pero no sé explicarlo en euskera. [Ahora interviene su compañero Oussama]: “Eso como en el euskera, pero en el «euskera batua»”⁵⁰⁵

Douae 1 [À12] [R.39]:

Se trata de la primera sura *Al Fatiha*. Recitado con apenas una ligera entonación.

Información proporcionada por la propia alumna:

⁵⁰⁵ Se refiere al euskera normalizado frente al euskera dialectal. Es decir una situación similar a la que ocurre entre el árabe clásico que se utiliza para escribir, y el árabe dialectal, que se utiliza para el lenguaje hablado de forma coloquial.

¿Qué es lo que dice el texto? “Eh... pues no sé cómo explicarlo”.

Ridouan 1 [A42] [R.93]:

El alumno recita la primera sura del Corán, *Al Fatiha*. Recitado de forma realmente rápida y seca.

Información proporcionada por la propia alumna, donde hace referencia a la dificultad de recitar con cierta entonación:

¿Sabes lo que dice el texto que has recitado? “No”.

¿No tienes ni idea? “No”.

Tú eres bereber, pero ¿entiendes el árabe? “Un poco”.

¿Algunas palabras? “Sí, unas sí pero otras no”.

¿Normalmente recitas tan rápido el Corán? “Sí”.

Pero otras veces yo he escuchado recitar el Corán más despacio y de forma casi cantada, ¿puedes ser así? “Sí, pero eso para mí es difícil, hacer esa entonación. Algunos han aprendido cómo entonar pero yo solo he aprendido la frase, muy limpia y ya está”.

Nabila 4 [A24] [R.66]:

Recita la primera mitad de la aleya 255 de la segunda sura, *Al- baqarah* (“La vaca”). Esta aleya se recita normalmente con el propósito de alejar los males y extraer la negatividad interior. La *aleyah* tiene el sobrenombre de *Ayat al-kursi*. Recitado rápido pero con cierta entonación.

“Bismillahir-Rahmanir-Raheem.

Allahu la ilaha illa Huwal Haiyul-Qaiyum.

***La ta'khuḍḥuhu sinatun wa la nawm.
lahu ma fis-samawati wa ma fil-'ard.
Man dhal-ladhi yashfa'u 'indahu illa bi-idhniḥ.
Ya'lamu ma baina aidihim wa ma khalfahum.
wa la yuḥituna bi shai'im-min 'ilmihī illa bima sha'a
Wasi'a kursiyuhus-samawati wal ard.
wa la ya'uduhu hifdhuhuma Wa Huwal 'Aliyul-Adheem."***

*“¡Alá! No hay dios sino Él, el Viviente, el Subsistente.
Ni la somnolencia ni el sueño se apoderan de Él.
A Él pertenece cuanto hay en los cielos y en la tierra.
¿Quién intercederá ante Él si no es con Su permiso?
Sabe lo que está delante y detrás de los hombres, y éstos
[sic.] no conocen nada de su ciencia, eso no es lo que Él
quiere.
Su Trono se extiende sobre los cielos y
sobre la tierra y su conservación no le resulta onerosa.
Él es el Altísimo, el Grandioso”.*

Información proporcionada por la propia alumna:

¿Quién te enseñó esta sura? “La madre”.

Ilham 3 [A31] [R.79]:

Se trata de la sura 19, *Meryem* (“María”). Sura dedicada a la figura de la Virgen María del Cristianismo. Esta sura contiene nada menos que 98 aleyas. La alumna recita nada menos que las 35 primeras aleyas y lo hace además de forma cantilada.

***“Bismillahir-Rahmanir-Raheem.
KafhayaAAaynsad.
Thikru rahmati rabbika AAabdahu zakariyya.***

Ith nada rabbahu nidaan khafiyyan.

*Qala rabbi innee wahana alAAathmu minnee
waishtaAAala alrrasu shayban walam akun biduAAaika
rabbi shaqiyyan.*

*Wainnee khiftu almawaliya min waraee wakanati
imraatee AAaqiran fahab lee min ladunka waliyyan.*

*Yarithunee wayarithu min ali yaAAqooba wajjAAalhu
rabbi radiyyan*

*Ya zakariyya inna nubashshiruka bighulamin ismuhu
yahya lam najAAal lahu min qablu samiyyan.*

*Qala rabbi anna yakoonu lee ghulamun wakanati
imraatee AAaqiran waqad balaghtu mina alkibari
Aaitiyyan.*

*Qala kathalika qala rabbuka huwa AAalayya hayyinun
waqad khalaqtuka min qablu walam taku shayan.*

*Qala rabbi ijAAal lee ayatan qala ayatuka alla tukallima
alnnasa thalatha layalin sawiyyan.*

*Fakharaja AAala qawmihi mina almihrabi faawha ilayhim
an sabbihoo bukratan waAAashiyyan.*

*Ya yahya khuthi alkitaba biquwwatin waataynahu
alhukma sabiyyan.*

Wahananan min ladunna wazakatan wakana taqiyyan.

Wabarran biwalidayhi walam yakun jabbaran Aaasiyyan.

*Wasalamun AAalayhi yawma wulida wayawma yamootu
wayawma yubAAathu hayyan.*

*Waothkur fee alkitabi maryama ithi intabathat min ahliha
makanan sharqiyyan.*

*Faittakhathat min doonihim hijaban faarsalna ilayha
roohana fatamaththala laha basharan sawiyyan.*

*Qalat innee aAAoothu bialrrahmani minka in kunta
taqiyyan.*

*Qala innama ana rasoolu rabbiki liahaba laki ghulaman
zakiyyan.*

Qalat anna yakoonu lee ghulamun walam yamsasnee basharun walam aku baghiyyan.

Qala kathaliki qala rabbuki huwa AAalayya hayyinun walinajAAalahu ayatan lilnnasi warahmatan minna wakana amran maqdiyyan.

Fahamalathu faintabathat bihi makanan qasiyyan.

Faajaaha almakhadu ila jithAAi alnnakhlati qalat ya laytanee mittu qabla hatha wakuntu nasyan mansiyyan.

Fanadaha min tahtiha alla tahzanee qad jaAAala rabbuki tahtaki sariyyan.

Wahuzzee ilayki bijithAAi alnnakhlati tusaqit AAalayki rutaban janiyyan.

Fakulee waishrabee waqarree AAaynan faimma tarayinna mina albashari ahadan faqoolee innee nathartu lilrrahmani sawman falan okallima alyawma insiyyan.

Faatat bihi qawmaha tahmiluhu qaloo ya maryamu laqad jiti shayan fariyyan.

Ya okhta haroona ma kana abooki imraa sawin wama kanat ommuki baghiyyan.

Faasharat ilayhi qaloo kayfa nukallimu man kana fee almahdi sabiyyan.

Qala innee AAabdu Allahi ataniya alkitabaja wajaAAalaneenabiyyan.

WajaAAalaneen mubarakan aynama kuntu waawsanee bialssalati waalzzakati ma dumtu hayyan.

Wabarran biwalidatee walam yajAAalnee jabbaran shaqiyyan.

Waalssalamu AAalayya yawma wulidtu wayawma amootu wayawma obAAathu hayyan.

Thalika AAeesa ibnu maryama qawla alhaqqi allathee feehi yamtaroona.

Ma kana lillahi an yattakhitha min waladin subhanahu itha qada amran fainnama yaqoolu lahu kun fayakoonu”.

*“En el nombre de Dios, El Clemente, el Misericordioso.
Kaf, Ha, Ya, Ayn, Sad. Recuerdo de la misericordia de tu
Señor con su siervo Zacarías.
Acuérdate de cuando invocó a su Señor en secreto,
diciendo: « ¡Señor mío!, los huesos en mí se han debilitado y
la cabeza blanquea de canicie.
Jamás he tenido queja, Señor mío, de las súplicas que te he
dirigido. Yo temo, después de mi muerte, por mis parientes.
Mi mujer es estéril, pero concédeme de junto a Ti [sic.], un
hijo
que me herede y herede de la familia de Jacob. Haz Señor
mío, que te sea agradable».
«Zacarías: Nos te albricamos el nacimiento de un muchacho
cuyo nombre será Juan.
Con anterioridad no le hemos dado ningún homónimo».
Zacarías preguntó: « ¡Señor mío! ¿Cómo tendré un hijo si mi
mujer es estéril y yo he llegado al límite de mi vida?»
Respondió: «Así ha hablado tu Señor: Eso es fácil para mí.
Anteriormente te creé y no eras nada».
Dijo: « ¡Señor mío!» ¡Hazme un milagro!» Dios respondió:
«Tu milagro consistirá en que no hablarás a los hombres
durante tres noches, a pesar de estar sano» Zacarías salió
del Templo ante sus gentes, y les inspiró: « ¡Load a vuestro
Señor mañana y tarde!»
...« ¡Juan! Toma el libro con fuerza». Le dimos en su niñez
la sabiduría,
la piedad y la pureza procedentes de Nos. Fue temeroso de
Dios, bueno con sus padres; no fue violento ni desobediente.
¡Paz sobre él en el día en que nació, en el día en que murió
y en el día en que sea devuelto a la vida!
Y recuerda en el Libro a María, cuando se alejó a un lugar
oriental.
Y tomó, lejos de ellos, un velo. Le enviamos nuestro Espíritu,
y este tomó ante ella la forma acabada de un mortal.*

Ella exclamó: « ¡En el clemente me refugio contra ti, si eres piadoso!»

Respondió: «Ciertamente, yo soy el enviado de tu Señor para darte un muchacho puro». Ella dijo: « ¿Cómo tendré un muchacho si no me ha tocado un mortal y no soy ligera?»

Respondió: «Así ha hablado tu Señor: “Eso es fácil para Mí y lo pondremos como aleya entre los hombres y como misericordia procedente de Nos. Es asunto decidido».

Ella quedó encinta y se retiró con el niño a un lugar apartado.

Le llegaron los dolores del parto junto al tronco de la palmera. Exclamó:

« ¡Ojalá hubiese muerto antes de esto y estuviese completamente olvidada!»

Pero Gabriel, desde abajo, le gritó: « ¡No te entristezcas! A tus pies ha puesto tu Señor un arroyuelo. Sacude hacia ti el tronco de la palmera: caerán dátiles maduros;

Come, bebe y tranquilízate. Si ves algún mortal,

dile: “Yo he hecho voto al Clemente de ayunar. Hoy no hablaré a ningún humano”»

el mismo día fue a su familia llevando al Niño. Dijeron: « ¡María! ¡Traes algo extraordinario! ¡Hermana de Aarón! Tu padre no era hombre de mal ni tu madre prostituta». María señaló al niño para que le interrogasen. Le dijeron: « ¿Cómo vamos a dirigir la palabra al niño que está en la cuna?»

Pero este respondió: «Dios me ha dado el Libro y me ha hecho profeta; me bendice dondequiera que esté y me ha prescrito, durante todo el tiempo que vivía, la plegaria, la limosna

y el cariño filial a mi madre. Dios no me ha hecho violento, orgulloso.

¡Tenga la paz del día en que nací, del día en que muera y del día en que sea devuelto a la vida!»

Ése es Jesús, hijo de María, Verbo de la Verdad sobre el cual discuten los cristianos”.

Información añadida por la propia alumna:

¿Qué es lo que dice el texto?

I: “Es la historia de que Dios no tenía hijos ni nada. Y María... ¡Oí! Jesús es el hijo de María. Esa es la historia”

A:⁵⁰⁶ “Dice que Dios dice a María: «Vas a tener un hijo» y ella ha dicho: «Yo no tengo marido para hacer un hijo». Y Allah ha dicho: «Yo soy Alah y puedo hacer todas las cosas» Y ha dicho: «vale» y ella se ha ido debajo de un árbol y se ha nacido [sic.] Jesús. Y cuando ya se va a su pueblo, su familia le ha dicho: « ¿Por qué has venido con este chico? Tus padres son buenos y eres mala». Y ella ya ha conseguido al pequeño, a Jesús”.

I: “La verdad es, que Jesús hablaba desde pequeño”.

A: “Y dice que «Jesús y Alah, yo he salido profeta» y eso”.

I: «Resulta que el Dios no tenía hijos ni nada». Y me gusta. La sura «Maryam» me gusta mucho a mí. Me gusta todo pero esta sura más”

¿Por qué es una bella historia?

I: Sí. Y la entiendo bien, o sea, cuando lees la historia, la entiendo bien”

A: “Esta historia [es] para la gente que creen que Jesús es la hijo [sic.] de Dios. Y María es la... [madre] y Dios dice que no”.

I: «A ver, ¿sabes que el primer profeta es Adán, no? ¿Y por qué era Adán como un padre y una madre?”.

⁵⁰⁶ Este alumno es Abdellah, hermano de Ilham.

Eshan 4 [A33] [R.84]:

Es la sura 89, “*Al Fajr*” (“*La Aurora*”). Aunque es bastante extensa -30 aleyas-, La alumna ha sido capaz de recitarla entera y con cierta entonación. Teniendo en cuenta además la extensión de la sura, lo ha realizado a un tempo relativamente moderado⁵⁰⁷:

***“Bismillaah ar-Rahman ar-Raheem.
Walayalin Aashrin.
WaalshshafAAi waalwatri.
Waallayli itha yasri.
Hal fee thalika qasamun lithee hijrin.
Alam tara kayfa faAAala rabbuka biAAadin.
Irama thati alAAimadi.
Allatee lam yukhlaq mithluha fee albiladi.
Wathamooda allatheena jaboo alssakhra bialwadi.
WafirAAawna thee alawtadi.
Allatheena taghaw fee albiladi.
Faaktharoo feeha alfasada.
Fasabba AAalayhim rabbuka sawta Aaathabin.
Inna rabbaka labialmirsadi.
Faamma alinsanu itha ma ibtalahu rabbuhu faakramahu
wanaAAAamahu fayaqoolu rabbee akramani.
Waamma itha ma ibtalahu faqadara AAalayhi rizqahu
fayaqoolu rabbee ahanani.
Kalla bal la tukrimoona alyateema.
Wala tahaddoona AAala taAAami almiskeeni.
Watakuloona altturatha aklan lamman.
Watuhibboona almala hubban jamman.
Kalla itha dukkati alardu dakkan dakkan.
Wajaa rabbuka waalmalaku saffan saffan.*”**

⁵⁰⁷ Al menos si lo comparamos con los tempos utilizados por otros compañeros como Said.

**Wajeea yawmaithin bijahannama yawmaithin
yatathakkaru alinsanu waannalahu alththikra.
Yaqoolu ya laytanee qaddamtu lihayatee.
Fayawmaithin la yuAAaththibu AAathabahu ahadun.
Wala yoothiqu wathaqahu ahadun.
Ya ayyatuha alnnafsu almutmainnatu.
IrjiAAee ila rabbiki radiyatan mardiyatan.
Faodkhulee fee Aaibadee.
Waodkhulee jannatee”.**

*“En el nombre de Dios, El Clemente, el Misericordioso.
¡Por la aurora! ¡Por las diez noches!
¡Por lo par y lo impar!
¡Por la noche que transcurre!
¿Hay en eso un juramento para el dotado de juicio?
¿No has visto lo que hizo tu Señor con las ad⁵⁰⁸,
con Iram, el dueño, el dueño de las columnas,
pueblo como no se creó igual en ningún país;
con los talud, que excavaron la roca en el valle;
con el Faraón, dueño de los potros?
Ésos se rebelaron con el país
Y en él multiplicaron la corrupción.
Tu señor hizo correr entre ellos el látigo del tormento.
Ciertamente, tu Señor está en un observatorio.
El hombre, cuando su Señor le prueba, le honra y le
favorece.
Dice: «Mi señor me ha honrado».
Cuando su Señor le prueba y le tasa sus sustento,
dice: «Mi señor me ha desdeñado». ¡No! ¡Quiá! No honráis
al huérfano ni os incitáis a alimentar al pobre;
devoráis la herencia de otros vorazmente,
amáis la riqueza con amor inmenso.*

⁵⁰⁸ Se refiere a la desaparecida civilización de Ad, la cual habitaba en la zona desértica de al-Ahqaf, entre Omán y Hadramawt. Su capital era Iram de las Columnas.

*¡Quiá! Cuando la tierra sea hecho polvo
y lleguen tu Señor y los ángeles línea tras línea,
en ese día el hombre meditará, pero, ¿de qué le servirá la
meditación?*

*Dirá: « ¡Ojalá hubiese hecho buenas obras durante mi vida!»
En es día nadie atormentará con tormento igual al de Dios;
Nadie será atado con sus cadenas.*

*¡Alma tranquila,
vuelve a tu Señor, satisfecha, complacida!*

¡Entra junto a mis servidores!

¡Entra en mi paraíso!”

Información proporcionada por la propia alumna:

¿Quién te la enseñó? “Eh... mi profesor”

¿Qué es lo que dice el texto? E: “Pues no lo sé.

*L⁵⁰⁹: Sí lo sabemos pero, explicarlo [es] un poco difícil. Ella
ha dicho eh... a ver... o sea.*

*E: “Qué suele haber cuando vamos al cielo y en el infierno.
Pues los que van al infierno no tienen comida ni bebida. Y
los que van al cielo tienen lo que [a] ellos les gusta.*

*“¿Por lo tanto, sí entiendes el árabe [clásico, fusha], no?” “Lo
entiendo. Pero no entiendo mucho. Según qué cosas,
entiendo”.*

Omayma 7 [A26] [R.72]:

Se trata de la sura 90, *Al-Balad* (“La ciudad”). La alumna, de solo 8 años, la recita entera y sorprende además su esfuerzo en realizarlo despacio y de una forma cantilada realmente bella:

⁵⁰⁹ Aquí interviene Loubna, su compañera.

***“Bismillahir-Rahmanir-Raheem
La uqsimu bihazal balad. Wa antahilun bihazal balad.
Wa walidi wa ma walad.
Laqad halaqna linsana fi kabad.
Ayahsabu alayaqdira alaihi ahad.
Yaqulu ahlaku malal lubada.
Ayahsabu alam yarahu ahad.
Alam najal lahu ainain.
Wa lisana wa syafatain.
Wa hadainahu najdain.
Falaqtahamal aqabah.
Wa ma adraka ma laqabah.
Faku raqabah.
Au itamun fi yaumin zi masgabah.
Yatiman za maqrabah.
Au miskinan za matrabah.
Summa kana minal lazina amanu wa tawasau bisabri wa
tawasau bil marhamah.
Ulaika ashabul maimanah.
Wa lazina kafaru bi ayatinahum ashabul masamah.
Alaihim naru musadat”.***

*“En el nombre de Dios, El Clemente, el Misericordioso.
¡No! ¡Juro por esta ciudad! –Tú eres libre en esta ciudad-.
¡Juro por un padre y lo que ha engendrado!
Hemos creado al hombre en la miseria.
¿Cree este que nadie le podrá?
Dice: «He disipado enormes riquezas».
¿Cree que nadie le ha visto?
¿Acaso no le hemos dado dos ojos,
la lengua o los dos labios,
y le hemos conducido a las dos vías?
No se ha precipitado a subir la cuesta.
¿Qué te hará entender lo que es la cuesta?*

Es el rescate del cautivo o el dar de comer en los días de escasez a un pariente huérfano o a un pobre desvalido, Es el estar entre quienes creen, se aconsejan la constancia y se incitan a la piedad.

Ésos serán los compañeros de la derecha. Quienes no crean en nuestras aleyas, éstos serán los compañeros de la izquierda:

Encima suyo tendrán un fuego embravecido”.

Información proporcionada por la propia alumna:

¿Quién te la enseñó? “Mi madre. En la escuela también, en la escuela del Corán en Marruecos”.

¿Esto que acabas de grabar, lo has «cantado»? “No, esto es así, lo que pasa es que va un poco con ritmo”.

¿Por lo tanto no es música? “No”.

¿Pero parece música, verdad? “Sí, un poco”.

¿Qué es lo que dice el texto? “Es que este es un árabe diferente, y le dice algo a Dios, al «Jaungoiko»⁵¹⁰ le dice algo. Bueno, es que eso, mi madre sabe explicar eso.

Omayma 11 [A26] [R.76]:

En este caso, Omayma recita las primeras tres aleyas de la sura 93, *Al Doha* (“*La mañana*”) – *en total contiene 11 aleyas-*.

“Bismillahir-Rahmanir-Raheem

Wa chamso wa dohaha wa Ikamari ida talaha wa nahari ida jalaha wa laredi wa ma dahaha (...)”.

“En el nombre de Dios, El Clemente, el Misericordioso.

¡Por la mañana!

⁵¹⁰ «Jaungoiko» significa «Dios» en euskera.

*¡Por la noche cuando impera!
Tu Señor no te ha abandonado ni te aborrece.
La última vida será mejor para ti que la primera.
Tu Señor te dará y quedarás satisfecho.
¿No te encontró huérfano y te dio un refugio?
¿No te encontró extraviado y te guió?
¿No te encontró pobre y te enriqueció?
¡No maltrates al huérfano!
¡No rechaces al pobre!
¡Explica el beneficio que te ha hecho tu Señor!”*

Información proporcionada por la alumna:

¿Dónde la has aprendido? “La he aprendido con mi madre”.

Jhouda y Abdellatif 2 [A29, A40] [R.27]:

Estos dos alumnos han tratado de recitar la sura 105, *Al-fil* (“El elefante”), pero Abdellatif se equivoca en una aleya y luego tratan de continuar ambos, pero no sin ciertas dificultades:

***“Bismillaah ar-Rahman ar-Raheem.
Alam tara kayfa fa ala Rabbuka bi As haabil fiil.
[Alam yayy al kaydahum fii tadliil].
Wa arsala alayhim tayran abaabiil.
Tarmiihim bi hiyyaaratim min siyyiil.
Fayya alahum ka asfim ma kuul”.***

*“En el nombre de Dios, El Clemente, el Misericordioso.
¿No habías visto lo que hizo tu Señor con los dueños del
elefante?
¿Acaso no confundió sus tretas
y envió contra ellos los pájaros ababil?
¿Les arrojaron piedras de arcilla*

y los dejaron como cereal verde comido”.

Información proporcionada por los propios alumnos:

¿Qué es lo que dice el texto?⁵¹¹

J: “No lo sé.

A: Paciencia, que hay que relajarse. Que no hay que mentir”.

Ridouan 2 [A42] [R.94]:

El alumno recita la sura 110, *Al Nasr* (“La victoria”). El recitado es realmente rápido.

“[Bismillahir-Rahmanir-Raheem]

Itha jaa nasru Allahi waalfathu

Waraayta alnasa yadkhuloona fee deeni Allahi afwajan

Fasabbih bihamdi rabbika waistaghfirhu innahu kana

tawwaban”

“[En el nombre de Dios, El Clemente, el Misericordioso].

Cuando llegue el auxilio de Dios y la victoria,

y veas entrar a las gentes, a bandadas, en la religión de

Dios,

entona el loor de tu Señor y pídele perdón. Él es remisorio”.

Información proporcionada por el propio alumno:

¿Qué es lo que has dicho en el texto? “No lo sé”.

¿Sabes qué número de sura es? “(...) igual la cuarta, es que no lo sé bien”.

⁵¹¹ Ambos comienzan a discutir sobre el significado de las palabras. Un tercer compañero, Oussama se suma al debate.

Loubna 2 [A34] [R.85]:

Se trata de la sura 111, “Lahab” (“¡Perezcan!”). La alumna recita de forma pausada y con cierta entonación.

***“[Bismillahir-Rahmanir-Raheem]
Tabbat yada abee lahabin watabba.
Ma aghna AAanhu maluhu wama kasaba.
Sayasla naran thata lahabin.
Waimraatuhu hammalata alhatabi.
Fee jeediha hablun min masadin”.***

*“En el nombre de Dios, El Clemente, el Misericordioso.
¡Perezcan las dos manos de Abu Lahab!
¡Perezca él mismo!
De nada le ha servido su riqueza y lo que ha adquirido:
Será tostado en un fuego llameante,
Y su mujer acarreará la leña
Teniendo en el cuello una cuerda de fibras”.*

Información proporcionada por la propia alumna:

*¿Qué es lo que dice el texto? “Pues que diré que es...
¿sabes quién es Muhammad dar Rasud? Pues eh, Abu
Lahab es su tío..., y Abdullah y su... y su mujer, eh...
querieron [sic.] matar a Mohamed dar Rasud. Entonces, la
mujer de Abdullah cogió madera y cogieron una cuerda.
Entonces, para poner fuego en la casa de Muhammad dar
Rasud. Pero no pudieron porque era su vasallo y ellos no lo
vieron. Entonces aunque pusieron allí el fuego no se murió”.*

Omayma 10 [A26] [R.75]:

Se trata de la sura 112, *Al Ihas* (“*El culto*”).

***“[Bismillahir-Rahmanir-Raheem].
Qul Hu-wallaahu Ahad.
Allaahus-Samad.
Lam yalid wa lam yuulad.
Walam yakul-la-Huu kufuwan ahad”***

*“En el nombre de Dios, El Clemente, el Misericordioso.
Di: «Él es el Dios, es único, Él solo.
No ha engendrado ni ha sido engendrado,
y no tiene a nadie por igual”.*

Información proporcionada por la propia alumna:

¿Qué es lo que dice el texto? “«Bismilla», ese es el nombre de Dios, porque Él tiene un montón de nombres, y ése es uno de esos nombres”.

Nabila 3 [A24] [R.65]:

Es la sura 112, *Al Ihas* (“*El culto*”).

Información proporcionada la propia alumna:

¿Quién te ha enseñado esta sura? “El padre”.

Chaima 3 [A11] [R.36]:

Se trata de la sura 112, *Al Ihas* (“*El culto*”). Lo recita de forma muy rápida.

(Comenta ella al finalizar la grabación: “Ya sé eh... es mucho más largo pero tardaría mucho”

Said 2 [A41] [R.92]:

Se trata de la sura 112, *Al Ihlas* (“*El culto*”). Es de subrayar su forma rápida y seca de recitación.

Información proporcionada por el propio alumno:

¿Qué número de sura has recitado? “La tercera”
¿Sabes lo que significa su texto? “No”.
¿Ni idea? “No, solo lo sé de memoria”
¿Entiendes algo el bereber? “Sí, lo entiendo un poco, pero luego como para decirlo, no”
¿Y además, el árabe del Corán es el clásico, no? “Sí”.
¿No es el árabe coloquial o «darija» que se habla en Marruecos, no? “No”.
¿Sabías que el árabe coloquial de Marruecos se llama «darija»? “No”.
¿Nunca habías escuchado esa palabra, «darija»? “No”⁵¹².

Omayma 8 [A26] [R.73]:

Esta alumna nos vuelve a recitar una sura, en este caso la n.114, *An-naas*, (“*Los hombres*”), y es precisamente la sura que cierra el Corán. Omayma la recita completa y de forma tan notable como en las anteriores grabaciones:

⁵¹² Hay que hacer notar el hecho de que Said es de familia bereber y nacido en Euskadi.

“[...]
Bismillaah ar-Rahman ar-Raheem.
Qul a'uudhi bi rabbim naas.
Malikin naas.
Ilaahin naas.
Min sharril wawaasil khannas.
Alladhee yuwaswisu fee suduurin naas.
Minal Jinnati wa naas”.

*“[...] En el nombre de Dios, El Clemente, el Misericordioso.
Di: «Me refugio en el Señor de los hombres,
El Rey de los hombres,
El Dios de los hombres,
Ante el daño del tentador furtivo
Que tienta los pechos de los hombres,
Salido de entre los genios y los hombres”.*

Información proporcionada por la propia alumna:

¿Qué es lo que dice el texto? “Pues «naas» significa «gente», y luego... dice cosas sobre la gente, que tiene que rezar y...”

Said 1 [A41] [R.91]:

Se trata de la sura 114, *An- naas*, (“Los hombres”).

Información proporcionada por el propio alumno:

*¿Qué número de sura es, Said? “Es la segunda”.
¿Sabes lo que dice el texto? “No” [se ríe].
¿Pero ni una sola palabra? “No”
Por ejemplo, ¿Acaso no comienzan todas las suras de la misma forma? “Si”.*

¿Y no sabes lo que significa ese comienzo? “Eh...”.
¿“Alah, el Clemente, el Misericordioso” quizás? “Eso, algo así”

11.b) Clasificación según los géneros

Tal y como ya explicamos en la introducción, en esta segunda sección incluimos las músicas populares urbanas, y siguiendo los criterios de Aydoun (2001). Así, se incluyen los siguientes géneros: *chaabi*, *rai*, *rap* y *charki*⁵¹³.

b.1. Música chaabi

El término *chaabi* significa precisamente “popular” en *fusha* o árabe clásico. Y tal es así que es uno de los géneros de mayor éxito en Marruecos (Broughton, *et al.* 2000: 572). No solo se escucha en las calles, zocos y festivales, sino que es una de las músicas preferidas en las distintas celebraciones.

Abdellah e Ilham 3a [A32, A31] [R.81] [Vc]:

Ambos alumnos cantan dos canciones sucesivamente. La primera canción aunque la comiencen los dos hermanos juntos será Abdellah quien la termine solo. Seguidamente, será su hermana quien comience y termine la segunda canción⁵¹⁴. La primera canción la cantaba el mítico grupo marroquí de la

⁵¹³ Tal y como afirma Nettle en su clásico trabajo *The Western Impact on World Music* (1985:84), aunque la música pop de occidente llegara a todos los rincones del mundo a través de los medios de comunicación, hoy en día todas las culturas tienen ya su propia música *pop*, música popular o música urbana. Para todo lo referido a los distintos géneros musicales de Marruecos, véase el anexo sobre las músicas de Marruecos.

⁵¹⁴ La transcripción de esta segunda canción está incluida en el apartado de *Música epitalámica* (*Abdellah e Ilham 3b*).

década de 1960, *Nass el Ghiwan*. Su título es “*Lah ya molana*” y su temática es religiosa.

***“Alah molana, lah lah, yalah molana alah ya molana sidi
ya rabi we-ufo alina.***

***Alah alah lah lah, ya lah molana! lah lah sidi rebi we-
teufo aliya, alah alah ya lah molana, lah ya molana!! kalbi
maykhefak ya wahed rabi.***

*“Dios nuestro, Señor, Señor, ¡Oh nuestro Señor! Eres
nuestro Señor y perdónanos.*

*Señor, Señor, Señor, Señor, ¡Oh nuestro Señor! Mi corazón
late por mi único Señor”.*

Aimane 1 [A45] [R.55] [transc.]:

El alumno canta ese tema con acento del sur de Marruecos⁵¹⁵. Pertenece a un cantante llamado *Dawedi*. Este tipo de canciones se designan popularmente con la etiqueta de “*chaabi* romántico”.

***“Yom ychebah yom hyati hadi hyati hadi,
hyati ili temenit tkon machi hadi,
weriweni zaheri win ykon we win ykon, wa laamar
ghadi”.***

“Todos los días son iguales. Esta es mi vida.

Siempre esperé otro tipo de vida.

*Muéstrame dónde está mi suerte, pues se me está pasando
mi vida”.*

Información proporcionada por el propio alumno:

⁵¹⁵ El alumno ha debido de confundir algunas palabras del original. Nuestra traductora e informante Saida El Bakali ha escrito la versión original.

¿Dónde la aprendiste? “Eh... del casete. De una casete que tengo en casa”.

¿De qué tipo es la canción? “Es moderna”.

¿Qué es lo que dice el texto?: “Pues que esta es mi vida y cambiarla, no puedo cambiarla, tengo que seguir así”.

Meryem y Hajar 2 [A7, A8] [R.15]:

Esta canción marroquí es original de la artista *Zina Daoudia*.

“Maytlakache glebi be glbek nkedeb ila gelt nhebek, malia we gir weli fraki liya we lik ma taatbini ma walo fraki liya we lik ma taatbini ma walo fejater liyam tnesini fik (...?)”

“Mi corazón no se encuentra con el tuyo. Si digo que te quiero, miento. Vuelve conmigo. No me hagas sufrir y nada más. No me hagas sufrir y nada más. Con el tiempo me olvidaré de ti (...)”

Información proporcionada por las propias alumnas:

¿De qué tipo es la canción? “Es una canción antigua”.

¿Qué es lo que dice la letra?: “Parece que no quiere terminar con su pareja y listo. Lo de siempre”.

b.2. Música rai

El género argelino por excelencia, el *rai*, tiene también sus representantes en Marruecos, tales como *Cheb Khader* o *Cheb Mimoun*. De todos modos, nuestros alumnos citan cantantes de ambos países. Si bien el *rai* en sus comienzos hacía uso de instrumentos tradicionales, hoy en día tanto las letras

como los instrumentos utilizados responden a estándares más actuales y comerciales.

Zohair 1 [A27] [R.21] [Vc]:

Awal Nadra es el autor de esta canción que lleva por título “Yassinos & mc off”. Pertenece al subgénero *rai sentimental*. El alumno la grabó mientras visionaba el videoclip con la letra⁵¹⁶.

***“Men awel nadra ana cheftek fiha we hasit we hasit bili
kalbi achekek fiha we tmenit lo kan chefetek men zeman
we achen a be joj kif lward west jenan,
"kif" kif ndir ana neich bla bik men baad ma mlkti kalbi,
osar gir lik kodam laalam ana nkolha lik lhebiba dyali
jame ana ana nfarek fik,
kanbgik nti li mlekti kalbi,
nti li mlkti kalbi ya rohi we omri,
fi kol mkan kanchofek ana mabkit kanchof naas,
sahran lil nfekar fik ana wa cheno danbi "oohh"
maaraftch cheno ili sar biya,
baad machefttek dak nhah donya hlat liya "aaahh",
tmenitek ana tkoni liya,
ndir yedi fe yedek we neicho fi had donya,
bgitek nti li tkoni liya tkoni fi janbi we thesi biya nbgik
nbgik ya lbniya,
waja diri li bgiti diri biya.
bgitek nti li tkoni liya tkoni fi janbi we thesi biya nbgik
nbgik ya lbniya,
waja diri li bgiti diri biya”.***

⁵¹⁶ A pesar de que Zohair era un alumno nuestro se resistía a grabar una canción. Finalmente lo convencimos, pero nos puso la condición de hacerlo con el videoclip delante alegando que no se acordaba bien de toda la letra.

“Desde que te vi por primera vez, sentí que mi corazón se había enamorado de ti.

Sentí que quisiera haberte conocido varios siglos antes.

Y viviríamos juntos como las flores del jardín

¿Cómo, cómo voy a hacer para vivir sin ti desde que te hiciste dueña de mi corazón?

Y quedó solo para ti, te lo digo delante de todo el mundo, mi amor. Nunca te dejaré marchar de mi lado.

Te quiero, a ti, que te has hecho dueña de mi corazón, tú, que te has hecho dueña de mi corazón, mi alma, mi corazón.

Te veo en todos los sitios, pues ya no veo a más gente.

Por las noches me desvelo pensando en ti, y eso es por mi culpa.

¡Oh! No sé lo que me ocurre. Desde que te vi ese día, el mundo me empezó a dar vueltas.

¡Ah! Mi chica, te permito que hagas conmigo lo que quieras.

Te quiero, para que seas mía, que estés a mi lado y que me sientas.

Te quiero, te quiero mi chica, te permito que hagas conmigo lo que quieras”.

Información proporcionada por el propio alumno:

¿Dónde la aprendiste? “Por primera vez la escuche en la televisión, en la parabólica, en un programa de Marruecos. Cogí el nombre y lo busqué en internet”.

¿Conocías de antes al cantante? “No. El cantante se llama Yassinos”.

¿Y de dónde es? “De dónde no lo sé. Creo que es de Marruecos. De Safi”

¿De qué tipo es la canción? “Alhob”⁵¹⁷

⁵¹⁷ No nos ha sido posible encontrar información sobre este término.

¿Qué es lo que quiere decir eso? “Letras de amor y eso”.

Fatima y Ahlame 2 [A39, A38] [R.88] [Vc]:

Esta canción pertenece al cantante marroquí *Cheb Douzi*. Su ascendencia es argelina y muestra sus orígenes componiendo música del género *rai*. La canción interpretada por las alumnas se titula: “*Laki Kalbi*”; está cantada en *fusha* o árabe clásico y ha tenido un gran éxito entre el público marroquí. De todos modos, aunque pertenezca al género *rai*, acusa una gran influencia de la música pop occidental. Más aún, cuando leemos su letra, advertimos cómo el *rai* ha olvidado sus orígenes marginales y contestatarios para acercarse a la temática habitual del género *charki*.

Las alumnas cantan al unísono con la versión del propio cantante sonando en el móvil, puesto que esta fue la condición que nos pusieron:

“Laki kalbi laki omri laki rohi we hayati “habibati”.
Llaki kalbi laki omri laki rohi we hayati “habibati”.
Khodini wa sjonini wa sodini wa domini, “habibati”.
Oyoni laki romochi laki jononi koli laki koli laki.
In konti harban chakilini soyofa lawe konti chiaran
chakilini hohofa, lawe konti harban chakilini soyofa.
Lawe konti chiaran chakilini horota.
Habibati Taalay we wa chefili ayni hoban wa hdonini
rifkan wa kabilini”.

“Para ti mi corazón, para ti mi vida y mi alma, mi amor.
Para ti mi corazón para ti mi vida y mi alma, mi amor.
Llévame y encárcelame y échame y abrázame mi amor.
Mis ojos para ti y mis pestañas para ti mi locuras y yo todo
soy para ti.
Si eres una guerra conviérteme en tus espadas, si eres
poema conviérteme en tus letras.

Si eres una guerra conviérteme en tus espadas, si eres poema conviérteme en tus letras.

Mi amor, vente y cúrame los ojos con amor y abrázame con cariño y bésame.

Fatima y Ahlame 3 [A39, A38] [R.89] [Vc]:

Ambas alumnas juntas cantan de nuevo una canción de *Cheb Douzi*. Su título es “Maryama”.

***“Laandi jaya min b3id we tchali,
warda fayha ki msek lyali, kesa twila chaghelali bali,
nhekiha lili yeachak bhali.***

***Zina sheratani Maryama lala Maryama,
khalatni ayeche fe mnama lala maryama,
hiya omri we hiya ayniya lala maryama,
jabha zaheri we mktobi.***

***Laandi jaya min b3id we tchali,
warda fayha ki msek lyali, kesa twila chaghelali bali,
nhekiha lili yeachak bhali.***

***Zina sheratani Maryama lala Maryama,
khalatni ayeche fe mnama lala Maryama,
hiya omri we hiya ayniya lala Maryama,
jabha zaheri we mktobi.***

***Laandi jaya min b3id we tchali,
warda fayha ki msek lyali,
kesa twila chaghelali bali,
nhekiha lili yeachak bhali.***

***Zina sheratani Maryama lala Maryama,
khalatni ayeche fe mnama lala maryama,
hiya omri we hiya ayniya lala maryama,
jabha zaheri we mktobi.***

Laandi jaya min b3id we tchali,

**warda fayha ki msek lyali,
kesa twila chaghelali bali,
nhekiha lili yeachak bhali.
Zina sherateni Maryama lala Maryama,
khalatni ayeche fe mnama lala Maryama,
hiya omri we hiya ayniya lala Maryama,
jabha zaheri we mktobi”.**

*“Viene hacia mí desde lejos saludando con la mano,
Como una flor que huele a jazmín.
Es una historia larga que me da vueltas en la cabeza.
Solo la cuento a quien quiere y se enamora como yo.
Es guapa y me vuelve loco Maryama, la señorita Maryama,
Me dejó vivir en un sueño, señorita Maryama.
Ella es mi vida, ella es mis ojos, señorita Maryama.
Desde lejos la traje mi suerte y mi destino,
Flor que huele como jazmín de noche.
Es una historia larga que me da vueltas en la cabeza.
Solo la cuento a quien quiere y se enamora como yo.
Es guapa y me embrujó Maryama, señorita Maryama.
Me dejó vivir en un sueño señorita Maryama.
Ella es mi vida, es mis ojos y mi destino, señorita Maryama.
Desde lejos la traje mi suerte y mi destino.
Flor que huele como jazmín de noche,
Flor que huele como jazmín de noche.
Es una historia larga que me da vueltas en la cabeza.
Solo la cuento a quien quiere y se enamora como yo.
Es guapa y me embrujó Maryama, señorita Maryama.
Hacia mí viene desde lejos saludando.
Flor que huele a jazmín de noche.
Es una historia larga que me da vueltas en la cabeza
Solo la cuento a quien quiere y se enamora como yo.
Es guapa y me embrujó Maryama señorita Maryama.
Me dejó vivir en un sueño, señorita Maryama.*

Ella es mi vida, es mis ojos y mi destino, señorita Maryama”

Meryem y Hajar 4 [A7, A8] [R.17] [Vc]:

Esta canción es de la cantante *Zina Daoudia*, originaria de Casablanca. Pertenece a lo que en Marruecos se conoce como *rai sentimental*.

***“Wa laatar wa li gadi dek dewar belag selami, daweli
kebida we trikeha tktaat aliya.***

***Wa laatar wa li gadi dek dewar belag selami, daweli
kebida we trikeha tktaat aliya”.***

*“Escúchame mensajero, el que va al pueblo, dale recuerdos;
me han llevado a mi amada, y no tengo noticias de ella.*

*Escúchame mensajero, el que va al pueblo, dale recuerdos;
me han llevado a mi amada, y no tengo noticias de ella”.*

Información proporcionada por las propias alumnas:

*¿De qué tipo es la canción? “Esta es una canción de hace
mucho tiempo, es antigua ya”⁵¹⁸.*

*¿Sabéis quién la canta? [Dudan qué responder] “la canta
Laumari”⁵¹⁹.*

*¿Qué es lo que dice la letra? “Un chico vive en un caserío y
ahora está casado con una chica, y la chica se la ha quitado
su padre. Y así lo pasa estando triste”.*

⁵¹⁸ El concepto de “antigüedad” en este tipo de canciones que han estado de moda entre los jóvenes es, obviamente, algo muy relativo. Esto es, que su “antigüedad” puede no ir más allá de unos pocos años.

⁵¹⁹ Nuestra traductora e informante Saida insiste en que la canción pertenece a *Daoudia*. Esta cantante es conocida por alternar la música *chaabi* con música *rai*.

Abdellah 1 [A32] [R.82] [Vc]:

Esta canción es del conocido cantante argelino *Cheb Bilal*. Su título es “*Sahbi chawala hada*”. Cheb Bilal tiene tanto éxito en el Magreb que ha llegado a ser uno de los cantantes que más discos vende en esa área geográfica y cultural. El nuevo género de *rai* logrado por este cantante no es tan local como perteneciente a un género más propio del Mediterráneo (Caravaca y Agudo, 2006:104).

***“Sahebi chawala hada cha wala hada?
li ntiko ya joya wela hada,
li kantalmo ya joya we nkhaliw n ghada sahebi chawala
hada cha wala hada li ntiko ya joya we nkhalawe n ghada
sahbi cha wala hada”.***

*“¿Esto es un amigo o qué es?
Este, en el cual creo como si fuera un hermano.
Lo que aprendemos para mañana, hermano, y lo que
dejamos, no es esto.
Creemos en esto, hermano, y lo dejamos para mañana”.*

Información proporcionada por el propio alumno:

*¿De qué habla la letra?: “De amigos y así. Y también de...
amigos buenos, amigos malos”.*

b.3. Música rap:

Este género de música urbana tiene hoy en día un gran éxito en Marruecos. No se había visto algo parecido desde los tiempos de *Nass El Ghiwane* en la década de 1970 (Caravaca y Agudo, 2006:238). Una muestra de ello es el relativamente alto porcentaje de canciones que hemos podido incluir en este apartado. Es más, al contrario de lo que ha sucedido en el resto de los

géneros, un alumno nos compuso dos canciones *rap* expresamente para las grabaciones. Este alumno no estaba nada a gusto con su vida de inmigrante y eligió precisamente el género *rap* para expresar sus emociones – probablemente porque es uno de los géneros que más se prestan a ello- (Ver *Soufiane 1 y 2*). Otros alumnos también improvisaron una especie de collage recitando en género *rap* a modo de glosa sobre una canción previa del género *rai* (ver: *Issan y Mohamed 1*)

Abdef 1 [A18] [R.1]:

Apenas canta unas palabras, tratando de subrayar sus orígenes.

“Hna magarba y kolna magarba...”

“Somos marroquíes y todos somos marroquíes...”

Badr 1 [A3] [R.2]:

Se trata de la misma canción que apenas comenzó *Abdef* (ver *Abdef 1*, más arriba). Badr lo recuerda menos aún.

Othmane, Badr e Ibrahim 1 [A5, A3, A4] [R.6]:

De nuevo se trata de la misma canción de *Abdef 1*⁵²⁰.

Información proporcionada por el propio alumno:

⁵²⁰ Sería posible, teniendo en cuenta además la edad de estos alumnos (9-10 años) y que los tres estaban presentes a la vez en las grabaciones, que lo que uno improvisaba los otros se lo iban copiando. Este hecho nos recuerda las palabras de la socióloga marroquí Mernissi: “*Aixa tenía 10 años en la época de la entrevista y, a veces, es difícil distinguir en sus frases la verdad y la ilusión. Eso, por otro lado, le añaden interés y encanto a la entrevista*” (2007:212).

¿Qué es lo que dice la letra?: “Eh... pues que nosotros somos de Marruecos, nosotros somos de Marruecos, nosotros somos de Marruecos”.

Issan y Mohamed 1 [A17, A16] [R.49]:

Estos dos alumnos se lanzan a realizar una improvisación. Por un lado, uno de ellos comienza con la canción “*Ya taiba*”⁵²¹, y al mismo tiempo, el otro alumno comienza a improvisar en género *rap* algunas palabras sueltas. Asimismo y de manera periódica intercalan el estribillo de *Ya taiba*⁵²².

Información proporcionada por el propio alumno:

¿Qué es lo que dice la canción? “Eh... «ya taiba, ya taiba» no sabemos pero eh... Muslim [otro compañero] ya te lo ha dicho. Pero «rai» es un tipo de canción. Pues hemos dicho «rai wo rai, estamos en una fiesta», y decir «rai», pues «rai», tipo «rai», es un estilo”.

¿Pero por qué habéis cantado de ese modo? Porque la canción del principio la conocía pero luego tú [se refiere a su compañero] empezabas en otro estilo”.

¿La habíais escuchado cantada así antes? “No, pero nosotros eh... la hemos inventado. Con esas canciones pero la hemos... Pero nosotros hemos pegado dos canciones y así sale bien”.

Por lo tanto, ¿la habéis inventado ahora? “Sí”.

⁵²¹ Ver *Abdellah e Ilham 2*.

⁵²² Finalmente les sale una composición tipo *rondó*. De todos modos, a nuestra informante y traductora Saida le resultó del todo imposible transcribir lo que decían.

Mohamed 3 [A16] [R.48]:

Sorprende que un niño de tan solo 10 años cante una canción de este tipo, teniendo en cuenta que la letra habla sobre la necesidad de romper la relación entre religión y terrorismo -dentro del contexto del conflicto entre israelíes y palestinos-:

***“Ana muslim kol, ana muslim we rasek ali kolom, ana moslim machi irhabi,
ana muslim machi intihari kolom had chi kedob kolom bila had din de rabi”***

“Diles que soy musulmán, diles que soy musulmán, la cabeza bien tiesa, y que no soy terrorista y que no soy suicida.

Y diles que todo es mentira y que esa es la religión de Dios”.

Información proporcionada por el propio alumno:

¿Dónde la aprendiste? “En el ordenador de mi tío”.

¿Qué es lo que dice la letra? “Yo soy musulmán, y los israelíes, los que están atacando a Palestina, les dice que vuestra religión es tan mala y que dejen de atacar a los demás».

Soufiane 1 [A30] [R.28]:

En este caso el alumno grabó una canción que él mismo había compuesto en casa. Lo hace en género *rap* y en *darija* o árabe dialectal marroquí. Se trata de una letra en la que muestra su hartazgo por su condición de inmigrante y la falta de integración. El alumno tenía ya 16 años por lo que el tratamiento de los temas sobre los que *rapea* es bastante crudo y directo:

“Henna drari de lhawema ka nkono fe zanka, kayjiwe ana makhezen kaykolona arawe li andkom.

Kanmchiwe n dar kankarjo chefra le lhawema we kanderebo tabon, henna drari de lhawema kayjiwena makhezen kaydiwena n comesaria we kaykolna karejo felos awela lhechiche.

Kaydiwena n habes kangleso amayen awela seta senin ana howa li jit nehna we tfelset wejit n awemar.

Ana m3a derari de lhawema makont kancherab ma kankemi, jit nehennaya kancherab we kanderab tabon.

kaykolo bla bla masalhachi, ntina ne din deyemak makatfham walo.

We fik bel3a de lhadera.

Kanmechi ncheri w kaykoli tina chehal 3andek men sena kakolo setacharam we tina chemen dakhela andek n din de yemak.

We kaykoli la walo a lkhawa ana kanchof chehal andek men sena we safi.

We kankolo tina dkhol fe rasek andek njbed fik.

An kharejoha mkawda wila kharejnaha mkaweda a nmechie n makhzen. Wila mchina n makhzen a nemchi n lhabs.

Nhar li jit hennaya adebt mama we khay kala nmchi maa layla we mcha maa layla,

Pero meli khrej ba kharejo men dar min kharejo men dar zad tfels, we min zad tfels mcha fhalo marejaachi.

Ana howa li kan fe magherib we ja nhennaya ja we tfels ana howa dek laayel li kan ii kraya jit nhennaya la kraya la reaaya.

Jit hennaya chab we anrejaa mcheyab min nrejaa mcheyeb nrejaa viejo.

Bla, Bla, bzaf masalhachi we tina li tina we tina li fe swetek cheaar rubio tina maaref walo ana li aref kanderab tem hado asasid walo maarefin walo had

laasasid ghir kaysaktona wakha tina mziwen maa yesaktekchi".

"Somos los chicos del barrio, solemos estar en la calle.

Nos viene la poli. Nos dicen: «sacar lo que tenéis».

Vamos para casa, sacamos el cuchillo al barrio y «pegamos los coños»⁵²³, Somos los chicos del barrio, que nos viene la poli, nos llevan a la comisaría y nos dicen: «sacar la pasta o los porros».

Nos llevan para la cárcel. Quedamos 2 años o 6 años.

Yo soy el que vino aquí y salí del buen camino.

Vine para salir adelante. Estoy con los chicos del barrio. No bebía, ni fumaba. Vine aquí, ya bebo y fumo y «pego los coños».

Dicen: «bla, bla, no vale, y tú y "la religión de tu madre"⁵²⁴, no entiendes nada, solo tienes demasiadas palabras».

Voy a comprar y me preguntan: «¿Cuántos años tienes?» y le digo: «16 años, ¿y a ti qué te importa? "la religión de tu madre"».

Me dice: «tranqui hermano, que solo pregunto cuántos años tienes y ya está».

Y le digo: «Tú métete en tus asuntos que si no te meto y si te meto acabamos mal y si acabamos mal vamos a la poli, voy a la cárcel».

El día que llegué aquí le he hecho sufrir a mi madre. Y mi hermano le dijo que se marchaba con su chica y se fue con la chica.

Pero cuando se fue de casa fue en el mal camino. Y cuando fue de casa no ha vuelto.

Yo, el que estuvo en Marruecos y vino aquí. Y también salí del buen camino.

⁵²³ Esta locución hace referencia al acto de la cópula.

⁵²⁴ Se trata de una forma de injuria en Marruecos.

Yo soy ese chico que solo estudiaba y cuando vino aquí no hizo nada, que ni estudios ni nada.

Vine aquí joven y volveré viejo y cuando tenga canas seré viejo.

Hablan mucho, no vale, tú eres tú y en tu culo hay pelos rubios.

Tú no sabes nada, yo soy el que sabe pero me callo.

Los profesores no saben nada; estos profesores solo nos hacen suspender y si eres guapo te hacen aprobar”.

Información proporcionada por el propio alumno:

¿Qué es lo que dice la letra? “Pues que he venido aquí y he descubierto cosas nuevas. Y ahora sé más cosas de memoria y ya”.

¿Te has inventado la canción? “Sí”.

¿Pero te la has inventado ahora o la has traído ya preparada de casa? “En casa sí y ahora también”.

¿Y la música? “¿La música? Bueno, inventada un poco en plan rapeo”.

Soufiane 2 [A30] [R.29] [Vc]:

En la en la primera parte de la siguiente grabación, Soufiane canta el tema *rai* “*Ana Tanjawi*”, del tangerino *Cheb Rayan*. No obstante, hacia el final parece improvisar de nuevo. El tema del que habla es relativo a la inmigración y los aparentemente “nuevos ricos” que vuelven a Marruecos haciendo ostentación de su éxito.

“Ana tanjawi ana tanjawi, we jina lelghorba we jina lelghorba,

Ana tanjawi, ana tanjawi, we jina ne leghorba (...) we jawebtom be zereba ana tanjawi ana tanjawi.

Makanaraf mankteb makanaraf mankra, we jit ne hennaya we talmt nkera we ne talm nketeb ana tanjawi ana tanjawi.

We jina ne hennaya tfelsena.

Kanhawed fe sayf we min kanhawedo fe sayf kolchi kaybka yechof fik, kaybkawe ykolo hada laayel del kharij.

We kolchi kayhedar fik we kolchi kayhedar fik, we maykatmchi and laila kaytaloha fik we ye habtoha fik.

We ana tanjawi ana tanjawi.

We jina nhennaya we jina nhennaya!

La kraya la reaya, we ana tanjawi ana tanjawi, we jina nhennaya we jina nhennaya la khdema la redema la senaa fe yedek.

We ana tanjawi ana tanjawi.

Min kanhawedo n magherib kantart9o fe flos we min kanjiwe hennaya kanaklo al adas, bache min kan hawedo kolchi yhedar fina.

Adelna dar fe tanja adelna dar fe tanja, we hennaya kareyin, aila waheda cayena aela waheda kayna, ana tanjawi ana tanjawi”.

“Soy tangerino, soy tangerino. Hemos venido de emigrantes, hemos venido de emigrantes y soy tangerino, soy tangerino. Hemos venido a emigrar (...). Les contesté rápido: «soy tangerino soy tangerino».

No sé ni escribir ni leer. Vine aquí a aprender a leer y a aprender a escribir.

Soy tangerino, soy tangerino, y hemos venido aquí y salimos del buen camino.

Bajamos en verano y cuando bajamos todos se te quedan mirando.

Y todos dicen: «este es el niño de Europa».

Y todos hablan de ti y todo el mundo habla de ti.

Y cuando vas donde la familia te miran de arriba para abajo.

Y soy tangerino, soy tangerino, ¡hemos venido, aquí hemos venido aquí!

Ni estudios ni nada.

Soy tangerino soy tangerino, hemos venido aquí, hemos venido aquí.

Ni trabajo, ni tienes un título en la mano.

Soy tangerino, soy tangerino.

Cuando bajamos a Marruecos gastamos tanto dinero que cuando volvemos aquí comemos solo lentejas.

Para que cuando bajemos todo el mundo hable de nosotros.

Hemos hecho una casa en Tánger y la de aquí es de alquiler.

Familia una es, familia una es.

Soy tangerino soy tangerino”.

Información proporcionada por el propio alumno:

¿Dónde la aprendiste? “La aprendí de un disco, hace mucho”.

¿Pero cuando ya vivías aquí? “Sí, hace mucho. Bueno, hace mucho...”

¿De quién es la canción? “La canción es de Cheb Rayan. Es de Tánger”.

¿Qué es lo que dice la letra? “Pues él vino aquí, o sea, a España, y sin más, le preguntaron algunas cosas y respondió rápidamente, o sea, sin pensar ni nada, «de Francia», o sea, que él es de Francia, sus padres y, pero él nació en Tánger”.

Soufiane 3 [A30] [R.30]:

Se trata de una canción compuesta por el propio alumno, en *darija* y recitada a ritmo de *rap*.

“Henna drari de lhawema kankono fe dreb we kanghaniwe.

Kaykhlet alina makhzen.

We kaykolna talao li andekom.

Lah yenal din de laayche.

W intaya «bla, bla, bla», we li kaykolo kalo.

We intaya «bla, bla, bla», we hada kayhedar fhada «bla, bla, bla».

We hada ygabel hada la kraya la saaya.

We hada mgabel hada we ta wahid maaref.

Ana kayjiwe andi fe lhawema we kaysaksiwni malk kankolom walo.

Ana fe had medrasa wila seket an jeri fhali.

E ana hennaya m3a Euge kankra.

We hennaya «bla, bla, bla», kay9olo we 9alo hennaya ana tanjawi, We «bla, bla, bla».

Henna daba fe magherib we kolchi ando flos, we tomobilat kolchi rok, we ta kalwa ma kareya we zid o kan we zid «bla, bla, bla», we hada yhedar fhada we ta wahid ma aref”.

“Somos los chicos del barrio.

Solemos estar en el callejón y cantamos.

Y nos sorprende la poli, y nos dicen: «sacar todo lo que tengáis».

¡Qué hija de puta es la vida!

Y tú estás: «Bla, bla, bla», y los que dicen ya han dicho.

Y tú: «bla, bla, bla», y este habla de este: «bla, bla, bla».

Y este vigila a este y ni estudian ni mendigan.

Y este vigila a este y nadie sabe.

Y a mí me vienen en el barrio, me preguntan: «¿qué te pasa?» le digo que nada.

Yo en este colegio si suspendo me piro.

Y aquí estoy con Euge, estudiando.

«Bla, bla, bla», lo dicen y dicen aquí soy tangerino, «bla, bla, bla», Estamos ahora en Marruecos y todos tienen pasta, y los coches todos de alta gama, y no estudian ni un huevo. Solo este habla de este”.

Información proporcionada por el propio alumno:

¿Te has inventado esta canción? “También la he escuchado en algunos canales”

¿Pero has improvisado también un poco, no? “Sí”.

¿Qué es lo que dice la letra?: “Eso, «bla, bla», pues que la gente hace eso, igual hablando sobre la gente todo el rato y cosas así”.

b.4. Músicas urbana del Mashreq: música *charki*

Con el término *charki* se designa en Marruecos a las músicas que llegan del Mashreq o de Oriente Próximo. El propio término significa literalmente “Este” en *fusha* o árabe clásico. Es un género de música que acusa una gran influencia del *pop* occidental más comercial, siendo el amor el tema principal de sus letras.

Ilham 2 [A31] [R.78] [Vc]:

La cantante libanesa *Myriam Fares* es quien publicó este tema. Su título es “*Wahicheni eih*. Resulta sorprendente, al menos desde el punto de vista occidental actual, tanto la letra –el amor casi erótico hacia el Profeta⁵²⁵–, como el género de música en el que se expresa.

⁵²⁵ Tratando de emular la mejor tradición mística, no solo occidental, sino la oriental sufí también.

***“Waheshni Eih Men da elly dayba feeh Ana hamot aleh
Walahi rohy feh.***

***Wama bashof eneh yedo-e alby, wakhby leh wanaby feha
eh Ana ely hasa beh.***

Betoul kalam eneh Yekon, ala alby, yana ya alby!

***Feha eh khayef yeol Wana mosh haol kol ely hasa ana
beh ala eh kol el gharam hata elkalam bayen aho fi eneh
Da haneny we shoiy leh Dayman yezed min ad eh
Badreeh.***

We akhby leeh?

We alnaby feha eh?

***Ana elly hasa beeh beto-ol kalam eneeh Yekon ala alby
yana ya alby!***

***Ya gharam ana law haket an sho-ey leh Maykafeneesh
ayam Wseneen 3omry fi hawah adet wala elahlam.***

Ya haram bayen aleh damet eneh Bedary ahla gharam”.

“Te hecho de menos y me funde tu amor.

Me muero por Dios, mi vida se va por él.

Y cuando veo sus ojos mi corazón late por el Profeta.

¿Por qué esconderlo, yo, la que lo siente?

*Las palabras de sus ojos dicen todo lo que siente al igual
que mi corazón, ¡ay mi corazón!*

El amor y hasta las palabras se ven en sus ojos.

Mis sentimientos y mi ansia siempre van para más.

*No se de quién ni por qué los escondo. ¿Esconderlos, por
qué? ¿Por el Profeta? ¿Qué tiene de malo?*

*Yo, la que lo siente. Y las palabras de sus ojos lo dicen:
estará en mi corazón, ¡ay mi corazón!*

*Por el amor, yo, si hablo de mis sentimientos y lo que le
hecho de menos, no me llegaría con días.*

Y mis años enamorada de él no pasaron ni en lo sueños.

*¡Qué pecado ver la lagrima en sus ojos tapando el mejor
amor!”*

Información proporcionada por el hermano de Ilham⁵²⁶:

¿De qué habla la letra?: “Sobre amor: «cuando vi tus ojos, mi corazón [latía] y cuando vi tus ojos no puedo hablar», y se repite”.

¿Quién la canta? “Myriam Fares”.

¿De dónde es ella? “Lubnan [Líbano], pero habla en el árabe de Arabia Saudí.

Issam 1 [A17] [R.50]:

Esta canción es originaria de Siria y existen distintas interpretaciones, tanto en árabe clásico como en inglés. La interpretación más popular quizás sea la del cantante *Sami Youssef*⁵²⁷.

“Ya tayba ya tayba ya dawa layana (...)”⁵²⁸

“Eres bueno, eres bueno, eres la cura del convaleciente (...)”

Información proporcionada por el propio alumno:

¿Dónde la aprendiste? “Pues la echan a veces en la televisión. Y cuando nosotros tenemos el Ramadán empieza eh..., cantan esa música y con una letra y nosotros la leemos”.

¿Qué es lo que dice la letra?: “Eh... no lo sé, no la entiendo”.

⁵²⁶ Será Abdellah, el hermano de Ilham, entrevistado a la vez que ella, el que nos dará sus explicaciones. Nos dio la impresión de que Ilham se avergonzaba de hablar sobre esta canción.

⁵²⁷ Cantante británico de origen iraní. “El británico musulmán más popular del mundo”, en palabras de *The Guardian*.(27-IV-2006)

⁵²⁸ Ver el texto completo en *Issam y Othmane 1*.

¿Pero la canción es en árabe? “No, no lo sé, creo que eh...
«jibal⁵²⁹» o no sé”

Jhouda 4 [A29] [R.25]:

La alumna canta el siguiente fragmento en árabe de Egipto:

***“Habaytak tensini lyom habibi nasani alyom (...)
habaytak tensini lyom habibi asani lyom”.***

“Te quiero, olvídate hoy de mí, mi amor, (...), olvídate hoy de mí”.

Información proporcionada por la propia alumna:

¿Dónde la aprendiste? “Pues mi madre siempre haciendo [sic.] con el casete y yo escuchándola, y luego yo ya sé cómo...”.

¿De qué tipo es la canción? “Es tradicional”.

¿Qué es lo que dice la letra?: “Tú [me] gustas a mí, y no puedo olvidar a ti [sic.]”.

Hatin 1 [A22] [R.62]:

Cantada en árabe de Egipto. De todos modos no parece recordar bien la letra:

***“Hatoli imchi moche hamchi,
hatgibli hadi yeoli imchi mamchich.
Ana gasebi ani we ma banamchi we bait khalas min ghir
hawak,***

⁵²⁹ «Jibal» o «jibili», esto es, campesino. Se refiere a que quizás esté en idioma bereber. Cosa que no es así puesto que está cantada en *fusha* o árabe clásico.

***Ol alaya magnon magnon ol alaya matul matul (...)
Inta hathini fe yom,
ol alaya magnon magnon ol alaya matol we ana kilma
mini (...) ghir hathini fe yom”.***

*“Me vas a decir que me vaya.
No me voy me si traes a alguien que me lo diga, no me voy.
Estoy obligado y no duermo.
Y me quedé sin tu amor.
Dirás que soy loco, loco. Dirás lo que quieras, dirás (...).
Tú me vas a humillar algún día.
Dirás que soy loco, loco.
Dirás lo que quieras, dirás.
Y yo una palabra mía (...).
Solo me humillarás algún día”.*

Información proporcionada por el propio alumno:

*¿Dónde la aprendiste? “En la tele, un cantante canta”.
¿De qué tipo es la canción? “Música moderna, de ahora”.
¿Qué es lo que dice la letra?: “He dicho: «si me dijeras
‘vete’, yo no quiero, ‘vete a algún sitio’, yo no quiero». Le
echa a la chica y le dice: «no quiero». Le ha dicho la chica:
«tú eres tonto». Le ha dicho: «si me digas [sic.] soy tonto, yo
no voy a ir, hasta cuando me digas la verdad, si te gusto, me
gustas⁵³⁰”.*

Meryem y Hajar 6 [A7, A8] [R.19] [Vc]:

Esta canción del Líbano la canta *Fadhl Chaker*, libanés descendiente de palestinos. Su título es “*Ya ghayeb*”.

⁵³⁰ Es su compañero quien nos traduce la letra.

***“Ya ghayeb lih ma tiseal ahebabak ili yehebonak,
we yenamo li ili yonak ana bafakar fik,
tebeod ani we tensani,
mhetagak ganbi we treani tnasini jrohi we ahezani,
“ya habibi” latroh baed da inta nasibi be albi lwahid”.***

*“Tú, el que estás desaparecido,
No preguntas por tus queridos,
Los que te quieren, y no duermen,
Por lo que [ello] no te deja dormir.
Yo soy el que piensa en ti,
Te alejas de mí y me olvidas,
Te necesito a mi lado para que me cuides de mis heridas y
mis tristezas.
¡Eh, mi amor! no te vayas lejos, tú eres mi destino en mi
corazón solitario”.*

Información proporcionada por las propias alumnas:

¿Dónde la aprendiste? “En un CD y en la televisión”.
*¿De qué tipo es la canción? “Es de hace mucho tiempo, es
antigua⁵³¹. La canta Hani Chaker⁵³²”.*
*¿Qué es lo que dice la letra?: “Una chica vive en Marruecos,
el chico en Marruecos [también] pero ha ido a otro país.
Luego la chica se enfermó y vivió en el hospital por un
trimestre o más. Y cantó: «que necesito estar contigo» y
cosas así”.*

⁵³¹ “Antigua” en el sentido de que ya ha pasado de moda.

⁵³² Quizás se haya equivocado al canción a este cantante egipcio, o puede que se refiera a otra versión.

Omayma 2 [A26] [R.68] [Vc]:

Esta canción es conocida por la versión del cantante egipcio *Mustapha Kamar*. Su título es: “*Lessa Habayeb*”. Está cantada en el árabe de Egipto y su estilo acusa una gran influencia del pop occidental:

***“Hanol ihenna lisa habayb yom majalas olna.
Garamna agmal meno mafiche habibi taala niech
gowaya kalam yama aolo ana arif kalam mafiche”.***

*“¿Diremos ya que estamos enamorados?
Ya lo dijimos un día.
No hay mejor amor que el nuestro.
Las ideas que están dentro de mí, no las podrían expresar ni
todas las palabras del mundo”*

Información proporcionada por la propia alumna:

¿Dónde la aprendiste? “Esta también me la ha enseñado mi madre”.

¿Qué es lo que dice la letra?: “No la entiendo muy bien. No sé explicarlo muy bien. Dice: «ven conmigo, que lo pasaremos muy bien y eh... cuando lo pasemos bien» eh... es que luego ya, cuando llegamos a esa parte no sé explicarlo muy bien”.

Omayma 3 [A26] [R.69]:

Es una canción religiosa actual de Egipto. No obstante, Omayma se basa en la versión del artista tunecino *Saber Rebai*:

“Alah alah ya baba aalah ya baba sidi mansour ya baba alah alah ya baba beselama alaik ya baba sidi mansour ya baba”

“Dios, Dios, Dios Padre, Dios, Padre, Santo Manssur, Dios Padre, Padre, Dios Manssur, Padre”

Información proporcionada por la propia alumna:

¿Qué es lo que dice la letra?: “«Dios, Dios, Padre, eh... adiós, adiós, Padre», algo así”.

Meryem y Hajar 1 [A7, A8] [R.14]:

El origen de esta canción hay que ubicarlo en Arabia Saudí. La canción se ha vuelto muy popular gracias a la versión de *Hussein al Jasmi*. A este tipo de canciones saudíes se las conoce en Marruecos como *Khaliji* –de la misma forma que a su lengua-. Entre sus características está la importancia que se le da al laúd, la percusión y las palmas. Su origen está en la música tradicional⁵³³

“Ana kalbi madeb bi hawak ya zin we inta dob nasini nasi hawak ala maak asalak billah ydob nasini. Ana li jenit ala hali we bkit wahid y walah”.

“Mi corazón está sufriendo con tu amor, mi belleza.

Y tú me tienes olvidado.

Olvidas mi amor.

Que Dios te ayude en tu camino.

Te pregunto por el nombre de Dios porque me tienes olvidado.

Yo, el que buscó todo esto para sí, y me quedé sin paz”.

⁵³³ Broughton et al. (2000:350).

Información proporcionada por las propias alumnas:

¿De qué tipo es la canción? “Esta es una canción antigua y es una canción de amor. La canta un chico. Este chico sale con una chica y esta le ha dejado. Y ha cogido mucho daño y por eso ha sacado esta canción. El cantante se llama Cheb Khaled y es de Orán⁵³⁴”.

Hajar 1 [A8] [R.20] [Vc]:

Se trata de un tema de la cantante libanesa *Myriam Fares*. Su título es: “*Ana we chok*”.

“Ana we chok yetol lili we inta tgib, ana we chok yetol lili we inta tgib.

Na we lin nesal win agla habib.

Ana albi yenadi lik we rohi troh ilik.

Yweaf biya zaman we asetana techof inik.

«Opa rina rina rinara».

Ana fe le boadi ma tiaraf oyoni nom wala yomin wala chaherin wala mit yom .

Ana albi yenadi lih we rohi trohi lih yweaf biya zaman we asetana tchof inih opa rina rina rina rinara”.

“Yo con ansia esperándote y la noche se alarga y tú sigues sin venir.

Yo y el ojo preguntamos dónde está el mejor amor.

Mi corazón te llama y mi alma va hacia ti.

Se para el tiempo y espero para ver tus ojos.

«Opa rina rina rina rinara».

⁵³⁴ Es muy habitual que -al igual que ocurre en Occidente-, una canción de gran éxito sea versionada de forma múltiple a través de todo Oriente Próximo.

*Yo, en tu distancia, mis ojos no ven el sueño ni en dos días,
ni en dos meses, ni en cien años.*

Yo, mi corazón le está llamando y mi alma va donde él.

Se para el tiempo y espero ver sus ojos.

«Opa rina rina rina rinara»».

Información proporcionada por la propia alumna:

¿De qué tipo es la canción? “Es antigua”.

¿Qué es lo que dice la letra?: “Una chica que canta a un chico. Quiere salir con él pero ese chico no quiere salir con ella. Y le ha dicho que espere, y listo”.

Meryem y Hajar 3 [A7, A8] [R.16]:

Es la misma canción de Hajar 1.

Información proporcionada por las propias alumnas:

¿De qué tipo es la canción? “Esta canción salió hace cinco años y es moderna. Y es bonita y la cantante la canta de forma muy moderna”.

¿Qué es lo que dice la letra?: “Eh... «si quieres ven más a menudo aquí». Y él vive lejos y quiere verle a ella y así ha empezado a cantar”.

Fatima y Ahlame 1 [A39, A38] [R.87] [Vc]:

Esta canción la canta el marroquí *Hatim Ammor*, pero lo hace en el árabe de Egipto; es por esa razón que la hemos incluido junto con el resto de canciones *charki*. Su título es “*Fbali*”. Cantar junto con la grabación original sonando en el móvil fue la condición que nos pusieron estas dos alumnas:

***“Fe bali we khyali, habibi ya ghali.
Fe bali we jyali ala ini rak beid habibi ya ghali rehamni la
la tezyd.
Fe bali we jyali ala ini rak beid habibi ya ghali rehamni la
la tezyd. Rani halti hala we dmo3i seyala reda we t3ala
chofha b3inik.
Rani halti hala we dmo3i seyala.
Reda we t3ala chofha b3inik.
Halti hala we dmo3i seyala.
Reda we t3ala chofha b3inik.
Ya momo 3ayniya kalbi lik hediya lilah tiki biya rejaya
kolo fik.
Ya rohi we hennaya temenitk m3aya nkon lik we inti liya
rani kanbghik.
Hobi ya lghezala 3omro maytsala seksy men wala
arefoni kanbghik.
Fe bali we khayali ala ini rak b3id habibi ya ghali rehamni
la la tzid”.***

*“En mi cabeza y en mi imaginación, mi amor, mi amada.
En mi cabeza y mi imaginación y dentro de mis ojos.
Pero estás lejos mi amor, no me hagas más esto.
Mi estado es crítico y mis lágrimas cayendo.
Sé humilde y vente y veras con tus ojos.
Mi estado es crítico y mis lágrimas cayendo.
Sé humilde y vente y veras con tus ojos.
Mi estado es crítico y mis lágrimas cayendo.
Sé humilde y vente y veras con tus ojos, la luz de mis ojos.
Mi corazón es regalo para ti, por Dios, confía en mí.
Mis esperanzas están todas en ti.
Eres mi alma y mi tranquilidad.
Te deseo conmigo, ser tuyo y tú mía, porque yo te quiero.
Mi amor hacia ti, guapa, nunca se acaba.*

*Pregunta a quien quieras, todos saben que te quiero.
En mi cabeza y en mi imaginación, mi amor mi querida.
En mi cabeza y mi imaginación y dentro de mis ojos.
Pero estás lejos, mi amor, no me hagas esto más”.*

b.5. Otras grabaciones

En este último apartado hemos incluido las grabaciones que por una razón u otra no tenían lugar en los apartados anteriores: fragmentos muy breves e inconexos; letra incomprensible; temática fuera de la catalogación anterior; etc. De todos modos, no debemos olvidar que la mayoría de estos fragmentos han sido cantados por los alumnos más jóvenes. Quizás podamos explicarlo como una muestra de que la transmisión cultural entre generaciones aún no se ha asentado entre los alumnos marroquíes de menor edad –de entre 7 y 9 años-. Aún habrá que esperar unos pocos años para que la cultura adquirida pueda mostrarse con mayor seguridad⁵³⁵.

Bilal 1 [A19] [R.60]:

No parece decir palabras concretas, solo está murmurando. No nos ha facilitado tampoco ninguna información sobre lo que ha grabado.

Abdellatif 2 [A40] [R.32]:

No canta nada concreto. Solo parece estar murmurando.

⁵³⁵ Tanto es así que los alumnos mayores muestran un mayor abanico de expresiones culturales relacionadas con la música. Pero no es menos cierto que estos alumnos mayores han adquirido ya su *propia* forma de expresión musical al haber desarrollado sus gustos musicales según las modas actuales. Debemos tener en cuenta también que el proceso migratorio ha alterado en mayor o menor grado el proceso de transmisión que se hubiera dado en su cultura y contexto originales .

Abdellatif 3 [A40] [R.33]:

Mismo caso que los anteriores.

Rachid 2 [A4] [R.8]:

Esta breve y curiosa tonada parece ser marroquí:

*“Tic tic teleboutique,
tic tic teleboutique,
jaya tchtahelina,
we henna kansoniwe galiha wahad,
rajel la matjiweche we toma li khaserin henna”.*

*“Tic tic locutorio,
tic tic locutorio,
viene bailando
y nosotros «timbrando».
Un hombre les ha dicho: «no vengáis»,
Y vosotros, los que aquí perdéis”*

Información proporcionada por el propio alumno:

¿Qué es lo que dice la letra? “Una casa donde hay teléfonos, ha venido ése, y ha venido una gente que ha dicho que no se puede estar ahí”.

Badr 2 [A3] [R.3]:

Resulta incomprensible lo que murmura.

¿Qué es lo que dice la letra?: “Que una gente le ha venido, eso. Y luego han ido a casa de uno (...). No me acuerdo”.

Badr 3 [A3] [R.4]:

En este caso tampoco resulta comprensible lo que murmura. Parece que el alumno tiene problemas con el árabe⁵³⁶

Información proporcionada por el propio alumno:

¿Qué es lo que dice la letra?: “Pues que algunos, alguna gente han hecho una canción, y dicen: «una Tierra y el sol»”.

Badr 4 [A3] [R.5]:

Da la impresión de que ha tratado de cantar lo mismo que antes pero con los mismos resultados infructuosos. Solo parece recitar sílabas sin sentido con algo de ritmo.

Muhssin 1 [A14] [R.41]:

Ha tratado de imitar a Badr pero la risa que le sale espontáneamente no le deja terminar.

⁵³⁶ Apreciación apuntada por nuestra traductora e informante Saida El Bakali.

Muhssin 2 [A14] [R.42]:

Parece ser una canción inventada por el propio alumno⁵³⁷. Está cantada en *darija*:

***“Intina hobi intina habibti.
machi n zan9a katcherab lma katcherab lma we kolchi.
we katmchi tl3ab fe zanka.
sekot sekot, intina habibti.
we tina katmchiw and mamak we kayakdebo 3eliha we
kolchi”.***

*“Tú eres el amor, mi amada.
Voy a la calle, bebes agua y todo.
Y vas a la calle a jugar.
Cállate, cállate, eres mi amada.
La gente va donde tu madre y le mienten”.*

Información proporcionada por el propio alumno:

*¿Dónde la aprendiste? “Esta la he aprendido con mi tío.
También con mi abuelo”.*
¿De qué tipo es la canción? “Pues esta es un poco antigua”.
*¿Qué es lo que dice la letra?: “Pues dice que... esta es de
amor, una canción de amor. Pues hay una película eh...
suelen estar buscando una persona y el amor, y así suelen
estar cantando. Y lo que dice es pues... «mi amor, ¿por qué
vienes así? Eh... bebiendo agua por la calle, diciendo
mentiras a la madre» y así”.*

⁵³⁷ Esta apreciación es también de nuestra informante. No obstante la información que añade el propio alumno la convierte en bastante creíble.

Muhssin 4 [A14] [R.44]:

Parece ser que el alumno ha querido improvisar un fragmento basándose en algo que ya conocía anteriormente. Al comienzo de la grabación canta algo con sentido. A continuación, dice unas palabras ininteligibles, luego seguidas de letras sueltas del alfabeto árabe. Finalmente retoma la canción.

***“Ana machi n dar dyalk ncherab lma,
ana machi n dar dyalk maa lma,
ana machi ana machi n lkhayma.
Ntina machi hemak machi hemak,
ntina temchi n lkhayma maa lema,
we katmchi n «casa barata»,
we katcheri lhajat men temak”.***

*“Voy a tu casa a beber agua,
Yo voy a tu casa con el agua,
Yo me voy, yo me voy a una tienda de camping.
Tú no eres un loco, no eres un loco,
Tú vas a la tienda con agua y a «casa barata»⁵³⁸,
Y allí compras cosas baratas”.*

Información proporcionada por el propio alumno:

*¿Dónde la aprendiste? “Con el abuelo”.
¿De qué tipo es la canción? “Es una canción antigua”.
¿Qué es lo que dice la letra?: “Pues dice que, unas cosas antiguas. Pues cómo vivían y así. Y pues, qué le pasaba y así”.*

⁵³⁸ En castellano en el original.

Muhssin 5 [A14] [R.45]:

Esta parece ser otra canción inventada por el propio alumno. Está cantada en *darija* o árabe marroquí coloquial. Sin embargo, encadena palabras sin sentido.

Información proporcionada por el propio alumno:

¿De qué habla la canción? “Pues que se portaba muy mal. Cuando vas a la escuela tratas muy mal a las carreteras y así”

¿Las carreteras? “Carreteras no, es que, pues que trata mal al pueblo”.

¿Quién trata mal al pueblo? “Pues es que es una antigua..., pues se lo dijo mi abuelo”.

Muhssin 3 [A14] [R.43]:

Esta última grabación parece también que corresponde a una canción inventada por el propio alumno. Está cantada en *darija* pero es prácticamente ininteligible⁵³⁹. Solo se consigue entender la palabra “*zebala*” (“basurero”).

Información proporcionada por el propio alumno:

¿Quién te la enseñó? “Mi madre”.

¿De qué tipo es la canción? “No es antigua ni moderna, es casi moderna. Pues esta la sacaron hace 4 o 5 años y la aprendí en 2009”.

¿Qué es lo que dice la letra?: “Pues una persona que es de Francia y se hace pobre y que luego vive en la basura”.

⁵³⁹ Siempre según la apreciación de nuestra informante Saida.

11.c) Análisis cuantitativo de los resultados

GRABACIONES DE CAMPO				
A. SEGÚN LOS USOS:		Valor absoluto	Valor relativo	
			Sobre el ap. A	Sobre el total
	<i>Instituciones sociales /Educación:</i>	11	19.6%	11.5%
	A.1. Canciones escolares	11	19.6%	11.5%
	<i>Instituciones sociales / Organización social / Ciclos vitales:</i>	13	23.2	13.6
	A.2. Canciones infantiles	3	5.3%	3.1%
	A.3. Canciones de cuna.	1	1.7%	1%
	A.4. Canciones conmemorativas	2	3.5%	2.1%
	A.5. Canciones epitalámicas.	3	5.3%	3.1%
	A.6. Canciones del ámbito rural: <i>jibili</i>.	5	8.9%	5.2%
	<i>El hombre y el Universo / Sistemas de creencia:</i>	31	55.3%	32.6%
	A.7. Canciones religiosas	9	16%	9.4%
	A.8. Suras del Corán	22	39.2%	23.1%
SUBTOTAL :		56		58.9%
B. SEGÚN LOS GÉNEROS:		Valor absoluto	Valor relativo	
			Sobre el ap. B	Sobre el total
	B.1. Música <i>chaabi</i>	3	7.6%	3.1%
	B.2. Música <i>rai</i>	5	12.8%	5.2%
	B.3. Música <i>rap</i>	8	20.5%	8.4%
	B.4. Música <i>charki</i>	11	28.2%	11.5%
	B.5. Otras canciones	12	30.7%	12.6%
SUBTOTAL:		39		41%
TOTAL:		95		

FIGURA 50. *Marcamos en amarillo los valores más altos en cada caso.

En la tabla superior resulta notable la diferencia cuantitativa entre las grabaciones del apartado *El hombre y el Universo / Sistemas de creencia* -la suma de las canciones religiosas y las suras del Corán (estas concretamente tienen el valor absoluto más alto de toda la tabla)- frente al resto de apartados. Más aún, estas grabaciones cuyos usos corresponden al ámbito religioso, suponen un 55.3% respecto del total de las grabaciones del apartado A. Asimismo, y en relación al total de las grabaciones su proporción es también realmente alta, un 32.6% nada menos, esto es, prácticamente un tercio.

El siguiente valor más alto lo marcan tanto las canciones de uso escolar como las canciones catalogadas dentro del género *charki*⁵⁴⁰, ambas con un 11,5% respecto del total. Sin embargo, ambos grupos de grabaciones están a 22 puntos de distancia en relación al anterior apartado de ámbito religioso, lo cual ya resulta bastante significativo. Cabe subrayar que las canciones del género *charki* suman el valor relativo y absoluto más alto dentro de la clasificación por géneros musicales -11 grabaciones; un 28.2%-⁵⁴¹. Esto resulta un tanto curioso puesto que son estas canciones las que precisamente no son originarias del Magreb.

Asimismo, el tercer valor absoluto más alto lo indica el grupo de canciones del género *rap*. Resulta remarcable que si sumáramos todas las grabaciones de los géneros que pudieran englobarse dentro de las músicas *urbanas* -*rap*, *charki* y *rai*- nos darían un 25% del total, esto es una cuarta parte. Esta cifra realmente no está a la altura de las expectativas entre un colectivo tan joven. En cualquier caso, ya hemos realizado un análisis cualitativo dentro de las conclusiones finales⁵⁴².

⁵⁴⁰ Recordemos que el género *charki* se refiere a las músicas del Mashreq, urbanas y con arreglos muy occidentalizados.

⁵⁴¹ Si no tenemos en cuenta el grupo perteneciente a "otras canciones".

⁵⁴² Especialmente en el capítulo: "Transmisión musical sí, pero ¿de qué tipo de música?"

**11.d. RELACIÓN DE LAS GRABACIONES
DE CAMPO POR ALUMNO Y CENTRO**

ALUMNO/A	CÓDIGO DEL ALUMNO/A	CENTRO/ LOCALIDAD <small>(CEP: Centro de Educación Primaria. IES: Instituto de Educación Secundaria)</small>	GRABACIÓN Y N. DE REGISTRO
ABDEF <small>(hermano de A2)</small>	A18	CEP BEKOBENTA / MARQUINA	<ul style="list-style-type: none"> • ABDEF 1 / R.1
BADR	A3	CEP BEKOBENTA / MARQUINA	<ul style="list-style-type: none"> • BADR 1 / R.2 • BADR 2 / R.3 • BADR 3 / R.4 • BADR 4 / R.5 • OTHMANE, BADR E IBRAHIM 1 / R.6
RACHID	A4	CEP BEKOBENTA / MARQUINA	<ul style="list-style-type: none"> • RACHID 1 / R.7 • RACHID 2 / R.8

OTHMANE. (hermano de A3)	A5	CEP BEKOBENTA / MARQUINA	<ul style="list-style-type: none"> • OTHMANE 1 / R.9 • OTHMANE 2 / R.10 • OTHMANE 3 / R.11 • OTHMANE 4 / R.12 • OTHMANE, BADR E IBRAHIM 1 / R.6
IBRAHIM. (hermano de A4)	A6	CEP BEKOBENTA / MARQUINA	<ul style="list-style-type: none"> • OTHMANE, BADR E IBRAHIM 1 / R.6 • IBRAHIM 1 / R.13
MERYEM	A7	IES BEKOBENTA / MARQUINA	<ul style="list-style-type: none"> • MERYEM Y HAJAR 1 / R.14 • MERYEM Y HAJAR 2 / R.15 • MERYEM Y HAJAR 3 / R.16 • MERYEM Y HAJAR 4 / R.17 • MERYEM Y HAJAR 5 / R.18 • MERYEM Y HAJAR 6 / R.19
HAJAR	A8	IES BEKOBENTA / MARQUINA	<ul style="list-style-type: none"> • HAJAR 1 / R.20 • MERYEM Y HAJAR 1 / R.14 • MERYEM Y HAJAR 2 / R.15 • MERYEM Y HAJAR 3 / R.16 • MERYEM Y HAJAR 4 / R.17 • MERYEM Y HAJAR 5 / R.18 • MERYEM Y HAJAR 6 / R.19
ZOHAIR	A27	IES ONDARROA	<ul style="list-style-type: none"> • ZOHAIR 1 / R.21

JHOUDA	A29	IES ONDARROA	<ul style="list-style-type: none"> • JHOUDA 1 / R.22 • JHOUDA 2 / R.23 • JHOUDA 3 / R.24 • JHOUDA 4 / R.25 • JHOUDA Y ABDELLATIF 1 / R.26 • JHOUDA Y ABDELLATIF 2 / R.27
SOUFIANE	A30	IES ONDARROA	<ul style="list-style-type: none"> • SOUFIANE 1 / R.28 • SOUFIANE 2 / R.29 • SOUFIANE 3 / R.30
ABDELLATIF (hermano de A24)	A40	IES ONDARROA	<ul style="list-style-type: none"> • ABDELLATIF 1 / R.31 • ABDELLATIF 2 / R.32 • ABDELLATIF 3 / R.33 • JHOUDA Y ABDELLATIF 1 / R.26 • JHOUDA Y ABDELLATIF 2 / R.27
CHAIMA	A11	CEP URKIZU / EIBAR	<ul style="list-style-type: none"> • CHAIMA 1 / R.34 • CHAIMA 2 / R.35 • CHAIMA 3 / R.36 • CHAIMA 4 / R.37 • DOUAE, DOHA Y CHAIMA 1 / R.38

DOUAE	A12	CEP URKIZU / EIBAR	<ul style="list-style-type: none"> • DOUAE 1 / R.39 • DOUAE Y DOHA 1 / R.40 • DOUAE, DOHA Y CHAIMA 1 / R.38
DOHA	A13	CEP URKIZU / EIBAR	<ul style="list-style-type: none"> • DOUAE Y DOHA 1 / R.40 • DOUAE, DOHA Y CHAIMA 1 / R.38
MUHSSIN	A14	CEP URKIZU / EIBAR	<ul style="list-style-type: none"> • MUHSSIN 1 / R.41 • MUHSSIN 2 / R.42 • MUHSSIN 3 / R.43 • MUHSSIN 4 / R.44 • MUHSSIN 5 / R.45
MOHAMED	A16	CEP URKIZU / EIBAR	<ul style="list-style-type: none"> • MOHAMED 1 / R.46 • MOHAMED 2 / R.47 • MOHAMED 3 / R.48 • ISSAN Y MOHAMED 1 / R.49
ISSAM	A17	CEP URKIZU / EIBAR	<ul style="list-style-type: none"> • ISSAM 1 / R.50 • ISSAN Y MOHAMED 1 / R.49
ZACARIAE	A43	CEP S. ANDRÉS / EIBAR	<ul style="list-style-type: none"> • ZACARIAE 1 / R.51

AYOUB	A44	CEP S. ANDRÉS / EIBAR	<ul style="list-style-type: none"> • AYOUB 1 / R.52 • AYOUB 2 / R.53 • AYOUB 3 / R.54
AIMANE	A45	CEP S. ANDRÉS / EIBAR	<ul style="list-style-type: none"> • AIMANE 1 / R.55 • AIMANE 2 / R.56 • AIMANE 3 / R.57 • AIMANE 4 / R.58 • AIMANE 5 / R.59
BILAL	A19	CEP S. LORENZO / ERMUA	<ul style="list-style-type: none"> • BILAL 1 / R.60 • HATIN Y BILAL 1 / R.61
HATIN	A22	CEP S. LORENZO / ERMUA	<ul style="list-style-type: none"> • HATIN 1 / R.62 • HATIN Y BILAL 1 / R.61
MANAR	A23	CEP MENDARO	<ul style="list-style-type: none"> • MANAR 1 / R.63
NABILA	A24	CEP ZALDUPE / ONDARROA	<ul style="list-style-type: none"> • NABILA 2 / R.64 • NABILA 3 / R.65 • NABILA 4 / R.66

OMAYMA	A26	CEP LUZARO / DEVA	<ul style="list-style-type: none"> • OMA YMA 1 / R.67 • OMA YMA 2 / R.68 • OMA YMA 3 / R.69 • OMA YMA 4 / R.70 • OMA YMA 5 / R.71 • OMA YMA 7 / R.72 • OMA YMA 8 / R.73 • OMA YMA 9 / R.74 • OMA YMA 10 / R.75 • OMA YMA 11 / R.76
ILHAM	A31	IES SORALUZE	<ul style="list-style-type: none"> • ILHAM 1 / R.77 • ILHAM 2 / R.78 • ILHAM 3 / R.79 • ABDELLAH E ILHAM 2 / R.80 • ABDELLAH E ILHAM 3A-3B / R.81
ABDELLAH (hermano de A31)	A32	IES SORALUZE	<ul style="list-style-type: none"> • ABDELLAH 1 / R.82 • ABDELLAH 2 / R.83 • ABDELLAH E ILHAM 2 / R.80 • ABDELLAH E ILHAM 3A-3B / R.81
ESHAN	A33	IES MOGEL ISASI / EIBAR	<ul style="list-style-type: none"> • ESHAN 4 / R.84
LOUBNA	A34	IES MOGEL ISASI / EIBAR	<ul style="list-style-type: none"> • LOUBNA 2 / R.85

SOUAD	A35	IES ITZIO / EIBAR	<ul style="list-style-type: none"> • ASMAE Y SOUAD 1 / R.86
ASMAE	A36	IES ITZIO / EIBAR	<ul style="list-style-type: none"> • ASMAE Y SOUAD 1 / R.86
AHLAME	A38	IES ELGOIBAR	<ul style="list-style-type: none"> • FATIMA Y AHLAME 1 / R.87 • FATIMA Y AHLAME 2 / R.88 • FATIMA Y AHLAME 3 / R.89 • FATIMA Y AHLAME 4 / R.90
FATIMA (hermana de A38)	A39	IES ELGOIBAR	<ul style="list-style-type: none"> • FATIMA Y AHLAME 1 / R.87 • FATIMA Y AHLAME 2 / R.88 • FATIMA Y AHLAME 3 / R.89 • FATIMA Y AHLAME 4 / R.90
SAID	A41	IES ONGARAI / ERMUA	<ul style="list-style-type: none"> • SAID 1 / R.91 • SAID 2 / R.92
RIDOUAN	A42	IES ONGARAI / ERMUA	<ul style="list-style-type: none"> • RIDOUAN 1 / R.93 • RIDOUAN 2 / R.94

**11.e) RELACIÓN DE VÍDEOS INCORPORADOS
AL DVD ADJUNTO**

N. de archivo en el disco	FIGURA RETRATADA	CÓDIGO [de la figura]	LOCALIDAD	GRABACIÓN Y N. DE REGISTRO
01	Colegiales en las calles de Assersif: "Maman, maman, tu es formidable"	-	Assersif (Agadir, Marruecos)	ASSERSIF 1 / R.95vid
02	Escuela de Assersif: "Uahad, juj tleta"	-	Assersif (Agadir, Marruecos)	ASSERSIF 2 / R.96vid
03	Etnógrafo en la escuela de Assersif: "Pintxo, Pintxo"	-	Assersif (Agadir, Marruecos)	ASSERSIF 3 / R.97vid
04	JHOUDA y ABDELLATIF, Corán	A29, A40	IES de Ondárroa	JHOUDA y ABDELLATIF 2 / R.27vid
05	SOUFIANE, Improvisación	A30	IES de Ondárroa	SOUFIANE 3 / R.30vid
06	FATIMA (madre) con percusión	P2	IES de Ondárroa	FATIMA 1 / R.98vid
07	OMAYMA "Lessa Habayeb"	A26	CEP Luzaro de Deva	OMAYMA 2 / R.68vid
08	OMAYMA, Corán	A26	CEP Luzaro de Deva	OMAYMA 8 / R.73vid
09	DOUAE, DOHA y CHAIMA : "Ahla kalam taalimnah"	A12, A13, A11	CEP Urkizu de Eibar.	DOUAE, DOHA y CHAIMA 2 / R.99vid [Se trata de la misma canción que DOUAE Y DOHA 1 [R.40]
10	MANAR: "Chakhbat Chakhabit"	A23	CEP de Mendaro	MANAR 1 / R.63vid
11	IBRAHIM en una sesión de baile	A6	CEP Bekobenta de Marquina	IBRAHIM 2 / R.100vid

BLOQUE D:

CONCLUSIONES

12. CONCLUSIONES FINALES

Terminamos nuestro trabajo de investigación con una serie de conclusiones a las que hemos llegado tras haber finalizado las diversas etapas del mismo. En la redacción del trabajo hemos ido adelantando algunas ideas concluyentes referidas a capítulos o temas concretos. Ahora recordaremos algunas de estas ideas y añadiremos otras, tratando así de dar una idea global y definitiva de las conclusiones obtenidas.

12.1. Conclusiones sobre la transmisión cultural entre el alumnado inmigrante marroquí

En cualquier cultura es precisamente el entorno más cercano al menor –la familia, la escuela, las amistades- el medio en el que han de suceder los procesos de transmisión cultural fundamentales. En el trabajo de investigación que hemos llevado a cabo entre el alumnado marroquí hemos podido comprobar de qué modo y en qué grado la familia y el círculo de amistades llegan a ser los contextos más persistentes y eficientes en la transmisión de esa cultura. Ha sido precisamente en este entorno familiar y de amistades donde el joven o la joven marroquí ha seguido practicando su lengua, su religión, sus tradiciones e incluso escuchando –y acaso practicando- las músicas de Marruecos, si bien debemos matizar que estas prácticas musicales han sido más habituales en el entorno de las amistades que en el entorno familiar. Frente a la actitud pasiva del sistema educativo, la familia y las amistades marroquíes han sido quienes han posibilitado la *continuación* de la cultura de origen.

La familia como medio de transmisión cultural

Es sobre todo la figura de la madre –más que la del padre- la más citada entre el alumnado marroquí como fuente de transmisión cultural en el entorno intra-familiar. En este sentido, ha sido la religión uno de los valores culturales más y

mejor transmitidos por esta figura materna. La madre es la que se cita de forma casi exclusiva en la práctica de la enseñanza del Corán en el ámbito doméstico. Esta figura será a menudo la única fuente de enseñanza religiosa, y otras veces se complementará con las enseñanzas que reciban en las cada vez más frecuentes mezquitas del País Vasco⁵⁴³. Sin embargo, esta herencia cultural matrilineal no se aviene tanto con la ortodoxia musulmana como con la práctica. Si bien la familia sigue el patrón patrilineal y es el padre el que transmite por linaje tanto el primer y único apellido como la condición religiosa⁵⁴⁴ (Lacomba, 2001:161), luego es finalmente la madre la que lleva la tarea práctica de la enseñanza religiosa en el hogar.

En cuanto a las prácticas relacionadas de forma directa o indirecta con la música en el ámbito doméstico, es también la figura materna la más citada por el alumnado marroquí. Es a esta a quien escuchan cantar habitualmente, aunque con el matiz de que casi siempre se la describe cantando mientras realiza distintas tareas domésticas. En otros casos, el alumno o alumna ha explicado que algún familiar, sea su madre, tío/a o abuelo/a –curiosamente el padre tampoco es citado en este contexto- les ha enseñado expresamente una canción. Aunque resulte sumamente curioso, la figura del padre como transmisor de conocimientos y prácticas musicales solo se cita -y por una buena parte del alumnado- en el interior del automóvil familiar, cuando él elige su disco favorito y canturrea mientras conduce.

Además de los propios familiares, no debemos olvidar que dentro del hogar existe un potentísimo medio de transmisión cultural como lo son los medios de comunicación. Gran parte del alumnado cita la televisión por canal satélite como el medio por el cual conocen y escuchan las novedades musicales de

⁵⁴³ Recordemos que en las comarcas objeto de este estudio los municipios más poblados cuentan ya con mezquitas –es el caso de Ondárroa, Marquina, Elgoibar y Eibar-.

⁵⁴⁴ De todos modos, no es este el modo de pensar y actuar predominante en todas las culturas, sino todo lo contrario: según Cavalli-Sforza (2007:122), en la mayoría de las culturas, en el caso de un matrimonio religiosamente mixto, es normalmente la religión materna la que pasará a los hijos. Es este el caso de los judíos, por ejemplo.

Marruecos⁵⁴⁵. Junto a la televisión por cable, el medio de transmisión más importante en el ámbito doméstico es internet. Entre las páginas más citadas figura *youtube*, el portal de vídeos más importante de la red⁵⁴⁶.

El entorno de las amistades como medio de transmisión cultural.

Según confiesan los propios alumnos y alumnas marroquíes, estos no son demasiado aficionados a las músicas que escuchan sus progenitores. Estas diferencias sobre los gustos musicales aumentan según se acercan a la pubertad, lo cual no les hace diferentes del resto de compañeros, obviamente. Al alumnado le parece que las músicas que escuchan sus progenitores son cuando menos “antiguas” -según sus propios términos-. Por el contrario, las músicas que les gustan y consecuentemente escuchan, las conocen por diferentes medios. Es probablemente el círculo de amistades con el cual comparten el mismo origen el que se comporta como una de las fuentes de transmisión informal más eficaces en torno a los grupos actuales, las canciones de moda, las nuevas tendencias, etc.

En este sentido, el viaje estival de retorno a Marruecos resulta ser como una bocanada de aire fresco para estos jóvenes. Allí se reencuentran además de con su extensa familia, con su grupo de amistades. Esta red de amigos y amigas en el lugar de origen se convierte así en una fuente de información fundamental sobre las novedades musicales que acontecen en el país. Los menores marroquíes reconocen casi en su totalidad que les encanta realizar este viaje de vuelta todos los veranos. Sin embargo, pocos llegan a hacerlo con tanta periodicidad. Lo habitual es que transcurran dos o tres años entre viaje y viaje.

⁵⁴⁵ En nuestros distintos viajes a Marruecos hemos podido comprobar la inusitada cantidad de programas que se emiten en la televisión y que se dedican a retransmitir conciertos de música, sobre todo música tradicional, tanto árabe como bereber.

⁵⁴⁶ Otra de las páginas citadas por los alumnos es por ejemplo: <http://www.oudadan.net/>

Transmisión musical sí, pero ¿de qué tipo de música?

Si en nuestro trabajo de investigación hemos podido comprobar que la transmisión musical entre el alumnado inmigrante marroquí fluye gracias a la familia y las amistades –y no a través de la escuela-, otro tema distinto es constatar qué tipo de músicas suceden dentro de ese flujo de conocimientos.

En la clasificación por géneros musicales de las canciones grabadas por el alumnado⁵⁴⁷, podemos comprobar que el espectro de géneros musicales es muy amplio, teniendo en cuenta además que son menores o adolescentes: cantos escolares, religiosos, infantiles, de cuna, música *chaabi*, *charki*, *rap*, etc.⁵⁴⁸ Predeterminados por algún tipo de prejuicio –quizás el que señalaba Levi-Strauss sobre la *historia estacionaria* de las culturas no occidentales y ya citado más arriba-, nosotros mismos pensamos que las canciones tradicionales coparían la mayor parte de las grabaciones de este alumnado. Nada más lejos de la realidad. Por un lado, una gran parte de las mismas corresponden a canciones religiosas; por otro lado, las canciones populares y urbanas ocupan otra gran proporción. Pero la mayor parte de las mismas pertenecen a recitaciones del Corán. Tal y como señala Gerd Baumann (2010:108) caemos una y otra vez en el mismo error por no tener en cuenta que:

“...todos practicamos más de una cultura. Todos participamos en el mantenimiento, por no hablar de la difusión, de una cultura nacional, de una cultura étnica y de una cultura religiosa y probablemente participamos también en la cultura asociada a una región o a una ciudad, a una lengua comunitaria particular y a una categoría social como puede ser la de estudiantes o trabajadores, feministas o motoristas, surfers o punkies. La lista es interminable. En las sociedades urbanas de Occidente y, de hecho, en todas las otras partes de nuestro mundo urbanizado, las distintas divisiones culturales no van en paralelo unas con otras. Al contrario, se entrecruzan para formar un modelo sometido a cambios constantes de lo que se debería llamar «divisiones entrecruzadas»”

⁵⁴⁷ Ver la tabla correspondiente en el capítulo 11.c.

⁵⁴⁸ Para los distintos géneros de música en Marruecos véase en la sección de anexos el cap.14.

Independientemente del modo en que se transmita el acervo cultural entre el alumnado inmigrante, destaca en las grabaciones de campo la diferencia entre lo recordado de las recitaciones del Corán (*Sistemas de creencia* en el apartado clasificatorio según sus usos⁵⁴⁹) y lo olvidado en el resto de las canciones, especialmente en las *escolares, infantiles, de cuna*, etc. (pertenecientes a *Educación y Ciclos vitales*). Las grabaciones de estas últimas son notablemente más fragmentadas, y en muchos casos apenas recuerdan algo más que un dibujo aproximado de la melodía y fragmentos sueltos del texto. En este sentido, el modo de transmisión parece que haya sido determinante. El hecho de acudir regularmente a un centro de enseñanza donde practican el árabe clásico y memorizan las distintas suras del Corán resulta ser más efectivo que el interés que puedan tener en un repertorio de canciones tradicionales o incluso actuales.

En cuanto a las grabaciones que corresponden a un tipo de música más urbana y occidentalizada, como lo son por ejemplo las del género *charki*, podríamos afirmar que hacen uso de *elementos neutros* según la terminología ya explicada de Josep Martí (2000). Nos referimos a *elementos* como la línea del bajo eléctrico marcando la fundamental del acorde y definiendo una textura de 'melodía acompañada' por acordes; a los ritmos con un carácter cercano a la música popular occidental; o a la propia instrumentación electrificada casi en su totalidad.

12.2. Conclusiones sobre religión, música y sociedad marroquí.

Ya hemos dado cuenta más arriba del Islam como fenómeno vertebrador de las sociedades musulmanas en general y de la sociedad magrebí y marroquí en concreto. Una vez terminado el periodo de investigación podemos mirar hacia atrás y reafirmarnos en dicha idea. Tanto es así que quizás sea esta una de las mayores evidencias con la que nos hemos encontrado de forma persistente tras esta inmersión en la cultura, música y sociedad marroquíes.

⁵⁴⁹ Siguiendo la terminología de Jean Herskovits (1995/1948).

Una de las pruebas más evidentes de ello la tenemos en la tabla de análisis cuantitativo de las grabaciones de campo realizadas⁵⁵⁰. Entre las canciones de temática religiosa y las suras del Corán suman prácticamente un tercio del total de las grabaciones. Aunque este dato resulte revelador por sí mismo, puede ser mejor valorado de forma comparada: los dos siguientes grupos de canciones en cuanto a número lo conforman las canciones escolares y las canciones del género *charki*, llegando las mismas a ocupar solo una tercera parte de lo que ocupan las canciones religiosas y las suras⁵⁵¹.

Sin embargo, sabido es que este es un trabajo de investigación en el cual el método cualitativo ha predominado sobre el método cuantitativo. La tabla del análisis cuantitativo de las grabaciones no hace más que confirmarnos la conclusión a la que nos han llevado la interpretación de las entrevistas extensas y la observación participante, esto es, la religión como el manto que todo lo cubre y el sustrato sobre el cual la sociedad marroquí se vertebra.

En las entrevistas con los progenitores el Islam siempre ha sido la referencia, bien para delimitar el camino a seguir en cuanto a comportamientos y actitudes en ámbitos como la educación, la música y la sociedad; o bien para sancionar aquellas conductas que se desvían de ese mismo ideal⁵⁵². En este sentido, las declaraciones más ortodoxas han sido las declaraciones del imán entrevistado⁵⁵³. Similar postura demostraba el alumno que se negaba a bailar en la clase de música aduciendo razones religiosas. Sin llegar a tales extremos, ha sido precisamente la profesora de religión musulmana entrevistada la que nos ha facilitado una visión más tolerante de la fe musulmana. La sociedad marroquí, tan cercana y tan distante a la vez, merece en definitiva el debido esfuerzo por parte del investigador/*outsider* como para

⁵⁵⁰ Véase el cap.11.c.

⁵⁵¹ No tenemos más que confrontar a su vez estos datos con los datos que podríamos obtener de una hipotética muestra similar pero con alumnado autóctono.

⁵⁵² La expresión "el camino a seguir" es una locución habitual entre los propios marroquíes, aunque es más propia del misticismo sufí (Esposito, 2006/1988:131-33.).

⁵⁵³ Recordemos que este imán ejercía en uno de los municipios vascos objeto de la investigación.

tratar de llegar a observarla y describirla desde una visión *etic*, sin lugar a dudas. Pero esa visión quedará incompleta sin un acercamiento, en la medida de lo posible, a la visión *emic* de esa misma sociedad.

Todo ello nos hace reafirmarnos en la idea de que la visión holística que adoptamos al comienzo de la investigación al tratar de sumergirnos en la sociedad marroquí ha sido la más acertada. De lo contrario, ni el proceso de trabajo campo, ni el análisis del mismo se hubieran podido llevar a cabo con la coherencia debida, dado el carácter integral del objeto de estudio.

12.3. Conclusiones desde la perspectiva de género

Hemos entrevistado a los tres principales estamentos de la comunidad educativa: alumnado, progenitores y profesorado. Entre este último estamento, una gran mayoría han sido precisamente profesoras, dato que muestra la presencia mayoritaria real de este sexo en la enseñanza de la CAV, sobre todo en la etapa de educación Primaria. Es más, podríamos añadir que esta proporción incluso aumenta en el caso concreto del profesorado de música. De hecho, de entre todas las entrevistas extensas realizadas en las dos comarcas objeto de la investigación, no hemos tenido un solo profesor de música del sexo masculino⁵⁵⁴. Por el contrario, de las seis entrevistas realizadas en centros educativos localizados en Marruecos, cinco han sido realizadas a profesorado de este sexo⁵⁵⁵.

Entre el alumnado entrevistado en la etapa de Primaria, la proporción de sexos ha estado equitativamente repartida. Muy diferente ha sido el caso de la

⁵⁵⁴ Entre los centros educativos analizados, solo nos encontramos con un profesor de música de sexo masculino, el cual también fue el único caso que finalmente no mostró ningún interés en realizar la entrevista.

⁵⁵⁵ Tal y como ya comentamos más arriba, en Marruecos no es tan notoria la presencia del sexo femenino en la profesión educativa. Se nos ha dado el caso de que la única profesora marroquí de música que entrevistamos en Marruecos respondía más a esquemas progresistas y liberales, totalmente a favor de la igualdad en cuestiones de género. Nos confesó además su condición de atea, postura totalmente sorprendente según nuestros prejuicios occidentales, aunque no tanto por el hecho de serlo sino por llegar a admitírnoslo.

Educación Secundaria, donde el número de chicas entrevistadas ha doblado al de los chicos. Esta selección no ha sido premeditada por nuestra parte. Más aún, ni siquiera seleccionábamos al alumnado para las entrevistas y grabaciones. En cada centro educativo era la figura del *portero* –alguien del equipo directivo mayormente- quien normalmente se ha encargado de esa tarea⁵⁵⁶. Podemos afirmar, tras analizar las entrevistas del alumnado, que las respuestas no variaban según fueran de un sexo u otro. No obstante, al ser precisamente alumnas las que en algunos casos llevaban el *hiyab* -pañuelo en la cabeza-, ello nos ha dado pie a dialogar con ellas sobre esta misma cuestión⁵⁵⁷.

Por el contrario, podemos confirmar que las respuestas han variado según fuera entrevistado el padre o la madre del alumno/a. Debemos recordar también que en la mayoría de las ocasiones, han sido precisamente las madres las que se han prestado para la entrevista. En su caso, las respuestas han derivado en muchos casos a cuestiones de género, sea de forma explícita o de forma implícita. Cabe matizar también que si bien muchas de las respuestas recogidas al respecto no serían tolerables desde un punto de vista *etic*⁵⁵⁸, en algunos casos sus opiniones sobre las relaciones de género han sido notablemente más progresistas, sobre todo desde la óptica *emic*⁵⁵⁹.

⁵⁵⁶ Eso sí, siempre según ciertas directrices que nosotros les dábamos: que fueran de cursos superiores en el caso de la Educación Primaria, a ser posible que tuvieran un carácter mínimamente abierto y locuaz, y por supuesto y ante todo, que acudieran de forma totalmente voluntaria. Según nos comentaban los propios intermediarios, y salvo alguna contada excepción, los alumnos y alumnas se prestaban de inmediato a la entrevista, con mucha ilusión y no poca intriga.

⁵⁵⁷ Cabe señalar en este sentido que ninguna alumna nos ha mostrado malestar por el hecho de ponerse el *hiyab* incluso dentro del centro educativo. Es más, parecen mostrar con satisfacción tal prenda, a modo de signo visible de identidad. De todos modos, tampoco podemos asegurar que *ninguna* de estas alumnas llevara esta prenda de forma coaccionada. Estimamos que ni el tiempo de contacto ni la confianza obtenida en las entrevistas eran lo suficientes como para obtener de ellas tal confesión de ámbito privado.

⁵⁵⁸ Esto nos recuerda las discusiones que solía tener Rabinow consigo mismo sobre si el informante siempre tiene razón, ¿dónde queda entonces el antropólogo como persona? (1992/1977:58).

⁵⁵⁹ En este sentido, el caso más notable con el que nos hemos encontrado no ha sido el de una madre sino el de una profesora marroquí y de religión musulmana que ejercía como tal en la red pública de la CAV. No solo mostraba una postura vehemente en cuestiones de género sino que además militaba en movimientos feministas y preparaba una tesis doctoral sobre esta cuestión y centrada en el ámbito marroquí.

En cuanto a los textos de las canciones grabadas y sus referencias a las relaciones de género, podríamos destacar uno de los temas grabados por distintos alumnos. Nos referimos al tema *Abage naamar dar*⁵⁶⁰. Su texto realmente no tiene desperdicio en este sentido. Parece tener como objetivo ridiculizar a la mujer campesina y satirizar a esta mediante la exposición de distintas escenas supuestamente cómicas. Estas escenas son expuestas de forma sucesiva para demostrar sus carencias y falta de habilidades “propias” de una mujer culta y urbana, como si tales deficiencias fueran parte de su idiosincrasia⁵⁶¹. Sin embargo, en los últimos versos esta misma dosis de causticidad se aplica a la propia mujer urbana. Esta es ahora vilipendiada porque ha adoptado los modos occidentales, tanto por la vestimenta - pantalones vaqueros- como por los consecuentes cambios en las relaciones de género, puesto que es ahora el propio marido quien realiza las tareas domésticas. Lo más significativo de esta canción es que ha resultado ser precisamente la más popular entre el alumnado marroquí entrevistado en la etapa educativa de Primaria.

12.4. Conclusiones del trabajo de campo sobre el alumno Ibrahim El Karmoudi en el colegio Bekobenta de Marquina

El trabajo de campo realizado con el alumno marroquí Ibrahim El Karmoudi ha tratado de ser la descripción de un caso paradigmático en nuestro actual sistema educativo. Esto es, el de un curso escolar convencional para un alumno recién llegado de Marruecos, matriculado tarde -un mes después de haber comenzado el curso-, con un escaso nivel académico y nula alfabetización musical. Al hablar de alfabetización nos referimos exclusivamente a su conocimiento del lenguaje escrito de la música, obviamente. Porque de lo que no había ninguna duda era que Ibrahim ya

⁵⁶⁰ Tema que hemos clasificado dentro del grupo *Canciones de ámbito rural*.

⁵⁶¹ Este cinismo resulta doblemente doloroso en el contexto marroquí, teniendo en cuenta las ya comentadas elevadísimas tasas de analfabetismo del sexo femenino.

portaba una cultura musical antes de haber sido escolarizado en el colegio Bekobenta. No obstante, esta cultura musical previa tenía dos características que al parecer la convertían en totalmente irrelevante para nuestro sistema educativo. En primer lugar se trataba de un saber musical adquirido de una forma totalmente ágrafa. Y en segundo lugar, este saber pertenecía a otro sistema musical, a otra cultura. El caso paradigmático de Ibrahim reflejaba a un alumno con sentimientos encontrados, con el temor al ridículo al mostrar sus flagrantes carencias académicas, y expuesto ante el resto del aula como *diferente*. Su condición como tal era absolutamente indisimulable. Su lengua, el color de su piel, e incluso hasta sus vestimentas lo delataban. *No sabía leer, no sabía hablar, no sabía cantar*. Ciertamente que todo esto lo sabía hacer a su manera pero ello poco importaba a los ojos de los demás compañeros de aula o del propio profesorado.

El resultado al finalizar el curso, tal y como lo hemos registrado en el capítulo correspondiente, es que este alumno apenas había adquirido unas destrezas básicas de lecto-escritura musical y ciertas nociones de *nuestra* cultura musical. El precio de dicho avance había sido sin ningún género de dudas la nula observación, motivación, desarrollo o disfrute de su propia cultura. Y lo que no dejaba de ser menos grave según nuestro punto de vista, esta misma pérdida cultural la sufrieron también sus compañeros de aula, al no haber tenido esta oportunidad alguna de disfrutar e inter-actuar con la cultura musical de Ibrahim.

De forma paralela, Ibrahim nos contaba que en su entorno familiar no se practicaba ningún tipo de música, ni que él hubiera oído cantar jamás a sus progenitores. Por lo tanto, las únicas fuentes por las que seguía en contacto aún con la cultura musical de su tierra y en su nuevo entorno eran las amistades y los diversos medios de comunicación y digitales particulares y del ámbito familiar⁵⁶².

⁵⁶² En este sentido, véase una de las conclusiones a la que llega una investigación realizada entre estudiantes de Secundaria en Navarra: *"El consumo musical y los hábitos de escucha de los jóvenes están ligados al uso de los medios y las tecnologías de la información y comunicación"* (Ibarretxe, Berrade y Vergara, 2004). Por su parte, Gasperoni Giancarlo *et al.* (2004) llegan a la misma conclusión en una investigación similar entre jóvenes italianos. En

Las incógnitas resultantes eran las siguientes: tras varios años de estudios según este sistema, ¿acabaría Ibrahim olvidando su cultura musical? ¿Mantendría un repertorio tradicional siempre en su memoria, o lo iría renovando con nuevas canciones marroquíes recibidas a través de los nuevos medios tecnológicos al alcance de cualquier menor hoy en día? ¿Qué ocurriría entre su propio repertorio y el repertorio musical vasco/occidental que adquiriera en el nuevo entorno: serían causa de una *transculturación*⁵⁶³, discurrirían por vías paralelas, o uno de ellos sencillamente se extinguiría? ¿Serían su entorno familiar y el de sus amistades las únicas alternativas a un sistema educativo imperturbable ante esta nueva tipología de alumnado? ¿Y serían en consecuencia aquellos capaces de mantener dicha cultura musical marroquí?⁵⁶⁴

12.5. Conclusiones tras el reencuentro con Ibrahim y otros cuatro compañeros un lustro más tarde.

Cinco años atrás, cuando fuimos profesores de este grupo de alumnos del colegio público Bekobenta de Primaria, sus circunstancias eran sustancialmente distintas a las actuales. El mayor cambio ha sido debido a su paso de la infancia a la pre-adolescencia⁵⁶⁵. Debemos tener en cuenta que si entonces estudiaban entre los cursos 2º y 5º de Primaria, en el momento del reencuentro cursan entre 1º y 3º de la ESO. Ello, obviamente, se ha reflejado en sus gustos y hábitos musicales. Si entonces cantaron ante los micrófonos

otro trabajo de investigación similar, Ibarretxe (2006) afirma que "La música es uno de los referentes más importantes en la configuración de la identidad juvenil. (...) el consumo de las músicas populares modernas supone el modo más adecuado para relacionarse y compartir experiencias y significados con los amigos y hermanos".

⁵⁶³ Para una definición del término véase el cap.3.1 del presente trabajo.

⁵⁶⁴ Tratar de responder a todas estas cuestiones en relación a Ibrahim y otros compañeros suyos marroquíes era precisamente el objetivo del capítulo: "El reencuentro con varios alumnos marroquíes", en el cual describimos nuestro reencuentro con Ibrahim y sus compañeros un lustro más tarde. Seguidamente incluimos las conclusiones a dicho capítulo.

⁵⁶⁵ En el caso de Ibrahim, alumno recién llegado cuando lo conocimos, ha habido además una evolución en la adquisición de las dos lenguas oficiales de nuestra comunidad autónoma.

canciones tradicionales y populares, ahora prácticamente todos han cantado himnos de grupos ultra de equipos de fútbol marroquíes, más exactamente pertenecientes a sus respectivas localidades de origen. Podríamos ver quizás en este cambio un esfuerzo por reafirmar su identidad originaria junto con las expresiones de rebeldía propias de la adolescencia. Las nuevas formas de difusión y comunicación –como la televisión por satélite y el portal de vídeos *youtube*- han facilitado enormemente este cambio, sin lugar a dudas.

Hemos podido percibir asimismo una diferencia en cuanto a la participación en los distintos actos escolares por parte de Othmane y Badr, que entonces sí se daba a diferencia de ahora -quizás también debido al cambio de edad-. En el resto de las cuestiones y en todos estos años, no ha habido ningún cambio o evolución alguna en cuanto a su actitud en el entorno educativo. Si años atrás no se esforzaban apenas en alfabetizarse musicalmente -ni en progresar académicamente en el resto de las áreas educativas-, cinco años después podemos constatar de forma apesadumbrada que su desinterés sigue siendo el mismo o incluso mayor.

No obstante y de forma alternativa, este grupo de alumnos ha seguido adquiriendo una cultura musical marroquí por su propia cuenta y de forma totalmente independiente de la institución educativa. En este sentido, la familia tampoco parece ser una fuente que les merezca demasiada atención, siendo esta relacionada por ellos con el ámbito más tradicional de la cultura, como lo son el aprendizaje religioso y la música *jibili* o rural. Aunque aún recuerdan y son capaces de recitar suras del Corán, sus inquietudes actuales se dirigen más hacia otros ámbitos. Paralelamente, su desinterés por la música tradicional parece llegar hasta el extremo de ignorar prácticamente la música bereber -así como la lengua-, a pesar de que como en el caso de Ibrahim, Rachid y Ahmed pertenezcan a esta etnia por línea materna. Si un lustro antes Ibrahim y sus compañeros citaban la escuela (canciones infantiles) y la familia (música tradicional) como sus fuentes musicales más habituales, ahora tras el reencuentro, sus hábitos musicales son más acordes con los gustos de la adolescencia. El rap marroquí les atrae tanto como los éxitos de los músicos occidentales. Llama la atención en este sentido la gran cantidad de músicos

magrebíes que citan y que se dedican al género rap y los cuales han nacido o residen en Francia. Si antes eran prácticamente incapaces de nombrar a un solo artista o a un grupo concreto, ahora citan una gran variedad de cantantes y grupos de géneros distintos, pero todos ellos dentro del ámbito de lo que conocemos como música urbana o popular. Incluso al preguntárseles por música no-marroquí, citan los éxitos occidentales de la música más puramente comercial. Del mismo modo, no resulta menos llamativa la práctica inexistencia de grupos o artistas vascos entre los citados⁵⁶⁶. En este sentido, no parece que haya habido una apropiación de la cultura musical compartida por el resto de sus compañeros de clase no inmigrantes. Para el conocimiento de la actualidad musical de Marruecos, es sin lugar a dudas el grupo de amistades la fuente más efectiva. Estas amistades no han de estar necesariamente localizadas en su mismo lugar de residencia, sino que es habitual que se localicen en el propio Marruecos. En este sentido, serán de nuevo las nuevas tecnologías digitales las que posibiliten una forma de intercambio cultural inmediato y continuo.

Podríamos concluir este apartado afirmando que este grupo de alumnos marroquíes del colegio Bekobenta *viven* la música en su propio entorno cultural y a su propio modo, de forma paralela y alternativa al centro escolar. El aprendizaje musical académico no lo sienten en absoluto como algo propio, ni necesario, ni deseable. Creemos que todo ello es en gran parte consecuencia directa del modelo educativo que recibe este alumnado.

12.6. Conclusiones sobre el modelo educativo vigente en las aulas de música de la CAV: El sistema educativo como medio de transmisión cultural

El resultado del análisis de las entrevistas realizadas al alumnado marroquí y de la observación participante con el mismo, constata las consecuencias del modelo educativo actual. Por un lado, las carencias académicas previas de

⁵⁶⁶ No obstante, debemos subrayar que no es este el caso de todo el alumnado entrevistado. Otros alumnos/as marroquíes sí que nos han citado músicos vascos de rock entre sus preferencias.

este alumnado -especialmente en el caso de los nacidos en Marruecos- siguen sin subsanarse del todo por una falta de motivación absoluta. Estas carencias son del mismo nivel en cualquier área educativa. Centrándonos en el ámbito musical, su escaso nivel de alfabetización alcanzado en nuestro sistema educativo tampoco logra motivarle para tratar de alcanzar objetivos de mayor nivel. El alumno marroquí acaba aceptando resignado que el mismo sistema educativo que trata de alfabetizarlo musicalmente, le impone al mismo tiempo un peaje al no contemplar en absoluto su bagaje musical anterior. Así, este alumnado acaba por buscar nuevas alternativas al propio sistema educativo por medio sobre todo de las redes de amistades y las nuevas tecnologías⁵⁶⁷. En el caso de la familia, esta se presenta como garante de la educación religiosa y ello se refleja musicalmente en la pervivencia memorística de las suras del Corán. En definitiva, el alumnado inmigrante marroquí mantiene parte de su legado cultural *a pesar de* la escuela, y de forma fragmentaria -véase la altísima proporción de canciones incompletas en las grabaciones de campo-.

Si enfocamos nuestra atención hacia la sensibilidad del profesorado en torno a la multiculturalidad en las aulas de música, esta queda muy lejos de ser la idónea según un modelo educativo multicultural, y ello a pesar de que llevamos más de una década con un crecimiento muy considerable de inmigrantes en nuestra sociedad⁵⁶⁸. La indiferencia o el rechazo a un “problema añadido” son la tónica general. A ello hay que añadir el desconocimiento total por parte del profesorado en general de las culturas de origen de este alumnado inmigrante⁵⁶⁹.

⁵⁶⁷ Tal y como nos lo recuerdan Jonathan P. Stock y Chou Chiener (2008:108): *"The other now lives next door, and she hears music from around the planet at the press of a button or click of a mouse"*.

⁵⁶⁸ Si bien es cierto que con la reciente crisis económica estructural, las tasas de inmigración han comenzado a declinar en todo el Estado español. Héctor Cebolla Boado (2013) clasifica las etapas de crecimiento y declive entre 1997-2007 y 2008-2013 sucesivamente. Para todo lo relativo a estadísticas de inmigración y alumnado inmigrante en la CAV y en las comarcas objeto del estudio véase el anexo/cap.13.

⁵⁶⁹ No tenemos más que recordar la pregunta que nos realizaba una maestra de música a la que entrevistamos: *"¡Ah! ¿Es que ellos tienen un sistema musical distinto?"*. Clave de la entrevista: M20.

La preparación del profesorado de música en los distintos tipos de estudios (Magisterio, estudios de Conservatorio, o licenciatura en Ciencias de la Música⁵⁷⁰) tampoco parecen asegurar una base suficiente sobre las *otras culturas* musicales. Aunque los estudios superiores de la especialidad de Musicología garantizan unos mínimos conocimientos de Etnomusicología, lo habitual es que los maestros de música de educación Primaria hayan cursado solamente estudios de Magisterio de Educación Musical, y en el mejor de los casos tengan además estudios de Conservatorio como instrumentistas, con lo que su preparación se limita sola y exclusivamente a la música occidental. Las consecuencias de este tipo de formación ya las hemos constatado en las entrevistas realizadas con el profesorado.

El profesorado que por el contrario sí muestra iniciativas al respecto, se encuentra con un problema realmente difícil de resolver como lo es un horario lectivo muy restringido para cada grupo. Además de otras dificultades no menos importantes, tales como la falta de cursos de formación, presupuesto exiguo, falta de materiales, actitud escéptica por parte de los compañeros/as de trabajo, etc. Todo ello invita incluso al educador más sensibilizado con el tema de la multiculturalidad a limitar su tarea didáctica al curriculum convencional.

Creemos que gran parte del cambio de actitud frente al fenómeno de la inmigración en las aulas de música ha de venir de la propia formación del profesorado. Precisamente allí donde se prepara a los futuros docentes es donde se tiene la mejor oportunidad de concienciar a este colectivo. En las entrevistas mantenidas tanto con un profesor de Magisterio Musical, como con una estudiante de la misma carrera, hemos podido constatar que por el momento parece que no ocurre así. El profesor argumentaba que si bien el mundo académico-científico está sensibilizado hacia este tema, la labor docente camina por otro sendero. Añadía también este mismo profesor que las programaciones predeterminadas no dan tiempo a incluir todos los temas⁵⁷¹.

⁵⁷⁰ Recordemos que para impartir clases en Educación Primaria es obligatorio tener los estudios de Magisterio, independientemente de cualquier otro tipo de titulación.

⁵⁷¹ Clave de la entrevista: PMag1.

En definitiva, en los estudios superiores parecen repetirse los mismos problemas que ocurren en las etapas de la enseñanza obligatoria.

Todo ello nos lleva inexorablemente a la autocomplacencia con *nuestra* cultura y a la indiferencia respecto del resto –en el mejor de los casos- e incluso a la hostilidad, como sucede con respecto a la cultura magrebí⁵⁷². En este sentido, hemos encontrado en el profesorado la misma predisposición negativa hacia el inmigrante en general y hacia el inmigrante magrebí en concreto, aunque ello se reflejara a veces de forma sutil y otras, en especial cuando se trataba del citado colectivo magrebí, de un modo bastante más explícito. Este rechazo se adentra así hasta las aulas a través del propio estamento docente⁵⁷³. Como no podía ser de otro modo, tal rechazo alcanza incluso a la propia música. Comentarios despectivos hacia sus formas de expresión musical, o simplemente un total desinterés hacia la misma son la pauta general⁵⁷⁴. Yendo un poco más allá, pudiéramos pensar incluso que los problemas de transcripción que nosotros mismos hemos tenido durante el presente trabajo no son más que un reflejo de la falta de comprensión desde Occidente hacia su música. No la conocemos -o solo tratamos de atisbarla con nuestras lentes-, y por lo tanto no la respetamos.

El análisis realizado a la legislación educativa pasada y vigente nos ha llevado a unas conclusiones (ya desarrolladas en el cap.5.2.5) y que recordamos ahora como nada alentadoras desde el punto de vista de la multiculturalidad.

⁵⁷² Tal y como ya lo hemos citado anteriormente y según lo señalan los distintos informes del organismo público vasco *Ikuspegi*.

⁵⁷³ . “Los alumnos españoles son poco tolerantes con los extranjeros, sobre todo si tienen que arrimar el hombro juntos en la escuela. La mayor discriminación la sufren los marroquíes y los gitanos. Casi dos tercios de los estudiantes españoles de secundaria no verían bien compartir tareas con ellos, según un estudio del Observatorio Estatal de Convivencia Escolar, organismo del Ministerio de Educación”. En: Castedo, y Berdié, (18/07/2008): “El racismo cala en las aulas”, *El País*.

⁵⁷⁴ Además de las aportaciones ya señaladas más arriba por Martí (2000) en este sentido, recordamos aquí un hecho de lo más ilustrativo y que registramos en un seminario de profesorado de música de enseñanza Primaria. Al mostrarle a una maestra las transcripciones que habíamos realizado de unas canciones grabadas a sus propios alumnos marroquíes, otra compañera que observó lo que teníamos entre manos, no pudo dejar de exclamar: “¡Pero qué música tan fea tienen estos moros! ¿verdad?”

En este sentido, tanto la legislación educativa estatal como la específica de la CAV a pesar de sus sucesivas y reiteradas reformas, parece no querer adecuarse a una realidad social cada vez más diversa culturalmente.

Del mismo modo, unos libros de texto en absoluto orientados hacia la multiculturalidad tampoco resultan de gran ayuda para el docente. Nuevas ediciones de libros que incluso llegan a eliminar las pocas referencias que tenían de otras culturas musicales no invitan desde luego más que al desánimo⁵⁷⁵.

De forma paralela, debemos recordar que los propios centros educativos tienen a su disposición planes de integración de inmigrantes propuestos principalmente por el propio Departamento Vasco de Educación y por los *Berritzegune-s* (Centros de Apoyo a la Formación e Innovación Educativa). Pero la realidad es que estos planes se encaminan y reducen finalmente a que el alumnado adquiera las dos lenguas cooficiales de la CAV⁵⁷⁶, hecho que sería totalmente positivo si se complementara y compensara con otros aprendizajes por parte de *toda* la comunidad educativa. En definitiva, estimamos que estos planes de integración no acaban de cuajar en la realidad cotidiana de los centros educativos, no al menos desde un punto de vista multicultural⁵⁷⁷.

⁵⁷⁵ En este sentido, cabe recordar el estudio realizado por Josep María Navarro (1997) sobre libros de texto de todas las áreas y de ámbito estatal. El autor destacaba los estereotipos y prejuicios que en torno al Islam en general y los magrebíes en concreto reflejaban estos manuales escolares, llegando incluso hasta el punto de tratar de evitar de mencionar la historia en común con los árabes. No obstante, el profesorado de música suele gozar habitualmente de plena libertad para elegir un determinado libro de texto para su alumnado, o para combinar varios tipos de ellos según los objetivos que se haya planteado. Paradójicamente, lo más habitual es el proceso inverso, es decir, que sean los propios libros de texto los que acaben marcando el camino a seguir, determinando de ese modo la programación de aula del profesorado.

⁵⁷⁶ Este aprendizaje se realiza en el sistema educativo vasco mediante la figura del HIPI (*Hizkuntza Indartzeko Proiektuko Irakaslea*; o “Profesor del Proyecto de Refuerzo del Idioma”).

⁵⁷⁷ Podríamos citar aquí varias situaciones que hemos vivido y registrado como docentes en diversos centros educativos de la geografía vasca. Merece al menos recordar el gesto de mezcla de estupefacción e indiferencia que acogió un claustro entero de maestros/as—unos 30 en total, nada menos— ante la presentación de un proyecto de interculturalidad global —pero coordinado desde el aula de música— para ese mismo centro que pensábamos llevar a cabo durante ese curso. Se daba el hecho de que este centro apenas contaba con inmigrantes en sus aulas. Hoy en día nos recordamos a nosotros mismos ante ellos como unos auténticos alienígenas con semejante proyecto en semejante lugar. Al menos nos queda el consuelo de que el proyecto se llevó adelante —ante la casi total indiferencia del centro— y que, sobre todo

Creemos que el tratamiento de la multiculturalidad en las aulas es más una cuestión de actitud hacia la diversidad cultural que un concepto que se pueda implantar a base de decretos institucionales. A nuestro parecer, el hecho de tratar de limitar la cultura a las cuatro paredes de la *habitación propia*, mostrando autosatisfacción por la única cercanía de los idénticos, es la causa principal de esta pobreza de visión en el mundo educativo en general y en el musical en concreto. Estimando en grado sumo lo propio y tratando a su vez de cerrar las puertas a cualquier otra cultura ajena se realiza un flaco favor a la educación, a la música e incluso a la cultura propia a la que paradójicamente se pretende proteger. El centro educativo se posiciona como garante de transmisión de la cultura propia de forma exclusiva. El sistema educativo no aplica valores de multiculturalidad más allá de meros eslóganes según la corrección política coyuntural.

Finalmente, este desinterés en el día a día y la falta de una coordinación general que encauce los pocos focos de interés hacia la multiculturalidad que van surgiendo en los distintos ámbitos educativos, nos llevan a la realidad en la que está sumida el sistema educativo actual. Una realidad que tiene como guía único la *asimilación* –cuanto antes mejor– del alumnado inmigrante⁵⁷⁸. Parece que las palabras de Andrea Giráldez (1998) aún siguen vigentes tres lustros más tarde:

aprovechando que asumimos la dirección del centro ese mismo curso, hicimos lo que estuvo en nuestras manos para que dos hermanos senegaleses recién llegados al municipio logran matricularse en nuestro centro público –la última decisión siempre la tiene la consejería de Educación–. Y lo conseguimos. Hoy es el día en que ese centro, por fin, ya cuenta entre su alumnado con varios alumnos/as senegaleses (miembros de la misma familia), además de alumnado magrebí y paquistaní.

⁵⁷⁸ Uno de los descubrimientos personales más desoladores a los que nos ha llevado la realización de este trabajo de investigación, ha sido la lectura de un pasaje del dictador Franco en el que también hace uso del concepto *asimilación*, en el contexto de las guerras del Rif: “*La obra de España en Marruecos es obra de gigantes (...) Es guerra de asimilación: hay que castigar sin despertar odios: el enemigo de hoy es aliado de mañana; en lucha con la religión, el fanatismo, la falta de comunicaciones y el estado primitivo del país; contra un enemigo guerrero desde la infancia, impresionable, valeroso. Tribus montaraces y rebeldes que no reconocieron jamás freno*”. (Marruecos. *Diario de una bandera*, Madrid: Pueyo. Citado en Moga Romero, (2008:33). ¿Tan poco hemos podido haber cambiado casi un siglo más tarde?

“Asimismo, y a pesar de las buenas intenciones de gran parte del profesorado, podemos afirmar que aún estamos lejos de una generalización de la aplicación de los principios de una educación musical multicultural, al menos si por esta entendemos algo más que enseñar unas pocas canciones de dudosa autenticidad, y nos planteamos un programa en el que los estilos musicales más representativos de diferentes grupos culturales se estudien de forma equilibrada”

El sistema educativo asimilacionista deviene como tal bien por la existencia de un *currículum oculto* o bien por un modelo multicultural propuesto pero con carencias de tal envergadura que lo hacen inviable. Nos referimos entre otras al gran vacío de formación sobre la materia que existe entre el profesorado, la falta de voluntad para tratar de ver la diversidad cultural que tenemos ya dentro de las aulas, la falta de flexibilidad de las programaciones de aula, las reticencias, el desconocimiento o el simple desinterés de buena parte del profesorado en relación a la diversidad cultural, la prioridad absoluta de la cultura propia sobre el resto, etc. Todos estos factores nos llevan a la constatación de que lo que se aplica realmente es un modelo educativo *asimilacionista*⁵⁷⁹.

Si bien el modelo asimilacionista aplicado a este alumnado les aporta una alfabetización musical, esta parece obtener exiguos resultados. Este mismo modelo educativo provoca al mismo tiempo que su cultura originaria quede totalmente excluida por la institución escolar⁵⁸⁰. Esta contundente afirmación se

⁵⁷⁹ González Mediel (2008:112) realiza el mismo diagnóstico y llega a las mismas conclusiones en su tesis doctoral, con la diferencia de que esta investigadora tiene un solo colegio de Barcelona como objeto de estudio, mientras que nosotros hemos investigado en diversos centros educativos de dos comarcas colindantes. Por su parte, la investigación que lleva a cabo Uxía Vilar Pazos (2006) en ocho institutos públicos de la ciudad de Pontevedra concluye de forma divergente a la nuestra en cuanto a la actitud positiva y receptiva del profesorado en relación a la multiculturalidad. No obstante, reconoce que *“solo hay un 60% de ellos que dedica alguna clase al estudio de otras culturas frente a un 40% que no lo hace”*.

Asimismo, la conclusión a la que llega Robinson (1996) en su también tesis doctoral y en torno a cuatro colegios públicos de Primaria en la ciudad de Michigan resulta ser totalmente opuesta a la nuestra: *“[they] had at their core effective teachers with strong democratic attitudes, beliefs, and values, who have made a personal commitment to increasing competence in the teaching of multicultural music through continuing education, concern for authenticity, and understanding of the various uses and functions of music and its strong connections to culture”*. Teniendo en cuenta además que en una de las escuelas que describe tanto su profesorado como su alumnado es mayoritariamente “caucásico”, la valoración anterior adquiere mayor relevancia sin lugar a dudas.

⁵⁸⁰ Analizando la historia de la educación multicultural, hemos podido comprobar que en otros países occidentales el tratamiento de la multiculturalidad en la educación ha ido parejo a su

sustenta en el análisis de todos los trabajos aportados a nuestra investigación. A saber: análisis de la legislación pasada y vigente; análisis de los libros de texto de música; análisis de las entrevistas extensas y encuestas a todos los agentes implicados -alumnado, progenitores y profesorado-; análisis del estudio de caso en el colegio público Bekobenta -enfocado en el caso de Ibrahim El Karmoudi-; análisis del reencuentro con Ibrahim El Karmoudi y sus compañeros un lustro más tarde; y finalmente el análisis de las grabaciones de campo. A todo ello debemos sumar la condición de profesor de música del propio investigador, activo dentro del mismo ámbito educativo al cual se está analizando, lo cual nos ha otorgado la condición añadida de observador privilegiado.

Por último, queremos expresar nuestro deseo de que el esfuerzo dedicado a esta labor de investigación durante estos últimos años sirva para dar a conocer una cultura y sociedad tan diversa y en definitiva tan cercana como lo es la marroquí; sirva asimismo para lograr una educación basada en un modelo de multiculturalidad e integridad cívica; y sirva finalmente para que el *otro*, en este caso representado en la figura del alumnado inmigrante marroquí, no sea visto más que como una extensión en riqueza de nuestra propia cultura.

tratamiento político y social. Estos países -EEUU, Gran Bretaña, Alemania- en líneas generales han partido de un modelo asimilacionista y tras muchos años -décadas- han recabado finalmente en un modelo multicultural, en mayor o menor grado. Es por ello que podemos pensar y esperar -de una forma muy optimista- que llegaremos a una situación similar en la CAV.

BLOQUE E:

ANEXOS

Y

BIBLIOGRAFÍA

13. ANEXO: EL INMIGRANTE MARROQUÍ EN LA CAV

Hemos visto imprescindible añadir este anexo repleto de gráficos y estadísticas para una mejor objetivación del asunto tratado. No nos bastaba con percibir un aumento de la población inmigrante en general y de la magrebí en concreto. Queríamos saber además en qué grado exacto ha sido ese aumento, cuál ha sido su desarrollo en estos últimos años, en qué zonas ha afectado más, cuál ha sido su reflejo en las aulas, etc.

13.1. Datos generales sobre la inmigración extranjera en la CAV

Podemos afirmar que la tasa de inmigración extranjera en la CAV ha sufrido en la última década y media un crecimiento casi exponencial. Su efecto sobre la tasa de población total ha sido determinante puesto que ha logrado equilibrar la pérdida de la población nativa, incluso ha contribuido a que la población total se vea incrementada. En las tablas inferiores tenemos la evolución de la población inmigrante y la población total en la CAV a través de los últimos años.

EVOLUCIÓN DE LA POBLACIÓN NATIVA EN CAV

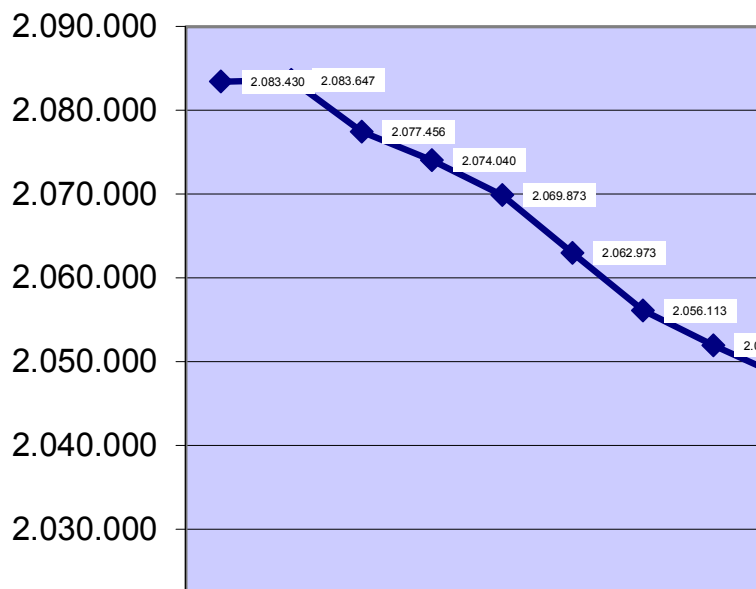


FIGURA: 4. Fuente: INE

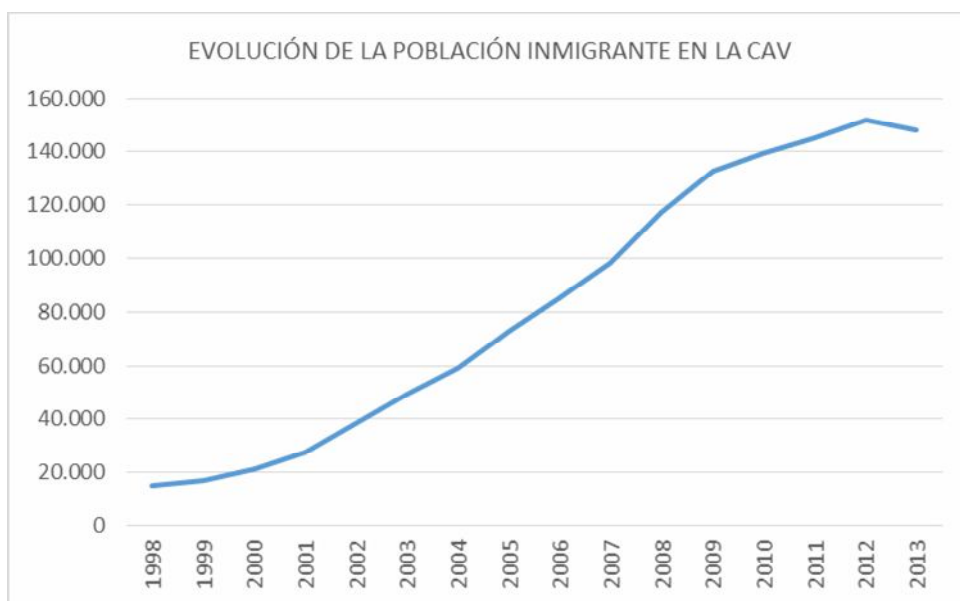


FIGURA 5. Fuente: IKUSPEGI. Elaboración propia.

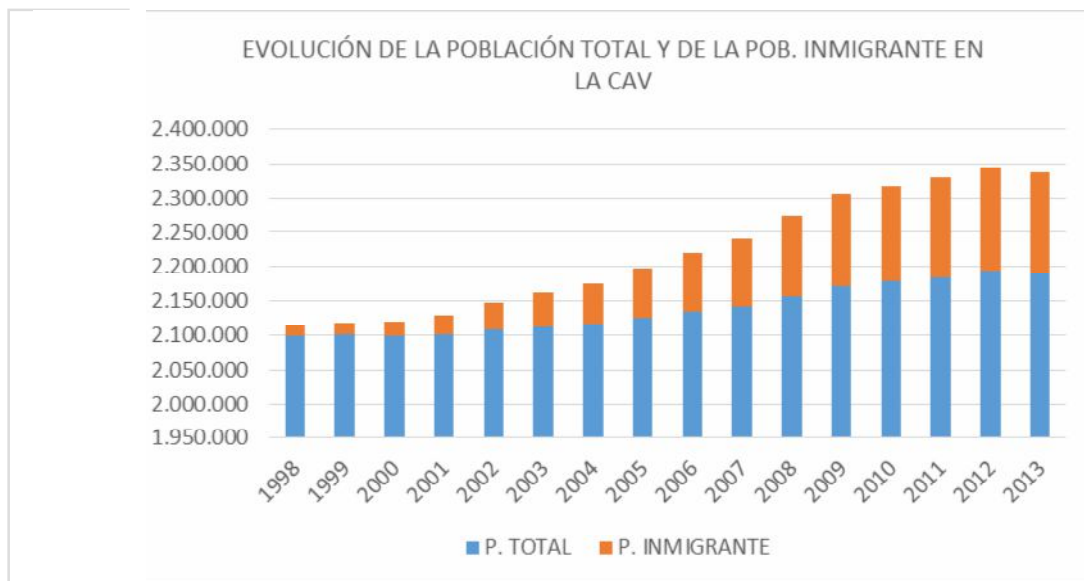


FIGURA 6. Fuente: IKUSPEGI. Elaboración propia.

En la tabla superior podemos verificar el aumento de la tasa de población inmigrante respecto de la población nativa. La proporción exacta de la población inmigrante se refleja en porcentajes en la tabla inferior:

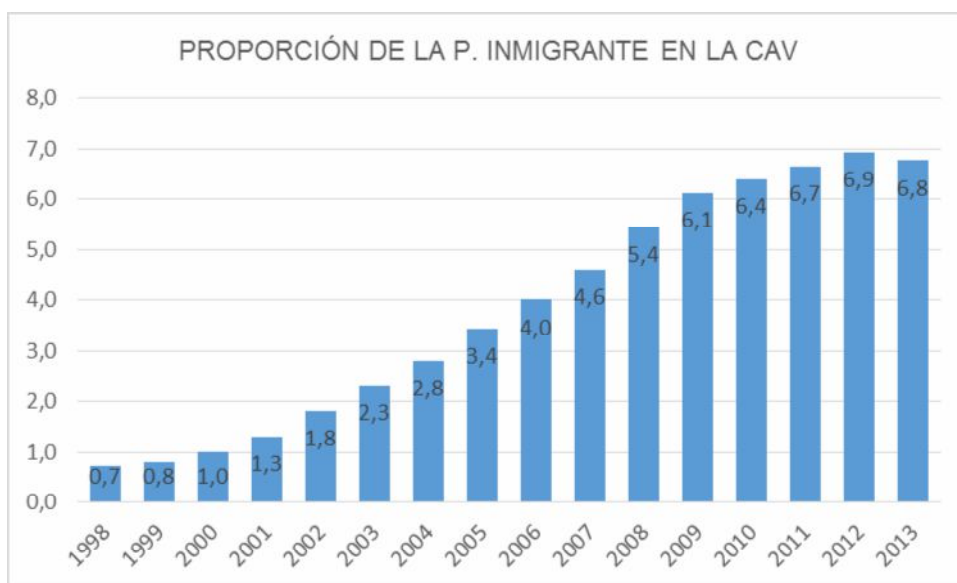


FIGURA 7. Fuente: IKUSPEGI. Elaboración propia.

Subamos un nivel de concreción y observemos cuál es el origen de esta población inmigrante en la CAV.

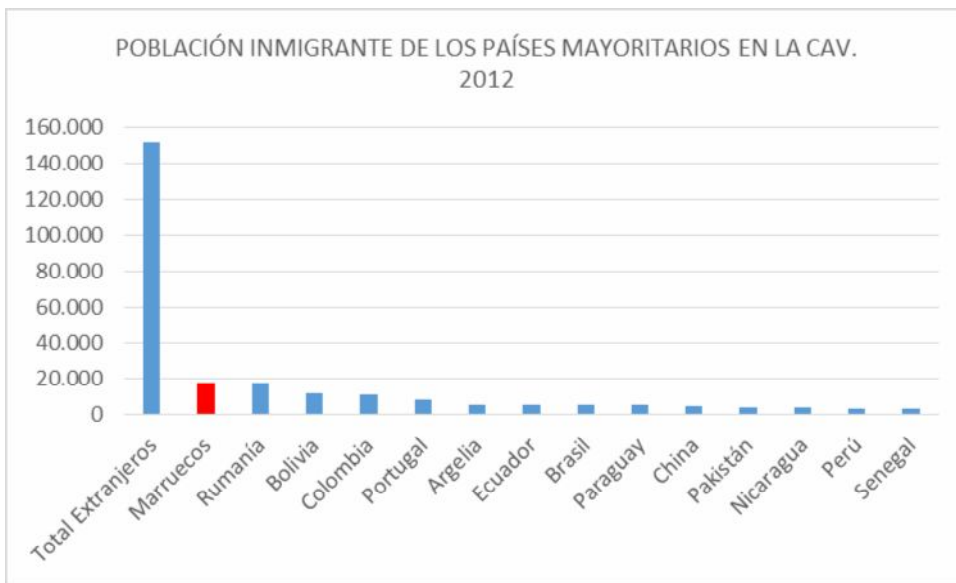


FIGURA 8. Fuente: IKUSPEGI. Elaboración propia.

En la tabla superior podemos comprobar que la población originaria de Marruecos ocupa el primer lugar (año 2012). El siguiente país del Magreb, Argelia, ocupa un puesto notablemente inferior, exactamente el sexto. Sin embargo, el peso de la población marroquí no siempre ha sido mayoritario. Debajo exponemos dos gráficos donde se puede observar esta evolución progresiva de la población marroquí respecto del resto.

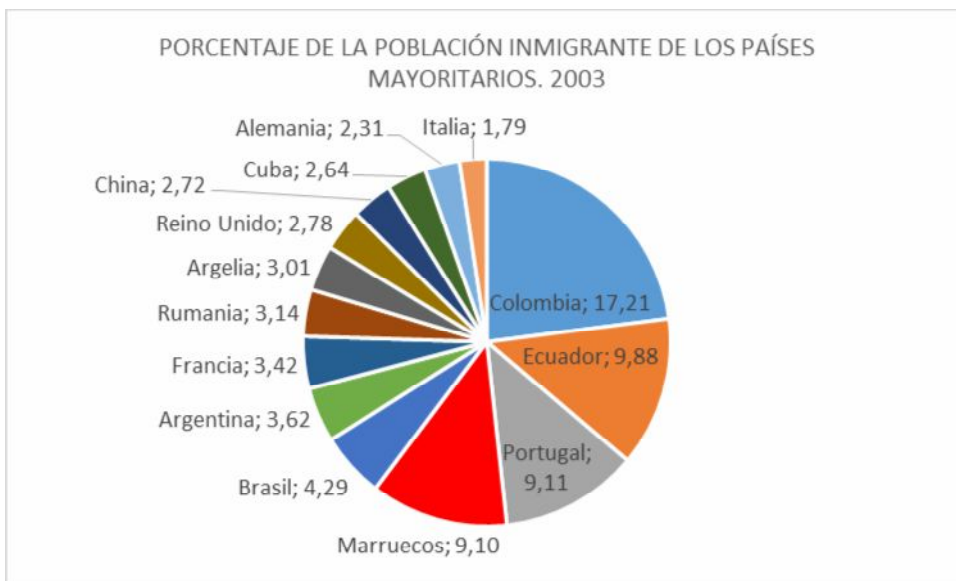


FIGURA 9. Fuente: IKUSPEGI. Elaboración propia.

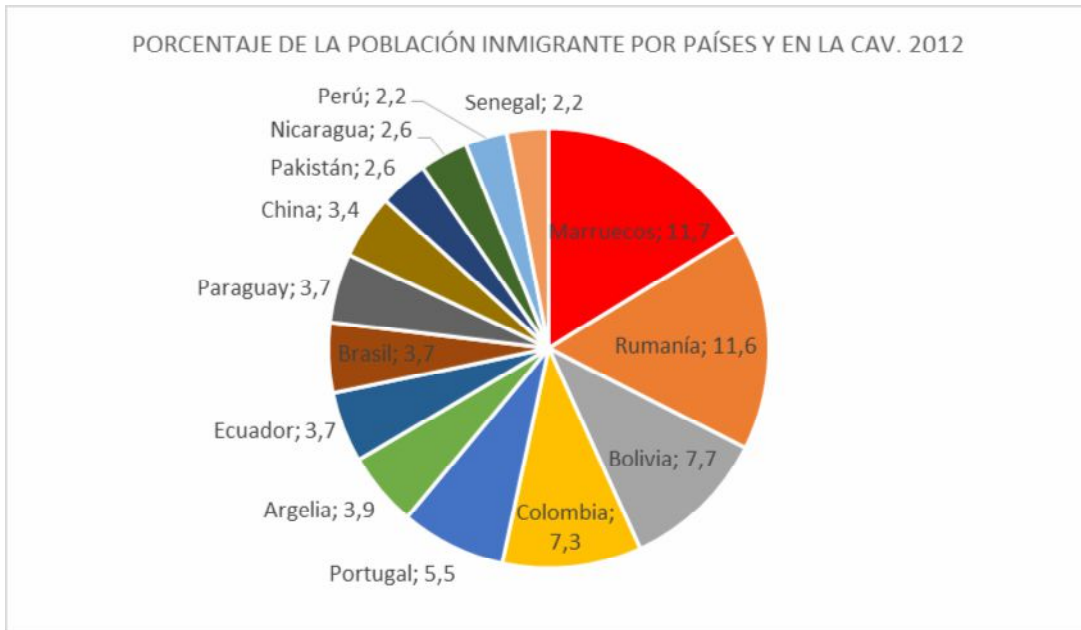


FIGURA 10. Fuente: IKUSPEGI. Elaboración propia.

A su vez, en la tabla inferior tenemos la evolución de la inmigración en la CAV a través de la última década y clasificada por regiones del mundo:⁵⁸¹

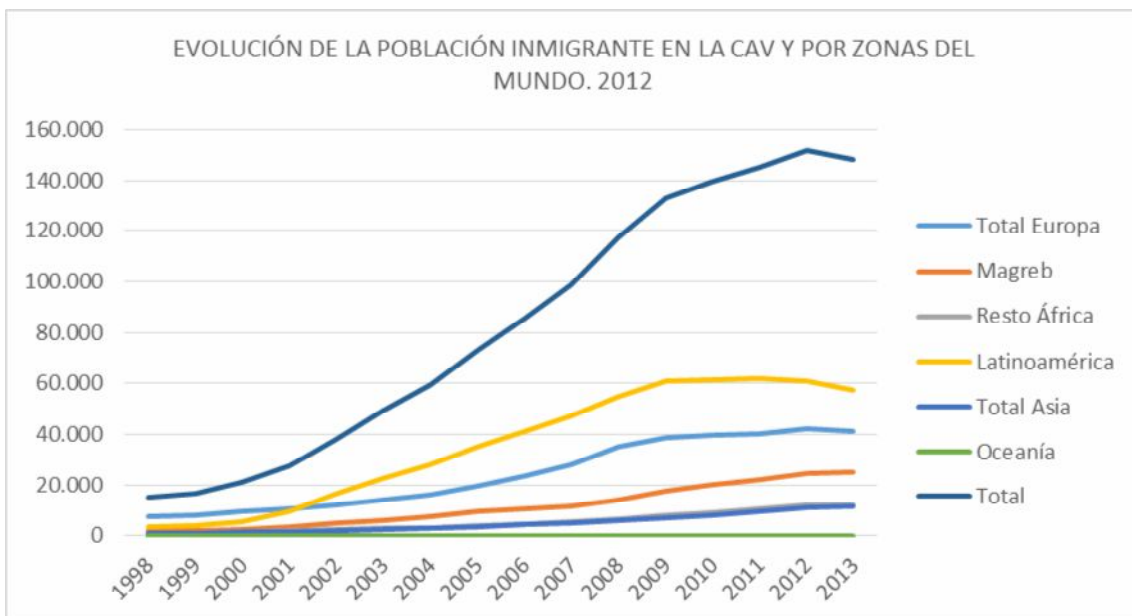


FIGURA 11. Fuente: IKUSPEGI. Elaboración propia.

⁵⁸¹ IKUSPEGI, el Observatorio Vasco de Inmigración, entiende por Magreb los países de Marruecos, Argelia, Túnez y Mauritania. Libia aparece como resto de África.

En este caso, los oriundos del Magreb descienden al tercer puesto, detrás de los latinoamericanos y los europeos. Aún así, cabe señalar que la población de origen magrebí se ha multiplicado por diez en la última década, en especial la de origen marroquí. Veamos a continuación un mapa de la CAV donde se refleja el origen del país mayoritario por comarcas:



FIGURA 12. Fuente: IKUSPEGI (2008). (La zona señalada como "Markina-Ondarroa" corresponde a la comarca de Lea Artibai).

Se puede comprobar perfectamente que la población inmigrante marroquí se ha establecido mayoritariamente en las comarcas del Bajo Deva, Urola Costa y Montaña Alavesa. Sin embargo, además de la primera comarca mencionada, la otra comarca que es objeto de nuestro estudio, Lea Artibai, tiene a la población de origen senegalés como la población inmigrante mayoritaria.

En la tabla siguiente podemos observar las cifras exactas de la población magrebí y clasificada por las distintas comarcas de la CAV. Nótese la alta

proporción de inmigrantes magrebíes en el Bajo Deva; la alta proporción de “Resto de África” en la comarca de Lea Artibai (“Ondárroa-Marquina”) se debe al colectivo formado principalmente por inmigrantes de Senegal, tal y como hemos explicado más arriba.

	Total	Magreb	Resto África	Total inmigrantes
Araba	Cantábrica Alavesa	564	21	1.722
	Estribaciones del Gorbea	136	5	470
	Llanada Alavesa	6.798	2.209	25.002
	Montaña Alavesa	38	2	175
	Rioja Alavesa	394	22	1.064
	Valles Alaveses	83	2	388
	Total Araba	8.013	2.261	28.821
	Guipúzcoa	Donostia-San Sebastián	1.672	534
Goierri		790	92	5.088
Tolosa		457	72	2.420
Urola Costa		870	168	4.436
Alto Deva		329	47	2.987
Bajo Bidasoa		569	349	5.969
Bajo Deva		813	201	3.205
Total Guipúzcoa		5.500	1.463	44.179
Vizcaya	Arratia- Nervión	326	37	1.367
	Duranguesado	1.090	1.020	6.104
	Encartaciones	319	65	1.780
	Gernika- Bermeo	304	66	3.039
	Gran Bilbao	6.245	4.882	55.200
	Marquina	198	542	1.867

Ondárroa			
Plentzia-Munguia	229	70	2.899
Total Vizcaya	8.711	6.682	72.256
Total CAPV	22.224	10.406	145.256

FIGURA 13. Fuente: IKUSPEGI. Año 2011.

A continuación comprobaremos en qué poblaciones de la CAV hay un número absoluto mayor de inmigrantes marroquíes y cuál ha sido su evolución en los últimos años. En los gráficos hemos marcado los municipios que forman parte de las comarcas objeto del estudio.

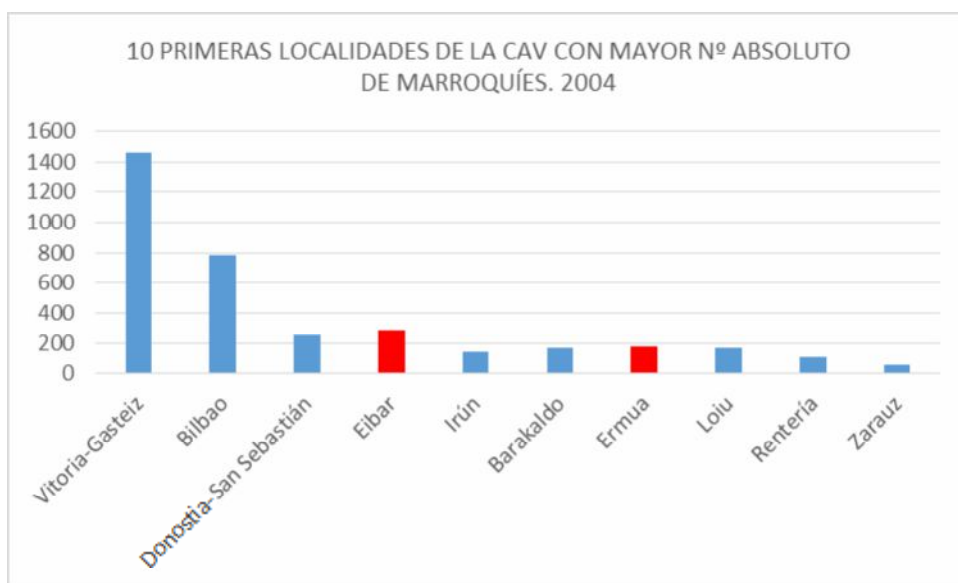


FIGURA 14. Fuente: IKUSPEGI. Elaboración propia.

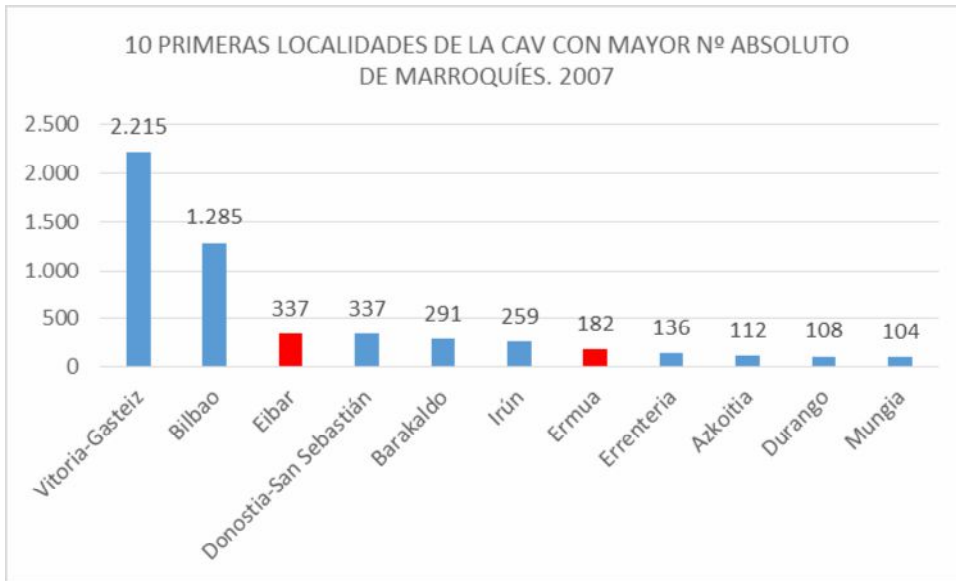


FIGURA 15. Fuente: IKUSPEGI. Elaboración propia.

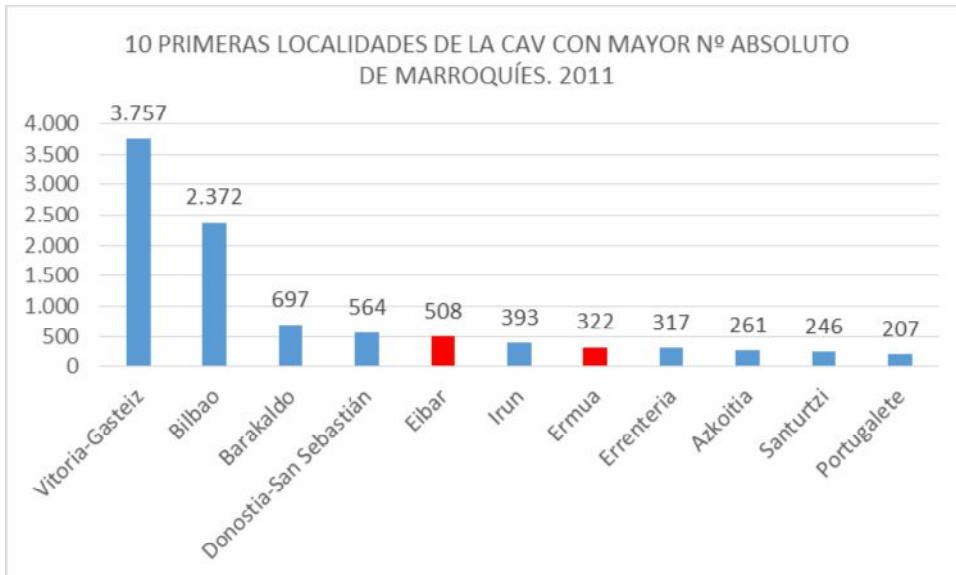


FIGURA 16. Fuente: IKUSPEGI. Elaboración propia.

A continuación tenemos los siguientes gráficos donde se indica la tasa bruta de marroqués en las comarcas objeto del estudio y por municipios

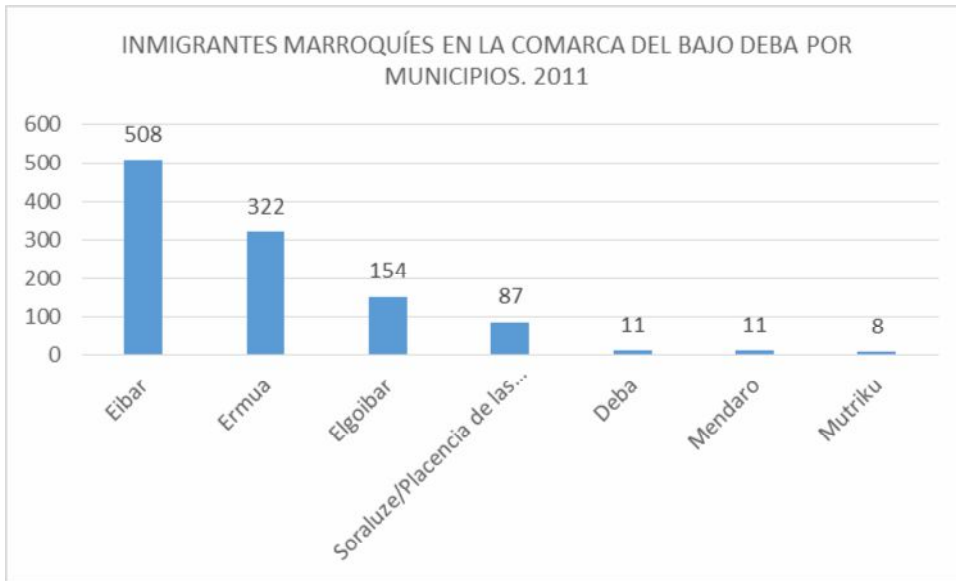


FIGURA 17. Fuente: IKUSPEGI. Elaboración propia.

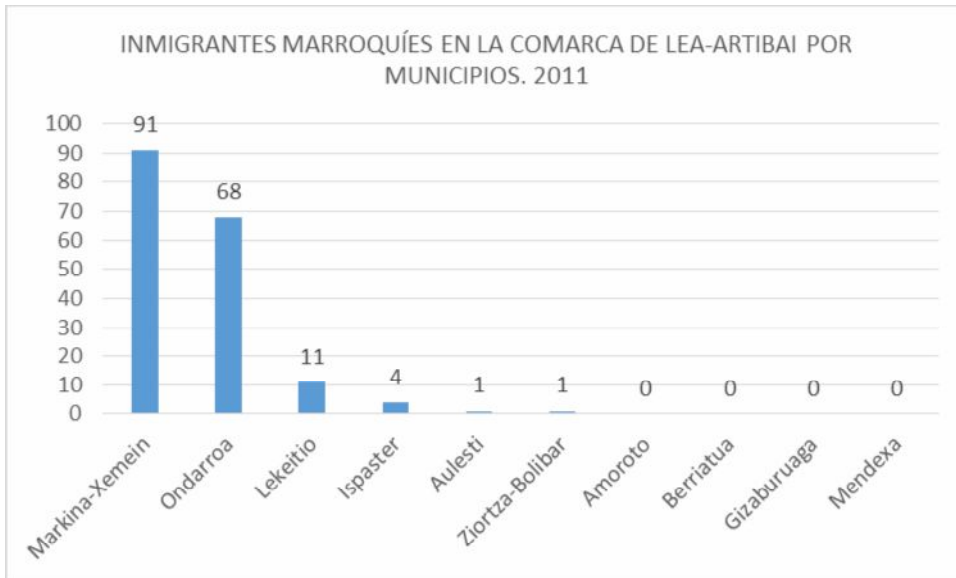


FIGURA 18. Fuente: IKUSPEGI. Elaboración propia.

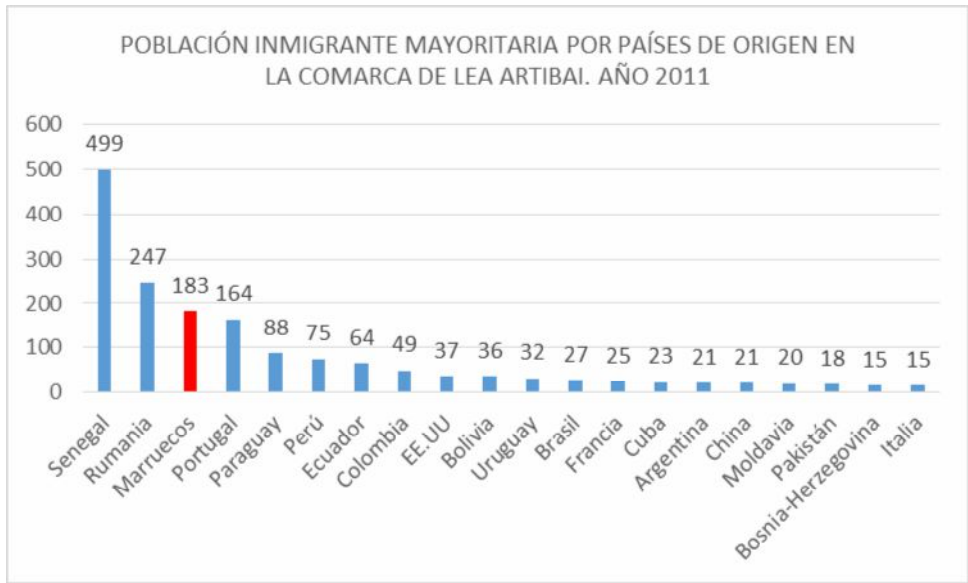


FIGURA 19. Fuente: IKUSPEGI. Elaboración propia.

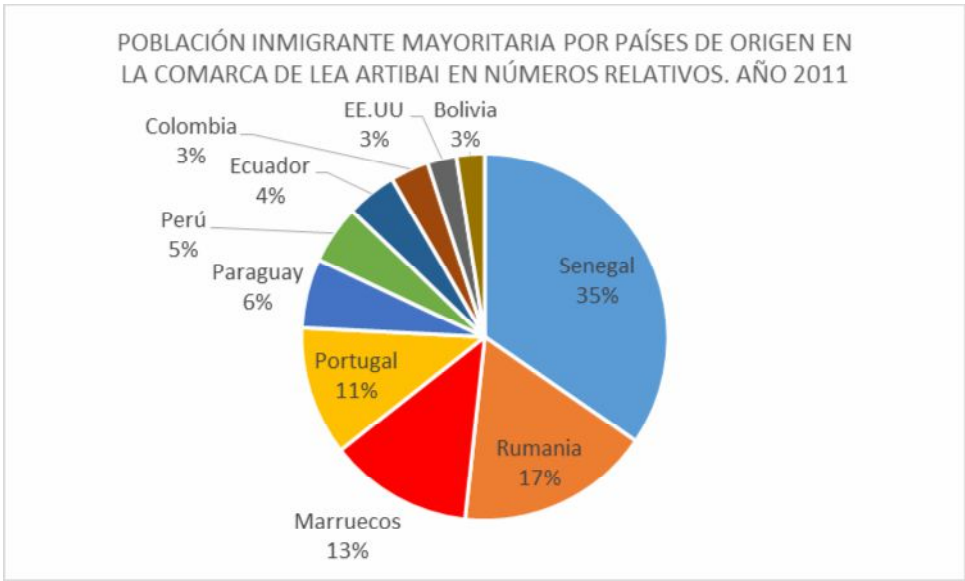


FIGURA 20. Fuente: IKUSPEGI. Elaboración propia.

Podemos comprobar en los gráfico superiores la preeminencia de la población de origen senegalés en la comarca de Lea Artibai. No obstante, en tercer lugar tenemos a la población marroquí, justo por detrás de la población rumana⁵⁸².

Veamos a continuación los gráficos referidos a la comarca del Bajo Deva:

⁵⁸² El gráfico en números relativos se ha calculado teniendo en cuenta solo los diez países mayoritarios y su peso relativo solo entre esos diez.

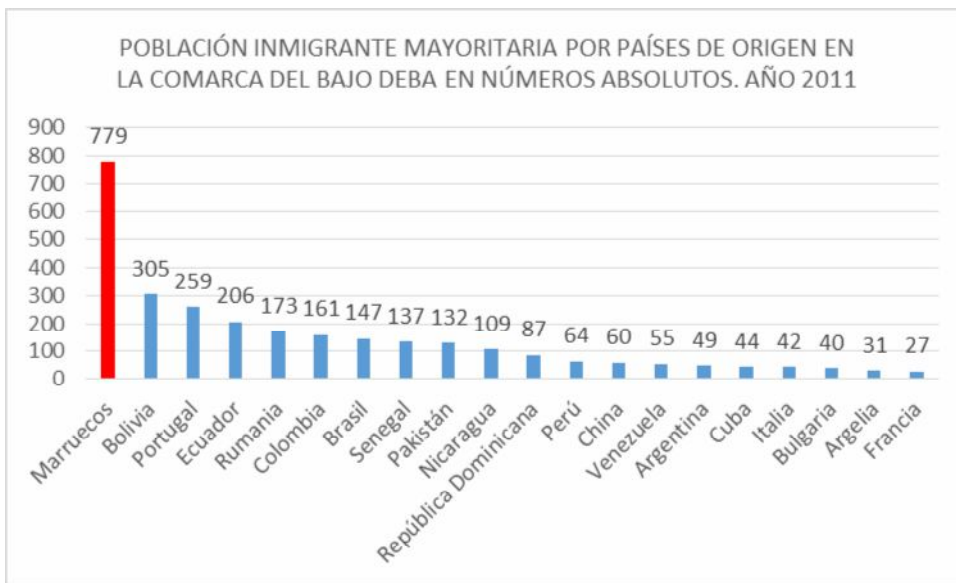


FIGURA 21. Fuente: IKUSPEGI. Elaboración propia.

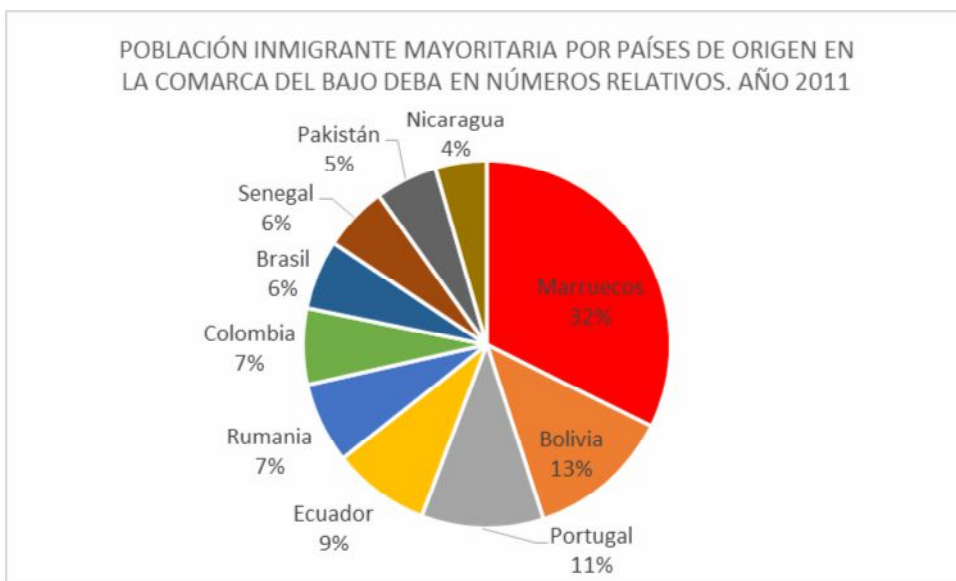


FIGURA 22. Fuente: IKUSPEGI. Elaboración propia.

Es notoria la prevalencia de la población marroquí sobre el resto de los primeros países en el caso de la comarca del Bajo Deva. Asimismo, cabe destacar también la mínima tasa de la población senegalesa en comparación con la comarca de Lea Artibai⁵⁸³. Según el organismo *Ikuspegi* la población

⁵⁸³ Debemos tener en cuenta que la población senegalesa tiene en la comarca de Lea Artibai

magrebí se ha establecido junto con los portugueses preferentemente en las comarcas donde predomina la agricultura. Esto es válido para la Montaña alavesa pero no para la comarca del Bajo Deva donde la actividad económica se sustenta en la industria y los servicios.

Población marroquí por comarcas y municipios objeto de la investigación.

COMARCA DEL BAJO DEVA. Año 2011.						
Municipio	Población total	Población inmigrante	% sobre la población total	Población Marroquíes	Porcentaje de marroquíes	
					Sobre la población total	Sobre la población inmigrante
MUTRIKU	5029	263	5,23%	8	0,15%	3,04%
DEVA	5420	235	4,34%	11	0,20%	4,68%
MENDARO	1929	84	4,35%	11	0,57%	13,09%
ELGOIBAR	11360	746	6,57%	154	1,35%	20,64%
EIBAR	27396	1588	5,80%	508	1,85%	31,98%
ERMUA	16274	860	5,28%	322	1,97%	37,44%
SORALUZE	3995	289	7,23%	87	2,17%	30,10%

FIGURA 23. Fuente: IKUSPEGI. Elaboración propia.

Podemos comprobar en tabla superior⁵⁸⁴ que la gran proporción de marroquíes que nos indicaba el mapa de la CAV por comarcas (fig. 23) en el caso del Bajo Deva se debía principalmente a los municipios de Eibar y Ermua.

su foco central debido al puerto pesquero de Ondarroa, en el cual trabaja preferentemente.

⁵⁸⁴Hemos marcado en cada caso la celda que señala el número de mayor valor.

COMARCA DE LEA ARTIBAI. Año 2011						
Municipio	Población total	Población inmigrante	% sobre la población total	Marroquíes	Porcentaje de marroquíes	
					% sobre la población total	% sobre la población inmigrante
Ondárroa	8852	595	6,72%	68	0,76%	11,42%
Berriatua	1257	162	12,89%	0	0%	0%
Marquina-Xemein	4967	622	12,52%	91	1,83%	14,63%
Amoroto	413	10	2,42%	0	0%	0%
Lequeitio	7409	362	4,89%	11	0,14%	3,03%
Mendexa	438	15	3,42%	0	0%	0%
Aulesti	681	10	1,47%	1	0,14%	10%
Ispaster	679	18	2,65%	4	0,58%	22,22%

FIGURA 24. Fuente: IKUSPEGI. Elaboración propia.

GRÁFICOS DE LOS PRINCIPALES MUNICIPIOS OBJETOS DEL ESTUDIO

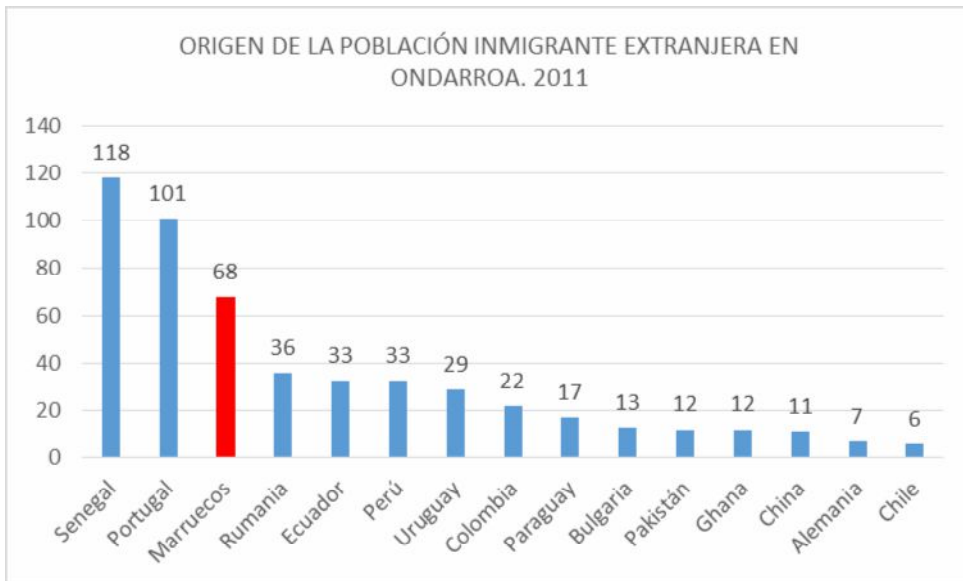


FIGURA 25. Fuente: IKUSPEGI. Elaboración propia.

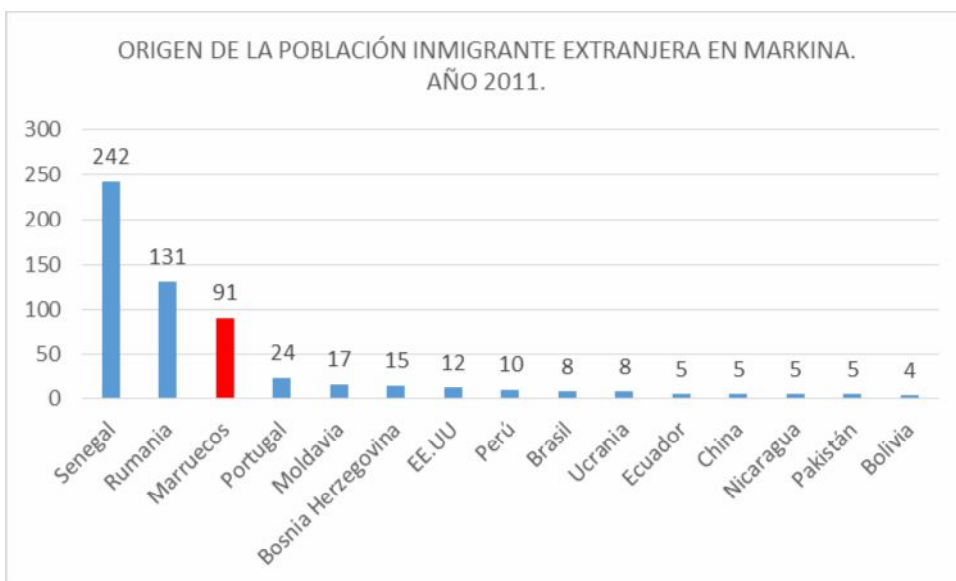


FIGURA 26. Fuente: IKUSPEGI. Elaboración propia.

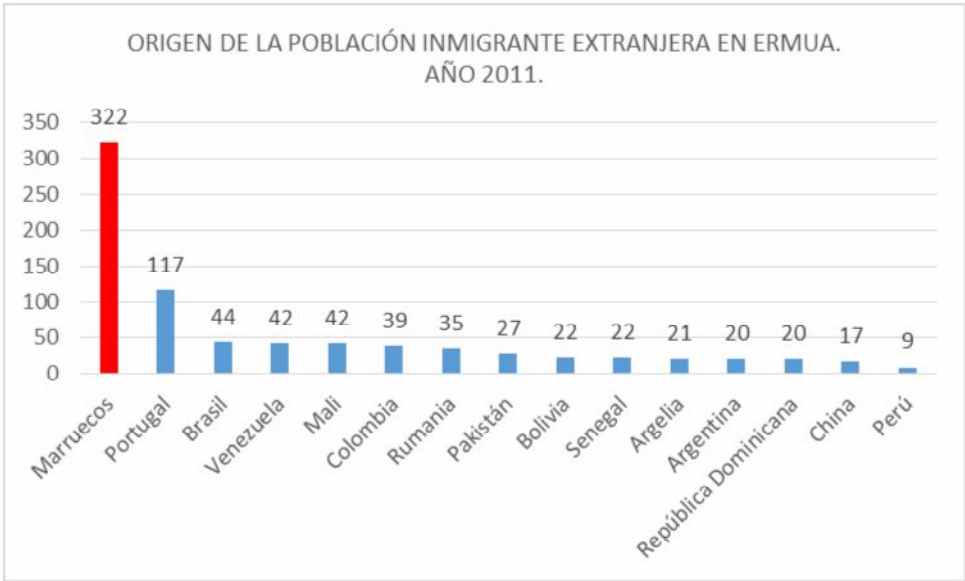


FIGURA 27. Fuente: IKUSPEGI. Elaboración propia.

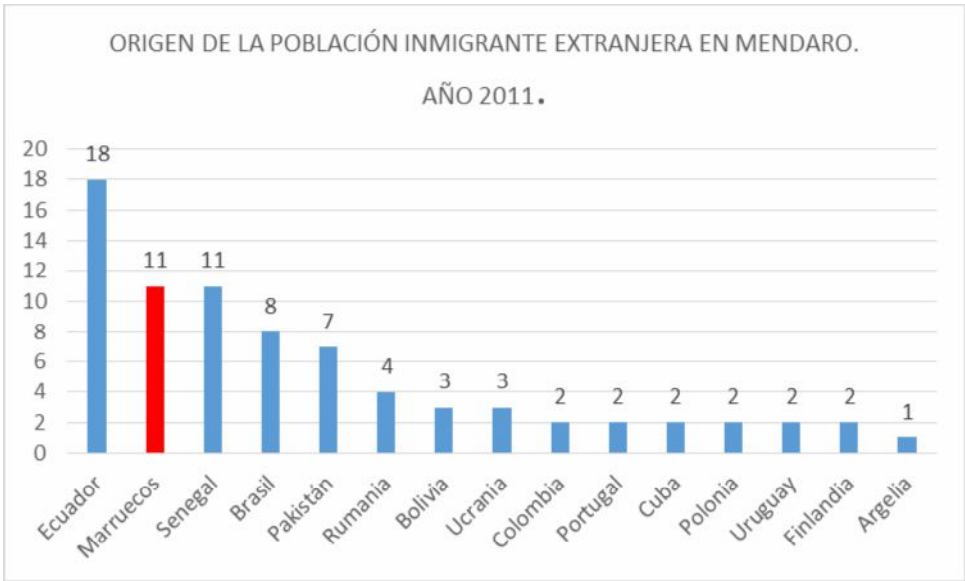


FIGURA 28. Fuente: IKUSPEGI. Elaboración propia.

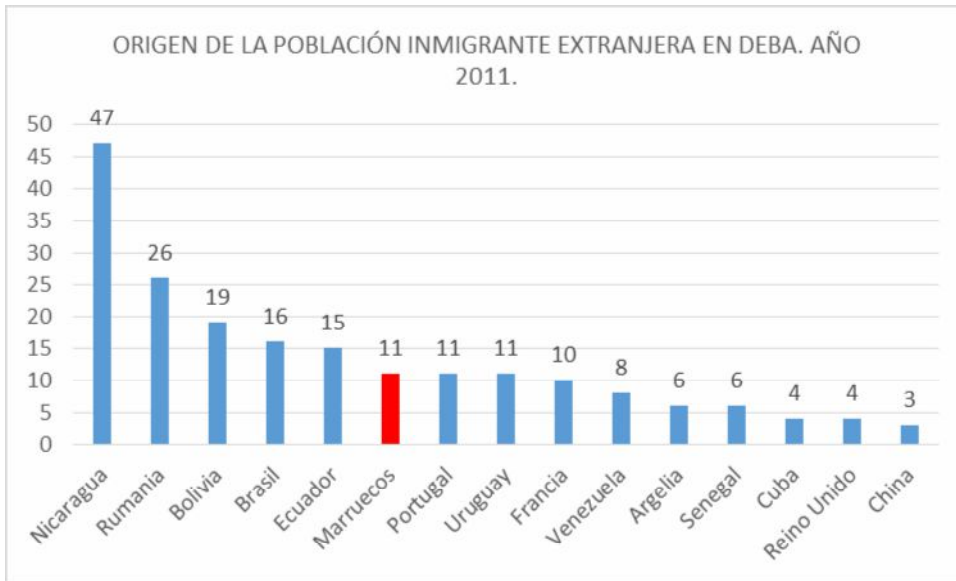


FIGURA 29. Fuente: IKUSPEGI. Elaboración propia.

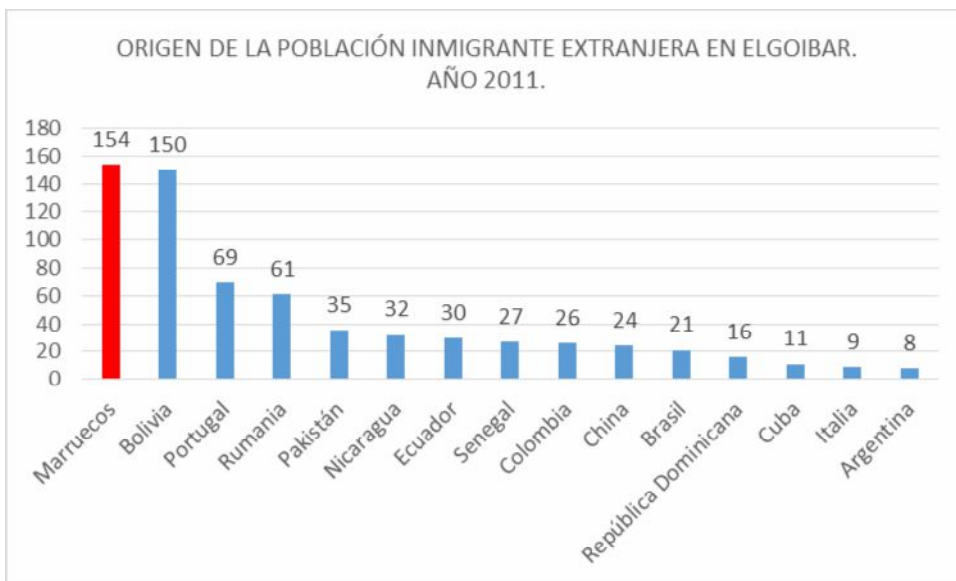


FIGURA 30. Fuente: IKUSPEGI. Elaboración propia.

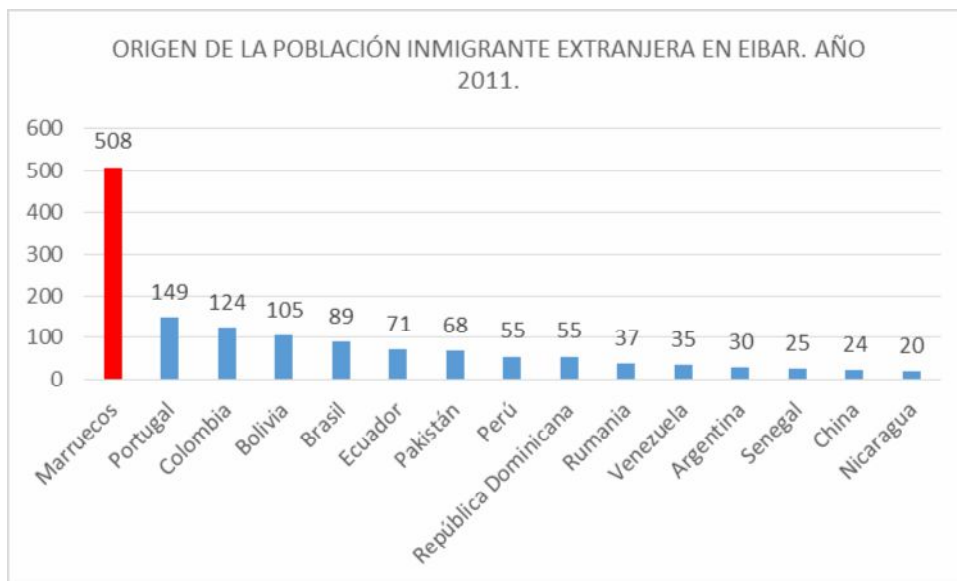


FIGURA 31. Fuente: IKUSPEGI. Elaboración propia.

13.2. Escolarización del alumnado inmigrante no universitario en la CAV.

La Comunidad Autónoma Vasca, al igual que el resto del Estado, acoge en sus aulas a cada vez más inmigrantes de distintas nacionalidades. Comprobaremos de qué modo las instituciones públicas, lejos de ayudar a la integración del alumnado inmigrante se sirven de las dos redes, pública y privada (incluyendo en esta la concertada y la no concertada) para segregar al alumnado inmigrante. Este alumnado se escolariza en los colegios públicos más próximos a su barrio, es decir, junto a más inmigrantes que viven naturalmente en el mismo entorno y en las mismas condiciones socio económicas⁵⁸⁵. Tanto es así, que la propia administración vasca lo reconoce en su *III Plan de Inmigración, ciudadanía y convivencia intercultural, 2011-2013*:

“En nuestro entorno más cercano también pueden destacarse dos elementos inquietantes con respecto a la educación del colectivo inmigrante. El primero de ellos es la sobrerrepresentación de este colectivo dentro de la red pública y por

⁵⁸⁵ Recordemos las palabras de Bourdieu sobre la enseñanza privada: “La enseñanza privada no es sólo una enseñanza exclusiva, cuyo límite es el recurso, sin duda frecuente, a un preceptor a domicilio, y una enseñanza protegida, que garantiza la fidelidad a las virtudes cardinales de la moral conservadora, a saber, el trabajo, la familia y la propiedad” (2007: 410)

ende, la menor implicación de la red privada y concertada en la escolarización de este grupo. El segundo es el dominio del modelo A en la escolarización del colectivo, ya que aparte de las dificultades para conseguir el conocimiento de la otra lengua oficial, puede suponer también una dificultad añadida para la movilidad y el ascenso social de los hijos e hijas de personas inmigrantes” (p.39)

Veamos a continuación lo que dicen las estadísticas sobre la escolarización del alumnado inmigrante en general y sobre el marroquí en particular⁵⁸⁶.

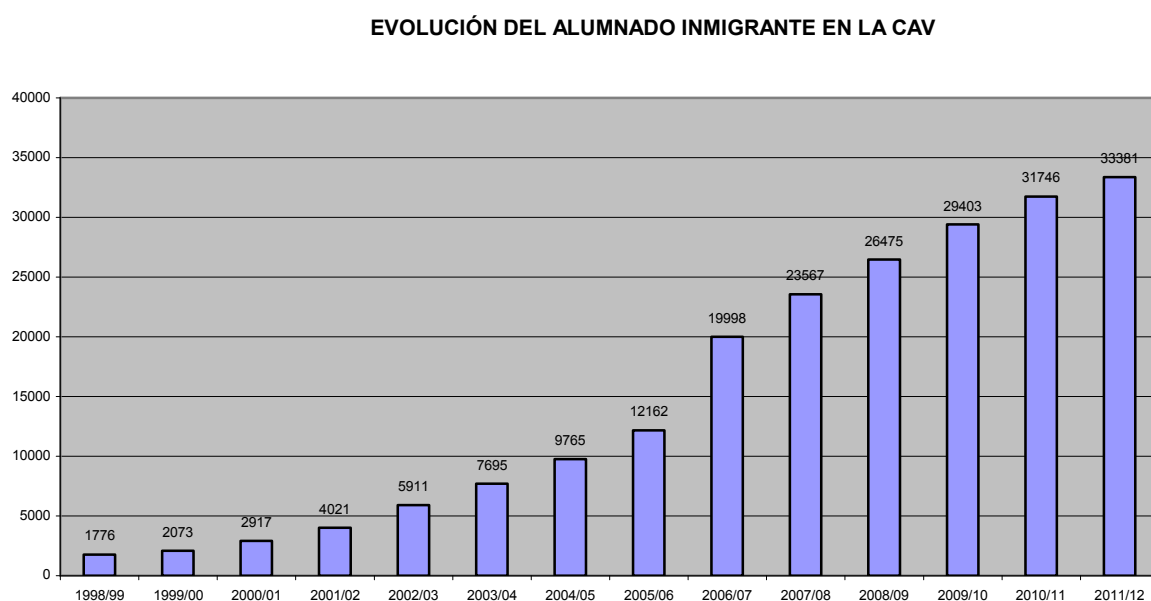


FIGURA 32. Fuente: Delegación de Educación del Gobierno Vasco. Elaboración propia⁵⁸⁷

⁵⁸⁶ Todos los datos de las siguientes tablas son referidos a alumnado no universitario, es decir, todo aquel matriculado en Educación Infantil, Educación Primaria y Secundaria obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Educación Permanente para Adultos (EPA). La única excepción se dará cuando las tablas se refieran a la procedencia de los alumnos inmigrantes por países, donde no aparecen los datos referidos a la EPA.

⁵⁸⁷ Todas las tablas y gráficos de este capítulo tienen como fuente la Delegación de Educación del Gobierno Vasco excepto cuando se indique lo contrario. Algunos datos han sido publicados y otros han sido cedidos por la misma tras su petición a título personal.

En el gráfico superior podemos apreciar el crecimiento acelerado del alumnado inmigrante, sobre todo a partir del año 2000. El crecimiento es paralelo a la evolución de la inmigración en general. Este último apunte puede parecer una redundancia, sin embargo no lo es puesto que un inmigrante adulto no siempre tiene descendencia o no siempre puede -o quiere- reagrupar a su familia en el país de acogida por múltiples razones. De todos modos, sí que el perfil general del inmigrante magrebí responde a la de un adulto masculino con familia que una vez instalado en el país de acogida tratará de reagrupar a su familia. (Fuentes y Vicente, 2007:40). Recordemos a continuación algunos datos de la evolución de la inmigración en general que ya vimos en el capítulo correspondiente.

Para hacernos una idea relativa de lo que suponen los datos arriba señalados comprobaremos los mismos datos pero referentes a todo el Estado. El porcentaje de alumnado inmigrante en la CAV es aún bastante inferior en relación a la media del resto de las comunidades autónomas. Si en La CAV este porcentaje suponía en el curso 2007 el 5,83% del total, en el Estado español llegaba hasta el 8,35%. En el curso 2011/12, estas cifras se elevaron hasta 7,2% del alumnado en la CAV –compárese con el 13,6 de Cataluña-, y hasta el 9,5 en todo el Estado⁵⁸⁸.

En cuanto a la procedencia del alumnado, las cifras son similares. En el Estado español al igual que en la CAV, el alumnado procedente de América del Sur conforma la mayoría del colectivo inmigrante, seguido de África, principalmente del Magreb pero especialmente de Marruecos. Comprobemos en los siguientes gráficos el peso relativo de este nuevo alumnado inmigrante en relación al alumnado nativo:

⁵⁸⁸ Fuente: Ministerio de Educación. <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/no-universitaria.html> (última consulta: 23-2-2014)

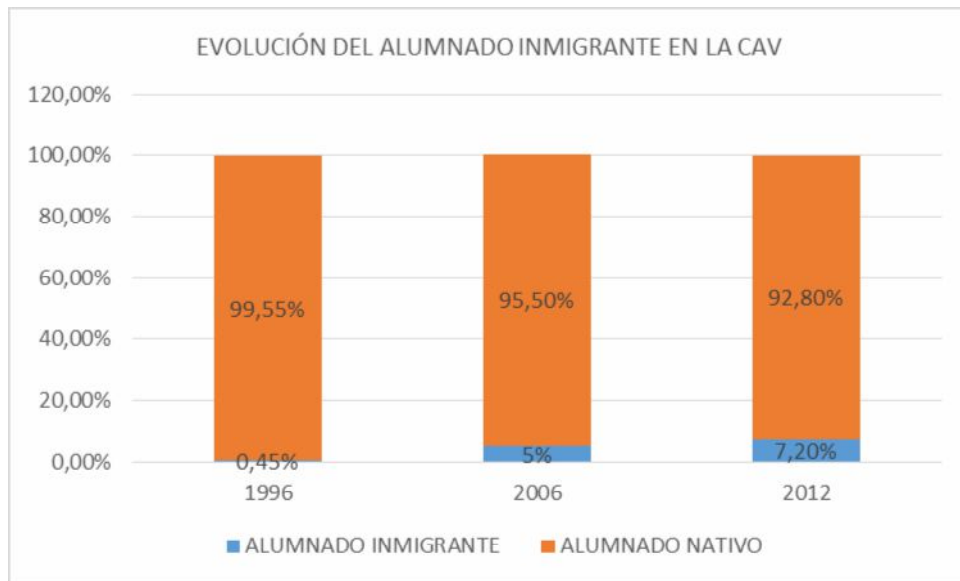


FIGURA 33. Fuente: Delegación de Educación del Gobierno Vasco. Elaboración propia

A este hecho debemos añadir la cuestión de los modelos lingüísticos. En la CAV existen tres modelos lingüísticos, denominados A, B y D. En el modelo A, el alumnado tienen la lengua castellana como vehicular y el euskera como asignatura. En el modelo B, el euskera es la lengua vehicular, excepto en la asignatura de matemáticas que se imparte en castellano. Y por último, en el modelo D el euskera es la lengua vehicular y la lengua castellana sólo aparece como asignatura. Imaginemos qué opción va a tomar un inmigrante que llega de un país latinoamericano para sus hijos/as ante esta oferta educativa. Incluso un magrebí puede sentirse más atraído por el modelo A que por el D, porque existe la posibilidad de que haya tenido algún contacto con el castellano anteriormente, sobre todo si es oriundo del norte de Marruecos, antiguo protectorado español, y más aún si proviene del Sahara Occidental. Incluso en el caso de que el alumno/a marroquí desconozca totalmente el castellano, es muy probable que conozca el francés, mucho más cercano al castellano que al euskera.

Los datos referidos al curso 2002/2003 eran los siguientes: nada menos que el 57,89% del alumnado inmigrante se matriculó en el modelo A, frente al 24,63% en el modelo B y el 17,48% en el Modelo D. Asimismo y según los datos

referidos al curso 2011/12, solo el 16,4% del alumnado total se matriculó en el modelo A⁵⁸⁹.

Podemos comprobar que existe la misma segregación por redes educativas. Mientras que en el curso 2010-11 el 75,8% del alumnado inmigrante se matriculó en la red pública, solo lo hizo en la misma red el 54,6% del alumnado total. Por lo tanto, la polarización –o guetización- del alumnado inmigrante por redes es notoria.

MATRICULACIÓN DEL ALUMNADO INMIGRANTE POR MODELOS LINGÜÍSTICOS. CURSO 2002/03

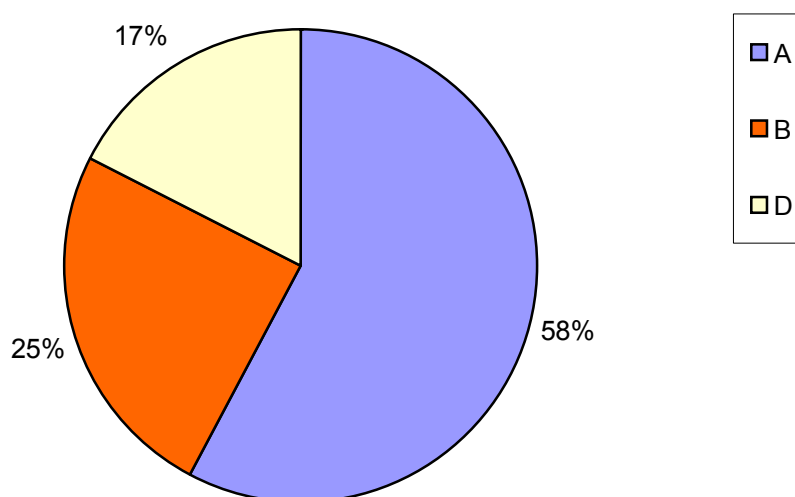


FIGURA 34. Fuente: Delegación de Educación del Gobierno Vasco

Todos estos datos demuestran que un hipotético alumno/a inmigrante de la CAV, especialmente de una gran urbe, tiene muchas probabilidades de acabar matriculado en un centro público, -más probable en un barrio o zona marginal- y en el modelo lingüístico A. Allí se va a encontrar con una gran mayoría

⁵⁸⁹ Debemos hacer notar que la página Web de la Consejería de Educación no muestra los datos referidos a la matriculación del alumnado inmigrante ni por redes (privada o pública) ni por modelos lingüísticos. Los datos referidos al curso de 2006-07 los obtuvimos por una petición especial a la propia consejería de educación. En cualquier caso, el contraste entre el alumnado inmigrante que se matricula en el modelo A y el alumnado global que se matricula en los otros dos modelos es enorme. Existe el mismo contraste entre la tasa de alumnado inmigrante matriculado en la red pública y el matriculado en la red privada.

inmigrante y otras minorías como la etnia gitana. Este modelo de escolarización acaba creando guetos que dificultan enormemente la integración de las minorías. Un gueto sirve para crear, separar y sustentar clases sociales. En ningún caso este alumnado se sentirá integrado en la sociedad, siendo su escolarización un reflejo de la misma segregación que sufren sus progenitores en la sociedad de acogida: vivienda en barrios marginales, trabajo precario y sin seguridad social, alta proporción de desempleo (en el año 2006, un 17,8% del colectivo inmigrante, y hasta un 31,3 en el caso de los marroquíes, frente al 4,1 de la CAV de la población nativa). etc. En 2010 y debido a la recesión económica global, estas cifras de desempleo en la CAV llegaban hasta el 15,71% de la población total, y al 31% de la población en el caso de la población inmigrante, y hasta el 51% en el caso de la población magrebí⁵⁹⁰. De este modo, los inmigrantes viven y se escolarizan mayoritariamente entre sus iguales. Los datos hablan por sí solos:

“Entre mayo de 2003 e igual mes de 2005, la cifra de estudiantes extranjeros integrados en las escuelas de Euskadi creció un 120%. Esta incorporación, sin embargo, no ha alterado el mapa del reparto de los alumnos inmigrantes por redes. El sistema público sigue soportando la mayor carga, especialmente en Álava, donde el desequilibrio supone que un 80% de estos alumnos están escolarizados en la red pública, quedando el 20% restante en la privada. En esta provincia incluso se da el caso de que un colegio, el Ramón Bajo, ubicado en el casco medieval de Vitoria, sólo cuenta con alumnos de procedencia extranjera” (*El País*, 24/04/06).

Debemos recordar también que una gran mayoría del colectivo inmigrante se ubica en las grandes urbes. Por supuesto que no todo el colectivo inmigrante responde a este patrón. Creemos que los inmigrantes que llegan a las pequeñas localidades de la CAV van a tener una integración social más accesible a partir de su escolarización. En los pueblos de en torno a 5.000

⁵⁹⁰ Fuentes: Eustat: [http://www.eustat.eus/bancopx/spanish/id_2315/indiceRR.html#axzz3jnWKUt55] (última consulta: 9-12-2012); y Moreno Márquez (2014)

habitantes lo habitual es que haya dos colegios, uno público y otro concertado. En ese caso no podemos afirmar que haya un colegio público para inmigrantes y otro para nativos. Aunque la segregación se sigue dando pero en menor medida al acudir una buena parte de los inmigrantes al colegio público y no al concertado⁵⁹¹. En las pequeñas localidades es más difícil que la población inmigrante se concentre en unos barrios y colegios determinados, y por lo tanto la integración social es más accesible.

La clase política, como no podía ser de otro modo, promete erradicar esta guetización del alumnado inmigrante aunque los datos acaben contrariándoles una y otra vez. Uno de los consejeros de educación del Gobierno Vasco del pasado más reciente prometía así un reparto más equitativo del alumnado inmigrante:

“El Departamento de Educación intentará que el próximo curso escolar no haya en el País Vasco ningún centro público o concertado privado con más de un 30% de alumnado inmigrante, según anunció ayer el consejero Tontxu Campos. La realidad es que dos de cada tres inmigrantes acaban siendo matriculados en los centros públicos, porque hay colegios privados financiados con fondos públicos que establecen sutiles barreras de admisión. (...) El consejero se refirió al riesgo de fragmentación social que puede suponer una concentración elevada de escolares inmigrantes en determinados centros y estimó que por debajo del 30% no hay ningún peligro de ruptura social. (...) Según sus datos, en el curso pasado (2005 – 06), el 85% de los centros públicos y concertados de Euskadi tenía menos de un 10% de alumnado inmigrante. Con más del 20% de escolares inmigrantes había 56 centros (de 860), la mayoría de titularidad pública. (...) Asimismo, recordó que «todos los centros sostenidos con fondos públicos tienen la obligación de atender a todo el alumnado» y advirtió de que se investigarán todas las quejas por motivos de discriminación. El consejero recordó que todos los centros tendrán que trabajar en la multiculturalidad, tal y como se recoge en el nuevo currículo escolar, aunque no tengan ningún alumno inmigrante.” (*El Diario Vasco*, 27/06/2007)

⁵⁹¹ No es menos cierto que en los últimos años desde la consejería de Educación se está tratando de equilibrar estas cifras, siendo la propia Consejería quien determina la red y el colegio donde se va a matricular finalmente el alumno o alumna. Debemos tener en cuenta además un hecho muy importante que se da con el alumnado musulmán en general y el marroquí en concreto: entre el alumnado inmigrante, el único musulmán es fundamentalmente el oriundo del Magreb. Si unos padres marroquíes han de elegir entre un colegio público laico y un concertado religioso –católico– la elección final no parece que vaya deparar muchas dudas.

Veamos ahora la evolución del alumnado inmigrante según su distribución en la red privada-concertada y la red pública.

EVOLUCIÓN DEL ALUMNADO INMIGRANTE POR REDES EN LA CAV

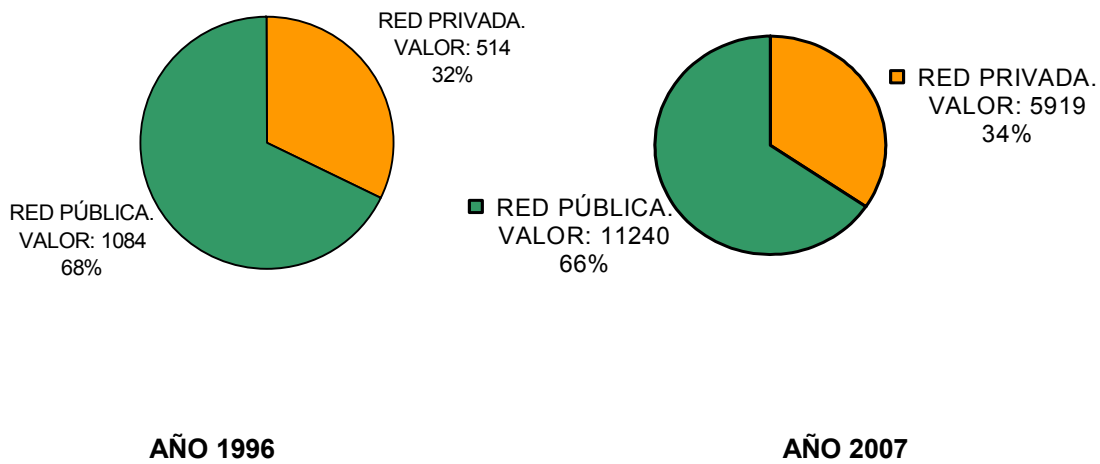


FIGURA 35. . Fuente: Delegación De Educación del Gobierno Vasco. Elaboración propia

En los gráficos superiores podemos comprobar la desproporción existente en la distribución del alumnado inmigrante entre las dos redes, pública y privada. Si bien entre 1996 y 2007 la diferencia se ha reducido en dos puntos, la desproporción sigue siendo poco menos que alarmante. Veamos los datos del curso 2011/12. Si en la red pública vasca el alumnado inmigrante suponía el 9,5% del alumnado total, en la red privada solo suponía el 4,6 del alumnado, es decir, menos de la mitad que el dato anterior⁵⁹². Esta desigual distribución

⁵⁹² Datos obtenidos del Ministerio de Educación, en su página Web. Por el contrario, El Gobierno Vasco no hace públicos estos datos. Es por ello que no disponemos el dato exacto del modo en que se distribuye el alumnado inmigrante por redes. Solo disponemos de su peso relativo en cada red y ello publicado además solo por el Ministerio de Educación del Gobierno central.

del alumnado inmigrante por redes, es igualmente desproporcionada en las cifras del Estado: un exiguo 5,5% del alumnado en la red privada, frente al 11,3% en la red pública. Por el contrario, las tasas de matriculación en la red privada-concertada del alumnado nativo en la CAV son extremadamente altas⁵⁹³:

DISTRIBUCIÓN DEL ALUMNADO NATIVO POR REDES EN LA CAV

AÑO 1996

AÑO 2007

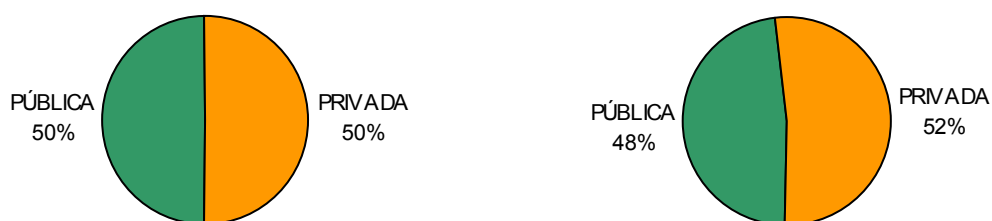
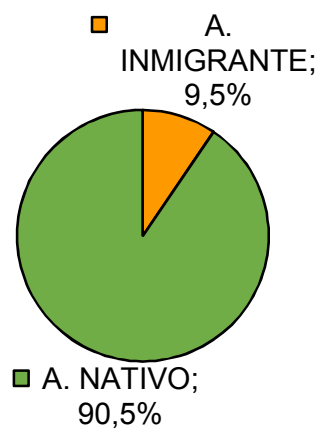


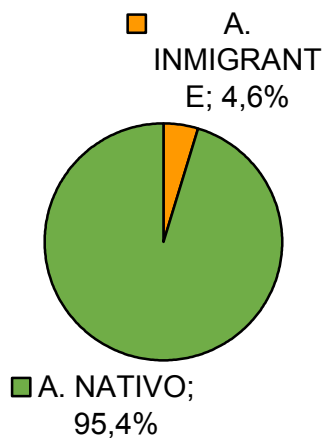
FIGURA 36. Fuente: Delegación De Educación del Gobierno Vasco. Elaboración propia

⁵⁹³ En el curso 2006-07, la media europea de la tasa de escolarización en la red pública en la etapa de la ESO llegaba hasta el 88,25 del alumnado total. Fuente informe de CCOO, 2010 (VV.AA.: *La educación en España. Situación, problemas y propuestas*)

PROPORCIÓN DEL ALUMNADO POR ORIGEN EN LA CAV Y EN LA RED PÚBLICA. CURSO 2010-11



PROPORCIÓN DEL ALUMNADO POR ORIGEN EN LA CAV Y EN LA RED PRIVADA. CURSO 2010-11



FIGURAS 37-38. Fuente: Delegación De Educación del Gobierno Vasco. Elaboración propia

Según los gráficos superiores, la red pública se ha consolidado desde un principio como la red de los inmigrantes, mientras que la red privada parece satisfacer especialmente la demanda del alumnado nativo. De este modo la segregación del alumnado inmigrante se institucionaliza mediante la escuela y desde los estamentos gubernamentales.

Si a esto añadimos que dentro del colectivo inmigrante también se vuelve a seleccionar al alumnado entre hispanohablantes, europeos –y cristianos- mayoritariamente por un lado, y norteafricanos –musulmanes- mayoritariamente por otro lado a la hora de escoger una red u otra, el tema resulta bastante preocupante a nuestro entender. Para ilustrar lo dicho veamos las siguientes cifras referidas exclusivamente al alumnado marroquí:

.

DISTRIBUCIÓN DEL ALUMNADO MARROQUÍ POR REDES EN LA CAV⁵⁹⁴

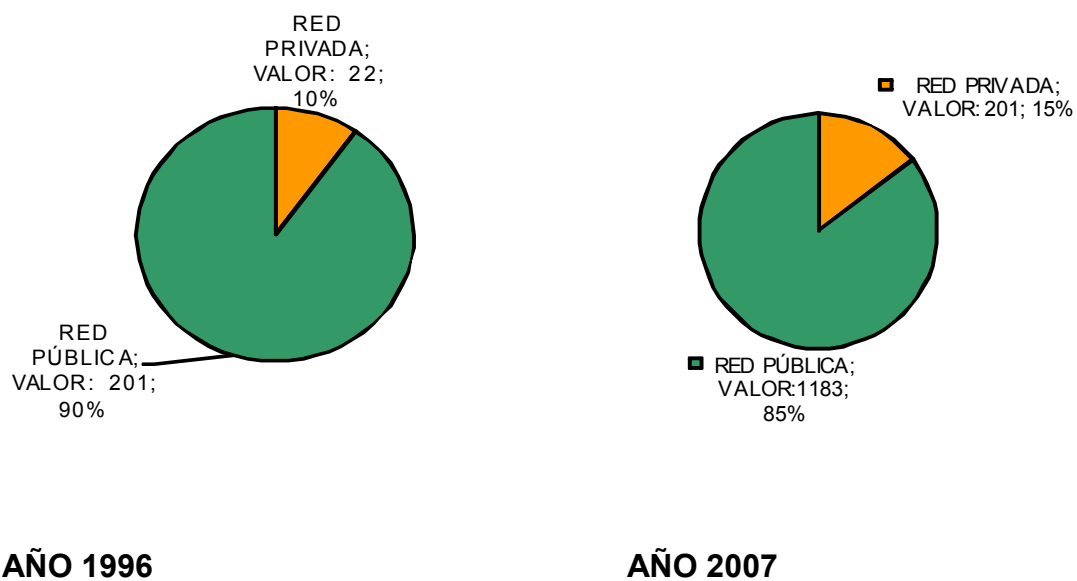


FIGURA 39. Fuente: Delegación de Educación del Gobierno Vasco. Elaboración propia.

⁵⁹⁴ En estas dos tablas referidas al país de Marruecos en concreto, no entran los datos referidos a EPA (Educación Permanente para Adultos). Tampoco entra el alumnado oriundo del Sahara Occidental. Datos no publicados oficialmente y obtenidos del Departamento de Educación del Gobierno Vasco mediante una solicitud a título personal como investigador.

EVOLUCIÓN Y DISTRIBUCIÓN DEL ALUMNADO MARROQUÍ POR REDES

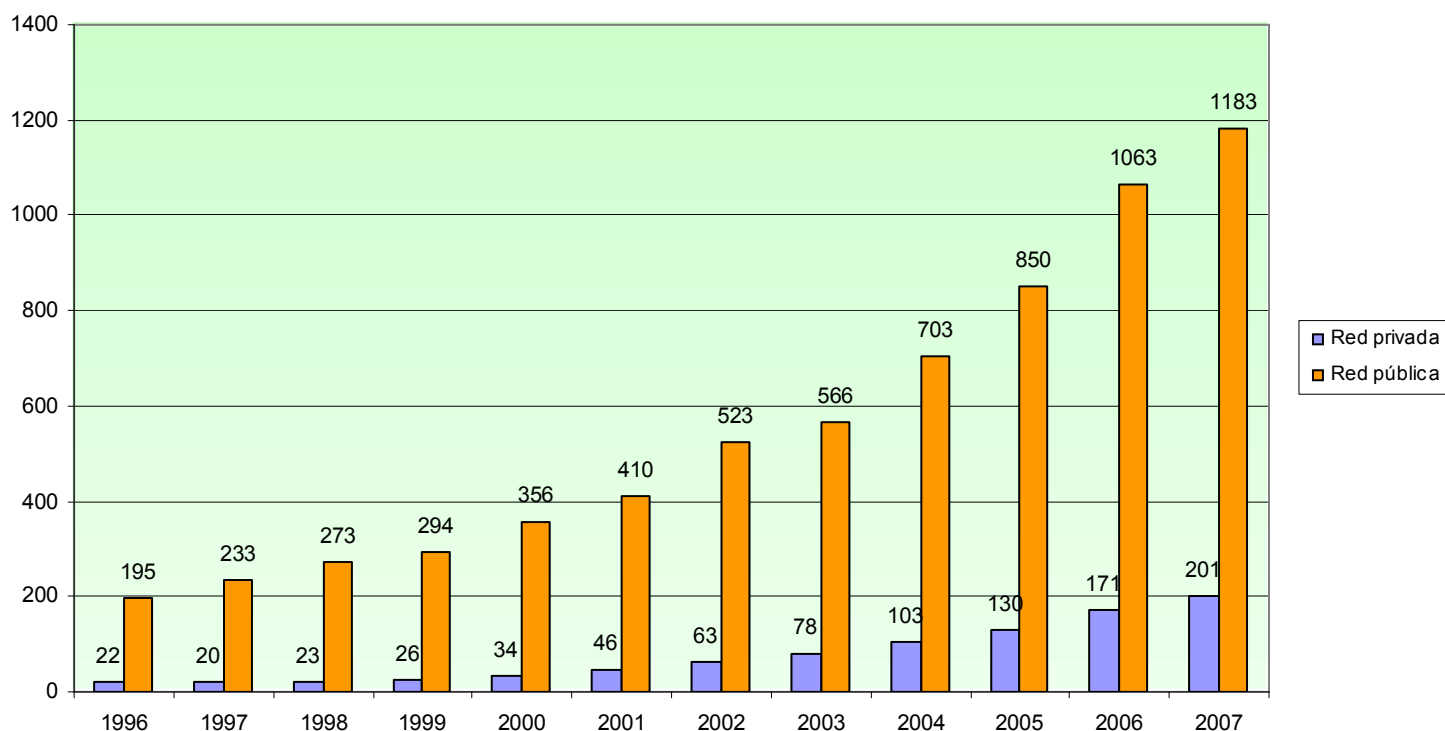


FIGURA 40. Fuente: Delegación de Educación del Gobierno Vasco. Elaboración propia.

Si el reparto del alumnado inmigrante entre las dos redes es totalmente desequilibrado, lo es aún mucho mayor cuando se trata del alumnado marroquí en concreto, tal y como lo hemos podido apreciar en los dos gráficos superiores. A nuestro entender lo más grave sería que a pesar de haber transcurrido más de una década entre las dos fechas, el desequilibrio se ha corregido en sólo cinco puntos. Debemos subrayar que estas diferencias nos resultan absolutamente injustificables. Para tener una idea clara de lo que suponen las mismas, debemos tener en cuenta que la proporción del alumnado marroquí es bastante alta entre la totalidad del alumnado inmigrante. El número de alumnos matriculados en total en la CAV en el curso 06/07 fue de 342.653. De ese total, 17.158 correspondían a inmigrantes, lo que supone un 5%. Finalmente, los alumnos marroquíes sumaban 1384, exactamente un 0,4% del

total y un 8% del alumnado inmigrante. En el curso 2011-12 sumaban 3.706 alumnos marroquíes, y su proporción respecto del alumnado inmigrante total era del 8,7%⁵⁹⁵.

En general, el segmento del Magreb, es el segundo más grande tras el de América del Sur. Exactamente, en el curso 2006-07, 3.287 alumnos eran del norte de África, es decir, un 16,43 % del alumnado extranjero, frente al 40% oriundo de América del Sur.

Con el paso de los años este porcentaje de alumnado magrebí ha ido en aumento mientras que el porcentaje del alumnado sudamericano ha descendido ligeramente. En el curso 2010-11, el alumnado oriundo del Magreb suponía el 22,9% del alumnado inmigrante, el segundo grupo mayoritario tras el de América del Sur, con un 35,9% del alumnado inmigrante.

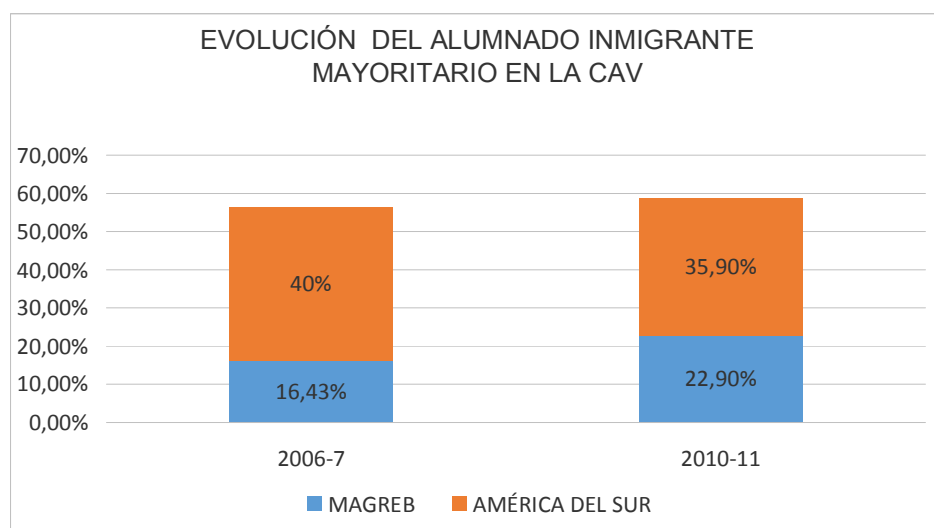


FIGURA 41. Fuente: Delegación de Educación del Gobierno Vasco. Elaboración propia.

⁵⁹⁵ El total de alumnos extranjeros era de 33.381. El total del alumnado era de 383.364

Esto supone entre otras cosas, que la primera lengua materna de nuestro alumnado inmigrante es el castellano y la segunda el árabe dialectal de Marruecos⁵⁹⁶. Asimismo, debemos recordar de nuevo la cuestión de la religión. Si la primera religión del alumnado inmigrante es el cristianismo, la segunda será el Islam. Todos estos datos se habrán de tener en cuenta, indudablemente, para realizar las consabidas valoraciones en cualquier estudio o investigación y por supuesto en este en concreto.

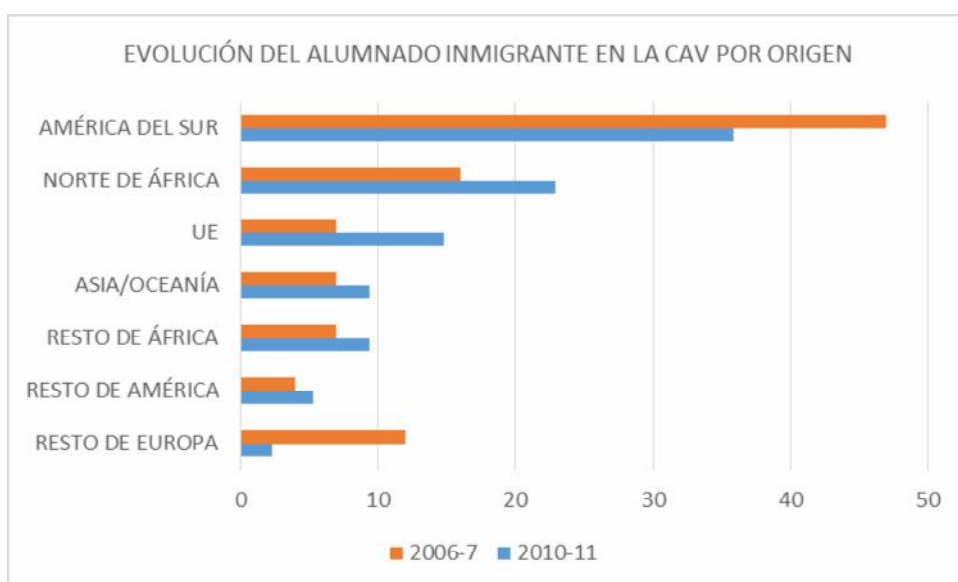
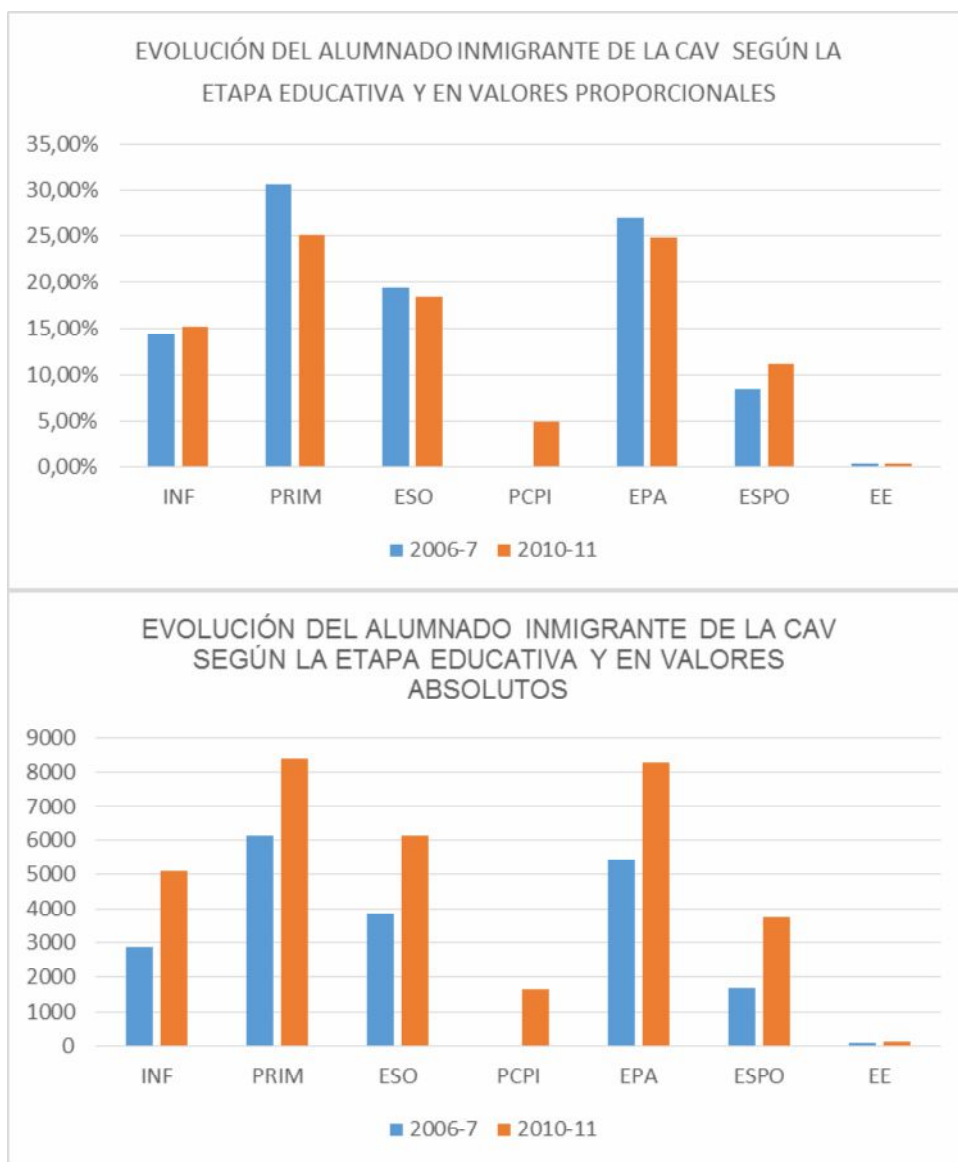


FIGURA 42. Fuente: Delegación de Educación del Gobierno Vasco. Elaboración propia.

En la tabla de procedencia del alumnado inmigrante por zonas del mundo, vemos claramente que el primer colectivo lo siguen formando los latinoamericanos –en el curso 2010-11- seguido muy de lejos por los norteafricanos.

⁵⁹⁶ Junto con los distintos dialectos del bereber, aunque desconocemos las cifras exactas al respecto.

En los siguientes gráficos exponemos la procedencia del alumnado por regiones y el número de matriculados por etapas de estudio.



FIGURAS 43-44. Fuente: Delegación de Educación del Gobierno Vasco. En el curso 2006-07 no se dispone del dato correspondiente a la etapa de PCPI. Elaboración propia.

Abreviaturas utilizadas	
INF	Educación Infantil
PRIM	Educación Primaria
ESO	Educación Secundaria Obligatoria
PCPI	Programas de Cualificación Profesional Inicial
EPA	Educación de Personas Adultas
BACH	Bachillerato
FP	Formación Profesional
EE	Educación Especial
ESPO	Educación Secundaria Postobligatoria

En los gráficos superiores se puede apreciar que aunque el incremento del alumnado inmigrante en la CAV en valores absolutos ha crecido de forma exponencial, la etapa educativa que más peso ha ido ganando proporcionalmente en los últimos años ha sido la de la educación post-obligatoria, lo cual puede leerse de forma positiva puesto que indica que el alumnado inmigrante tiende a seguir estudiando cada vez más, una vez terminadas las etapas educativas obligatorias. El alumnado que está matriculado en la Educación para Adultos suma el 7,9% del total, mientras que en el caso del alumnado inmigrante supone casi el 25%.

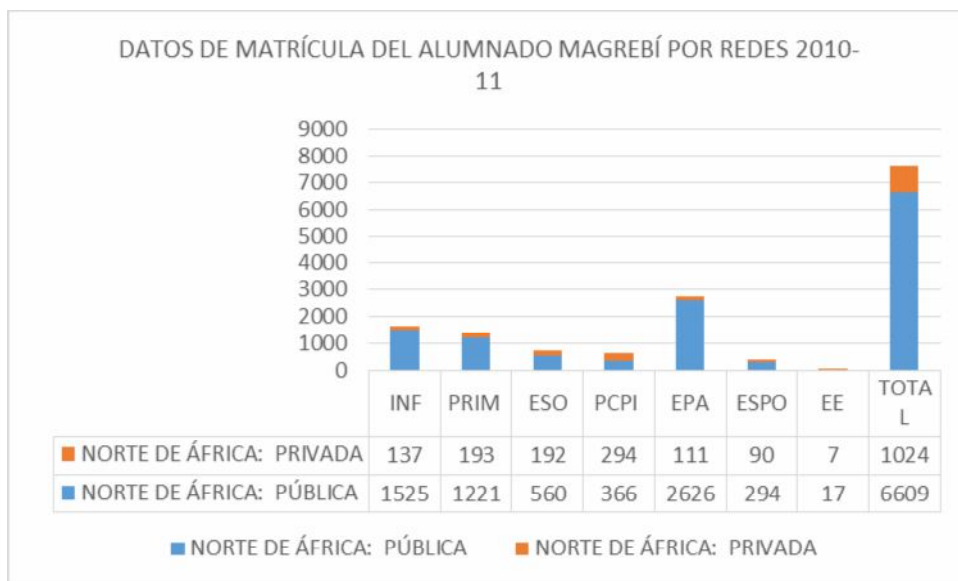


FIGURA 45. Fuente: Delegación de Educación del Gobierno Vasco. Elaboración propia.

En el gráfico superior podemos comprobar que la mayoría del alumnado inmigrante de origen magrebí está matriculado en la etapa de Primaria, es decir, que tiene entre 6 y 12 años. Si sumamos a esa etapa la de Educación Infantil, que va de 3 a 5 años, tenemos un total del 40,29%. Si sumamos a esta última cifra la etapa de ESO, última etapa obligatoria, tenemos un total del 50% del alumnado magrebí. Sin embargo, la mayor tasa del alumnado magrebí está matriculada en la EPA (Educación de Personas Adultas). Ello indica el bajo nivel académico que trae consigo el inmigrante magrebí por un lado, o también incluso el alto nivel de fracaso escolar del alumnado magrebí más joven, y que consecuentemente accede a la EPA como medio de conseguir el título de la ESO. Estas bajas expectativas coinciden, al menos en el caso de Marruecos, con las expectativas que tiene la población en su propio país.



Alumnado inmigrante en el aula de música del instituto público de Ondarroa, Vizcaya.

Entre los distintos objetivos que se deben plantear las instituciones hacia los inmigrantes a nuestro entender, resulta de la máxima importancia el hecho de elevar las expectativas de los inmigrantes en relación a los estudios, única forma de lograr un mayor nivel social y educativo y una mejor integración en la sociedad de acogida.

14. ANEXO: LAS MÚSICAS DE MARRUECOS.

No podíamos concluir este trabajo sin incluir una introducción a las distintas músicas que se practican en el país vecino. Cuando hacemos referencia a "las músicas de Marruecos" es obvio que podamos encontrarnos como mínimo con un espectro de géneros musicales tan rico y amplio como se pueda encontrar en cualquier otro país occidental. Ello incluye músicas de ámbitos muy dispares, desde la *música clásica*, representada en este caso principalmente por la música árabe-andalusí, pasando por la música de los bereberes, y llegando a la música *popular urbana*, representada en su caso por la música *chaabi* e incluso el *rap*.

Comenzaremos este viaje por las músicas de Marruecos dividiendo tal extenso panorama en dos grandes grupos. Por un lado hablaremos de la música árabe en general, abarcando esta un ámbito mucho más extenso que las fronteras del país vecino. Por otro lado, al introducirnos en el espacio geográfico del propio Marruecos, realizaremos un breve repaso a los principales géneros musicales según el criterio propuesto por el musicólogo marroquí Ahmed Aydoun (2001).

a. Introducción a la música árabe.⁵⁹⁷

Nos gustaría comenzar este capítulo recordando la recomendación del compositor Ramón Barce con la que invita a los musicólogos a re-considerar y valorar la influencia árabe en la música española (en Touma, 1998:15). Tal influencia ya fue señalada por Julián Ribera (2000/1927). Si bien no sea éste exactamente el tema de nuestra investigación, sí tomamos al menos la música árabe en parte como objeto de nuestro estudio. Siguiendo a Barce, la música no es el único campo olvidado del ámbito árabe en el mundo de la investigación española, es más bien una carencia que se extiende a todos los campos de la investigación. Esta carencia se hace más gravosa si tenemos en

⁵⁹⁷ Mientras no se indique lo contrario, todo lo referido en este capítulo a la música árabe en general está tomado de Habib H.Touma, 1998.

cuenta la relación que ha tenido la cultura árabe con la historia de España (ibíd. 15)⁵⁹⁸.

a.1. Conceptos fundamentales.

Con el concepto de *música árabe* nos referimos a la música de Oriente próximo y el norte de África. Esta agrupación geográfico-cultural se debe a una historia en común de más de dos mil años que ha creado un tipo de música totalmente distinguible de las culturas musicales que le circundan: subsahariana, occidental y asiática. En la delimitación geográfica que hemos realizado confluyen tres grandes culturas musicales como la persa, árabe y turca. Además de estas culturas musicales con sus propios sistemas, otros pueblos de la región también han contribuido con sus culturas musicales. Por lo tanto, al analizar la música árabe debemos saber que distintas tradiciones musicales han tenido relación con la misma. Podríamos citar así la música armenia, berberisca, hebrea, iraní, copta, curda, siria, circasiana, maronita, caldea, nestoriana y turca.

Para una definición más precisa de la música árabe reproducimos las palabras literales de Touma:

“Puede considerarse como música árabe la que, recibida y ejecutada por los árabes, ha sido denominada así por ellos mismos. Es decir, junto a la de los propios árabes, la de sus vecinos turcos e iranés, la de las minorías étnicas que han convivido con las poblaciones árabes, y la de los etíopes y otros pueblos africanos cuyo espacio geográfico limita con el de los árabes e el oeste y norte de África”.

Siguiendo al mismo autor, la cultura árabe se sustenta en los tres pilares siguientes: la lengua árabe, el Islam y las tradiciones y costumbres que

⁵⁹⁸ Para una bibliografía sobre la cultura musical árabe estudiada por autores españoles, véase Touma, 1998:181. Para saber lo que Europa debe al paso del Islam en España, véase: Juan Vernet, 2006b.

determinan el comportamiento (ibíd.24). Según estos criterios Marruecos también sería un país árabe, a pesar de que los bereberes sean los habitantes originarios del país. En cualquier caso, más adelante entraremos a valorar las diferencias entre bereberes y árabes en Marruecos. Según Touma, cinco rasgos caracterizarían la música árabe: un sistema tonal específico; unas estructuras rítmico-temporales que actuarían como elementos determinantes de la forma; unos instrumentos musicales presentes en todo el mundo árabe con un sistema tonal unificado; la posibilidad de clasificar la música árabe según su contexto (la ciudad, el campo y el desierto); y finalmente una mentalidad musical específica que da lugar a una homogeneidad estética.

Esta mentalidad musical árabe estaría determinada por el fenómeno del *maqam* (su sistema modal), el predominio de la música vocal, la predilección por los pequeños grupos instrumentales, el uso de células melódicas y sus distintas combinaciones, la ausencia de polifonía y desarrollos motivicos, y la alternancia de organización rítmico-temporal libre y sonoro espacial fija por una parte, y de organización rítmico temporal fija y sonoro espacial libre por otra.

a.2. Breve historia de la música árabe.

En este subcapítulo seguimos la clasificación por etapas que hace Touma de la historia musical árabe (ibíd. 27). En cualquier caso, debemos hacer notar que en su repaso histórico Touma habla fundamentalmente de la música clásica árabe.

Periodo preislámico hasta el 632: la escuela qaina

A pesar de que las primeras informaciones sobre la música de los árabes datan del siglo VI, para esa fecha ya habían transcurrido más de 1000 años de historia árabe. Este periodo anterior al Islam se denomina *ǧahiliya* (“orgullo”, “insolencia” o “fanatismo”). Figura esencial en esta época será la *qaina*. Esta era una mujer que cumplía una doble función de cantora y sierva. A la *qaina* se

le suponía una gran formación poética. En la época de la *ǧahiliya* se distinguen dos estilos de canto: el canto de la población sedentaria y el canto de los nómadas beduinos. Al primer tipo de canto se le atribuye un mayor nivel artístico y en el mismo entrarían a formar parte las *qainas*.

La antigua tradición árabe clásica (632-850)

La práctica del canto en esta época dependerá en primer lugar de las tesis que los teólogos islámicos harán de los versículos del Corán que hablan de la música. Sin embargo, no debemos olvidar que: “*en el Corán, el libro sagrado del Islam, el canto y la música no son ni expresamente prohibidos ni expresamente permitidos*” (ibíd. 29)⁵⁹⁹.

Al convertirse Medina en la capital, esta tuvo una floreciente vida musical. Los esclavos que traían consigo sus usos y costumbres, cambiaron la vida de la ciudad. De este modo, supieron adoptar la cultura de los griegos, romanos, persas, egipcios, asirios y babilonios. Así, junto a las *qainas* aparecieron los *muhannat*, cantores masculinos que imitaban a las mujeres con su actitud y vestimenta⁶⁰⁰. Una gran mayoría de los cantores y cantoras de esta época eran oriundos de Persia y Etiopía o subsaharianos a pesar de que muchos habían nacido en la península arábiga. En cualquier caso, hay una gran probabilidad de que los árabes hubieran transformado el estilo de canto de los persas y adaptado al suyo propio. Se creaba de este modo una nueva tradición de canto que llegó hasta la corte califal de Damasco en el 661. Estos cantores ejercieron una gran influencia hasta el comienzo de la era Abbasida (750-1258). En los festivales de música que se celebraban en Medina, los conjuntos incluían ejecutantes de laúdes, flautas y tambores. También hacían uso de la cítara

⁵⁹⁹ Recordemos que además del Corán, habían de tenerse en cuenta los argumentos a favor o en contra que los eruditos sacarán del *hadit*, un corpus de conversaciones que según la tradición habría tenido Mahoma con sus discípulos.

⁶⁰⁰ Veremos cómo esta figura del cantante o danzante travestido ha llegado hasta nuestros días.

llamada *mi'zafa*, la flauta *qassaba*, el clarinete *mizmar*, y un tambor de mano cuadrado, que mayormente era tocado por mujeres.

Del gran número de cantores y cantoras de la época de los primeros cuatro califas (632-661) y del reinado de los Omeyyas (661-750) no se ha conservado ninguna de sus melodías o fórmulas rítmicas. Los grandes cantores de La Meca y Medina crearon una escuela de árabe de canto que luego ha sido conocida como la “antigua escuela árabe clásica”. Aquí instruían en el “canto perfecto” durante más de un siglo frente a las tradiciones persas, bizantinas y etíopes. Esta escuela de canto árabe dominó hasta mediados del siglo IX. Por otro lado, resulta cuando menos curioso que en época tan temprana pudiera existir algo parecido a los derechos de autor. Así nos lo describe Touma:

“Un canto (*saut*) constaba de unos pocos versos. En ocasiones un par de versos eran musicados por varios cantores o compositores. Los creadores de una melodía eran al mismo tiempo sus propietarios. Y una melodía podía ser legalmente vendida por su compositor. El comprador la escuchaba, junto con su texto, repetidamente, hasta que palabra y música quedaban grabadas en su memoria.” (ibíd. 32)

La renovación de la antigua tradición musical árabe en Bagdad y Córdoba (820-1258 y hasta 1492)

La antigua escuela árabe clásica perdió influencia frente a nuevos aires musicales de origen persa en Bagdad. En cuanto a las fuentes, los eruditos escribieron tratados teóricos y no compilaron más que una pequeña porción de la música de su época. “No puede inferirse de sus informaciones cómo era realmente el canto, y esto sólo podemos rastrearlo a través de la tradición oral y de la muy transformada música actual, que nos suministra una vaga imagen de aquella música” (ibíd. 33). Una muestra del panorama poco ilustrativo de las fuentes lo tenemos en el *Kitab al-ağani al-Kabir* o *Gran Libro de las canciones*, de al-Isbahani, donde no aparece ningún ejemplo musical en sentido estricto.

A comienzos del siglo IX ocurre un hecho trascendental para la historia de la música árabe. El gran músico Ziryab abandona Bagdad expulsado por su maestro por una simple cuestión de rivalidad y llega a al-Andalus, donde habían trasladado su gobierno los Omeyas tras la caída de su dinastía en Damasco (750). Ziryab llegó a Córdoba en el año 822 y con él viajó la tradición musical árabe. En Córdoba Ziryab funda una escuela de música que en poco tiempo se desentiende de la tradición musical árabe y surge de este modo la semilla de la música andalusí que ha llegado hasta nuestros días en el norte de África.

Esta época fue de máximo esplendor para los árabes, tal y como lo explica Touma, *“el siglo IX fue el siglo de oro de los árabes [...] esa época fue para la historia de la música árabe como una especie de Ars Nova”* (ibíd. 34). Tal es la importancia de la música de esta época para los árabes que *“sus caracteres musicales determinarán la práctica musical de los árabes hasta el siglo XIX, lo mismo en Bagdad que en Alepo, El Cairo, Estambul u otras ciudades”* (ibíd. 34).

Periodo de la decadencia (siglos XIII-XIX)

Tras el periodo de esplendor, debemos tener en consideración la influencia de la música turca y persa sobre la árabe, sobre todo a partir de la caída de Córdoba (siglo XI), Bagdad (siglo XIII), y Granada (siglo XV). Cuando los turcos sometieron a los árabes, estos continuaron practicando su propia música. Los turcos nada tenían que ver con los árabes a excepción de profesar la misma fe. Tanto étnica como lingüísticamente ambos eran pueblos totalmente distintos.

En el siglo XVI los otomanos dominan Egipto, Siria y Persia. Estambul se convierte en la capital del mundo islámico. La cultura, la ciencia y el arte árabes entran en un periodo de transformaciones, -aunque Touma habla aquí explícitamente de "decadencia"-. El dominio otomano en el Mashreq (Egipto, Siria, Higaz y Yemen) duró hasta el siglo XX, mientras que en el Magreb

(Argelia y Túnez) permaneció hasta el siglo XIX, cuando es tomado por los poderes coloniales europeos.

El renacer cultural árabe y la liberación del dominio turco en el siglo XIX.

Si las palabras *Gina* (canto) y *tarab* (la alegría del que escucha la música) aluden a la práctica musical, el término *musiqā* aludirá solamente a los tratados teóricos. Mientras, la vida musical seguirá centrándose en la figura del cantor y su conjunto instrumental. Las diferencias de género en la práctica musical también se daban en esta época y lugar. Por ejemplo en las bodas, en el momento en que se tocaba delante de las mujeres, sólo podían actuar mujeres y ciegos.

Distintas festividades públicas requerirán la presencia de los músicos: La fiesta del sacrificio, el décimo día del mes *Muharram*⁶⁰¹, las noches de ayuno del *Ramadán*, las ceremonias *dikr*⁶⁰² de las distintas congregaciones religiosas, el día del nacimiento de Mahoma⁶⁰³, fiestas de peregrinación, etc. Tampoco hay que olvidarse de las fiestas que celebran los árabes cristianos (principalmente de la antigua Siria) en la Nochebuena, la Pascua, fiestas en honor de la Virgen María (o fiestas Marianas), Pentecostés, etc. El repertorio consistía principalmente en las piezas tradicionales de los viejos maestros. Piezas que se transmitía por tradición oral al no existir ningún tipo de partitura.

En el siglo XIX tenemos cinco centros musicales que representan otros tantos estilos: Irak, Siria, Egipto, la Península Arábiga y el norte de África. Estos estilos aún perduran hoy en día y afectan al estilo de canto, la técnica de pulsar las cuerdas del laúd, las escalas, los ritmos de acompañamiento, la forma de los poemas y su contenido.

⁶⁰¹ Se trata del primer mes del calendario musulmán. Es el más sagrado tras el Ramadán o noveno mes.

⁶⁰² Acto devocional en recuerdo de Allah.

⁶⁰³ Día doce del tercer mes o *Rabi' al-Awwal* del calendario musulmán.

Las relaciones con la música turca y persa serán de tipo recíproco “*en el interior de culturas musicales básicamente semejantes*” (ibíd. 36). No hay que olvidar tampoco las relaciones e intercambio musicales con las minorías como armenios, judíos, sirios, kurdos, drusos e iglesias cristianas orientales. A pesar de que tanto árabes como turcos se preocuparon de diferenciar sus respectivas músicas durante el siglo XIX, los primeros recibieron de los turcos algunos rasgos formales y la terminología. Muestra clara de la influencia turca son la difusión en la cultura árabe de las formas compositivas como el *pesrev* y el *semai*, o bien instrumentos musicales de origen persa y turco como el *santur* y el *tambur*⁶⁰⁴.

Tras un estancamiento desde el siglo XIII de la teoría musical, Miha'il Misaq propone por primera vez la división de la octava en 24 intervalos casi iguales y próximos al cuarto de tono. Finalmente, los propios turcos y persas reconocerán la independencia de la tradición musical de los árabes.

El siglo XX. El alejamiento del lenguaje musical árabe originario.

Touma se expresa de forma tajante en torno a la pérdida de la música original árabe, causa que debe buscarse según él en los regímenes coloniales europeos⁶⁰⁵.

“Sin embargo, la influencia sobre la vida musical árabe de turcos y persas – representantes de una cultura musical del Cercano Oriente básicamente igual- en el siglo XIII fue menos devastadora que la ulterior irrupción de la cultura musical

⁶⁰⁴ Tipos de de cítara y laúd respectivamente.

⁶⁰⁵ Bruno Nettl escribe en 1985 que el sistema musical de Oriente Medio (entendiendo a este en el sentido anglosajón que incluye todo el Oriente, incluido el Magreb, en oposición al Lejano Oriente) aún tenía por resolver el conflicto creado por la experiencia simultánea o sucesiva de modernización y occidentalización. Nettl asegura que en cualquier caso, el sincretismo musical en este caso parece improbable debido a que en Oriente Medio, los géneros de música tradicional y el concepto de la música dependen de aspectos de la cultura distintos de los de Occidente. Sin embargo, y siempre según el mismo autor, la música tradicional de Oriente Medio muestra evidencias claras de modernización y occidentalización. Nettl expone en este sentido los siguientes ejemplos: el sonido musical, la armonía, interpretaciones con conjuntos grandes y el énfasis en la técnica (Nettl, 1985:155, -6).

europaea con sus nuevos medios de difusión tales como la radio, el cine y los discos. La influencia europea actual ha corrompido la música árabe desde la primera Guerra Mundial hasta hoy” (ibíd. 34)

De todos modos, el mismo autor puntualiza que la última responsabilidad recayó en los propios intelectuales árabes que sucumbieron al atractivo europeo, atribuyéndole a su música un estatus superior.

Touma concluye su repaso histórico con un reconocimiento a los artistas que han ayudado a que la “*auténtica música árabe*” haya podido sobrevivir. Son artistas como los músicos del *maqam al’iraqi* en Irak, la cantante Umm Kultum en El Cairo, los cantores de *muwassaha-s* (o “muaxajas” en castellano) en Aleppo, o los ejecutantes de la música andalusí en el norte de África.

a.3. Teoría de la música árabe⁶⁰⁶

Las distintas divisiones de la octava

Si bien los árabes conocían el sistema musical griego, aquellos hacían uso de otro sistema basado en el laúd, es decir, con una división diferente de los tetracordos. En los tratados teóricos medievales, los árabes distinguían dos sistemas que aún hoy en día se toman como válidos en la música actual. Por un lado está el sistema pitagórico de Safi al-Din (m. en 1294) que divide la octava en 17 partes (limmas y commas). Sobre la base de este sistema se sustentan los sistemas musicales actuales turcos y persas.

Frente a ese sistema, tenemos otro puramente árabe que fue propuesto por al-Farabi (m. en 950), el cual divide teóricamente la octava en 25 partes iguales basándose tanto en el laúd como en la flauta. Sobre la base de este sistema propondrá Miha’il Misaqa en el siglo XIX su sistema que divide la octava en 24 partes casi iguales que más arriba ya mencionamos en el apartado histórico.

⁶⁰⁶ Recordamos que mientras no se indique lo contrario, todo lo referido a la música árabe en general está tomado de Touma, 1998.

Por otro lado, basándose en el círculo de quintas los sirios tomaron la *comma* como unidad de medida y dividieron la octava en 53 intervalos iguales. Sin embargo, ellos no se basaban en la *comma* pitagórica o en la sintónica, sino en la *comma árabe*⁶⁰⁷. Este término curiosamente sólo aparece en los tratados medievales europeos pero nunca en los tratados árabes⁶⁰⁸.

El maqam

El sistema tonal árabe se basa en los más de 70 *maqam*-s o modos. Estos comprenden una escala de siete tonos o heptafónica que es divisible en intervalos de segundas aumentadas, mayores, medias y menores.⁶⁰⁹ Pongamos el siguiente ejemplo de la gama del *maqam* del *nahawand* tomado de Touma (ibíd. 44):

DO-RE-MIb-FA-SOL-LAb-SIb-DO

Seguimos a continuación con la explicación literal del propio autor:

“los intervalos re-mi, mi-fa, sol-la, y si-do, en estas divisiones, no son segundas mayores ni menores. Como segundas «medias» corresponderían aproximadamente a tres cuartos de tono (150 cents). Este intervalo de tres cuartos de tono da a la música árabe, ya desde el siglo X, un sello especial. No es pues el cuarto de tono el intervalo característico de la música árabe, como se ha dicho a menudo –no se encuentra en ninguna de las gamas del *maqam*-, sino los tres cuartos de tono, que es verdaderamente el que tiene un significado especial. Los teóricos discuten sobre la dimensión exacta del intervalo de tres







⁶⁰⁷ La *comma* árabe tiene un valor de 22,6415 cents.

⁶⁰⁸ Analizando los sistemas de afinación árabes comprenderá mejor el lector los problemas que ha tenido el etnógrafo en el momento de transcribir las grabaciones de campo.

⁶⁰⁹ Curiosamente y según señala Touma, aún no se ha realizado una investigación de los intervalos árabes con medios electrónicos.

cuartos de tono. No tiene una dimensión fija, obligatoria, en todas las gamas del *maqam*. Precisamente el margen de fluctuación de este paso interválico coopera decisivamente a dar un carácter propio a la música árabe. Por ello, el fijarlo por medio de un temperamento que prescribe la división de la octava en 24 cuartos de tono iguales, tendría como consecuencia eliminar uno de los elementos más significativos de esta cultura musical” (ibíd. 44)

En la práctica habitual los intérpretes no llegan a hacer uso de las 24 notas. Para su notación, en la actualidad se utilizan los signos de alteración occidentales con algunas modificaciones⁶¹⁰:

	Rebaja un cuarto de tono.
	Rebaja un semitono
	Rebaja tres cuartos de tono
	Eleva un cuarto de tono
	Eleva un semitono
	Eleva tres cuartos de tono.

Cada nota en la escala posee su nombre propio, al modo de la antigua escala griega. Este nombre depende de la posición relativa de la nota en la escala y del intervalo que le separa de su nota adyacente, y no de su altura absoluta. Estos nombres provienen en su mayoría del idioma turco y persa. La nota más

⁶¹⁰ Cabe señalar aquí que en nuestras transcripciones hemos sustituido estos signos especiales por flechas ascendentes y descendentes debido a que los mismos no estaban disponibles en el software de notación utilizado.

grave se denomina *yakah*, su octava superior *nawa*, y la siguiente octava superior *ramal tuti*.

Entre los 24 grados en que se divide la octava, se distinguen algunos por su relevancia. Estos grados son más frecuentes en la música tradicional y con los mismos comienzan la mayoría de las escalas o gamas de los *maqam*-s. En cualquier caso, los modos del *maqam* se clasifican por el tipo de intervalos de segunda de la gama, y no por la nota inicial o final. Son determinantes los intervalos de segunda que van hacia el final de la escala.

Los géneros y los maqam

Debemos distinguir entre género y modo (*maqam*). Dentro de un género se pueden incluir hasta 20 modos. Un género sería un conjunto de modos con una interválica característica entre sus grados finales. El *maqam*, por su parte, es definido por Touma de la siguiente forma: “*El fenómeno del maqam, un procedimiento peculiar de improvisación del arte musical árabe clásico, está en la base de todos los géneros de improvisación vocal o instrumental de los árabes*” (ibíd. 59). El *maqam* aparece así en todo el mundo árabe, tanto en la música profana como en la religiosa.

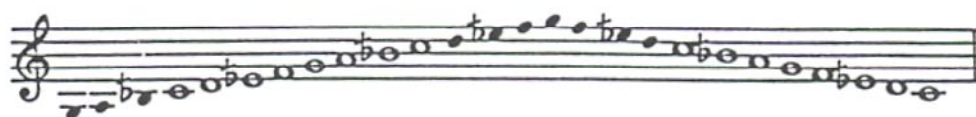
Si tomamos el género *rast* a modo de ejemplo, veremos que los intervalos de los grados finales son: segunda media, segunda media, segunda mayor. Para comprobarlo reproducimos varios modos o *maqam* pertenecientes a este género:

Género *rast*:

A este género pertenecen unos 20 modos o *maqam*-s. Reproducimos aquí sólo tres. Hemos de fijarnos en los tres intervalos finales de estos *maqam*-s, puesto que la secuencia es siempre la misma.

Maqam rast:

Este *maqam rast* es precisamente el más característico del género homónimo.



Maqam rahawi:



Maqam mahur:



Género *bayati*:

Los tres intervallos característicos de este género son: segunda mayor, media, media. Dentro de este género se incluyen unos 20 modos.

Maqam bayati:

Es el modo principal de este género y el modo más importante entre todos: “everyone gives absolute primacy to the *rast* and it is designated as the first, central, most complete source of the all the *maqamat*.” (Amnon Shiloah, 1995: 115)



A continuación nombraremos los restantes géneros solamente con su interválica final característica:

Género *sikah*:

Intervalos finales de segunda mayor, mayor, media.

Género *nahawand*:

Intervalos finales de segunda mayor, menor, mayor.

Género *ihaz*:

Intervalos finales de segunda menor, aumentada, menor.

Género *nakriz*:

Intervalos finales de segunda menor, aumentada, mayor.

Género *agam*:

Intervalos finales de segunda menor, mayor, mayor.

Género *kurd*

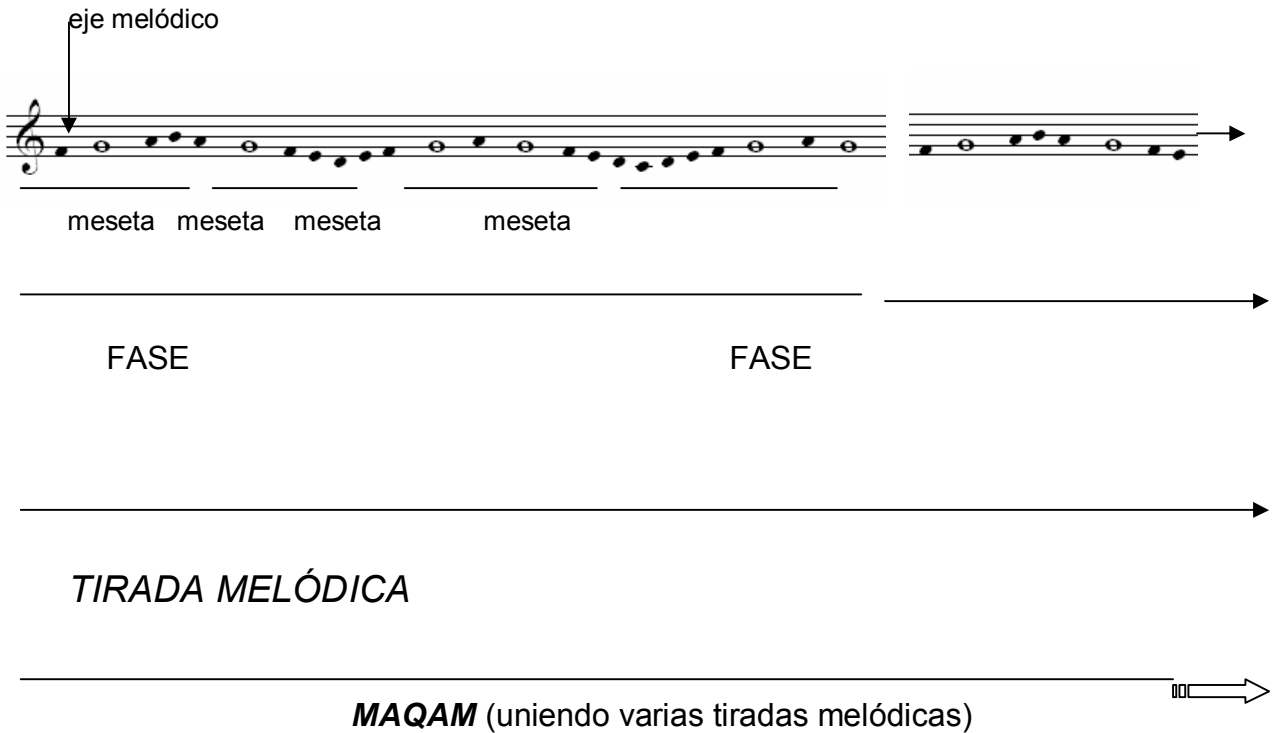
Intervalos finales de segunda mayor, mayor, menor.

Por otro lado, en la música árabe existe una confrontación entre elementos predeterminados y elementos no sujetos a una norma preestablecida. El *maqam* sería la parte tonal-espacial totalmente predefinida, mientras que la parte rítmico-temporal sería la parte no sometida a una organización predeterminada. Un ritmo nunca será característico de un *maqam* determinado.

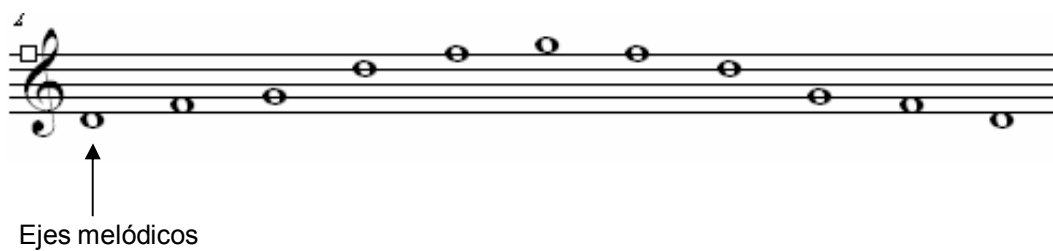
La forma de un *maqam* viene determinada por la tirada melódica, las fases y las mesetas. *“La tirada melódica, rasgo característico en la ejecución de los maqam son largas pausas que dividen el curso melódico en varias tiradas”* (ibíd. 60). Un *maqam* puede contener varias tiradas melódicas. Cada nueva tirada presentará siempre algún elemento nuevo, como por ejemplo, destacar un nuevo grado frente a otros. Todo esto se realiza sin ningún tipo de prescripción previa.

Por otro lado, *“el tocar sobre una nota o sobre un espacio tonal determinado representa una fase en el desarrollo de un maqam”* (ibíd. 60). Una tirada melódica puede contener una o varias de dichas fases. El discurso melódico va pasando de una a otra fase desde un registro grave hasta llegar al agudo. Finalmente, *“las fases de un maqam se basan en mesetas [...]. Cada meseta se compone de un grupo de notas organizadas en torno a un eje melódico. El eje melódico es una nota que se repite al menos tres veces y que va rodeada por las notas vecinas”* (ibíd. 60).

Podríamos resumir la forma de un *maqam* con el siguiente esquema:



A su vez, una meseta puede presentar varios centros secundarios. La forma del *maqam* quedaría así determinada por la sucesión de las notas centrales o ejes melódicos:



No sólo son importantes las notas centrales sino los intervalos creados entre las mismas también. En el ejemplo anterior tenemos una célula generadora

inicial (RE-FA-SOL) que determina el resto de los ejes melódicos. Esta célula generadora (de tercera menor, segunda mayor) es, por ejemplo, la base del *maqam bayati*. Sin embargo, una gama puede contener dos células generadoras y de ese modo ser estructurada en dos *maqam*-s distintos.

En cualquier caso, el *maqam* puede concebirse como una forma de composición sólo hasta cierto punto. En palabras literales de Touma:

“El elemento compositivo entra en juego en la organización previa tonal-espacial de un número determinado de mesetas; en tanto que el elemento improvisatorio se manifiesta en el marco de lo rítmico-temporal. Este interpenetrarse de composición e improvisación es un rasgo inconfundible del *maqam*” (ibíd. 62).

En cuanto al contenido afectivo de una *maqam*, este viene determinado por la célula generadora y por las notas de la gama del *maqam*. A cada *maqam* se le atribuye un estado sentimental o afectivo. A modo de ejemplo diremos que al *maqam rast* se le atribuye un sentimiento de orgullo, de poder, de salud espiritual y de virilidad. El *maqam bayati*, por el contrario, expresa fuerza vital, alegría y feminidad⁶¹¹. Tal asociación de sentimientos viene confirmada también por el especialista en música árabe Amnon Shiloah:

“The fervent belief in music’s overwhelming power derives from the emergence of ideas associating music with many and varied effects and properties. Ethical and cosmological speculations are linked to the concrete application of modes. (...) These multiple correspondences were considered important to the musician, who was expected to select the appropriate mode for each circumstance.” (Shiloah, 1995: 119-20)

Reproducimos un dato de una curiosa encuesta que aparece en el libro de Touma. Esta encuesta se realizó entre árabes y no árabes. Se les puso una

⁶¹¹ Esta carga afectiva de cada *maqam* nos recuerda indudablemente al *ethos* de los modos griegos.

grabación de un determinado *maqam*. No se les condicionó con ningún comentario previo. La mitad de los no árabes identificaron el sentimiento que se le atribuía a dicho *maqam*. Por el contrario, un oyente árabe -el autor no especifica si ha de ser necesariamente un oyente experimentado- *“tras de la primera tirada melódica, que puede ser, como muy corta, de unos tres segundos, el oyente árabe puede decir con exactitud de qué maqam se trata y qué estado afectivo le trasmite”* (ibíd. 64).⁶¹² Más adelante, Touma puntualiza que al ser el sistema tonal árabe un sistema no temperado, la dimensión exacta de un intervalo es variable dentro de una misma ejecución. Por lo tanto, *“es pues, la dimensión inestable de determinados intervalos en este sistema no temperado lo que influye en el contenido afectivo de una maqam”* (ibíd. 65)

El wazn o medida rítmica

Muchos de los esquemas rítmicos que hoy en día se utilizan en la música árabe son semejantes a los explicados en los tratados árabes medievales, como por ejemplo en el tratado del siglo X del autor llamado al-Farabi. Así, en las moaxajas o *muwaššaha*-s encontramos la costumbre medieval de distinguir cada composición nombrándola por su ciclo rítmico. Esto se debe a que en la época de la escuela clásica árabe de los siglos VII-IX se adscribía al canto un esquema rítmico que ha llegado hasta la actualidad junto con el texto y el modo. Sin embargo, debemos distinguir entre géneros con ritmo libre y géneros con ritmo fijo. Los primeros se basan en una estructura rítmica sin grupos de notas y motivos que se repiten regularmente.

Los géneros con un ritmo fijo, por el contrario, poseen grupos de notas o motivos que se repiten regularmente. Este tipo de obras son producto de un compositor y junto con la composición se añade un esquema rítmico que debe interpretar el conjunto de percusión. Es precisamente este esquema rítmico lo que denominan los árabes *wazn* y el cual quiere decir literalmente “medida”.

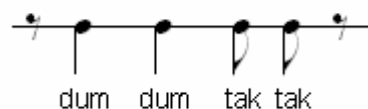
⁶¹² Creemos que estos datos lo único que demuestran es que la carga afectiva que un oyente cualquiera puede sentir tras una audición es fruto de un aprendizaje cultural previo y no de algo intrínseco a la propia música.

También recibe los nombres de *usul*, *mizan* y *darb*. Touma define del siguiente modo el *wazn*: “en todos los casos se trata de un segmento temporal recurrente, cuya duración ocupa al menos dos unidades de tiempo, y que en el curso de la ejecución es perceptible como un periodo unitario gracias a los elementos cuantitativos y cualitativos que contiene” (ibíd. 68) Existen aproximadamente unos 100 ciclos diferentes cuya longitud puede llegar hasta 176 unidades de tiempo.

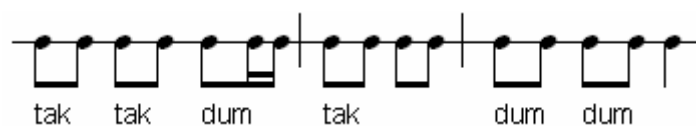
Más adelante, Touma nos aclara que “un «wazn» consta de al menos dos segmentos temporales iguales o desiguales, que pueden abarcar a su vez dos, tres o más unidades temporales menores” (ibíd. 68)

El aprendizaje de los distintos ritmos se basa en sílabas onomatopéyicas. La sílaba *dum* se refiere a un golpe en el centro de la membrana. La sílaba *tak* se refiere a un golpe en el borde. La unidad de tiempo se denomina *naqarat*. A modo de ejemplo reproducimos los siguientes tipos *wazn*.

Ej. *wazn darġ* (4/4). Cuatro *naqarat* constituyen un segmento:



Ej. *Wazn al-qayin wanisf* (8/4). Ocho *naqarat* forman tres segmentos (3+2+3)



b. Introducción a las músicas de Marruecos⁶¹³

b.1. Conceptos fundamentales.

Marruecos refleja en su música el cruce de culturas que realmente es: *“sur le substrat berbère, un cumul d’apports: le rythme africain saharien et subsaharien, les survivances rituelles gréco-romaines, phéneciennes et africaines, le modalismo arabe et le raffinement andalou”* (Aydoun, 2001:10) Este rico sustrato que posee la música marroquí resuena en el oído del que pisa el suelo de Marruecos.

En el capítulo anterior tratamos de la música árabe en general. Ahora no podemos limitarnos a esta exclusivamente. Aunque lo árabe haya impregnado a todo el territorio marroquí, unas zonas más que otras, todavía podemos distinguir entre música árabe y música bereber. Sin embargo, en este capítulo sobre la música marroquí no seguiremos esta división. Nos basaremos en la división que realiza el musicólogo marroquí Aydoun en su trabajo, subdividiendo la música de Marruecos en *música tradicional de arte -o música clásica-* por un lado; y *música popular* por otro lado.

En todos los géneros de la música marroquí parece posible advertir una división: *“deux phases se dessinent: l’une sérieuse, élaborée, sereine au rythme lent ou modéré et parfois complexe; l’autre enjouée, vigoureuse, divertissante, au rythme énergique invitant à la danse et à l’extériorisation”* (ibíd. 10).

Los ritmos

El ritmo cumple más de una función en la música marroquí. De entrada es un acompañamiento de la melodía, pero también es un elemento de la

⁶¹³ Mientras no se especifique lo contrario, todo lo relativo a la música marroquí que contiene este capítulo está tomado de Ahmed Aydoun, 2001.

composición musical. Además, puede ser un fin en sí mismo como es el caso de la *daqqa* de Marrakech.

La gran mayoría de los ritmos de Marruecos se enriquecen por la improvisación y los matices de la interpretación. El percusionista está en constante diálogo con el resto de los intérpretes y él deberá responder a cualquier mínimo cambio en la melodía, marcar las cadencias, e intensificar o variar según el clima musical (ibíd. 10)

Las gamas o escalas

Las escalas utilizadas en la música marroquí no son siempre heptatónicas en el sentido de que las frases musicales pueden desenvolverse dentro de un ámbito que no excede de la cuarta. También puede aparecer un pentatonismo, tanto de manera explícita como difusa. El pentatonismo es más característico de la música bereber.

En multitud de ocasiones hay una negación del mismo concepto de escala con grados fijos. Lo que importa es el aire o *rîh*, con todo su arsenal de adornos y su atmósfera (ibíd.11). En otros casos, el concepto del *tab´* -denominación del *maqam* en Marruecos-, como el del *maqam* de Oriente, nos remiten a determinada psicología o sociología del espectáculo asociado a la dimensión estética del *tarab* –la alegría del que escucha la música- .

Los instrumentos

La gama de instrumentos en Marruecos es tan variada como la diversidad de géneros musicales. A continuación reproducimos la tabla que Aydoun incluye en su libro (siguiendo la clasificación de Hornbostel –Sachs)⁶¹⁴:

⁶¹⁴ Hemos completado esta tabla con la información de Yves Defrance *et alia* (2014).

GRUPO	INSTRUMENTO
IDIÓFONOS	Mqac, naqûs, handqa, qarqaba, nwiqsât, tassa.
MEMBRANÓFONOS	Darbûka (o darbouka), târ, bendîr, târa, tbîla, ta'rija, t'irja, gwâl, tbâl, daff mrabbâ', târ lkbir, bujnânjn, tabl al gadra, bouznazel.
CORDÓFONOS	'ûd (o laúd), 'ûd rba'î, kamanja cghîra, kamanja kbîra, rbab, rbâb soussi, guenbri / hajhouj, swîsdî, hajhûj, qanûm, 'ûd er rbâb, ardîl, tindinît.
AERÓFONOS	Ney, lîra, gasba khmasiya, gasba wastiya, gasba 'ushariya, aghanîm, arbâb, zamâr, ghayta, awwâda, nfîr, anzâd.

FIGURA 51

A esta lista habría que añadir los instrumentos utilizados por la música *gharnâti*⁶¹⁵, que desde los años veinte serían la mandolina, la guitarra, el piano y el banjo. Marruecos no es ajeno a la globalización y otros instrumentos han ido agregándose, tales como el acordeón, los instrumentos de la banda militar, la flauta travesera, el clarinete, el saxofón, el órgano electrónico, la guitarra eléctrica, la batería de jazz, etc. (ibíd.12) En el caso de la música bereber, parece que el banjo está cogiendo un lugar preponderante frente al *guenbri*.

La organización sonora.

Las distintas agrupaciones de músicos (*jawq, rbâ'a, munchidîn, farqa,...*) contienen un número relativamente determinado de instrumentistas, cantantes y bailarines. A modo de ejemplo observaremos la composición habitual para

⁶¹⁵ Denominación con la que se refieren en Marruecos a la música arábigo-andalusí. También se refieren a ella con el nombre de *ala*. *Gharnâti* hace una referencia clara a la ciudad de Granada, referente cultural de el-Andalus, (Touma, 2001: 87)

tocar música *gharnâti* o arabigo-andalusí: 2 ´úd (o laúd), 4 kamanja (violines), târ (pandereta), darbouka (tambor de mano), munchîd (cantor), (ibíd. 13)⁶¹⁶.

Aydoun nos explica que la razón por la que se hace tanto uso de la heterofonía en la música marroquí es debido principalmente a la ausencia de notación musical. Cada músico mantiene una ligera diferencia rítmica y melódica en relación al resto de los músicos. Tanto es así que raramente tocan todos la misma frase musical.

b.2. Los géneros musicales

Tal y como ya comentamos en la introducción a este capítulo sobre la música marroquí nos basaremos en la división que realiza Aydoun en su trabajo, subdividiendo la música marroquí en *música tradicional de arte* o *música clásica* por un lado; y *música popular* por otro. El primer grupo incluye a la música arabigo-andalusí, la música *al malhûn* y la música de los *rwâyes*. El segundo grupo incluye a la música bereber, la música sufí, y la música popular urbana. Aquí entrarían géneros como la música rai y la música *chaabi*. Una subdivisión distinta la contemplaremos dentro del apartado de la música bereber. Ahí nos encontraremos con músicas que corresponden a distintos ciclos de la vida rural como el ciclo de la cosecha, fiestas locales, bodas, etc.

Antes de adentrarnos en los géneros musicales debemos aclarar aspectos relacionados con la cultura bereber. Los habitantes del Atlas y del Rif son miembros de dicha etnia. Sin embargo, en el Atlas hay una división según el dialecto utilizado. El *tamazight* se habla en el nordeste (Atlas Medio y Gran Atlas Oriental) y son los habitantes de estas zonas los propiamente denominados bereberes o beraberes. El *tashlhiyt* o *chleuh* es el dialecto hablado en el suroeste (Gran Atlas Occidental y Central). A los pueblos de esta zona se les denomina *Chleuhs*. (Miriam Rovsing Olsen, 1999:15) A pesar de

⁶¹⁶ El mismo autor añade los siguientes instrumentos: “mandole, mandoline, guitare, banjo”. Christian Poché (1995:95 y ss.) por su parte nos amplía el instrumental posible de esta música: *rabab*, *gayta*, castañuelas de metal y de madera, guinbri (laúd bajo), gaita, etc.

todo se suele hacer uso de la palabra bereber de una forma genérica para referirse a todos los pueblos no árabes de Marruecos.

Debemos hablar también de las diferencias y similitudes de la música bereber y árabe. Para ello nos remitimos a Rovsing Olsen:

“No se puede negar, desde luego, que las músicas árabes y bereberes presentan caracteres propios muy notables, aunque sólo fuera desde el punto de vista instrumental (los instrumentos de cuerda apenas se utilizan en el Atlas y están reservados a los músicos profesionales) y coreográfico (la música bereber está profundamente enraizada en la danza). Sin embargo, encontramos en las dos músicas una notable predilección por desarrollos formales que muchas veces se identifican como *suites*, por un arte poético-musical y por conceder al tambor de marco una función relevante dentro del desarrollo rítmico. Además las escalas musicales de los Beraberes [sic.] mantienen cierto parentesco con las que podemos encontrar en la música árabe, hasta el punto de que algunos investigadores han logrado describir el material melódico del Gran Atlas con la ayuda de los modos arábigos.” (ibíd. 19 y ss.)

Christian Poché (2000:12) afirma, no obstante, que el Islam y la música árabe lejos de imponer una pobreza cultural a las ricas tradiciones locales, supuso el nacimiento de “síntesis admirables” –especialmente en África y el subcontinente indio-.

b.2.1. Música tradicional de arte o música clásica.

Música arabigo-andalusí.

Se trata de una música que los propios magrebíes en general conciben como “música clásica”. Esta música ha realizado un viaje de ida y vuelta a través de los siglos. Llegó a Córdoba y Granada procedente de Bagdad en el siglo IX de la mano del gran músico Ziryab. Con la expulsión de los moriscos de Granada en 1492, la *nuba* volvió al norte de África y desde entonces se la conoce con la denominación de música arábigo-andalusí. Atendamos a la siguiente definición

de lo que es aún hoy en día el género principal de la música arábigo-andalusí, la *nuba*, en el Magreb:

“En la actualidad, la nuba es una suite vocal e instrumental de diferentes poemas (muwassaha, zéjel, sugl, barwal) que se alternan con fragmentos puramente instrumentales. La nuba es Interpretada por el coro y los instrumentistas, al unísono y en heterofonía, es decir entremezclando las voces (...) Se yuxtaponen diversos movimientos que no es necesario interpretar al completo en una ejecución. Cada movimiento adopta una fórmula rítmica particular y la secuencia general es de aceleración progresiva” (Poché, 1995:71)

En opinión de Touma, la nuba andalusí se toca hoy en día exactamente igual que en la época de Ziryab según se desprende de las descripciones de los textos coetáneos (1998:87)⁶¹⁷. Las nubas de Marruecos, Túnez y Argelia se distinguen entre ellas por la expresión y el estilo (ibíd. 71). Además, las cinco secciones principales de las que consta la nuba sufren distintas variaciones según el país norteafricano donde se ejecutan. En el caso de Marruecos, estas son las secciones: *basít*, *qayim wanisf*, *batí*, *darg* y *quddam*. Las once nuba-s de Marruecos se denominan según el *tab* o modo en el que se basan (ibíd. 90).

Al malhûn

Citamos directamente la definición que realiza Aydoun de esta música: “*La plus élaborée des formes de versification en arabe dialectal marocain a pour nom: al-malhun. Cést un vaste corpus de poèmes que péripetue une tradition de chants et de manuscrits*” (2001:53). El mismo autor relaciona a este género con el zéjel andalusí y la moaxaja (ibíd. 54)

En cuanto a la música, esta se limita, en la mayoría de los casos, a seguir el ritmo del texto dentro del ámbito austero de una quinta. Este género musical

⁶¹⁷ Aunque a nuestro juicio resulta una afirmación de lo más atrevida teniendo en cuenta la antigüedad de la época a la que se refiere.

posee sus propios modos y ritmos que son ejecutados por el acompañamiento de una orquesta. (ibíd. 58)

*Los rways*⁶¹⁸

Aydoun se refiere a los *rways* como “poetas cantores itinerantes”. El poeta se ve acompañado de un músico compositor y una coreografía. Su repertorio lo forman la salmodia del Corán, distintos textos islámicos, la música de los *gnawa* y la que rodea a la danza colectiva *ahawash*. Su paso por las diferentes villas le permite hacer las veces de periodista, historiador y moralista de las mismas (ibíd. 63-64). Los *rways* son bereberes del suroeste, es decir, son *chleuhs*. Dentro del apartado de música tradicional veremos otros ejemplos de grupos de música itinerantes pero que ya no entrarían dentro del ámbito de música del arte según Aydoun.

La música sefardita.

Los judíos de Marruecos, afirma Aydoun, practican por un lado la música andalusí y por otro lado, las salmodias y cantos responsoriales de su liturgia que en toda el África Norte forman parte de la tradición sefardí. En cualquier caso, parece ser que los judíos sefarditas expulsados de la península en 1492 tendieron a establecerse en las grandes ciudades y no se mezclaron con la población hebrea indígena —o *techabin-* de Marruecos (ibíd. 43). Pero sin lugar a dudas, el corpus más extenso lo compone el romancero que según Weich-Shahak tuvo un renacer con la llegada del protectorado español en 1912 y donde jugaron un papel importante las escuelas españolas (1997:22). Destaca esta autora la funcionalidad del romance como canción de cuna (ibíd. 20). El texto de los romances en Marruecos se muestra más vulnerable a los cambios que lo configuran según la religión hebrea (ibíd. 23-24) que la propia música

⁶¹⁸ Se trata de la forma plural de *rays*

que a lo sumo sufre un proceso de diatonización “posiblemente bajo la influencia de Occidente” (ibíd. 18).

b.2.2. Música popular⁶¹⁹.

Merece la pena transcribir el texto introductorio de Aydoun a este apartado puesto que nos explica las razones por las que esta música tiene tal aceptación en Marruecos:

“Le Maroc reste un pays principalement agricole; la campagne se prolongue même dans la ville, les populations rurales attirées par la vie citadine s’installent dans les grandes agglomérations. C’est l’une des raisons pour lesquelles l’essentiel de l’activité musicale du pays concerne la musique populaire. (...) Le rythme est le centre du répertoire musical populaire, lequel rythme est une invitation à la danse et au chant.” (2001:72)

La música bereber o canto tradicional amazigh

Rovsing Olsen (1999) describe minuciosamente los rituales musicales que acompañan a las labores de siembra, siega, trilla y aventado del cereal más importante del Atlas como es la cebada. Tanto mujeres como peregrinos hacen uso de los cantos denominados *ladkar*, previenen así efectos desastrosos sobre la cosecha o incluso sirven como cantos de cuna. Del mismo modo, se relacionan estos cantos con “*el trabajo de la lana (esquila, lavado y teñido) y los ritos vinculados con el ciclo de la vida (circuncisión, matrimonio, bautismo, enterramiento) y las visitas a los muertos y los santos*” (p.40). La misma autora subraya la importancia de la boda como “*el marco más propicio para la práctica musical*” (p.49). Esta afirmación nos recuerda la importancia que daban a este tipo de eventos las madres y padres de alumnos marroquíes que hemos entrevistado en el transcurso de nuestra investigación. Estos señalaban a las ceremonias de matrimonio como el contexto donde más música escuchaban en directo. En el Atlas estas ceremonias pueden verse acompañadas con

⁶¹⁹ Recordemos que estamos siguiendo la clasificación propuesta por Aydoun (2001).

danzas exclusivas de bodas como la *tamghra*. Roving Olsen señala la importancia del canto antifonal entre las mujeres de las dos familias implicadas en el enlace. Por otro lado, los *ahidus* –en el caso de le bereberes- y los *ahwash* – en el caso de los *chleuhs*- son danzas colectivas cantadas y con acompañamiento de tambores de marco o *allun* que sirven para las celebraciones de las temporadas de fiestas⁶²⁰.

Además de los *rways* –ya comentados en el apartado de música clásica- existen otro tipo de músicos ambulantes. Hay que aclarar que la figura del músico itinerante no era muy habitual antes del siglo XX debido a la hostilidad entre las distintas tribus. Si bien los músicos ambulantes hacen su aparición en épocas festivas, su música se mantiene aislada del repertorio local. Roving Olsen cita a los *imdyazn*, y a las *shikhat*, además de los ya mencionados *rways* como distintas modalidades de músicos itinerantes (ibíd.113 y ss). Esta autora define a los *imdyazn* como “músicos de temporada”. El grupo se compone tradicionalmente de cuatro cantantes y varios músicos. Los instrumentos acompañantes suelen ser el *allun* –o tambor de marco- un instrumento de arco que normalmente se trata de un violín europeo tocado en posición vertical- y el *aghanim* – o clarinete de doble caña-. Este último instrumento lo toca eventualmente un “personaje excéntrico, que se engalana y baila como una mujer; es también un bufón cuya actuación y diálogo teatral con los espectadores hacen del arte de los *imdyazn* un espectáculo en el sentido amplio del término” (ibíd.115)⁶²¹. Por el contrario, las *shikhat* son tanto cantantes como bailarinas –a menudo prostitutas-.

⁶²⁰ La temporada de fiestas comienza a partir de mediados de julio, tras una intensa actividad agrícola. Coincide así pues con los cuarenta días de canícula, el *smaim* o “soplo del infierno”.

⁶²¹ Este personaje travestido nos recuerda a la actuación que pudimos contemplar en la plaza Xema el Fna de Marrakesh, (verano de 2005) donde junto a un grupo de músicos bailaban dos chicos jóvenes con rasgos suaves y vestidos de mujer. Sin embargo, estos no hablaban ni cantaban. El papel de intermediario con el público lo acometía otra figura masculina.

La música sufí de los gnawa

Los *gnawa* son en su mayoría descendientes de esclavos subsaharianos. Según Aydoun (2001:134) sus rituales de posesión –*lila*- tienen una función básicamente terapéutica donde se invoca a Alah, el Profeta Mahoma, los santos del Islam –lo cual va en contra de la ortodoxia de esta religión- o cualquier ser sobrenatural capaz de poseer a los seres humanos. Hoy en día es habitual verlos cantar y tocar sus instrumentos -castañuelas de metal o *qaraqub*, el laúd bajo o *guenbri* y el gran tambor o *tbel*- en la plaza Xema el Fna de Marrakesh. Es una música donde destaca el ritmo constante marcado por los tambores y las castañuelas metálicas.

La canción popular urbana: chaabi, rai, charki, rap.

Aydoun sitúa el nacimiento de la música árabe popular o urbana –“*la chanson arabe moderne*”- en Egipto en el siglo XIX (ibíd. 145). Esta música urbana hoy en día en Marruecos está representada por el género denominado *chaabi*⁶²² – literalmente “popular”-. Su música se comercializa en las tiendas y los puestos ambulantes en formato de casete fundamentalmente. Uno de sus máximos exponentes es la cantante Chaba Zahouania⁶²³. Sin embargo, La música urbana no se desentiende de la tradición en absoluto. Así lo expresa Aydoun: “(...) *la chanson citadine qui est issue elle-même de plusieurs traditions: áita, ’bidat rma, ’roubuyat, izlân, la tradition gnâwi, etc.*” (ibíd. 141). En cualquier caso, debemos remarcar esta última apreciación puesto que nuestros propios informantes llegan a calificar a la música *chaabi* como tradicional, y en todos los casos se niegan a aceptarla como “música moderna”. Una simple audición de un tema cantado en directo por Chaba Zahouania y visualizar como hace uso de instrumentos occidentales modernos como el teclado, la batería y el bajo eléctrico, eso sí junto al trepidante ritmo de la darbuka, nos aproximan

⁶²² Un término muy similar, *shaabi*, se utiliza para referirse a la música de la clase obrera de El Cairo (VV.AA. 2000:342).

⁶²³ Esta cantante parece no quedar muy definida por su género musical puesto que el libro *The Rouge Guide of World Music* la incluye dentro de los cantantes de *rai* marroquíes (ibíd. 575)

más a una estética urbana moderna. Distinta apreciación merece la cantante Zina Daoudia con una música más tradicional, aunque en este caso añade un toque de modernidad con su *ribab* eléctrico. Uno de los grupos que precisamente ha derivado su música de la tradición de los *gnawa* ha sido Nass El-Ghiwane. Surgido en la década de 1970 supuso toda una revolución en el panorama musical marroquí con sus textos de contenido social que conectaban con la gente frente a las lánguidas canciones de amor. Otro grupo de inspiración similar y gran éxito fue *Jil Jilala*.

Por otro lado, resulta bastante significativo comprobar cómo ninguno de los músicos marroquíes ha entrado a formar parte de la visión occidental de las “músicas del mundo” o *world music*. Esto prueba que esta etiqueta músico-comercial no acoge en su seno a *cualquier* música de inspiración tradicional o étnica sino sólo a la que responde a determinados parámetros comerciales:

“la fusión musical de los *nuevos derviches* {en referencia a nuevos grupos musicales inspirados en los arriba citados} está planteada desde un punto de vista cien por cien magrebí, que no es el de la World Music, lo que explica su escasa incidencia en dicho mercado. La respuesta por parte de éstos [sic.] es categórica: `queremos hacer nuestra música, la música de las palmas y del krakech, no de la batería y el bajo´ (*Muluk el Hawa*, grupo musical marroquí).” (García Martínez, 2002:141)

Si bien la música *rai*⁶²⁴ es originaria de la región de Orán en Argelia y son precisamente de este país magrebí los cantantes más afamados, en Marruecos también goza de una gran difusión⁶²⁵. Hablamos de cantantes como marroquíes como Cheb Khaled, Cheb Mami y Chaba Fadela. Cantantes de *rai* marroquíes son Cheb Khader, Cheb Djellal, Chab Samir y Cheb Mimoun (Rubén Caravaca y Yolanda Agudo, 2006: 45). Este género de música, si bien hoy en día puede hablar de “*coches, sexo y a veces de alcohol*” (Broughton *et al.* 2000: 575), sus textos también han hablado de cuestiones de justicia social

⁶²⁴ La palabra *rai* significa “opinión” (Broughton *et al.* 2000: 575).

⁶²⁵ Tanto es así que una de las alumnas de la ESO que hemos entrevistado y *fan* incondicional del cantante argelino de *rai* Cheb Khaled, nos aseguraba que este era en realidad originario de Marruecos.

o de ruptura de tabúes⁶²⁶. La música rai, si bien tuvo su origen en la música tradicional, ha ido incorporando instrumentos modernos como el sintetizador o la guitarra eléctrica.

El futuro musical de Marruecos, según Aydoun, pasa por preservar el repertorio de la música tradicional por un lado y promover la creatividad de nuevas ideas musicales por otro lado. Aunque el mismo autor se congratula que la música tradicional esté viva aún hoy en día, define como *aculturación* el proceso de fusión entre formas tradicionales y formas urbanas.

Uno de los géneros de música popular urbana que escuchan los jóvenes alumnos entrevistados, es la música que ellos denominan **charki**, y que proviene de Oriente Próximo⁶²⁷. García Martínez (2002: 128) se refiere a este género como *al-jil*. Y lo define como “*un tipo de canción popular crítica inspirada en el rai argelino*”.

La música **rap**, género que hace uso preferentemente de la recitación como técnica de canto, tiene hoy en día un éxito inusitado entre la juventud marroquí. Este género musical llegó al Magreb hacia 1980. Y desde entonces ha ido adquiriendo mayor número de adeptos. Así presentaba en 2006, el semanario marroquí *Le Journal Hebdomadaire* a este género musical: “*un movimiento juvenil inconformista con miles de seguidores y artistas*”. Es el cantante *Bigg*, originario de Casablanca, sin lugar a dudas la principal figura del rap marroquí. Entre algunos de los más afamados artistas de este género eminentemente urbano están además *Fnaire* en Marrakech, *Casa Crew* y *Zayane Freeman* en Casablanca, y *H-Kayne* en Meknes. Desde los tiempos en que triunfaba el grupo de música *chaabi*, *Nass El Ghiwane*, allá por la década de 1970, nadie recordaba un movimiento musical de tal magnitud. Cabe señalar que, algunos grupos han tenido problemas con las fuerzas del orden en sus actuaciones de

⁶²⁶ García Martínez (2002:149) relaciona el origen de la música *rai* con las *cheikhas* o *shijjets*, cantantes-bailarinas bereberes y a menudo prostitutas del barrio francés de Orán de mediados del siglo XIX. Ya citamos que Roving Olsen (1999) habla de las *shikhat* como cantantes bailarinas itinerantes del Atlas y de dudosa reputación.

⁶²⁷ La propia palabra significa precisamente *oriente*.

Casablanca. Ello indica que su mensaje tiene alguna incidencia en la sociedad, o al menos así parece estimarlo el gobierno (Caravaca y Agudo. 2006:48-9).

En opinión de Shiloah, la modernización de la música árabe siempre se ha entendido como la occidentalización de dicha música por los propios árabes. La reforma de la música árabe comenzó a través de las bandas militares. Luego vino la occidentalización de la educación y las interpretaciones musicales. Con la institucionalización de la educación musical llega a enseñarse la música tradicional árabe con métodos y notación occidentales⁶²⁸. Según Touma, todo ello conducirá previsiblemente a la estandarización de la música árabe (1995:104-8).

La música del Sahara o música del desierto.

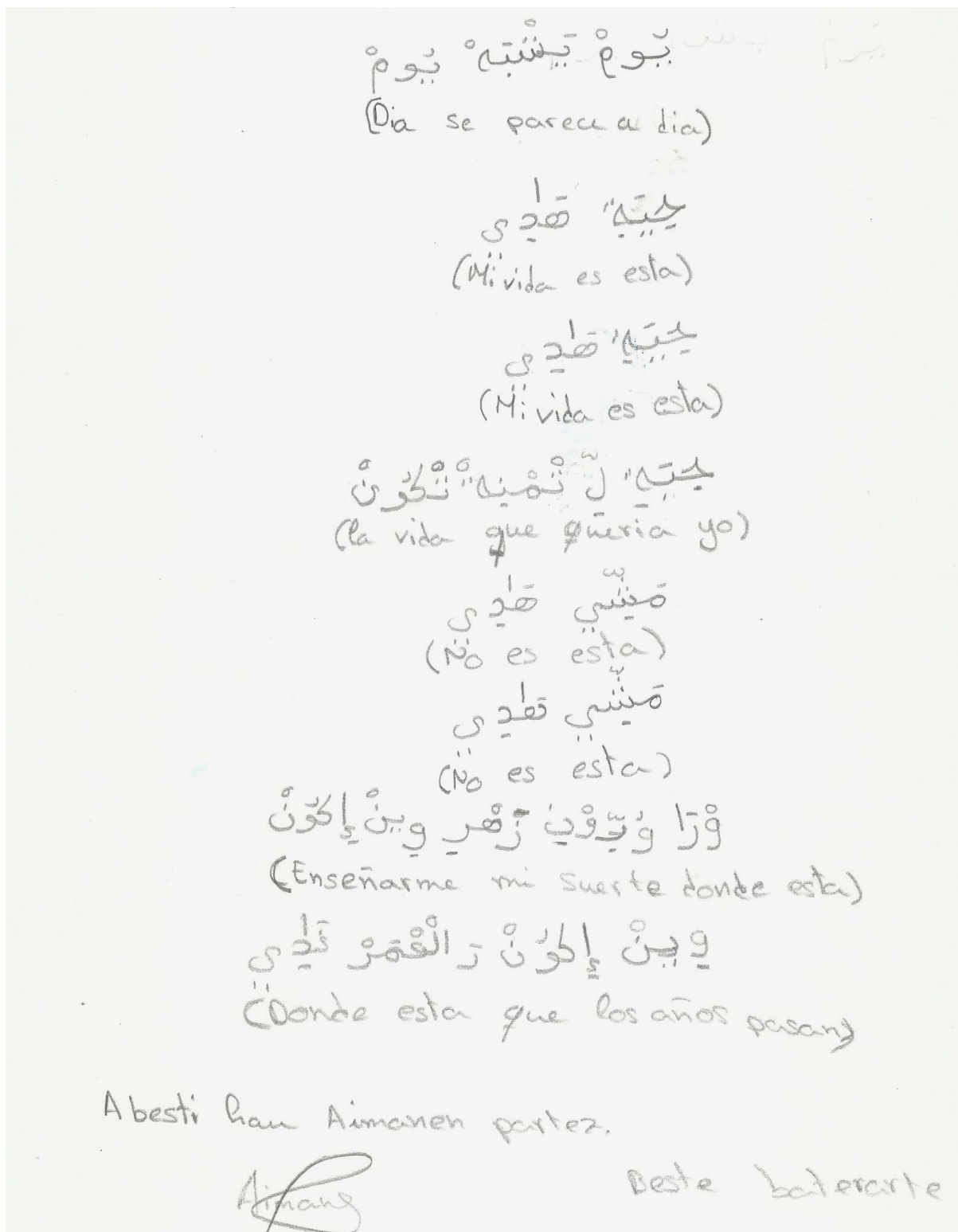
Si bien hasta la fecha no hemos tenido ningún alumno saharauí⁶²⁹, hemos estimado oportuno incluir algunas palabras acerca de su música. Es el *haul* precisamente la música propia de esta cultura del desierto. El *haul*, junto con la poesía y la danza forma parte del *azawan* o cultura saharauí. Sus influencias van desde la música árabe hasta los *griot*. Su repertorio consta de canciones tradicionales, del *medej* o cantos al Profeta Mahoma, e incluso de canciones revolucionarias. No obstante, la globalización ha llegado hasta el desierto sahariano en forma de guitarra eléctrica⁶³⁰, sustituyendo al *tidinit*, un tipo de laúd (Caravaca y Agudo, 2006:62-3).

⁶²⁸ Tal y como lo pudimos comprobar sobre el terreno nosotros también en el conservatorio de Tánger.

⁶²⁹ De hecho las cifras relativas al alumnado saharauí en la CAV son muy son exiguas.

⁶³⁰ Aún tenemos en la memoria un concierto de un grupo saharauí que actuó en Marquina (Vizcaya). A un grupo de mujeres cantantes acompañaban un bajo eléctrico, una guitarra eléctrica e instrumentos de percusión propios de su cultura. La guitarra eléctrica realizaba una especie de heterofonía junto a la melodía de las voces. El papel del bajo eléctrico recordaba asimismo al *guenbri* o laúd grave. Era una curiosa combinación de instrumentos modernos que cumplían la misma función que los instrumentos tradicionales a los que sustituían. En vez de una sustitución funcional, podríamos hablar mejor de una *sustitución tímbrica*.

15.ANEXO: ALGUNOS MANUSCRITOS DE ALUMNOS Y ALUMNAS
MARROQUÍES



Aiman 1. Colegio público San Andrés, Eibar.

Fue el propio alumno quien escribió el texto y la traducción de la canción.

ولجمال ولاشيء . يفنيه هجيرة أنا أحييت
كان يقول لي أنني بنسبة له كل شيء عندما ماتت
أمي قال لي لا تنكح فأنا أم وأخت وأخت وأخت
ولكن عند الضرورة لم أجده حتى بكلام طبيب
أسمعه من آل جواد الذي أحييت هذا هو الحب؟
أخذنا؟ هو عشرة وتطرية وأب وكنان الذي
أعطية لك يا حميد قلت مرة والكبيبة
أفعل كل شيء قبل أن تقول عندما تعرف
أظلم أبنى لليلي وأقول الله يجعل يومه
قلب قبل يومك ولكن أهنا لا أحسى به كما
صنا قبل ليس سه شعور نفسه فأنا كاتني
لا أعرفه غريب يدون إحسانى، لا يعرف إلى
حسبه وحسبه . دخلوس إين هو حميد
لا أعرف كاتني أحييت مع جون غريب
كنت أؤمن أن يكون مختلفا على أحوله ولكنه
متلهم لا يعرفون الدنيا ما رزقته

AYOUB 3

(S. Andrés)

a lala mina aljora Sawifa weldeth Muhamat
Zainu aljatima* we li rabauna we rdau
alaina.

we rjanna iala xerjan weldina*

— jaid la Muhamad guce jainkaat
guci bakka eta guce gurasei.

Ayoub 3. Colegio público San Andrés, Eibar.

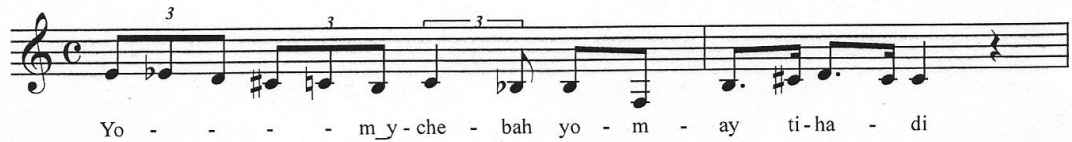
Texto original con la traducción realizada por el propio alumno.

16. ANEXO: TRANSCRIPCIONES DE ALGUNAS GRABACIONES.

AIMAN 1

CEP San Andrés, Eibar. 18-II-09

♩ 120



Yo - - - m y - che - bah yo - m - ay ti - ha - di



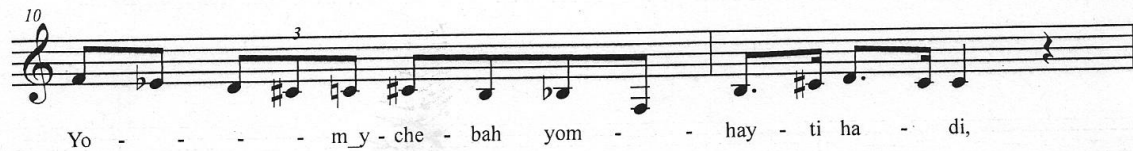
hay - ti ha - di hay ti - li te - me ni - t tkon



ma - chi ha - di ma - - chi ha - di. We -



ri-we - ni za-he-ri wi-n y kon. win-y - kon wa laa-mar gha - - - di



Yo - - - m y - che - bah yom - - hay - ti ha - di,



hay. ti - ha - di hay ti - li te - me ni - t tkon



ma - chi ha - di ma - chi ha - di we -



ri-we ni za-he ri wi-ni y kon win-y - kon wa laa-mar gha - - di -

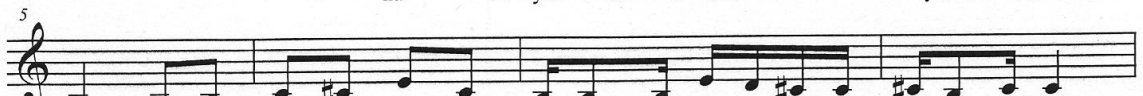
AIMAN 2

CEP San Andrés, Eibar. 18-II-09

♩ = 77



1.2. Ka - - na - - sy - id -- na - Bi - la - lu - ya - - a - -
na sy - id - na O - mar we ya - a -
na sa - yid - na I - dris ya a -



5
lah, si - fa - ton - tahe - ki li lhi - la - lo ya a -
lah, si - fa - ton tahe - ki lil ka - ma - ro ya a -
lah, si - fa - ton tahe - ki lil a - ris ya a -



9
lah. lah. (Oh) mod - ye - de - k_n - ha - ni - wel - k_a ri - se - na

lah. Ka - dem

lah, We - Ka - dem



14
we_l - hen - na fe jen - na ya a - ri - se - na (Oh) mod - ye



18
de - k_n ha - ni - wel - k_a ya_a ris(e) na wel hen - na fe jen -



22
na ya a - ris(e) na.

AIMAN 3

CEP San Andrés, Eibar. 18-II-09

$\text{♩} = 104$



Musical staff 1: Treble clef, 2/4 time signature. The melody starts with a quarter rest, followed by eighth notes. A triplet of eighth notes is marked above the staff. The lyrics are: Ta laa l - ba - dro a - lay - na ji_a - ta di - a - ti lw - a - daa wa - ja



Musical staff 2: Treble clef, 2/4 time signature. The melody continues with eighth notes. A triplet of eighth notes is marked above the staff. The lyrics are: ba cho - k - ro a - la - y na ma - da - a li - la - li da a - you -



Musical staff 3: Treble clef, 2/4 time signature. The melody continues with eighth notes. A triplet of eighth notes is marked above the staff. The lyrics are: ha I - ma - dro - u so - fi - na jie - ta bil - am - ri l - mo - ta ji - ta



Musical staff 4: Treble clef, 2/4 time signature. The melody continues with eighth notes. A quintuplet of eighth notes is marked above the staff. The lyrics are: cha ra - ba_l - ma di - - na mar - ha - ban y - a kha - y ra



Musical staff 5: Treble clef, 2/4 time signature. The melody continues with eighth notes. A triplet of eighth notes is marked above the staff. The lyrics are: jae

AIMAN 4

CEP San Andrés, Eibar. 18-II-09

♩ 105



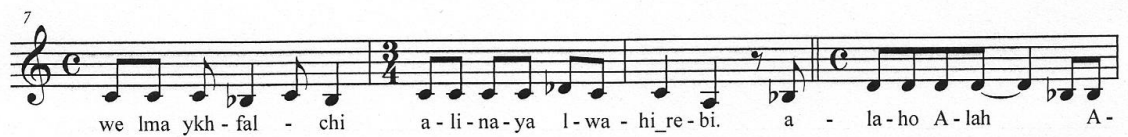
A - lah ya mo - la na A - lah A - lah ya - A - lah mo - la - na



3 ya_A - lah ya mo - la - na we_l - ykh -- fa -- k_ - wah - i_re -- bi -



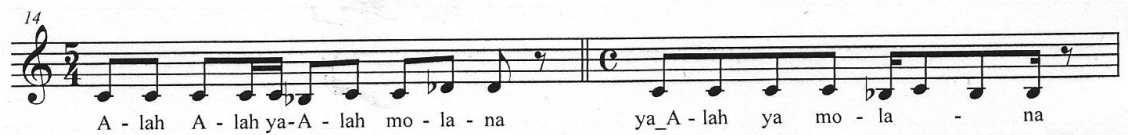
5 ya_l - wa - hi_er - bi wa_l - hi la_a - li A - lah A - lah ya - A - lah mo - la - na



7 we lma ykh - fal - chi a - li - na - ya l - wa - hi_re - bi. a - la - ho A - lah A -



11 la - ho A - lah a - la - ho A - lah A - lah ya mo - la na



14 A - lah A - lah ya - A - lah mo - la - na ya_A - lah ya mo - la - na



16 we_l - ma ykh - fa - k_ wah - i_re - bi ya_l - wa - hi_er - bi wa_l - hi la_a - li



18 A - lah A - lah ya_l - wa - hi la_a - li we ma - ikh fak - chi al - i - na

AYOUB 1

CEP San Andrés, Eibar. 18-II-09
(Se trata de otra versión del mismo tema de Aiman 2)

♩ = 80



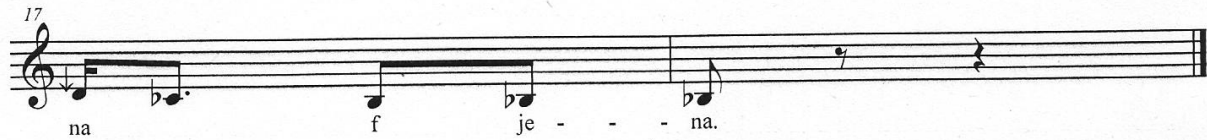
Si-tid - na Bi-la - li ya_a lah si-fa - ton tah - ki lil - a - ris ya



a - lah we ka - d - ma na. Sy - d - na Bi - la - lo ya_a - lah si - fa - ton tah - ki



li - la - ris we ya_a - lah, mo - dy - de - k_n ha - ni - wel - k_y - a - ros l - he -



na f je - - - na.

AYOUB 2

CEP San Andrés, Eibar. 18-II-09

1-94

A - lah A - lah A - lah A - lah A - lah ya ma-we-la - na. A - lah A - lah A - lah A -

7
lah i - la - ha i - la - lah ihe da a - sa no-jom- A - -lah sj - do A -

12
lah A - lah i-he-da a - sa no-jom ihe - da a - sa no-jom. A - lah A -

18
lah A - lah A - lah ya ma-we-la - na. A - lah A - lah A - lah A - lah na -

23
i - la - ha i - la - lah nahe ki ki - sat - You - ssef A - lah ne - ze - lat ko - l - ha ho -
rit. a tempo

28
rof A - lah n - z - lt ko - l - ha ho - rof ne - z - let ko - l - ha ho -

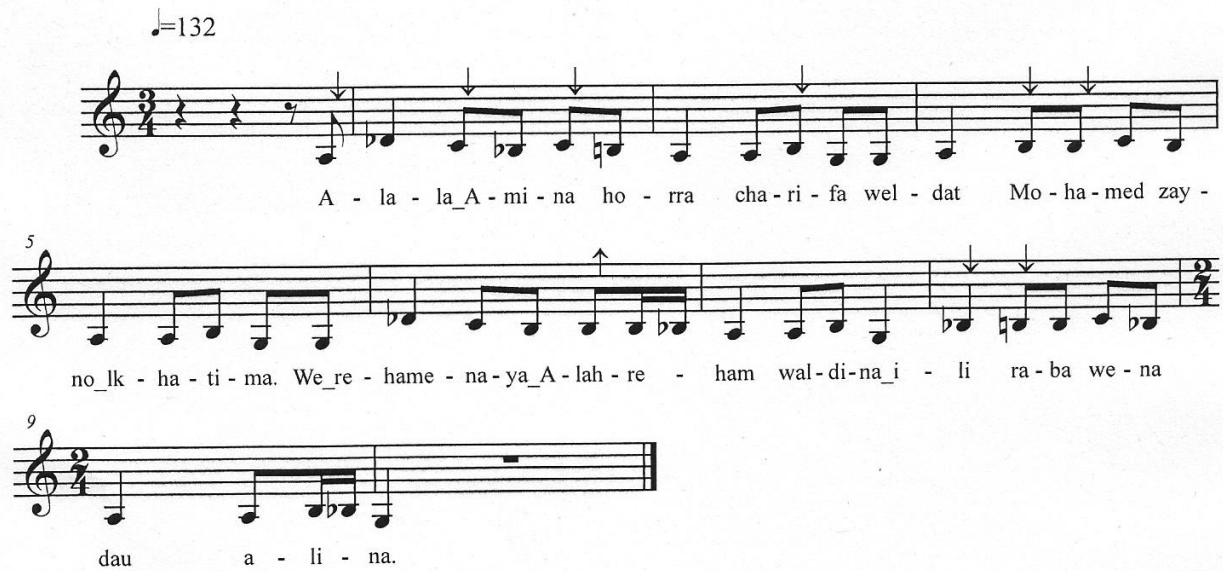
32
rof A - lah A - lah A - lah A - lah A - lah ya mawe - la -

37
na. A - lah A - lah A - lah A - lah la i - la - ha, i la la

AYOUB 3

CEP San Andrés, Eibar. 18-II-09

$\text{♩} = 132$



A - la - la A - mi - na ho - rra cha - ri - fa wel - dat Mo - ha - med zay -

5
no lk - ha - ti - ma. We_re - hame - na - ya_A - lah - re - ham wal - di - na_i - li ra - ba we - na

9
dau a - li - na.

ZACARIE 1

CEP San Andrés, Eibar. 18-II-09

$\text{♩} = 100$

A - la - ho - ma sa - li a - la Mos - ta - fa ha - bi - b - Mo - ha - mæd a - la -

8
ye - hi sa - la.

17. ANEXO: MODELOS DE ENTREVISTAS:

17.1. Entrevista al alumnado.

Código de la entrevista: _____ . Idioma en el que se realiza: _____
Localidad de la entrevista _____
Nombre del entrevistado/a: _____
Sexo: _____ Edad: _____ Curso: _____
Nombre y teléfono del centro: _____
Dirección del centro: _____
Fecha: _____
Lugar de nacimiento: _____

1. ¿Cuánto tiempo llevas viviendo fuera de Marruecos?
2. Has vivido en algún otro lugar fuera de tu país antes de venir a la CAV (Comunidad Autónoma Vasca)?
 - 2.a. *¿En cuál?*
 - 2.b. *¿Durante esos años ¿estuviste escolarizado siempre?*
 - 2.c. *¿Recibiste enseñanza musical alguna? ¿De qué tipo?*
3. ¿Cuánto tiempo llevas viviendo en total en la CAV?
4. ¿En Marruecos cuántos años estuviste escolarizado?
5. ¿Eres árabe o bereber?
 - 5.a *¿Y tu padre/madre?*
6. ¿Aquí en la escuela con quién te relacionas normalmente (tareas, jugar,...)?
7. ¿Echas de menos tu modo de vida en Marruecos?
8. ¿Te sientes a gusto viviendo aquí?
 8. a. *En el entorno:*
 8. b. *En la escuela:*
9. ¿Sabes tocar algún tipo de instrumento musical?
 9. a. *Hasta qué punto crees que dominas el instrumento?*
 9. b. *¿En qué ocasiones lo sueles tocar? (En fiestas religiosas, en la escuela,...)*
 9. c. *¿Lo hacías en Marruecos?*
 9. c. 1. *¿Qué instrumento tocabas en Marruecos?*
 9. c.2. *¿Lo hacías en las mismas circunstancias o en otras?*
 9. c.3. *Nos dirías el título de alguna canción que sepas tocar?*

10. ¿Te alegras de que aquí en la escuela te enseñemos a tocar la flauta?
10. a. *¿Qué opinas de a las canciones para flauta de pico que aprendes aquí?*
10. b. *¿Crees que los niños y niñas de aquí tocan bien los instrumentos musicales?*
10. c. *¿Crees que ellos serían capaces de aprender a tocar una canción de Marruecos?*
11. ¿Te alegras de que aquí te enseñemos a leer y escribir música?
12. ¿Qué opinan tus familiares de que en la escuela te enseñemos música?
13. ¿En Marruecos te enseñaban música en la escuela?
13. a. *¿Qué te enseñaban exactamente?*
14. ¿Sueles cantar habitualmente?
14. a. *¿En qué ocasiones cantas?*
14. b. *¿Lo hacías en Marruecos?*
14. c. *¿Lo hacías en las mismas circunstancias o en otras?*
- 14.d. *¿Sabrías cantar ahora una canción que aprendiste en Marruecos?*
14. d.1. *¿Dónde la aprendiste?*
14. e. *¿Nos dirías los títulos de las canciones que hayas aprendido en Marruecos?*
14. e. 1. *¿Se te ha olvidado alguna canción de Marruecos desde que saliste de allí?*
14. f. *¿Y nos cantarías alguna que hayas aprendido aquí en la escuela?*
14. g. *¿Nos dirías los títulos de las canciones que hayas aprendido en Euskadi?*
14. h. *¿Tu familia te ha enseñado alguna canción?*
14. i. *¿Oyes cantar a tus familiares alguna vez?*
14. j. *Vamos a comparar las canciones de Marruecos y las de Euskadi...*
14. k. *¿Crees que los niños y niñas de aquí cantan bien las canciones?*
14. l. *¿Crees que ellos serían capaces de aprender a cantar una canción de Marruecos?*
14. m. *¿Tú crees que te cuesta aprender las canciones (cantadas e instrumentales) de aquí más que al resto de los alumnos/as?*
- 14.m.1. *¿Por qué crees que ocurre eso?*
15. ¿Recibes algún tipo de enseñanza musical fuera de la escuela?
15. a. *¿Dónde recoges esa enseñanza musical exactamente?*
15. b. *Estudias música de tu cultura o música occidental?*
16. En Marruecos recibías clases de música fuera de la educación obligatoria?
17. ¿Los marroquíes que conoces aquí (familiares, amigos,...) practican algún tipo de música aquí?
17. a. *¿En qué ocasiones lo hacen?*
17. b. *¿En Marruecos en qué ocasiones practica la gente la música?*
18. ¿Escuchas algún tipo de música grabada (discos, mp3, radio, tv.)?
18. a. *¿Qué tipo de música?*
18. b. *¿En tu país de origen escuchabas la misma música u otra?*
19. ¿Acudes aquí a lugares (conciertos, fiestas,...) donde se ejecuta música en vivo?

19. a. *¿Cuando acudes te limitas a escuchar o participas de algún modo?*

20. ¿Acudías en Marruecos a lugares (conciertos, fiestas,...) donde se ejecutaba música en vivo?

20.a. *¿Cuando acudías te limitabas a escuchar o participabas de algún modo?*

21. ¿Crees que tu relación con la música en general ha cambiado tras la partida de Marruecos?

22. ¿Eres una persona religiosa?

23. Hasta qué punto crees que ha cambiado la relación con tu cultura de origen desde que llegaste a la CAV?

17.2. Entrevista al profesorado:

Datos generales:

Clave de la entrevista:.....

Nombre y apellidos del entrevistado/a:.....

Nombre y teléfono del Centro donde imparte las clases:.....

Dirección del Centro:.....

Años en la enseñanza:.....

0. ¿Has tenido alumnado inmigrante habitualmente?

0.a. ¿Y alumnado marroquí?

1. ¿Cuántos alumnos/as tenéis en total en el colegio donde trabajas?

2. ¿Cuántos alumnos/as son extranjeros?

3. ¿Cuántos son marroquíes?

4. En tu opinión, ¿en el colegio donde trabajas existen protocolos adecuados para integrar alumnado inmigrante?

5. ¿Sabes si en el Proyecto Curricular del Centro se contemplan a los inmigrantes?

5.a. En cualquier caso, ¿crees que se debieran de contemplar?

6. En el último Currículo Vasco aprobado (2007), esto es lo que se menciona sobre las demás culturas en los diez objetivos del área de Educación Artística:

“1. Comprender las posibilidades que ofrecen las artes y los productos de la cultura visual y musical en general, para comunicar y expresar ideas, sentimientos y vivencias, entendiéndolos como elementos configuradores del patrimonio de Euskal Herria y de los pueblos en general, de manera que ello contribuya al conocimiento y disfrute del arte y de la cultura.

10. 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, siendo conscientes del enriquecimiento que supone el intercambio con personas de diferentes culturas.”

¿En tu opinión estas referencias a otras culturas son suficientes para hacer frente a la realidad con la que nos encontramos en nuestras aulas?

- 7.-El hecho de tener alumnos/as de otras culturas o etnias en nuestras aulas, ¿qué supone para ti?
8. -En la asignatura de música, ¿crees que en general se tiene en cuenta a los inmigrantes?
9. -¿En tu programación de aula incluyes canciones y danzas de otras culturas?
10. -Ante este relativamente nuevo fenómeno de la inmigración con el que nos encontramos en las aulas de música, ¿crees que el profesorado necesita algún tipo de ayuda por parte de la Administración?
- 11.-En tu opinión ¿es conveniente que los alumnos/as inmigrantes recién llegados reciban la clase de música igual que el resto de los alumnos/as, o sería mejor que emplearan ese tiempo en otras materias?
- 12.- ¿Crees que los alumnos/as inmigrantes deben adaptarse totalmente a nuestra cultura musical, o debe haber cierta flexibilidad o incluso un esfuerzo adaptativo por parte de propio maestro/a de música?
13. -Ante esta nueva situación en las aulas, ¿crees que en los estudios de Magisterio se debería dar alguna preparación especial?
14. ¿Qué nivel musical suelen traer en general los alumnos/as marroquíes cuando llegan al centro?
- 15.- Incluso cuando los alumnos/as marroquíes llegan sin una previa alfabetización, ¿crees que son portadores de una cultura musical?
- 16.- ¿Qué crees que ocurre con la cultura musical que traen tras escolarizarse aquí?
- 17.- ¿Según tu experiencia, a los alumnos/as marroquíes les cuesta aprender más la música de aquí?
17. a. ¿En tu opinión por que se da esa diferencia?
- 18.- ¿Cómo es el interés de los alumnos/as marroquíes sobre la asignatura de música en relación al resto del alumnado?
- 19.-En cualquier caso, ¿el nivel de interés coincide con el resto de las asignaturas?
- 20.- ¿Crees que los alumnos/as que provienen de otras culturas tienen alguna habilidad musical innata? ¿Estarías de acuerdo con alguna de las siguientes afirmaciones?

<i>“Los africanos son hábiles con el ritmo”</i>	1
<i>“Los europeos del este son muy diestros tocando instrumentos”</i>	2
<i>“Los gitanos son muy hábiles bailando”</i>	3
<i>“Los marroquíes son muy hábiles con el ritmo”</i>	4
<i>Nadie tiene habilidades innatas según su cultura, esos no son más que tópicos</i>	5
<i>Nadie tiene habilidades innatas según su cultura. Esas habilidades se dan fruto de una mayor elaboración de aspectos concretos en sus respectivas culturas de origen</i>	6

- 21.- ¿Crees que los alumnos/as marroquíes al ser portadores de una cultura musical propia, tienen una dificultad añadida para aprender nuestra música?
- 22.- ¿Crees que los libros de texto son adecuados frente a la nueva realidad que tenemos en las aulas?
- 23.- ¿En los libros de texto de los que haces uso, se incluyen canciones y danzas de otras culturas?
23. a.-En cualquier caso, ¿crees conveniente que se incluyan?
- 24.- ¿Entre los instrumentos musicales de vuestra escuela, tenéis alguno perteneciente a otra cultura?
- 25.- Algún comentario más:.....

17.3. Encuesta al profesorado:

<p><i>Datos generales:</i></p> <p>Clave de la entrevista:.....</p> <p>Nombre y apellidos del entrevistado:.....</p> <p>Nombre y teléfono del Centro donde imparte las clases:.....</p> <p>Dirección del Centro:.....</p> <p>Años en la enseñanza:.....</p>
--

0. ¿Has tenido alumnado inmigrante habitualmente?

0.a. ¿Y alumnado marroquí?

1. ¿Cuántos alumnos/as tenéis en total en el colegio donde trabajas?

2. ¿Cuántos alumnos/as son extranjeros?

3. ¿Cuántos son marroquíes?

4. En tu opinión, ¿en el colegio donde trabajas existen protocolos adecuados para integrar al alumnado inmigrante?

Sí.....1

No.....2

No lo sé.....3

Otra explicación:.....

5. ¿Sabes si en el Proyecto Curricular del Centro se contemplan a los inmigrantes?

Sí.....1

No.....2

No lo sé.....3

En cualquier caso, ¿crees que se debieran de contemplar?

Sí.....1

No.....2

No lo sé.....3

6. En el último Currículo Vasco aprobado (2007), esto es lo que se menciona sobre las demás culturas en los diez objetivos del área de Educación Artística:

“1. Comprender las posibilidades que ofrecen las artes y los productos de la cultura visual y musical en general, para comunicar y expresar ideas, sentimientos y vivencias, entendiéndolos como elementos configuradores del patrimonio de Euskal Herria y de los pueblos en general, de manera que ello contribuya al conocimiento y disfrute del arte y de la cultura.

10. 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, siendo conscientes del enriquecimiento que supone el intercambio con personas de diferentes culturas.”

¿En tu opinión estas referencias a otras culturas son suficientes para hacer frente a la realidad con la que nos encontramos en nuestras aulas?

Sí.....1

Sí, pero no demasiado.....2

No.....3

No lo sé.....4

7.-El hecho de tener alumnos/as de otras culturas o etnias en nuestras aulas, ¿qué supone para ti?

Es enriquecedor para todos.....1

Es enriquecedor especialmente para ellos.....2

Es enriquecedor para ellos pero un problema para el resto.....3

Es un problema para todos.....4

8. -En la asignatura de música, ¿crees que en general se tiene en cuenta a los inmigrantes?

Sí.....1

No.....2

No lo sé.....3

Otra explicación:.....

9. -¿En tu programación de aula incluyes canciones y danzas de otras culturas?

Sí.....1 ¿De dónde?.....

No.....2 ¿Por qué?.....

¿Tienes intención de incluirlas?.....

¿Por qué?.....

¿De qué cultura?.....

-Ante este relativamente nuevo fenómeno de la inmigración con el que nos encontramos en las aulas de música, ¿crees que el profesorado necesita algún tipo de ayuda por parte de la Administración?

- Ayuda directa de la Administración.....1
- Un ayudante dentro del aula (auxiliar, intérprete,...).....2
- Asesoramiento mínimo.....3
- Estamos bien tal cual.....4
- Otra explicación.....5

11.-En tu opinión ¿es conveniente que los alumnos/as inmigrantes recién llegados reciban la clase de música igual que el resto del alumnado? ¿O sería mejor que emplearan ese tiempo en...?

- Que estudiaran la lengua vasca.....1
- Que estudiaran las competencias básicas.....2
- La clase de música es importante para ellos.....3

12.- ¿Crees que los alumnos/as inmigrantes deben adaptarse totalmente a nuestra cultura musical, o debe haber cierta flexibilidad o incluso un esfuerzo adaptativo por parte del propio profesorado de música?

- Tienen que adaptarse totalmente.....1
- Tienen que adaptarse pero debemos ser flexibles con ellos.....2
- Tiene que haber una adaptación mutua: nosotros los profesores/as también debiéramos aprender algo de ellos.....3

13.- Ante esta nueva situación en las aulas, ¿crees que en los estudios de Magisterio o Conservatorio se debería dar alguna preparación especial?

- Sí.....1
- No.....2
- No lo sé.....3

14. ¿Qué nivel musical suelen traer en general los alumnos/as marroquíes cuando llegan al centro?

- Buen nivel.....1
- Un nivel muy justo.....2
- Un nivel bajo.....3
- Otra explicación.....

15.- Incluso cuando los alumnos/as marroquíes llegan sin una previa alfabetización, ¿crees que son portadores de una cultura musical?

- Sí.....1
- No.....2
- No lo sé.....3

- 16.- ¿Qué crees que ocurre con la cultura musical que traen tras escolarizarse aquí?
- La conservan.....1
 - La pierden.....2
 - No lo sé.....3
- 17.- ¿Según tu experiencia, a los alumnos/as marroquíes les cuesta aprender más la música de aquí?
- Les cuesta más que a los demás.....1
 - Les cuesta igual que a los demás.....2
 - Les cuesta menos que a los demás.....3
17. a. ¿En tu opinión por que se da esa diferencia?
- Debido a que antes no han sido alfabetizados musicalmente.....1
 - Debido a que su nivel académico es inferior en general.....2
 - Debido a que provienen de otra cultura.....3
 - Debido a que no muestran interés.....4
- 18.- ¿Cómo es el interés de los alumnos/as marroquíes sobre la asignatura de música en relación al resto del alumnado?
- Alto.....1
 - Normal.....2
 - Bajo.....3
- 19.-En cualquier caso, ¿el nivel de interés coincide con el resto de las asignaturas?
- En general sí.....1
 - No, sólo ocurre con la asignatura de música.....2
 - Otra explicación:.....
- 20.- ¿Crees que los alumnos/as que provienen de otras culturas tienen alguna habilidad musical innata? (puedes escoger alguna de las siguientes respuestas)
- “Los africanos son hábiles con el ritmo”.....1*
 - “Los europeos del este son muy diestros tocando instrumentos”....2*
 - “Los gitanos son muy hábiles bailando”.....3*
 - “Los marroquíes son muy hábiles con el ritmo”.....4*
 - Nadie tiene habilidades innatas según su cultura, esos no son más que tópicos.....5*
 - Nadie tiene habilidades innatas según su cultura. Esas habilidades se dan fruto de una mayor elaboración de aspectos concretos en sus respectivas culturas de origen.....6*
- 21.- ¿Crees que los alumnos/as marroquíes al ser portadores de una cultura musical propia, tienen una dificultad añadida para aprender nuestra música?
- Se lían totalmente porque son músicas totalmente distintas.....1
 - Se lían totalmente pero consiguen salir adelante.....2

- No tienen ningún problema al respecto.....3
- La música es universal y no hay ningún problema.....4
- 22.- ¿Crees que los libros de texto son adecuados frente a la nueva realidad que tenemos en las aulas?
- Son adecuados.....1
- No son adecuados.....2
- No lo sé.....3
- Otra explicación.....
- 23.- ¿En los libros de texto de los que haces uso, se incluyen canciones y danzas de otras culturas?
- Sí, a menudo.....1
- Sí, pero pocas veces.....2
- No, nunca.....3
23. a.-En cualquier caso, ¿crees conveniente que se incluyan?
- Sí.....1
- No.....2
- No lo sé.....3
- 24.- ¿Entre los instrumentos musicales de vuestra escuela, tenéis alguno perteneciente a otra cultura?
- Sí, muchos.....1
- Sí, pero sólo unos pocos.....2
- ¿Cuáles son?.....
- No, no tenemos ninguno.....3
- ¿Por qué?
- Porque no tenemos presupuesto para comprarlo todo.....1
- Porque nunca nos lo hemos planteado.....2
- Porque no los necesitamos.....3
- 25.- Algún comentario más:.....

17.4. Entrevista a los progenitores

Clave de la entrevista: _____ idioma en el que se hace: _____

Nombre y apellidos del entrevistado/a: _____

Lugar de nacimiento: _____

Sexo: _____. Edad: _____. nivel de estudios: _____

Nombre y localidad del centro educativo: _____

Nombre y apellido del alumno/a: _____

Fecha: _____

Etnia e integración

1. ¿Quiénes convivís en casa?
2. ¿Eres árabe o bereber?
3. ¿Y tu pareja?
4. ¿Por lo tanto, vuestros hijos/as qué son?
5. ¿Cuánto tiempo llevas viviendo fuera de Marruecos?
6. ¿Has vivido en algún lugar que no fuera Marruecos o Euskadi?
7. ¿Tu vida normal (en el trabajo, en la calle,...) entre qué gente transcurre mayormente, (vascos, marroquíes,...)?
8. ¿Te sientes integrado en el vecindario?
9. ¿Tienes intención de volver a Marruecos o preferirías quedarte aquí para siempre?

10. Sobre música

11. ¿Sabes tocar algún instrumento musical?
 - a. ¿Cuál?
 - b. ¿En qué contexto lo haces?
 - c. ¿En Marruecos lo hacías en el mismo contexto?
12. ¿Tienes costumbre de cantar?
13. ¿En Marruecos tenías la misma costumbre?
14. ¿Sueles cantar alguna vez delante de tus hijos/as?
 - a. ¿Qué les cantas?
15. ¿Te preocupa que tus hijos/as lleguen a olvidar las canciones de Marruecos?
16. ¿Has recibido alguna vez algún tipo de enseñanza musical?
 - a. ¿De quién?

17. ¿Aquí en Euskadi, conoces a algún marroquí que sepa tocar algún instrumento de música?
18. ¿En Marruecos en qué tipo de contextos practica la gente la música?
19. ¿Tienes costumbre de escuchar música grabada (radio TV, Internet,...)?
20. ¿Qué tipo de música o de qué país sueles escuchar?
21. ¿En Marruecos solías escuchar el mismo tipo de música?
22. ¿Aquí en Euskadi has acudido a algún concierto o acto donde se ejecutara música en directo?
23. ¿Y cuando lo has hecho, te has limitado a escuchar o has participado de algún modo?
24. ¿En Marruecos acudías a actos similares?
25. ¿En tu opinión, ha cambiado la relación que tenías con la música desde que saliste de Marruecos?
 - a. ¿En qué sentido o medida?
26. ¿Y por qué crees que han sucedido esos cambios?

Religión, cultura y costumbres.

27. ¿Eres una persona creyente?
28. ¿Practicas tu religión ahora con la misma intensidad que lo hacías en Marruecos?
29. ¿Has escuchado alguna vez algo de música dentro de la mezquita?
30. Cuando leéis el Corán en voz alta ¿lo hacéis cantando?
 - a. ¿Si no es canto lo que hacéis cómo lo llamarías entonces?
31. Qué diferencias has encontrado entre las mezquitas de Marruecos y las de Euskadi?
32. ¿En qué ha cambiado la relación que tenías con la cultura marroquí (árabe o bereber) desde que saliste de Marruecos?
 - a. En la religión:
 - b. En las relaciones familiares:
 - c. En cuestiones económicas:
 - d. En cuanto a la educación:
 - e. En cuanto a la música:
 - f. En cuanto al idioma:
33. ¿En qué idioma te comunicas con tu pareja?
34. ¿Y con tus hijos/as?
35. ¿Te preocupa que tus hijos/as se olviden del idioma árabe (o bereber)?
36. ¿Qué es lo que más desearías para tus hijos/as en un futuro en cuanto a la educación?
37. ¿Qué opinarías si tus hijos/as decidieran quedarse en Euskadi para siempre?
38. ¿Qué opinión te merece el sistema educativo vasco (las asignaturas que se imparten, las relaciones entre alumnos, la disciplina, el nivel general,...)?

39. ¿En tu opinión, es valioso el tiempo que le dedicamos a la música dentro del horario escolar?
40. ¿Crees que deberíamos enseñar algo de la cultura marroquí a tus hijos/as en el centro educativo?
41. ¿Y al resto de los alumnos/as?
42. ¿Cuando se celebra algún acto festivo o alguna reunión sueles acudir al centro normalmente?
43. Otras observaciones.

18. ANEXO: CLAVES Y DATOS DE LOS ENTREVISTADOS.

18.1. Centros educativos	
COMARCA DE LEA ARTIBAI	CEP BEKOBENTA, MARQUINA
	IES BEKOBENTA, MARQUINA
	CEP ZALDUPE, ONDARROA
	IES ONDARROA
COMARCA DEL BAJO DEVA	CEP LUZARO, DEVA
	CEP MENDARO
	IES ELGOIBAR
	CEP S. ANDRES, ERMUA
	CEP URKIZU, EIBAR
	IES MOGEL ISASI, EIBAR
	IES ITZIO, EIBAR,
	CEP S.LORENZO, ERMUA
IES ONGARAI, ERMUA	
MARRUECOS	COLEGIO ESPAÑOL DE RABAT (MARRUECOS)
	<i>COLLÈGE D'AGADIR</i>
	<i>ÉCOLE D'ASSERSIF</i>
	<i>COLLÈGE IBN BATOUTA DU TANGER</i>
	<i>CONSERVATOIRE DU TANGER</i>

18.2. Profesorado entrevistado.

CENTRO/ LOCALIDAD	CÓDIGO	INICIAL DEL NOMBRE	SEXO	AÑOS EN LA ENSEÑANZA
CEP S. ANDRES, EIBAR	M20	A.	M.	35
CEP URKIZU, EIBAR	M21	Z.	M.	10
CEP S.LORENZO, EIBAR	M22	A.	M.	18
CEP ONDARROA, ZALDUPE	M23	I.	M.	7
IES BEKOBENTA, MARQUINA	Pr24	C.	M.	17
	Pr36	U.	M.	13
CEP LUZARO, DEVA	M25	A.	M.	3
CEP LUZARO, DEVA	M26	A.	M.	12
CEP MENDARO	M27	I	M.	13
IES MOGEL ISASI, EIBAR	Pr28	M.	M.	32
IES ITZIO, EIBAR,	Pr29	M	M.	5
IES ELGOIBAR	Pr30	L.	M.	7
IES ONGARAI, ERMUA,	Pr31	S.	M.	6
COLEGIO ESPAÑOL, RABAT	M32	G.	H.	5
COLEGIO ESPAÑOL, RABAT	M33	I.	H.	15
COLEGIO ESPAÑOL, RABAT	Pr34	L.	H.	25
COLLÈGE D`AGADIR	Pr35	A.	M.	13
COLLÈGE IBN BATOUTA DU TANGER	Pr36	-	M.	-
CONSERVATOIRE DU TANGER	Pr35	-	M.	-

M = Maestro/a de Primaria; **Pr** = Profesor/a de Secundaria; **M.**= Mujer; **H.**= Hombre.

CEP= Colegio de Educación Primaria; **IES**= Instituto de Educación Secundaria.

18.3. Encuestas al profesorado

MUNICIPIO	CLAVE ENCUE.	TIPO DE ENTRE-VISTA	Nº ALUMNOS/ AS EN TOTAL	ALUMNADO EXTRANJERO		ALUMNADO MARROQUÍ		
				Nº absoluto	% del total	Nº absoluto	% del total	% del alumnado Inmigrante
DEVA	M1	TEST	517	10	1'9	2 HH	0,3	20
ARRASATE	M2	TEST	435	42	9,1	4	0,9	9.5
ABADIÑO I	M3	TEST	328	14	4,2	3	0,9	21.4
ELORRIO	M4	TEST	407	14	3,4	5	1.2	35.7
ABADIÑO II	M5	TEST	198	5	2,5	0	0	0
LEQUEITIO	M6	TEST	516	25	4,8	0	0	0
ISPASTER/ AMOROTO	M7	TEST	32/ 31	0	0	0	0	0
LEMOA	M8	TEST	219	35	15,9	0	0	0
ZEANURI	M9	TEST	85	7	8,2	0	0	0
IGORRE	M10	TEST	328	35	10,6	0	0	0
GALDAK. I	M11	TEST	601	45	7,4	6	0,9	13.3
GALDAK. II	M12	TEST	240	4	1,6	0	0	0
BASAURI I	M13	TEST	500	10	2	1	0,2	10
BASAURI II	M14	TEST	272	10	3,6	2	0,7	20
BILBO I	M15	TEST	190	90	47,3	5	2,6	5.5
BILBO II	M16	TEST	598	13	2,17	2C	0,3	15.3
BARAKALDO	M17	TEST	177	77	43,5	3	1,6	3.8
GERNIKA	M18	TEST	685	40	5.8	1	0,1	2.5
ARRATZU	M19	TEST	210	6	2.8	2	0,9	33.3

En azul: los centros correspondientes a las comarcas objeto del estudio.

En amarillo: los valores con el índice mayor.

18.4. Padres y madres marroquíes entrevistados

NOMBRE/ PARENTESCO	CÓDIGO	CENTRO/ LOCALIDAD	EDAD	ZONA DE ORIGEN	HIJOS/ AS	AÑOS EN LA CAV
HORIA /MADRE	P1	CEP BEKOBENTA/ MARQUINA	33	EJ-MIZ (Norte de Marruecos)	S. (A1)	6
FATIMA / MADRE	P2	CEP BEKOBENTA/ MARQUINA	50 aprox.	SAFI (Casablanc a)	B. (A3) y O. (A15)	1
EL MOSTA-FA /PADRE	P3	CEP BEKOBENTA/ MARQUINA	52	SAFI	A. (A2)/ (A18)	6
/ TÍA	P4	CEP BEKOBENTA/ MARQUINA	35 aprox.	(EXLO) AGADIR	R. (A4) y I. (A6)	0.5
FARHAT / PADRE	P5	IES ONDARROA	46	SETTAT	J. (A29)	8
BENSAID / PADRE	P6	IES ONDARROA	40 aprox.	RABAT	O. (A28)	10
SOUAD / MADRE	P7	IES ONDARROA	37 aprox.	ATLAS: WELMEZ (Kimizes)	O. (A28)	6
RHIMOU / MADRE	P8	CEP MENDARO	43	TETUÁN	M. (A23)	9
SAIDA / MADRE	P9	CEP LUZARO, DEBA	26	TÁNGER	O. (A26)	5
FATIMA/ MADRE	P 10	IES ONDARROA	41	ASSERSIF , AGADIR	A. (A40) y N. (A24)	5

18.5. Alumnado entrevistado

ALUMNO/A	CÓDIGO	CENTRO/ LOCALIDAD	SEXO	EDAD	CURSO	LUGAR DE NACIMIENTO	Años fuera de Marruecos	Otro lugar de residencia	Años en la CAV	Etnia de los padres (padre/madre)	Padre o madre entrevistado
SOLAIMAN	A1	CEP BEKOBENTA / MARQUINA	H	6	1 EP	MADRID	¿	Sí	2	ARAB./B ER.	Sí
AHMED	A2	CEP BEKOBENTA / MARQUINA	H	9	2 EP	SAFI (MARRUECOS)	2	NO	2	ARAB./B ER.	Sí
ABDEF (hermano de A2)	A18	CEP BEKOBENTA / MARQUINA	H	6	1 EP	SAFI (MARRUECOS)	1	NO	2	ARAB.	Sí
BADR	A3	CEP BEKOBENTA / MARQUINA	H	9	3 EP	XANHANGET (MARRUECOS)	4	NO	4	ARAB.	Sí
RACHID	A4	CEP BEKOBENTA / MARQUINA	H	9	3 EP	AGADIR (MARRUECOS)	0.5	NO	0.5	ARAB.	Sí
OTHMANE. (hermano de A3)	A5	CEP BEKOBENTA / MARQUINA	H	10	4 EP	SAFI (MARRUECOS)	3	NO	3	ARAB.	Sí
IBRAHIM. (hermano de A4)	A6	CEP BEKOBENTA / MARQUINA	H	10	5 EP	EXLO (AGADIR, MARRUECOS)	0.5	NO	0.5	ARAB./B ER.	Sí
MERYEM	A7	IES BEKOBENTA / MARQUINA	H	15	3 ESO	BORSHI (CASABLANCA)	5	NO	5	ARAB.	NO

HAJAR	A8	IES BEKOBENTA / MARQUINA	H	16	3 ESO	BORSHI (CASABLANCA)	5	NO	5	ARAB.	NO
MODHIN	A9	IES ONDARROA	H	15	2 ESO	TÁNGER (MARRUECOS)	1	NO	1	ARAB.	NO
SIHAD	A10	IES ONDARROA	M	17	3 ESO	TÁNGER (MARRUECOS)	1	NO	1	ARAB.	NO
ZOHAIR	A27	IES ONDARROA	H	16	3 ESO	SETTAT (MARRUECOS)	3,5	NO	3,5	ARAB.	NO
OUSSAMA	A28	IES ONDARROA	H	13	1 ESO	RABAT (MARRUECOS)	6	NO	6	ARAB./ BER.	SÍ
JHOUDA	A29	IES ONDARROA	M	13?	1 ESO	SETTAT (MARRUECOS)	3	NO	3	ARAB/B ER.	SÍ
SOUFIANE	A30	IES ONDARROA	H	16	3 ESO	TÁNGER (MARRUECOS)	6	NO	6	BER./?	NO
ABDELLATIF (hermano de A24)	A40	IES ONDARROA	H	14	1 ESO	ASSERSIF (AGADIR, MARRUECOS)	6	NO	6	BER.	SÍ
CHAIMA	A11	CEP URKIZU / EIBAR	M	10	4 EP	TÁNGER (MARRUECOS)	5	NO	5	ARAB	NO
DOUAE	A12	CEP URKIZU / EIBAR	M	10	3 EP	TSITUAN / TÁNGER (MARRUECOS)	1	NO	1	ARAB	NO
DOHA	A13	CEP URKIZU / EIBAR	M	8	3 EP	MENDARO (GUIPÚZCOA)	1	NO	1	ARAB	NO
MUHSSIN	A14	CEP URKIZU / EIBAR	H	9	4 EP	MENDARO (GUIPÚZCOA)	9	SÍ (Log roño)	8.5	ARAB./B ER.	NO

OMAYMA	A15	CEP URKIZU / EIBAR	M	12	6 EP	MENDARO (GUIPÚZCOA)	12	NO	12	BER/AR AB.	NO
MOHAMED	A16	CEP URKIZU / EIBAR	H	10	5 EP	EIBAR (GUIPÚZCOA)	10	NO	10	BER.	NO
ISSAM	A17	CEP URKIZU / EIBAR	H	9	4 EP	BARCELONA	10	SÍ	9	ARAB/BER.	NO
ZACARIAE	A43	CEP S. ANDRÉS / EIBAR	H	10	5 EP	TÁNGER (MARRUECOS)	8	NO	8	BER.	NO
AYOUB	A44	CEP S. ANDRÉS / EIBAR	H	11	5 EP	MENDARO (GUIPÚZCOA)	11	NO	11	ARAB.	NO
AIMANE	A45	CEP S. ANDRÉS / EIBAR	H	11	6 EP	TÁNGER (MARRUECOS)	8	NO	8	ARAB.	NO
BILAL	A19	CEP S. LORENZO / ERMUA	H	12	6 EP	(MARRUECOS)	6	NO	6	ARAB.	NO
AIMAN	A20	CEP S. LORENZO / ERMUA	H	11	6 EP	ERMUA (GUIPÚZCOA)	11	NO	11	ARAB/BER.	NO
JASMINA	A21	CEP S. LORENZO / ERMUA	M	11	6 EP	ERMUA (GUIPÚZCOA)	11	NO	11	BER.	NO
HATIN	A22	CEP S. LORENZO / ERMUA	H	12	6 EP	ERMUA (GUIPÚZCOA)	5	NO	5	BER.	NO
MANAR	A23	CEP MENDARO	M	10	5 EP	TETUÁN (MARRUECOS)	8	NO	8	ARAB.	SÍ
NABILA	A24	CEP ZALDUPE / ONDARROA	M	11	5 EP	AGADIR (MARRUECOS)	4	NO	4	BER.	SÍ

ABDELALI	A25	CEP ZALDUPE / ONDARROA	H	5	5 EP	-	-	-	-	BER./AR AB.	NO
OMAYMA	A26	CEP LUZARO / DEBA	M	8	3 EP	MADRID	8	SÍ	6	ARAB.	SÍ
ILHAM	A31	IES SORALUZE	M	17	4 ESO	MEKNES (MARRUECOS)	3	NO	3	ARAB.	NO
ABDELLAH (hermano de A31)	A32	IES SORALUZE	H	14	2 ESO	MEKNES (MARRUECOS)	3	NO	3	ARAB.	NO
EHSAN	A33	IES MOGEL ISASI / EIBAR	M	13	1 ESO	GETAFE, MADRID	13	SÍ	4	ARAB.	NO
LOUBNA	A34	IES MOGEL ISASI / EIBAR	M	14	1 ESO	SMADRER (ALHUCEIMAS, MARRUECOS)	5	SÍ	2	BER.	NO
SOUAD	A35	IES ITZIO / EIBAR	M	16	3 ESO	OUIDA (MARRUECOS)	8	NO	8	BER./AR AB.	NO
ASMAE	A36	IES ITZIO / EIBAR	M	15	3 ESO	AKROSH (MARRUECOS)	9	NO	9	BER.	NO
MOHAMED	A37	IES ITZIO / EIBAR	H	14	2 ESO	TETUÁN (MARRUECOS)	12	NO	12	BER.	NO
AHLAME	A38	IES ELGOIBAR	M	13	1 ESO	BERKANE, AKLIM (MARRUECOS)	12.5	NO	12.5	BER.	NO
FATIMA (hermana de A38)	A39	IES ELGOIBAR	M	15	2 ESO	BENI MELLAL (MARRUECOS)	8	NO	8	ARAB./B ER.	NO
SAID	A41	IES ONGARAI / ERMUA	H	17	4 ESO	MENDARO (GUIPÚZCOA)	17	NO	17	BER.	NO

RIDOUAN	A42	IES ONGARAI / ERMUA	H	15	2 ESO	ALHUCEIMAS (MARRUECOS)	12	NO	12	BER.	NO
----------------	-----	---------------------------	---	----	-------	---------------------------	----	----	----	------	----

Curso: **EPr** = Educación Preescolar; **EP** = Educación Primaria; **ESO** = Educación Secundaria Obligatoria.

18.6. Otras entrevistas

FIGURA	CLAVE de la entrevista	Nombre	Dónde ejerce	Lugar de nacimiento
IMAN	Im1	R.	Mezquita de Ondárroa	Tánger
PROFESORA DE ISLAM	Pr.Is.1	N.	Varios colegios de Primaria de Vizcaya	Tánger
PROFESOR DE ESCUELA DE MAGISTERIO	PMag1.	-	UPV	-
ALUMNA DE MAGISTERIO	AMag1	I.	UPV	-
PROFESORA Y PSICOPEDAGOGA	Ps.1	S	Sistema público de la CAV	-

19. BIBLIOGRAFÍA⁶³¹:

Agostini Quesada, Milagros. 2008: "Teaching Unfamiliar Styles of Music". En: Reimer, 2008, pp.139-159.

Aguado Odina, Teresa. 2004: "Educación intercultural. La ilusión necesaria". En: Jiménez Fernández, Carmen (coord.), pp.151-172

Aixelá Cabré, Yolanda. 2000: *Mujeres en Marruecos. Un análisis desde el parentesco y el género.* Barcelona: Bellaterra.

Akkari, Abdeljalil. 2011: *La escuela en el Magreb. Un desarrollo inacabado.* Barcelona: Icaria.

Alegret, Juan L. (coord.) 1991: *Cómo se enseña y cómo se aprende a ver al otro. Las bases cognitivas del racismo, la xenofobia, y el etnocentrismo en los libros de texto de EGB, BUP, y F.,* Barcelona: ICE de la UAB i Consell de Benestar Social de l'Ajuntament de Barcelona. Cit. en: Lluch Balaguer, 2005:207.

Altorki, Soraya 1986: *Women in Saudi Arabia: Ideology and Behavior among the Elite.* New York: Columbia University Press. En: Aixelá, 2000:30.

Álvarez Castillo, José Luis. 2007: "Hacia una pedagogía de la diversidad para la acción educativa". En: Castillo y Palomares (eds.), 2007, pp. 13-22.

Álvarez Castillo, José Luis; Batanaz Palomares, Luis. (eds.) 2007: *Educación intercultural e inmigración. De la teoría a la práctica.* Madrid: Biblioteca Nueva,

⁶³¹ Cuando en la cita aparecen dos fechas de edición, la primera fecha corresponde a la edición que hemos manejado, y la segunda fecha, que va entre paréntesis, corresponde a la primera edición original. En el cuerpo del texto, hemos hecho referencia a las dos fechas siempre que distaran entre ambas más de una década.

Amundarain, Dionisio; Iñaki Ugalde (trads.) 2007: *Korana*. Bilbao: Ibaizabal.

Anderson, William M.; Campbell, Patricia Shehan (eds.) 1989: *Multicultural Perspectives in Music Education*. Reston: Music Educators National Conference.

Andrés, Ramón. 2008: *El mundo en el oído. El nacimiento de la música en la cultura*. Barcelona: Acantilado.

Apple, Michael W. 1986: *Ideología y currículo*. Madrid: Akal. Cit en: Vilar Torrens, 1997b:113.

Arana Martija, José Antonio. 1987 (1976): *Música Vasca*. Bilbao: Caja de Ahorros Vizcaína, Biblioteca Musical del País Vasco.

Aranzadi Martínez, Juan Ramón. 2002: "Multiculturalismo y emigración (I)" Bilbao: *El Correo*, 21-3-2002

Asensio Llamas, Susana.

1997: *Música y emigración. El fenómeno musical marroquí en Barcelona*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.

1999: "Etnomusicología i emigració: marroquins a Barcelona: perspectives metodològiques". *Revista d'etnologia de Catalunya*, n.14, pp.132-139.

2002: "Moviendo los centros: transculturalidad en la música emigrada". En: *Música oral del sur*, n. 5, (Ejemplar dedicado a: Actas del Coloquio Internacional "Antropología y Música. Diálogo 3". Transculturaciones Musicales Mediterráneas, pp. 21-40.

2004: "Músicas sin patria o los nuevos lenguajes de la era post-industrial: paratextualidad y electrónica". *TRANS-Revista Transcultural de Música*, n.8.

Attali, Jacques. 2002 (1985): *Noise. The Political Economy of Music*. The University of Minnesota Press.

Aubin, Sophie. 2008: "Pourquoi enseigner les musiques de langue-culture?" *Synergies Espagne*, n.1, pp.41-46.

Augé, Marc. 2005 (2004): *Qué es la antropología*. Barcelona: Paidós.

Augé, Marc; Colleyn, Jean Paul.1995: *Hacia una antropología de los mundos contemporáneos*. Barcelona: Gedisa. Cit. en: Asensio, 1997: 11.

Aydoun, Ahmed. 2001: *Musiques du Maroc*. Gémenos, (Francia): EDDIF

Az-Zubaidi, Ibn 'Abdal Latif. 2008: *Sahih Al-Bujari*. Granada: Madrasa.

Azurmendi Intxausti, Mikel. 2002: "La invención del multiculturalismo" Madrid: *Abc*, 18-3-2002.

Baily, John. 1989: "Filmmaking as Musical Ethnography", *The World of Music* 31/3, pp.3-20. Cit. en: Cámara de Landa, 2003:525.

Blanco Fdez. de Valderrama, Cristina. 2004: "La inmigración marroquí en el País Vasco". En: *Atlas de la inmigración magrebí en España*, Observatorio de la Inmigración Marroquí en España, Taller de Estudios Internacionales Mediterráneos, Universidad Autónoma de Madrid, pp. 369-76. En línea: <http://www.uam.es/otroscentros/TEIM/Observainmigra/Atlas%202004/07%20Regiones%20Destino/Pais%20Vasco.pdf> (última consulta 29-4-2015)

Banks, James; Banks, Cherry (eds). 1995: *Handbook of Research of Multicultural Education*". New York: Macmillan. Cit. en: Dunbar-Hall (2008:58)

Baré, Jean-François. 2005 (1991): voz "aculturación". En: Bonte e Izard (2005).

Barfield, Thomas (edit.) 2001 (1997) *Diccionario de Antropología*, Barcelona: Bellaterra.

Bartolomé Pina, Margarita (coord.) 1997: *Diagnóstico a la escuela multicultural*. Barcelona: Cedecs. Cit. en: Ibarretxe y Díaz Gómez, 2008b, p.106.

Barz, Gregory; Cooley, Timothy J. (eds.) 2008: *Shadows in the field. New Perspectives for Fieldwork in Ethnomusicology*. New York: Oxford University Press.

Baumann, Gerd.

2010 (1999): *El enigma multicultural. Un replanteamiento de las identidades nacionales, étnicas y religiosas*. Barcelona: Paidós.

2010b (2004): "Gramáticas de identidad/alteridad: un enfoque estructural". En: Cruces y Pérez Galán, 2010, pp.95-142.

Baumann, Max Peter

1996 (edit.): *Music in the Dialogue of Cultures, Traditional Music and Cultural Policy*. Wilhelmshaven, Florian Noetzel Verlag. Cit. en: Cámara de Landa, 2010.

1996b: "Escuchando la voz de los pueblos indígenas... La música tradicional como política del encuentro intercultural". *TRANS-Revista Transcultural de Música*, n.2. (artículo 2)

Bekouchi, Mohamed Hamadi. 2003: *La diaspora marocaine. Une chance ou un handicap.* Casablanca: La croisée des chemins.

Beltran Argiñena, Juan Mari. 1996: *Soinu tresnak euskal herri musikan,* Bilbao: Orain.

Ben Jelloun, Tahar. 2011: *La primavera árabe: el despertar de la dignidad.* Madrid: Alianza.

Bericat Alastuey, Eduardo. 1998: *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social.* Barcelona: Ariel. Cit. en: Ibarretxe, 2006: 27.

Bernabé Villodre, María del Mar.

2012: "Cómo organizar el proceso de enseñanza de forma intercultural: propuestas para trabajar interculturalmente en el área de Primaria". *Dedica: Revista de Educação e Humanidades*, n.2, pp.235-248.

2013: "Propuesta formativa intercultural para el docente musical": *Educatio siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación de Murcia*, n.31, 2, pp. 297-322.

2014: "Propuestas didácticas musicales para trabajar interculturalmente en ESO: la música pop de mestizaje". *Espiral: Cuadernos del Profesorado*, vol.7, n.13, pp. 59-70.

2014b: "Pautas organizativas del aula de música de secundaria para atender la diversidad cultural: propuestas didácticas". *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, vol.7, n.14.

Berriane, Mohamed. 2004: "La larga historia de la diáspora marroquí" en *Atlas de la inmigración magrebí en España*, Observatorio de la Inmigración Marroquí

en España, Taller de Estudios Internacionales Mediterráneos, Universidad Autónoma de Madrid, pp. 24-26. En línea:
http://www.uam.es/otroscentros/TEIM/Observainmigra/Atlas%202004/01%20introduccion/Berriane_La%20larga%20historia.pdf (última consulta:22-4-20014)

Bohlman, Philip V.

2008: "Other ethnomusicologies, another musicology: the serious play of disciplinary alterity". En: Stobart (edit.), 2008, pp.95-114.

2008b: "Returning to the Ethnomusicological Past". En: Barz y Cooley, 2008, pp.246-70.

Bonte, Pierre; Michael Izard. 2005 (1991): *Diccionario de Etnología y Antropología*. Madrid: Akal

Borrero López, Raquel. 2012: "Educación para todos y todas. Análisis del modelo educativo-social para una educación intercultural", *Educatio siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación de Murcia*: n.30. 2, pp.333-364.

Bourdieu, Pierre.

1972: *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Ginebra: Droz. En: Aixelá, 2000:128.

2002 (1994) "Estrategias de reproducción y modos de dominación" *Colección Pedagógica Universitaria* No. 37-38. enero-junio/julio-diciembre. México: Universidad Veracruzana. Instituto de Investigaciones en Educación.

2007 (1989) "Los poderes y su reproducción". En: Velasco, García y Díaz de Rada (eds.). Madrid: Trotta, pp.389-430.

2007b (1958): *Antropología de Argelia*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.

Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean-Claude. 1970: *La Reproduction, Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. París: Les éditions de Minuit.

Bourdieu, Pierre; Wacquant, Loïc. Abril de 2000: "La vulgate planétaire". París: *Le Monde Diplomatique*.

Bravo Marín, Raquel; del Valle de Moya, María. 2006: "Multiculturalidad musical para las aulas del siglo XXI", *Ensayos: Revista de Educación de la Facultad de Albacete*, n.21, pp.131-139.

Bresler, Liora.

2006: "Paradigmas cualitativos en la investigación en educación musical". En: Díaz Gómez (coord.) 2006, pp.60-82.

2006b: "Etnografía, fenomenología e investigación-acción en educación musical". En: Díaz Gómez (coord.) 2006, pp.83-99.

Broughton, Simon et al. (eds.) 2000 (1999): *World Music. The Rough Guide: Vol. 1: Africa, Europe and the Middle East*. London: Penguin books.

Burke, Peter. 2010: *Hibridismo cultural*. Madrid: Akal.

Burton, Bryan. 2008: "Weaving the tapestry of World Musics". En: Reimer, 2008, pp.161-185.

Cámara de Landa, Enrique.

2003: *Etnomusicología*. Madrid: ICCMU.

2010: "El papel de la etnomusicología en el análisis de la música como mediadora intercultural". *HAOL*, n.23. (otoño), pp.73-84.

Campbell, Patricia Shehan.

1996: *Music in Cultural Context. Eight Views on World Music Education*. MENC.

1997 "La diversidad de culturas y los mundos musicales en las escuelas americanas". En: *Eufonía*, n.6: 7

1998: *Songs in Their Heads: Music and its Meaning in Children's lives*. New York: Oxford University Press.

2004: *Teaching Music Globally. Experiencing Music, Expressing Culture*. New York: Oxford University Press.

Campillo Díaz, Margarita. 2005: "Multiculturalismo e interculturalidad en el ámbito escolar". En: Fernández García y Molina, 2005, pp.158- 178.

Canclini, Néstor García. 2004: *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Barcelona: Gedisa.

Caravaca Fernández, Rubén; Agudo López, Yolanda (eds.) 2006: *Guía de las músicas del Magreb*. Madrid: Asociación Cultural Fabricantes de Ideas.

Carriters, Michael. 2001: voz: "cultura". En: Barfield, Th. (edit.) 2001.

Castedo, Antía; Berdié, Anaís. 2008: "El racismo cala en las aulas", Madrid: *El País*, 18-7-2008.

Cavalli-Sforza, Luigi Luca. 2007: *La evolución de la cultura*. Barcelona: Anagrama.

Cebolla Boado, Héctor. 2013: *Inmigración: ¿integración sin modelo?* Madrid: Alianza.

Clayton, Martin. 2008: "Toward an ethnomusicology of sound experience". En: Stobart (edit.), 2008, pp.134-169.

Clifford, James. 2008 (1988): "Sobre la autoridad etnográfica". En: Reynoso (comp.) 2008, pp.141-70.

Chartre. 1999 :« Charte Nationale du Commission Spéciale Education Formation» (COSEF, Marruecos). En línea:

<http://81.192.52.38/MEN/Rubriques/Réforme+éducative/Charte+Education+-+Formation.htm>

(última consulta: 9-10-2008)

O bien: <http://ries.revues.org/2383?lang=es> (última consulta: 22-4-2014)

Chikhaoui, Henia. 2001: *Instruments des musiques populaires et de confréries au Maroc*. Kénitra: Edisud.

Chottin, Alexis. 1987 (1931): *Corpus de Musique Marocaine. Fasc I: Noubas de Ochchak; Fasc. II: Musique et danses berberes du Pays Chleuh*. Casablanca: Livre Service. Facsímil de la edición de París de 1931.

Ciges Aparicio, Manuel. 1912: *Entre la paz y la guerra: Marruecos*, Madrid: editorial Juan Pueyo, pp. 223-224. Cit. en: López García, 2007: 196

Colás Bravo, M^a Pilar; Buendía Eisman, Leonor; y Hernández Pina, Fuensanta. 1997: *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGraw Hill. Cit. en: Ibarretxe y Díaz Gómez, 2008b:105.

Coll Salvador, César; et al. 1999 (1993): *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.

Costa Vázquez-Mariño, Luis. 1997: “Práctica pedagógica y música tradicional”. En: *Trans Iberia*, revista transcultural de música, n. 1.

Cruces Villalobos, Francisco; Pérez Galán, Beatriz (comps.) 2010: *Textos de antropología contemporánea*. Madrid: UNED.

Cruces Villalobos, Francisco; et al. (eds.). 2001: *Las culturas musicales. Lecturas de etnomusicología*. Madrid: Trotta.

Curriculum Vasco (2006) para el periodo de la escolaridad obligatoria, Documento Marco, Edita: Departamento de Educación, Universidades e Investigación de la CAV, Confederación de Ikastolas de Euskal Herria, Kristau Eskola y Sortzen-Ikasbatuaz.

Danielson, Virginia. 2001: *The Middle East: The Garland Encyclopedia of World Music*. Vol. 6. New York: Garland Publishing.

Davis, Angela. 1994 (1981). *Women, race and class*. Londres: The Women Press Classic. En: Martín Casares, 2012: 212.

Dawkins, Richard. 1976 (1993): *El gen egoísta*. Barcelona: Salvat.

Decreto 236/1992 de 11 de Agosto por el que se establece el currículo de la Educación Infantil para la Comunidad Autónoma del País Vasco. BOPV.

Decreto 237/1992 de 11 de Agosto por el que se establece el currículo de la Educación Primaria para la Comunidad Autónoma del País Vasco. BOPV.

Decreto 213/1994 de 21 de Junio por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria para la Comunidad Autónoma del País Vasco. BOPV.

Decreto 97/1996, de 7 de mayo, de modificación del Decreto por el que se establece el currículo de la Educación Primaria para la Comunidad Autónoma del País Vasco. BOPV.

Decreto 175/2007, de 16 de octubre, por el que se establece el currículo de la Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco. BOPV.

Defensor del Pueblo (Gobierno de España). 2003: *La escolarización del alumnado inmigrante en España: análisis descriptivo y estudio empírico*. En línea: <http://www.oei.es/oeivirt/ESTUDIO1completo.pdf> (última consulta: 21-4-14)

Defrance, Yves et alia. 2014: *Musiques et cultures du Maghreb. À Tétouan*. 2 DVD con libreto. Rennes (Francia): Canopé editions.

Delgado Ruiz, Manuel. 2005: “Diferencias e integración. La diversidad cultural en las sociedades democráticas”. En: Fernández García y Molina, 2005, pp.36-66.

Denzin, Norman K.; Lincoln, Yvonna S.

1970: *The research act*. Chicago: Aldine Publishing. Cit. en: Sabiote et al. 2006, pp.289-305.

2005 (eds.): *The sage handbook of qualitative research*. California: Sage pub.

Díaz Gómez, Maravillas (coord.) 2006: *Introducción a la Investigación en Educación Musical*, Madrid: Enclave Creativa.

Díaz Gómez, Maravillas; Giráldez, Andrea (coords.) 2007: *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical: una selección de autores relevantes*. *Eufonía*, n.240.

Diseño Curricular Vasco. 1992. Vitoria: Departamento de Educación, Universidades e Investigación de la CAV, Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco.

Djait, Hichem. 1996: "Las culturas magrebíes a través de la historia". En: Roque i Alonso (edit.), 1996.

Dunbar-Hall, Peter. 2008: "The Ambiguous Nature of Multicultural Music Education: Learning Music through Multicultural Content, or Learning Multiculturalism through Music?" En: Reimer, 2008, pp. 57-69.

Durkheim, Emile; Mauss, Marcel. 1968 : "Note sur la notion de civilisation", *Année sociologique*, n. 12, 1913, pp. 46-50, vol. III, Paris: Editions de Minuit, En: Bourdieu y Wacquant (2000).

Eddy, Elizabeth M. 2007: "Iniciación a la burocracia". En: Velasco, García y Díaz de Rada (eds.), pp. 259-288.

Eickelman, Dale F. 2003 (2002): *Antropología del Mundo Islámico*, Barcelona: Bellaterra.

El Correo. 2012: "La mezquita pasa el examen en Ondárroa". Bilbao, 6-9-2012.

El Diario Vasco. 2007: "Educación pretende que ningún centro tenga más de un 30% de alumnos inmigrantes". Donostia: 27-6-2007.

Elorza, Ania. 2014: "Javier Maroto: `Marroquíes y argelinos viven de ayudas que pagamos todos`", Madrid: *El País*, 5-8-2014.

Elliott Clark, Frances. 1926: "A World Brotherhood Through Music", *Journal of the NEA* (National Education Association) 15, no.5. En: Volk, 1998: 41.

Elliott, David J.

1989: "Key Concepts in Multicultural Music Education". En: *International Journal of Music Education*, n.13: 11-18 ISME. Cit.en: Volk ,1998.

1995: *Music Matters: A New Philosophy of Music Education*. New York: Oxford University Press. Cit. en Volk, 2008:19.

2005: "Mundos sonoros por conocer: la enseñanza de las emociones en música". En: Giráldez, A. (edit.): *Mundos sonoros por descubrir. Selección de comunicaciones. ISME 2004*. Sociedad para la Educación Musical del Estado Español (SEM-EE), pp.16-24. En: Ibarretxe, 2007:146.

Epelde Larrañaga, Amaya. 2011: "La interculturalidad en la educación a través de la música infantil". *Dedica*. Revista de Educação e Humanidades, n.1, pp.273-292.

Espigares Pinazo, Manuel Jesús; García Pérez, Rafael. 2011: "Educación musical intercultural en Educación Secundaria: evaluación de una plataforma de aprendizaje". *LEEME*, n.28, pp.1-23.

Esposito, John L. 2006 (1988): *Islam. Pasado y presente de las comunidades musulmanas*. Barcelona: Paidós.

Etxeberria Mauleon, Xabier et al. 2007: *Identidad islámica y espacio público en el País Vasco*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Evans-Pritchard, Edward E. 1975 (1955). *La mujer en las sociedades primitivas*. Barcelona: Península. En: Martín Casares, 2012:29.

Fargues, Philippe. 1996: "La demografía de la familia en el Magreb: una clave para comprender la política". En: Roque i Alonso, (edit.) 1996.

Favret, Hafida; Lerasle, Magdeleine. 2007 (2005): *A la sombra del olivo. El Magreb en 29 canciones infantiles*. Barcelona: Kókinos.

Fernández García, Tomás; García Molina, José. (coords.) 2005: *Multiculturalidad y educación. Teorías, ámbitos, prácticas*. Madrid: Alianza.

Fernández Moreno, Nuria. 2004: *Temas de etnología regional*. Madrid: UNED.

Ferrández Arenaz, Adalberto; Sarramona, Jaime. 1983: *La educación. Constantes y problemática actual*. Barcelona: Ceac.

Finnegan, Ruth. 1989: "Senderos de la vida urbana". En: Cruces *et al.* 2001, pp.437-474.

Flores Rodrigo, Susana 2005: "Las músicas populares actuales en la Educación Secundaria: los primeros pasos". *Actas del VIII Congreso Internacional de la Sociedad Ibérica de Etnomusicología. Nasserre*, vol. 21, n.1. pp. 355-362. Zaragoza: Institución "Fernando el católico".

Foucault, Michel. 1999 (1970): *El orden del discurso*, Barcelona: Tusquets.

Frith, Simon. 1987: "Hacia una estética de la música popular". En: Cruces *et al.* 2001, pp.413-436.

Fuente Pereda, Patxi de la. 2010: "El Islam". En: Ruiz Vieytez (dir.), 2010, pp.164-183.

Fuentes Nogales, Juan Luis; Vicente Torrado, Trinidad L.. 2007: *La población magrebí en el País Vasco. Situación y expectativas*. Vitoria-Gasteiz: Ararteko (Gov. Vasco).

García Borrego, Iñaki, 2003: “Los hijos de inmigrantes como tema sociológico: «la segunda generación». *Anduli: revista andaluza de ciencias sociales* (pp.27-46). En línea:

http://meme.phpwebhosting.com/~migracion/rimd/documentos_miembros/12648Iñaki-Garcia-Borrego-Los-hijos-inmigrantes-ext.pdf (última consulta: 21-4-2014)

García Castaño, Javier; Pulido Moyano, Rafael. 1994: *Antropología de la educación. El estudio de la transmisión-adquisición de cultura*. Madrid: Eudema. Cit. en: Jociles, 2007.

García Gallardo, Francisco José. 1999: “Las músicas del currículum”. Sánchez Ekiza, Karlos (ed.): *Actas del IV Congreso de la Sociedad de Etnomusicología*. Marzo de 1999. Publicación n. 4. 1ª edición, Pamplona: SibE.

García Hoz, Victor. 1968: *Principios de Pedagogía Sistemática*. Madrid: Rialp. Cit. en: Ferrández y Sarramona, 1983: 507.

García Martínez, José María. 2002: *La música étnica. Un viaje por las músicas del mundo*. Madrid: Alianza.

Gasperoni, Giancarlo; Marconi, Luca; Santoro, Marco. (2004). *La musica e gli adolescenti*. Torino: EDT. Cit. en: Ibarretxe (2008)

Geertz, Clifford.

1994 (1968): *Observando el Islam*. Barcelona: Paidós.

2003 (1973) *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.

Gellner, Ernest. 2005 (1981): *La sociedad musulmana*. México: Fondo de Cultura Económica.

Gellner, Ernest; Micaud, Charles (eds.) 1972: *Arabs and Berbers: From Tribe to Nation in North Africa*, Londres: Duckworth. Cit. en: Eickelman, 2002:462.

Giráldez Hayes, Andrea. 1998: "Educación musical desde una perspectiva multicultural: diversas aproximaciones". En: Pelinski, Ramón; Torrent Centelles, Vicent (coords.): *Actas del III Congreso de la Sociedad ibérica de Etnomusicología*. pp. 219-230. Sabadell: SibE.

Giráldez Hayes, Andrea; Pelegrín Sandoval, Graciela. 1996: *Otros pueblos, otras culturas. Música y juegos del mundo*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Giddens, Anthony. 2002 (1982): *Sociología*. Madrid: Alianza.

Gobierno Vasco / Eusko Jaurlaritzza:

2003: *Ikasle etorkinak artatzeko programa*. (En línea: http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43573/eu/contenidos/informacion/dif8/eu_2083/adjuntos/Etorkinakartatzekoprogramal.pdf) (última consulta: 21-4-2014)

2003: *Plan Vasco de Inmigración, 2003-2005*. Departamento de Vivienda y Asuntos Sociales. Vitoria-Gasteiz. En línea: <http://ikuspegi-inmigracion.net/documentos/legislacion/PLANVASCOINMIGRACION.pdf> (última consulta: 25-4-2014).

2004: *Ikasle etorkinentzat harrera-plana egiteko orientabideak*. En línea: http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-573/eu/contenidos/informacion/dif8/eu_2083/adjuntos/Euskera.pdf (última consulta: 21-4-2014)

2003-2005: *Euskal Inmigratio Plana*. Gasteiz: Etxebizitza eta Gizarte gaietako saila.

2007: *II Plan Vasco de Inmigración, 2007-2009*. Departamento de Vivienda y Asuntos Sociales. Vitoria-Gasteiz. En línea:
http://www.gizartelan.ejgv.euskadi.net/r45-continm/es/contenidos/informacion/2497/es_2211/adjuntos/ii_plan_castellano.pdf
(última consulta: 25-4-2014).

2011: *III Plan de Inmigración, ciudadanía y convivencia intercultural, 2011-2013*. Dirección de Inmigración y Gestión de la Diversidad, Departamento de Empleo y Asuntos Sociales. Vitoria-Gasteiz. En línea:
http://www.gizartelan.ejgv.euskadi.net/r45-continm/es/contenidos/informacion/planes_estrategicos_inmigracio/es_planes/adjuntos/III%20Plan%20Inmigracion%20Ciudadania%20Convivencia%20Intercultural.pdf (última consulta: 25-4-2014).

Goetz, Judith P.; LeCompte, Margaret D. 2000 (1984). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Ediciones Morata.

González Mediel, Olga. 2008: *Cap a un curriculum intercultural a Primària. La investigació-acció com a metodologia i la cançó com a desencadenant del canvi*. Universitat de Barcelona. Tesis doctoral inédita.

Green, Lucy. 2002: "From the Western classics to the world: secondary music teachers' changing attitudes in England, 1982 and 1998". *British Journal of Music Education*, 19, p. 5-30. En: Flores, 2005.

Grout, Donald J.; Palisca, Claude V. 1993 (1960): *Historia de la música occidental*. Madrid: Alianza.

Guijarro, Andrés (trad.). 2010: *El Corán*. Madrid: Edaf.

Hargreaves, David J. 2011: "Intercultural perspectives on formal and informal music learning", *Dedica*. Revista de Educação e Humanidades, n.1, pp.53-66.

Harris, Diana. 2006: *Music Education and Muslims*, Staffordshire: Trentham Books Limited.

Harris, Marvin. 2002 (1988): *Introducción a la Antropología General*. Madrid: Alianza.

Herskovits, Melville Jean. 1995 (1948): *El hombre y sus obras*. México: Fondo de Cultura Económica.

Hood, Mantle. 1982 (1971). *The Ethnomusicologist. New Edition*. Kent: Kent State university Press.

Ibarretxe Txakartegi, Gotzon.

2006: "El conocimiento científico en investigación musical". En: Díaz Gómez (coord.) 2006.

2006b. "Imaginarios e identidad juvenil en contextos cotidianos de educación musical". *Eufonía*, n. 38, pp.73-87.

2007: "P. S. Campbell" y "D. J. Elliott". En: Díaz Gómez y Giráldez, (coords.) 2007.

Ibarretxe Txakartegi, Gotzon; Berrade, Jaime; Vergara, Ana Belén. (2004). "Las culturas musicales en la educación de los jóvenes navarros". *Boletín de Investigación Educativa Musical*, n.31, pp.33-40. Cit. en: Ibarretxe y Díaz Gómez (2008b)

Ibarretxe Txakartegi, Gotzon; Díaz Gómez, Maravillas.

2008: "Metaphors, intercultural perspective and music teacher training at the University of the Basque Country", *International Journal of Music Education*, vol.26, n.4, pp. 339-351.

2008b: "Aprendizaje musical en sistemas educativos diversificados". *Revista de Psicodidáctica*, vol.13, n.1, pp.97-100.

IKUSPEGI 2013: *Barómetro 2013. Percepciones y actitudes hacia la inmigración extranjera*. Observatorio Vasco de Inmigración. Gob. Vasco. En línea: http://www.ikuspegi-inmigracion.net/documentos/barometros/2013/bar_2013_casOK.pdf (última consulta: 3-12-14)

Irujo, José María. 2011: "La música es la flauta de Satán", Madrid: *El País*: 12-11-2011.

Jiménez Fernández, Carmen (coord.), 2004: *Pedagogía diferencial: diversidad y equidad*. Madrid: Pearson Educación.

Jelloum, Tajar Ben. 2011: *La primavera árabe. El despertar de la dignidad*. Madrid: Alianza.

Jociles Rubio, María Isabel. 2007: "La antropología de la educación en España. La impronta de la inmigración y de los intereses académicos". *Alteridades*, vol.17, n.34 (julio-diciembre), pp.117-133. Iztalapa, México: Universidad Autónoma Metropolitana.

Kartomi, Margareth J. 2001 (1981) "Procesos y resultados del contacto entre culturas musicales: una discusión de terminología y conceptos". En: *Cruces et al.* 2001, pp.357-382.

Khellil, Mohand. 1996: "La diáspora magrebí", En: Roque i Alonso (edit.) 1996.

Klinger, Rita. 2008: "A Materials Girl in Search of the Genuine Article". En Reimer, 2008, pp. 205-17.

Kuper, Adam. 2001 (1999): *Cultura. La versión de los antropólogos*. Barcelona: Paidós.

Kwabena Nketia, Joseph H.

1962: "The problem of meaning in African music", *Ethnomusicology* 6, pp.1-7. Cit. en: Cámara de Landa, 2003:121.

1997: "Enfrentarse a los cambios y a la diversidad de la música africana", *Eufonía*, n.6: *Interculturalidad*. pp. 15-29.

Kymlicka, Will.

1995: "The right of minority cultures". Oxford: Oxford University Press. En: Zapata-Barrero, 2004.

2006 (1995): *Ciudadanía multicultural*. Barcelona: Paidós

Lacomba Vázquez, Joan.

2001: *El Islam inmigrado. Transformaciones y adaptaciones de las prácticas culturales y religiosas*. Ministerio de Educación (Gob. De España).

2004: *Migraciones y desarrollo en Marruecos*. Madrid: Los libros de la Catarata.

Laucirica Larrinaga, Ana. 2000: "Limitaciones perceptivas que obstaculizan la introducción de mensajes sonoros de otras culturas en el currículum musical". En: *Eufonía*, n.18: *Escuchar el siglo XXI*. pp. 90-98.

Laurent, Éric; Graciet, Catherine. 2012: "El rey depredador". Madrid: *El País*: 26-2-2012.

Lerena Alesón, Carlos. 1980: *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Barcelona: Ariel.

Lévi-Strauss, Claude. 2004 (1973) *Antropología estructural: mito, sociedad, humanidades*. México: Siglo XXI.

Ley 1/1993, de 19 de febrero, de la Escuela Pública Vasca. BOPV.

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

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

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

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, (LOMCE), BOE.

Lluch Balaguer, Xavier. 2005: "Educación intercultural y currículum: una oportunidad de repensar la cultura escolar En: Fernández García y Molina 2005, pp.179-216.

López García, Bernabé.

1993 (1992) (rec.): Inmigración magrebí en España. El retorno de los moriscos. Madrid: Mapfre. En: Lacomba, 2004:93.

1996: "Marruecos en la historia presente", *Atlas de la inmigración magrebí en España*, Observatorio de la Inmigración Marroquí en España, Taller de Estudios Internacionales Mediterráneos, Universidad Autónoma de Madrid. En línea:

<http://www.uam.es/otroscentros/TEIM/Observainmigra/Atlas%201996/02%20cap%202/Marruecos%20en%20la%20historia%20presente.pdf> (última consulta: 31-3-2014)

2007: Marruecos y España. Una historia contra toda lógica. Sevilla: RD editores.

López García, Bernabé; García Ortiz, Puerto. 2006: "Jóvenes y menores en la inmigración magrebí actual en España". *Anales de Historia Contemporánea*, n.22, pp.57-78.

López García, Bernabé; Ramírez Fernández, Ángeles (eds.) 2002: *Antropología y antropólogos en Marruecos: homenaje a David M. Hart*. Barcelona: Bellaterra.

Lundquist, Barbara; Szego, Kati. (eds.)

1991: "Doctoral education of Multiethnic-Multicultural Music Teacher Educators". *Design for Arts in Education*, 92, n.5, pp.21-38. S.I.: Routledge. Cit. en Volk, 1998:165.

1998: *Musics of the World's Cultures: A Source Book for Music Educators*. Reading: University of Reading, ISME/CIRCME.

Malbran, Silvia; Furnó, Silvia. 2004: "Tendencias de la Comisión de Investigación en la última década. En: J. Tafuri (edit.), *La comisión de Investigación de ISME y sus seminarios (1968-2004)* (pp. 31-42). International Society for Music Education. En: Ibarretxe, 2006: 23.

Malgesini, Graciela; Giménez Romero, Carlos. 1997: *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*, Madrid: La cueva del oso. Cit. en: Marí, 2005: 78.

Malm, William P. 1985 (1977): *Culturas musicales del Pacífico, el cercano Oriente y Asia*. Madrid: Alianza.

Marí Ytarte, Rosa María. 2005: "Pluralidad y educación. La interculturalidad como modelo educativo". En: Fernández García y Molina, 2005, pp.66-95.

Martí i Pérez, Josep.

1996: *El folklorismo. Uso y abuso de la tradición*. Barcelona: Ronsel.

2000: *Más allá del arte: la música como generadora de realidades sociales*. San Cugat del Vallès: Deriva.

Martín Casares, Aurelia. 2012 (2006): *Antropología del género. Culturas, mitos y estereotipos sexuales*. Madrid: Cátedra.

Martín Castilla, Rafael. 2010: "El papel de la etnomusicología en la educación y en la gestión de políticas culturales". *Historia Actual Online*, n.23, pp.85-97.

Martín Corrales, Eloy. 2002: *La imagen del magrebí en España. Una perspectiva histórica. Siglos XVI-XX*. Barcelona: Bellaterra.

Mattelart, Armand; Neveu, Érik 2004 (2003): *Introducción a los Estudios Culturales*, Barcelona: Paidós Ibérica.

McCarthy, Marie. (1997). "The role of ISME in the promotion of multicultural music education", 1953-96. *International Journal of Music Education*, 29, 81-93.

McCullough-Brabson, Ellen. 2008: "Passing the Cultural Baton of Music". En: Reimer, 2008, pp.119-137.

MENC, 1972: *Teacher education in Music: Final Report* (Washington, D.C. 6-7). En: Volk, 1998:161.

Mernissi, Fatima.

1996: "Mujeres del Magreb: interlocutoras insoslayables del equilibrio mediterráneo". En: Roque i Alonso (edit.),1996.

2007 (1983): *Marruecos a través de sus mujeres*. Sevilla: Ediciones del Oriente y del Mediterráneo.

Merriam, Alan P. 2000 (1964): *Anthropology of Music*. Evanston, Illinois: Northwestern University Press.

Mijares Molina, Laura. 2006: *Aprendiendo a ser marroquíes: Inmigración, diversidad lingüística y escuela*. Madrid: Ediciones del Oriente y del Mediterráneo.

Mijares Molina, Laura; López García, Bernabé. 2004: "Educación y sociedad en Marruecos". En: *Atlas de la inmigración magrebí en España*, Observatorio de la Inmigración Marroquí en España, Taller de Estudios Internacionales Mediterráneos, Universidad Autónoma de Madrid, pp.24-26. En línea: http://www.uam.es/otroscentros/TEIM/Observainmigra/Atlas%202004/02%20marruecos%20en%20los%2090/LMijares_BLG_Educacion%20y%20sociedad.pdf (última consulta: 22-4-2014).

Mínguez Vallejos, Ramón. 2007: "La educación intercultural como respuesta ético-moral". En: Castillo y Palomares (eds.), pp. 23-39.

Ministerio de Educación y Ciencia (Gob. de España).

2007: *Evolución y situación actual de la presencia del alumnado extranjero en el sistema educativo español*. En línea: <http://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/educacion/ifiie/lineas-investigacion-innovacion/educacion-intercultural/publicaciones-informes/informes/alumnado-extranjero-1996-2007?documentId=0901e72b8082e674>. (última consulta: 22-4-2014)

2008: *La atención del alumnado inmigrante en el sistema educativo en España*. En línea: <http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/col168pc.pdf> (última consulta: 3-6-2009)

Montero García, Josefa. 2005: "Acercamiento a la música tradicional en educación secundaria". *Actas del VIII Congreso Internacional de la Sociedad Ibérica de Etnomusicología*. Nasserre, vol. 21, n.1, pp. 377-388. Zaragoza: Institución "Fernando el católico"

Montoya Rubio, Juan Carlos. 2005: "Antropología, música y educación. La manipulación en el discurso educativo". *Actas del VIII Congreso Internacional de la Sociedad Ibérica de Etnomusicología*, Nasserre, vol. 21, n.1.pp. 313-328. Zaragoza: Institución "Fernando el católico"

Morales Lezcano, Víctor. 1986 (1984): *España y el Norte de África: el Protectorado en Marruecos, 1912-56*. Madrid: UNED.

Moreno Márquez, Gorka (edit.) 2014: *Inmigración e impacto de la crisis: Anuario de la Inmigración en el País Vasco 2013*. Vitoria-Gasteiz: Ikuspegi. En línea: http://www.ikuspegi-inmigracion.net/documentos/anuarios/anuario_2013_cas_OK.pdf (última consulta: 10-12-2014)

Morris, Brian. 2006: *Religión y Antropología: una introducción crítica*. Madrid: Akal.

Mukuna, Kazadi Wa. 1997: "The universal Language of All Times?" *International Journal of Music Education*, n.29, p.49. En: Agostini Quesada, 2008:150.

Nadal Pedrero, Nàtalia. 2007: *Músicas del Mundo. Una propuesta intercultural de educación musical.* Barcelona: I.C.E. Universitat de Barcelona, Horsori Editorial.

Narbona Reina, Luis Miguel. 1992: *Marroquíes en Viladecans. Una aproximación al tema de la inmigración.* Viladecans: Ajuntament de Viladecans. Cit. en: Asensio, 1997:45.

Narvaiza Solís, José Luis; et al. 2007: *Actitudes frente a la inmigración extranjera,* Ikuspegi: Observatorio Vasco de Inmigración. En línea:
http://www.ikuspegi-inmigracion.net/documentos/investigacion/es/bar_2007_completo.pdf
(última consulta: 21-3-2014)

Nasr, Seyyed H. 1997: "Islam and Music: The legal and the Spiritual Dimensions", *Enchanting Powers.* En: *Music in the World's Religions.* Sullivan, Lawrence E. (edit.). Harvard University Press.

Navarro Cantero, Josep Maria (edit.) 1997: *El Islam en las aulas. Contenidos, silencios, enseñanza.* Barcelona: Icaria.

Nelson, Kristina. 1987: *The Art of Reciting the Qur'an.* Austin: University of Texas Press. Cit. en: Qureshi, 2009.

Nettl, Bruno

1978 (edit.): *Eigth Urban Musical Cultures. Tradition and Change.* Urbana/Chicago/London, University of Illinois Press. Cit. en: Cámara de Landa, 2010.

1983: *The Study of the Ethnomusicology. Twenty-nine issues and concepts*. Champaign: University of Illinois Press.

1985: *The Western Impact on World Music. Change, adaptation, and survival*. New York: Collier Macmillan Publishers.

1985b (1965): *Música folklórica y tradicional de los continentes occidentales*. Madrid: Alianza.

1992: "Ethnomusicology and the teaching of World Music". *Music Education: Sharing Musics of the World*, edit. Heath Lees (Christchurch): ISME, 1992), 7. Cit. en: Volk, 1998: 119.

Noya Miranda, Javier. 2011: *Armonía Universal: Música, globalización cultural y política internacional*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Oherle, Elizabeth.

1990: "The South African music Education Society and Intercultural Music Education". En: Volk, 1998: 153.

2008: "A Diverse Approach to Music Education from a South African Perspective". En: Reimer, 2008, pp. 71-90.

Olsen, Miriam Roving. 1999 (1997) *Cantos y danzas del Atlas (Marruecos)*. Madrid: Akal.

Oriol de Alarcón, Nicolás. 2005: "La música en las enseñanzas regladas de régimen general en España y su evolución en el siglo XX y comienzos del XXI". En: *Léeme*, Revista electrónica (lista europea de música en la educación). N. 16. En línea: <http://musica.rediris.es/leeme/revista/oriol2.pdf>. (última consulta: 22-4-2014)

Palmer, Anthony J. 2008: "Multicultural Music Education: Pathways and Byways, Purpose and Serendipity". En: Reimer, 2008, pp. 31-56.

Pàmies Rovira, Jordi. 2006: *Dinámicas escolares y comunitarias de los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes de la Yebala en la periferia de Barcelona*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.

Pedrell Sabaté, Felipe. 1906: *La cansó Popular Catalana, La Lírca Nacionalisada y l, obra de l'Orfeó Catalá*. Barcelona, (s.e.), p.17. Cit en: Martí, 2000:171.

Pelinski, Ramón. 2000: *Invitación a la etnomusicología. Quince fragmentos y un tango*. Madrid: Akal.

Pérez Aldeguer, Santiago. 2013: "El desarrollo de la competencia intercultural a través de la educación musical: una revisión de la literatura". *Revista Complutense de Educación*, vol. 24, n.2, pp. 287-301.

Pérez Beltrán, Carmelo (edit.) 2006: *Sociedad civil, derechos humanos y democracia en Marruecos*. Granada: Universidad de Granada.

Poché, Christian. 1995: *La música árabe-andaluza*. Madrid: Akal.

Poché, Christian; Lambert, Jean. 2000: *Musiques du monde arabe et musulman. Bibliographie et discographie*. París: Societé Nouvelle libraire orientaliste Paul Geuthner.

Portes, Alejandro; Rumbaut, Rubén G.. 2009 (2001): *Legados. La historia de la segunda generación inmigrante*. Barcelona: Hipatia.

Pulido Moyano, Rafael. 2005: "Sobre el significado y los usos de los conceptos de interculturalidad y multiculturalidad". En: Fernández García y Molina, 2005, pp.19-31.

Quijera Pérez, José Antonio. 2002: "El folklore en el actual sistema educativo vasco: El proyecto *Folklore eta Hezkuntza*." Aiats i Abeyá, Jaume; Sánchez

Ekiza, Karlos: *Actas del V Congreso de la Sociedad Ibérica de Etnomusicología*. Rentería, 5-7 de Marzo de 1999. Sabadell: SibE.

Qureshi, Regula. 2009 (2006): "Islam and Music". En: *Sacred Sound: experiencing music in world religions*, Guy I. Beck (edit.)

Rabinow, Paul. 1992 (1977): *Reflexiones sobre un trabajo de campo en Marruecos*. Madrid: Júcar.

Ramírez Fernández, Ángela. 1998: *Migraciones, género e Islam: mujeres marroquíes en España*. Agencia Española de Cooperación Internacional. Cit. en: Lacomba, 2001:255.

Ramírez Goicoechea, Eugenia. 2007: *Etnicidad, Identidad y Migraciones: Teorías, Conceptos y Experiencias*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.

Ramnarine, Tina K. 2008: "Beyond the academy?". En: Stobart (edit.) 2008, pp. 83-94.

Ramos López, Pilar. (edit.) 2012: *Discursos y prácticas musicales nacionalistas (1900-1970)*. Logroño: Universidad de la Rioja.

Randel, Don M. (edit.) 2001 (1986): *Diccionario Harvard de Música*. Madrid: Alianza.

Rasskin Gutman, Irina. 2012: "¿Educación intercultural o asimilación cultural? Una reflexión crítica a partir de la enseñanza de «habilidades sociales» en la escuela secundaria". *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura*, n. extraordinario: 6, pp.47-63.

Reimer, Bennett (edit.) 2008 (2002): *World music and music education. Facing the issues*. Maryland: MENC.

Reynoso, Carlos.

2006: *Antropología de la música. De los géneros tribales a la globalización. Vol.I: Teorías de la simplicidad.* Buenos Aires: SB.

2006b: *Vol.II: Teorías de la complejidad.* Buenos Aires: SB.

2008 (comp.): *El Surgimiento de la antropología posmoderna.* México, D.F.: Gedisa.

Ribera y Tarragó, Julián. 2000 (1927): *La música árabe y su influencia en la española.* Valencia: Pre-textos.

Robinson, Kathy.

1996: *Multicultural General Music Education: An investigation and Analysis in Michigan's Public Elementary Schools, k-6*". Tesis doctoral. University of Michigan. En: Robinson, 2008:220-22.

2008: "Teacher Education for a new World of Musics". En: Reimer, 2008, pp.219-236.

Rodríguez Navarro, Henar; et al. 2011: "La educación intercultural en los centros escolares españoles" *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, vol.14, n.1. pp.101-112.

Rodríguez Sabiote, Clemente; et al. 2006: "La Triangulación analítica como recurso para la validación de estudios de encuesta recurrentes e investigaciones de réplica en educación superior", *RELIEVE*, n.2. pp.289-305.

Roque i Alonso, M^a Angels.

1996: (edit.) *Las culturas del Magreb: antropología, historia y sociedad*. Barcelona: Icaria.

2002: (dir.) *La sociedad civil en Marruecos: la emergencia de nuevos actores*. Barcelona: Icaria.

2002/b: "La emergencia de una sociedad civil en el sur de Marruecos: la región del Sus". En: Roque i Alonso, 2002, pp.241-300.

2002/c: "Claves políticas y sociológicas de la sociedad civil en Marruecos". En: Roque i Alonso, 2002, pp.19-78.

Rosenfeld, Gerry. 1983 *"Shut those lips!" A study of slum school failure*. Heights, Waveland Press. En: Bonte, Pierre; Izard, Michel (2005). Voz: "educación".

Rozemblum Sloin, Jorge Luis. 2011. *Glosario de instrumentos musicales*. Madrid: Akal.

Ruiz Vieytez, Eduardo J. (dir.) 2010: *Pluralidades Latentes: minorías religiosas en el País Vasco*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Sandín Esteban, M^a Paz. 2003: *Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGrawHill. Cit. en: Ibarretxe y Díaz Gómez, 2008b:105.

Sánchez Ekiza, Karlos. 2002 "Ideologías, identidades y tradición en la danza tradicional vasca: El caso del auresku" Aiats i Abeyá, Jaume; Sánchez Ekiza, Karlos: *Actas del V Congreso de la Sociedad Ibérica de Etnomusicología*. Rentería, 5-7 de Marzo de 1999. Sabadell: SibE.

Sánchez Fernández, Sebastián; Epelde Larrañaga, Amaya. 2014: "Cultura de Paz y Educación Musical en contextos de Diversidad Cultural". *Revista de Paz y Conflictos*, n.7, pp. 79-97.

Seeger, Anthony. 2008: "Theories Forged in the Crucible of Action". En: Barz y Cooley, 2008, pp.271-88.

Segura, Antoni. 2001: *Más allá del Islam. Política y conflictos en el mundo musulmán*. Madrid: Alianza.

Shiloah, Amnon. 1995: *Music in the world of Islam. A socio cultural study*, Detroit: Wayne State University Press.

Siankope, Joseph; Villa Asensi, Olga. 2004: *Música e interculturalidad*. Madrid: Libros Catarata.

Slobin, Mark. 1992: "Micromusics of the West: A Comparative Approach". *Ethnomusicology* 36/1, pp.1-87. En: Cámara de Landa, 2010.

Small, Christopher. 1989 (1977): *Música, sociedad y educación*. Madrid: Alianza.

Spindler, George D. 2007 (1987) "La transmisión de la Cultura". En: Velasco, García y Díaz de Rada (eds.), pp. 205-242.

Stake, Robert E. 2005: "Qualitative case studies". En: Denzin y Lincoln, 2005, pp.443-466.

Cashmore, Ellis. (edit.) 1988: *Dictionary of Race and Ethnic Relations*. London: Routledge. Cit. en: Martí, 2000:154.

Steinberg, Stephen. 1981: *The Ethnic Myth: Race, Ethnicity, and Class in America*. Nueva York: Atheneum. En: Kymlicka, 2006:135.

Stephens, Robert W. 2008: "Memory, Multiculturalism, and Music: An African-American Perspective. En: Reimer, 2008, pp. 91-102.

Stobart, Henry (edit.). 2008: *The new (Ethno)musicologies*. Maryland: Scarecrow press.

Stock, Jonathan P. J. 2008: "New directions in ethnomusicology: seven themes toward disciplinary renewal". En: Stobart (edit.), 2008, pp.188-206.

Stock, Jonathan P.J.; Chiener, Chou. 2008: "Fieldwork at home". En: Barz y Cooley, 2008.

Stone, Ruth M. 1998: *Africa. The Garland Encyclopedia of World Music*. Vol.1. New York: Garland Publishing.

Szego, Kati. 2002: "Music Transmisión and Learning. A Conspectus of Ethnographic Research in Ethnomusicology and Music Education". En Colwell, R. y Richardson, C. (eds.), *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning* (pp. 707-729). New York: Oxford University Press.

Szmolka Vida, Inmaculada. 2006: "Los medios de comunicación en el proceso de cambio político en Marruecos". En: Pérez Beltrán (edit.) 2006, pp.115-145.

Tobarra, Sebastián. 2008: "Centros separados para inmigrantes", Madrid: *El País*: 16-1-2008.

Todorov, Tzvetan. 1990: "El cruce de las culturas", *Criterios*, n. 25-28, enero-diciembre, pp. 3-19.

Todd Titon, Jeff. 2008: "Knowing fieldwork". En: Barz y Cooley. 2008, pp.25-41.

Touma, Habib Hassan. 1998: *la Música de los Árabes*. Madrid: Alpuerto.

Touriñán López, José Manuel. 2010: "Familia, escuela y sociedad civil. Agentes de educación intercultural". *Revista de Investigación en Educación*, n.7, pp.7-36.

Tozy, Mohamed. 2002: "Las asociaciones con vocación religiosa". En: Roque i Alonso, 2002.

Tranche García, José Luis (coord.) 2008: *Orientaciones para el tratamiento de la diversidad en Educación Primaria*. Instituto para el Desarrollo Curricular y la Formación del Profesorado Gobierno Vasco. En línea:

<http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/> (última consulta: 10-9-2009)

O bien en: <http://www.slideshare.net/Zelorius/diversidad-primaria-libro> (última consulta: 22-4-2014)

Tranchefort, François-René. 1994 (1980): *Los instrumentos musicales en el mundo*. Madrid: Alianza.

Tylor, Edward B. 1871: *Primitive Culture*. Cit. en Barfield, 2001.

Valls i Casanovas, Assumpta; Batlle i Panadès, Anna. 2008: "Las músicas del mundo en el aula". En: *Actas del I Congreso de Educación e investigación musical. Metodologías aplicadas y enfoques pedagógicos en la enseñanza musical*, IEM, SEM-EE, UAM. En línea: <http://sem-ee.creando.net/pdfs/Actas CEIMUS.pdf> (última consulta: 15-5-2009).

Vega, Carlos. 1966: "Mesomusic: an essay on the music of the masses". *Ethnomusicology* 10/1, pp.1-17. En: Cámara de Landa, 2010.

Velasco Maillo, Honorio Manuel; Ángel Díaz de Rada. 2003 (1997): *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*. Madrid: Trotta.

Velasco Maillo, Honorio Manuel; García Castaño, Javier; Díaz de Rada, Ángel (eds.) 2007 (1993): *Lecturas de Antropología para Educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. Madrid: Trotta.

Vermeren, Pierre. 2002: *Marruecos en transición*. Granada: Almed.

Vernet, Juan

2006 (1980): (trad.) *El Corán*. Barcelona: Random House Mondadori.

2006b (2001): *Lo que Europa debe al Islam de España*, Barcelona: Acantilado.

Vilar Ramírez, Juan Bautista; Vilar, M^a José. 1999: *La emigración española al Norte de África. (1830-1999)*. Madrid: Arco libros.

Vilar Pazos, Uxía. 2006: "Educación intercultural en el aula de música. Un estudio de caso: la ciudad de Pontevedra", *Revista de Investigación en Educación*, Universidad de Vigo, n.3, pp.115-132.

Vilar Torrens, Josep M.

1997: "La utilización de las músicas del entorno del alumnado en el aula y algunos parámetros de la etnomusicología". *Eufonía*, n. 6, p. 101-109.

1997b: "Hacia un nuevo concepto de música en educación musical",.. *Pelinski, Ramón; Torrent Centelles, Vicent (coords.): Actas del III Congreso de la Sociedad ibérica de Etnomusicología*. pp. 285-298. Sabadell: SibE

Volk, Terese M.

1998: *Music, Education and Multiculturalism. Foundations and Principles*. New York: Oxford University Press.

2008: "Multiculturalism: Dynamic Creativity for Music Education". En: Reimer, 2008, pp. 15-30.

VV.AA. 2002: *Antropología de la educación*. Madrid: Síntesis.

VV.AA. 2010: *La educación en España. Situación, problemas y propuestas*. Gabinete de estudios de la FECCOO, CCOO-Enseñanza. En línea: http://www.fe.ccoo.es/comunes/recursos/25/pub17637_La_Educacion_en_Espana_Situaciones_problemas_y_propuestas..pdf (última consulta: 22-4-2014)

Wachtel, Nathan. 1978 (1974) "La aculturación". En: *Hacer la historia*, Le Goff y Nora (eds.), vol.1, Barcelona: Laia. En: Bonte e Izard, 2005.

Wade, Bonie C. 2004: *Thinking Musically*. New York: Oxford University Press.

Walker, James C.; Evers, Colin W. 1988: "The epistemological unity of educational research. En: Keeves (edit.), *Educational research, Methodology, and Measurement: An International Handbook* (pp. 28-36). Oxford: Pergamon. Cit. en: Ibarretxe, 2006: 27.

Wang, Jui-Ching; Humphreys, Jere T. 2008: "Multicultural and popular music content in an American music teacher education program". *International Journal of Music Education*, vol. 27, n.1, pp.19-36. En: Pérez-Aldeguer, 2013:295.

Weich-Shahak, Susana. 1997: *Romancero sefardí en Marruecos*, Madrid: Alpuerto.

Wolf, Eric R. 2005 (1982): *Europa y la gente sin historia*, México: Fondo de Cultura Económica.

Wood, Abigail. 2008: "E-fieldwork: a paradigm for the twenty-first century?" En: Stobart (edit.), 2008, pp.170-87.

Woods, Peter.

1987: *La escuela por dentro: la etnografía de la investigación educativa*. Barcelona: Paidós. Cit. en: Ibarretxe y Díaz Gómez, 2008b, p.106.

1998: *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación*. Barcelona: Paidós.

Zaharlick, Amy. 1992: *Ethnography in anthropology and its value for education. Theory Into Practice*, 31 (2), pp.116-125. Cit. en: Ibarretxe y Díaz Gómez, 2008b, p.106).

Zapata-Barrero, Ricard. 2004: *Multiculturalidad e inmigración*, Madrid: Síntesis.

19.1 Bibliografía de los libros de texto analizados:

Álamo Caballero, Lamberto del; Gil, Vicente. 2007: *Música II. 2º de ESO.* Madrid: SM.

Arana Martija, José Antonio; Iriarte, Marian; Muruamendiaraz, Nerea. 1990: *Musikaren Historia BBB-1* (1º de BUP). Elhuyar Musika-taldea. Donostia: Elkar.

Casares Rodicio, Emilio. 1999: *Musika 3* (3º de la ESO), Bilbao: Aizkorri-Everest.

Cateura, María.

2004 (Vol. I); 1998 (vol.II); 1999 (vol. III); 1999 (vol.IV): *Musika. Arte Hekuntza.* Alberite (La Rioja): Vicens Vives.

2008 (1996) (vol. V); 2007 (vol. VI): *Música. Educación Artística.* Alberite (La Rioja): Vicens Vives.

Elizalde Ochoa, Luis. 1991: *Flauta Dulce 1º. Lecciones y canciones para el ciclo medio de EGB.* Madrid: Publicaciones Claretianas.

Elkar (editorial). *DBH 1-ena. (1º ESO).* Material disponible exclusivamente para los centros escolares en la Web de la editorial. (Sin autor ni fecha): <http://www.elkarlanean.com/ikasmateriala/> (última consulta: 8-4-2010)

García Calvo, Belén (coord.) 2006: *Vivace: Musika 1, Lehen Hezkuntza.* (Vol. I-VI). Madrid: Pearson Educación.

Gómez, Mª Cruz; Ruizolalla, Elegido 1999: *Musika 2* (2º de la ESO). Bilbao: Aizkorri-Everest.

Iglesias, Mercedes; Martín Baró, Alicia. 1994 (Vol.); 1991 (vol. II); 1988 (vol.III). *Canciones de flauta*. Donostia: Casa Erviti.

Ochoa de Eribe, M. Pilar. 1995: *Tutti da capo*. Tres guías didácticas (para 3, 4, y 5 años), dos libros de cuentos-audiciones, tres carpetas con láminas de canciones e ilustraciones, y grabaciones con las sesiones y las audiciones. Ibaizabal / Edelvives: Amorebieta-Etxano.

Peñas García, M^a Concepción; Esparza Azcona, Ana. 1998: *Musika*. Vol. I-VI. Berriozar: Cénlit.

Urbieta, Imanol; Aizarna, Kontxi; Urbieta, Joxean.

1993: *Musika*. Vol. I-VI. Donostia: Elkar.

2002-2007: *Musika. Txanela Proiektua*. Vol. I-VI. Donostia: Elkar.

Zabala, Xabier. 1995: *Txirulaz, Hik Hasi*, vol. I y II. Lasarte-Oria: Xangorin S.L

