



EXPERIENCIAS EDUCATIVAS

**VALORES COHESIVOS DE LA CREACIÓN
MUSICAL EN EL AULA:
ESTUDIO INTERCULTURAL A TRAVÉS DEL GAMELÁN
INDONESIO**

**COHESIVE VALUES OF MUSICAL CREATION IN THE CLASSROOM:
INTERCULTURAL RESEARCH THROUGH INDONESIAN GAMELAN**

**VICENTE CASTRO ALONSO
ROCÍO CHAO FERNÁNDEZ**

Universidad de La Coruña



RESUMEN

En sociedades cada vez más pluriculturales, la interculturalidad requiere un compromiso educativo en valores y actitudes de convivencia, respeto, empatía e intercambio. En este estudio, contrastamos el potencial social de la creación musical como herramienta cooperativa e intercultural en el aula de secundaria, mediante el recurso del gamelán indonesio como puente entre culturas. A través de una investigación-acción complementada con un focus group, se planifica un diseño educativo adaptado a las necesidades de la muestra, analizando su viabilidad a la hora de propiciar valores cohesivos, intercambio cultural, desarrollo técnico-musical y mejora del autoconcepto artístico-creativo, desde una experiencia vivencial y significativa en el tiempo. Entre los principales resultados recabados se destaca la interdependencia y compromiso colectivo alcanzados, el desarrollo rítmico del grupo, la evolución hacia actitudes proclives a la expresión artística y la perpetuación del recuerdo de la experiencia tres cursos y medio más tarde. El gamelán confirma su potencial educativo e intercultural, en línea con investigaciones previas, a la hora de propiciar dinámicas cooperativas eficaces y accesibles que contribuyan a superar las barreras del eurocentrismo imperante, abriendo los oídos y el entendimiento a otras sonoridades y culturas, interrelacionándolas a la vez con las entendidas como propias.

PALABRAS CLAVE

Educación musical, Educación intercultural, Composición musical, Educación secundaria.

ABSTRACT

In increasingly multicultural societies, interculturality requires an educational commitment in values and attitudes of coexistence, respect, empathy and exchange. In this research, we ascertain the social potential of musical creation as a cooperative and intercultural tool in secondary education, using the Indonesian gamelan as a bridge between cultures. Through an action-based research, complemented by a focus group, we plan an educational design adapted to the needs of the sample, analyzing its viability in order to promote cohesive values, cultural exchange, technical-musical development and improvement of artistic self-concept, from a meaningful experience over time. Among the main results obtained we highlight the interdependence and collective commitment achieved, the rhythmic development of the group, the evolution towards attitudes prone to artistic expression and the perpetuation of the memory of the experience three and a half years later. Gamelan confirms its educational and intercultural potential, coinciding with previous researchers, in order to promote effective and accessible cooperative dynamics that contribute to overcoming the barriers of the prevailing eurocentrism, opening ears and understandings to other sounds and cultures, interrelating them at the same time with those understood as their own.

KEYWORDS

Music Education, Intercultural Education, Musical Composition, Secondary Education.

1. INTRODUCCIÓN

La súper-diversidad cultural de las sociedades actuales exige importantes retos sociales y educativos, a efectos de garantizar una convivencia más tolerante y cohesiva. En este compromiso, la idiosincrasia de la educación musical comparte principios socio-democráticos con la educación en valores (Conejo, 2012), la educación inclusiva (Pérez-Aldeguer, 2014) o la educación para la paz (Ramírez-Hurtado, 2017), promulgando una ciudadanía pacífica y justa. Ello implicaría una necesaria reconceptualización de objetivos, estrategias y prácticas educativas, hacia una oferta educativa plural y significativa que brindase al discente la oportunidad de descubrir e integrar otras formas de entender el arte y, por ende, de comprender y respetar a las culturas.

En este sentido, el paradigma multicultural ha abogado por una diversificación de repertorios basada en la representación de las identidades étnico-culturales del aula (Westerlund, 2019). Su primera incursión en España, mediante la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990, quedaría constreñida a recursos autóctonos y tradicionales del país (Bernabé, 2015); mediante las posteriores Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006 y Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) de 2013, dichas fronteras serían superadas, paralelamente al desarrollo de las medidas de atención a la diversidad (Bernabé, 2019). No obstante, el desempeño de la diversidad cultural en libros de texto y programaciones ha continuado siendo escasa (Pérez-Aldeguer, 2014), bajo la hegemonía de una selección canónica de obras emblemáticas del arte occidental (Cain, Lindblom y Walden, 2013), junto con un corpus cerrado de canciones populares e infantiles (Murillo,

Riaño y Berbel, 2019). Asimismo, pese a que el multiculturalismo propugna la coexistencia entre las culturas que conforman un territorio, su aplicación no implica per se un intercambio compartido y enriquecedor efectivo entre las mismas (Bernabé, 2019), máxime en contextos educativos magistrocéntricos tradicionales, en los que impera un enfoque musicológico pasivo-reproductivo más centrado en la diferencia que en la vinculación cultural (Cabedo y Díaz, 2012).

En aras de una experiencia educativo-musical acorde con la realidad pluricultural de nuestro tiempo, el imperante dominio eurocéntrico habría de ser progresivamente deconstruido (Cabedo y Díaz, 2012), tanto en contenidos como en fórmulas de transmisión del aprendizaje, en favor de una diversidad musical que incentive “la comprensión de diferentes culturas y de su aportación al progreso de la humanidad y con ello la valoración de los demás y los rasgos de la sociedad en que se vive” (Conejo, 2012, p.269). En esta línea, el paradigma intercultural se erige como promotor de actitudes y valores compartidos, mediante un intercambio reflexivo que garantice una genuina convivencia respetuosa y tolerante (Bernabé, 2015; 2019).

Este estudio pretende corroborar los beneficios inherentes a la puesta en práctica de diseños cooperativos basados en la creatividad y en el desarrollo musical y personal, a la hora de fomentar actitudes y valores interculturales. La experiencia, llevada a cabo en educación secundaria, responde a un correlato de actividades de creación e interpretación musicales basadas en el repertorio tradicional indonesio del gamelán.

1.1 Implicaciones de la interculturalidad en la educación musical

La música ha sido una constante universal en la historia del hombre; su presencia como el arte más poderosamente masivo de la sociedad actual le otorga una posición privilegiada a la hora de incentivar comportamientos y actitudes interculturales durante el proceso educativo. Investigadores/as como Cabedo y Díaz (2012), Cain et al. (2013), Pérez-Aldeguer (2013; 2014), Bernabé (2015; 2019), Ramírez-Hurtado (2017) u Olcina-Sempere y Ferreira (2020) reivindican los beneficios inherentes de un enfoque intercultural aplicado a la didáctica musical: mediante el contacto con músicas de diversas procedencias étnico-culturales se potencia la capacidad empática del individuo, el respeto, el reconocimiento de las contribuciones del compañero/a y la reducción de prejuicios hacia lo distinto; se promulga la diversidad cultural como factor positivo y enriquecedor, advirtiendo cuan similares somos realmente y reflexionando acerca de la propia naturaleza voluble e intersubjetiva de los conceptos de cultura e identidad cultural; por otra parte, a través de las dinámicas cooperativas e interpersonales propias de la práctica musical, se fomentan sentimientos cohesivos y de responsabilidad comunitaria mediante la comunicación y diálogo con “el otro”, fundamentando la convivencia pacífica, tolerante e inclusiva a la que aspira la competencia intercultural. Por último, la educación musical intercultural contribuye a reconocer y comunicar sentimientos, proporcionando al alumno/a los mimbres a través de los cuales pueda construir su propia identidad.

Pese a ello, la pérdida de peso curricular de la educación musical es un hecho, frente a un productivismo neoliberal orientado hacia los resultados (Ramírez-Hurtado, 2017) que perpetúa a la escuela como un lugar exclusivo de instrucción y de transmisión de conocimientos (Conejo, 2012), desplazando la faceta social de la educación hacia un limbo entre la responsabilidad formativa familiar y el

propio compromiso social y ético del profesorado (Bernabé, 2019). Una implementación del paradigma intercultural en la educación musical requiere de una formación docente acorde, que contribuya tanto a gestionar la convivencia en contextos pluriculturales (Bernabé, 2019) como a situar al alumno/a y sus necesidades en el corazón del proceso educativo (Bautista, Toh, Mancenido y Wong, 2018), mediante metodologías activas basadas en la experimentación, la cooperación y la creatividad, propiciando vivencias educativas significativas y extrapolables a la vida real del alumnado (Cabedo y Díaz, 2012; Leonard, Hafford-Letchfield, y Couchman, 2013; Bernabé, 2015; Hogenes, Oers, Diekstra y Sklad, 2016; Mellizo, 2019; Murillo et al., 2019). El rol del profesor/a, por tanto, se aproximaría al de mánager cultural (Cabedo y Díaz, 2012) o diseñador de experiencias sonoras (Murillo et al., 2019), mediante la adaptación de repertorios musicales “del otro” a la realidad del aula (Bernabé, 2015) y generando “espacios comunes de interacción y comunicación entre los diferentes agentes implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje” (Pérez-Aldeguer, 2014, p.176).

1.2 La creación musical como herramienta intercultural

Desde los trabajos pioneros de pedagogos como Schafer, Paynter, Aston, Self o Swanwick en los años 60 y 70 (Bautista et al., 2018; Murillo et al., 2019), los beneficios psicopedagógicos y educativos inherentes a la creación musical colaborativa -improvisación, realización de arreglos y composición- han sido ampliamente corroborados y reconocidos. Entre sus principales potencialidades, destacamos su capacidad para garantizar dinámicas de trabajo en equipo responsables hacia la consecución de resultados comunes, el sentido de pertenencia al grupo, la construcción colectiva de conocimiento (Beineke, 2017), la asimilación de la técnica compositiva empleada desde la praxis (Bernabé, 2019; Murillo et al., 2019) o la participación activa y la motivación del discente (Murillo et al., 2019; Hogenes et al., 2016), al

reconocer a los/las estudiantes no sólo como consumidores de cultura, sino también como productores de la misma (Beineke, 2017). Asimismo, las actividades de creación musical facilitan un acceso directo hacia la experimentación, el respeto por las contribuciones del igual y el intercambio, mediante experiencias que permiten atisbar los propios referentes culturales del individuo en contextos interpersonales compartidos (Hogenes et al., 2016; Bautista et al., 2018; Beineke, 2017); ello abriría cauces para “expresar ideas propias, valorar las de los demás (...) coordinar sus propias acciones con las de los otros integrantes del grupo y responsabilizarse en la consecución de un resultado” (Conejo, 2012, p.269), en la línea del ideal educativo intercultural (Leonard et al., 2013; Bernabé, 2019).

Sin embargo, la creación musical no ha terminado por encontrar su espacio en las aulas (Murillo et al., 2019), desplazada habitualmente por posicionamientos reproductivos y/o receptivos (Hogenes et al., 2016). Entre los probables motivos, Bautista et al. (2018) destacan la escasa formación y nivel de especialización del profesorado, un acceso limitado a ejemplos concretos de este tipo de aproximación didáctica o la falta de confianza docente ante las posibilidades de su alumnado. En este sentido, la necesidad autoimpuesta de un supuesto bagaje musical previo a la hora de acometer tareas de creación podría paliarse desde la superación del pensamiento eurocéntrico imperante, mediante fórmulas alternativas de transmisión musical que no exijan del paso ineludible por el lenguaje musical tradicional (Murillo et al., 2019); esta búsqueda contribuiría no sólo a democratizar el acceso a la creación, sino al propio disfrute holístico musical.

2. MÉTODO

Este estudio plantea una experiencia práctica fundamentada en el recurso a la composición e improvisación grupales desde una perspectiva intercultural, hacia la consecución de actitudes cohesivas y la asimilación positiva de la diferencia cultural a partir del repertorio del gamelán. El planteamiento metodológico res-

ponde a la naturaleza sociocrítica de la investigación-acción, mediante un proceso reflexivo de planificación, puesta en práctica y evaluación de propuestas educativas alternativas, adaptadas a contextos concretos y orientadas hacia la racionalidad y justicia de las prácticas sociales y/o educativas (Kemmis y McTaggart, 1987).

2.1. Marco contextual y muestra

Esta experiencia ha sido materializada en un Instituto de Educación Secundaria (IES) de A Coruña (España) de titularidad pública, del cual se excusa el nombre por motivos de privacidad, como propuesta intercultural de un proyecto de actividades basadas en pedagogías de creación musical en la materia de Análisis Musical I, durante el curso académico 2015-2016. La muestra se circunscribe a un grupo de 7 alumnas y 5 alumnos de 1º de Bachillerato, entre los 16 y los 18 años. La toma de datos ha sido consentida por las familias del alumnado, siendo refrendada por la dirección del centro y por el profesor titular del grupo, quien actuó como supervisor y colaborador logístico durante el proceso.

La pertinencia de la propuesta en la materia de Análisis Musical I queda justificada, principalmente, en los contenidos de “comprensión básica de las características sonoras de obras de diferentes épocas, estilos, géneros y culturas”, la “expresión precisa de las impresiones producidas por las obras escuchadas y valoración de sus características constructivas” o la “consolidación de buenos hábitos de escucha y de respeto por las demás personas durante la interpretación de la música” (Decreto 86/2015, de 25 de junio, por el que se establece el currículo de la educación secundaria obligatoria y del bachillerato en la Comunidad Autónoma de Galicia, pp. 26496-26497). La realidad educativa del grupo favorece la audición y el aprendizaje de los contenidos teórico-musicológicos que priorizan el currículo de la asignatura, con una ausencia de dinámicas de creación e interpretación musicales en el aula. La presencia de repertorios musicales extrae-

ropeos es anecdótica, bajo la preminencia de los grandes exponentes occidentales. Respecto al grado de alfabetización musical del grupo, la realización de sendos ejercicios prácticos remarca carencias en una parte representativa del mismo, obteniéndose un índice de aciertos en escritura del 41,66% y solamente del 33,33% en lectura.

Posteriormente, a efectos de extender los hallazgos, se realizó una entrevista focus group llevada a cabo tres años y medio más tarde (curso académico 2019-2020), con una parte de la muestra (el 50%: 3 alumnas y 3 alumnos) seleccionada en función de su disponibilidad.

2.2. Variables

A tenor del contexto de partida, se planifica una acción educativa alternativa que potencie la cooperación y la vivenciación musical, a partir de un repertorio que posibilite un desarrollo accesible de habilidades técnicas y momentos de experimentación e intercambio cultural en el aula: el gamelán, el ensemble de percusión metálica tradicional indonesio, cuyo fuerte componente cohesivo y participativo es un fiel reflejo de su propia organización social de su cultura de origen (McIntosh, 2013; Leonard et al., 2013). A continuación, enumeramos las principales variables analizables del estudio:

1. El desarrollo de capacidades y habilidades técnico-musicales derivadas del proceso interpretativo en el aula: sensación de pulso y coordinación individual y grupal.
2. La ampliación de los horizontes sonoros y culturales del alumnado, mediante la interiorización de las similitudes y del intercambio cultural con "el otro".
3. El fomento de valores y conductas interculturales de respeto, confianza, ayuda mutua, intercambio, cohesión y empatía, hacia una construcción identitaria del alumno/a como individuo y como parte del grupo.
4. La mejora del autoconcepto artístico y creativo del alumnado mediante experiencias activas, creativas y significativas.

El cómputo de estas características permitirá extrapolar la validez del enfoque de la propuesta, así como la potencialidad de la creación musical y del gamelán como canales hacia una educación musical intercultural.

2.3. Instrumentos

Dada la naturaleza de las variables del estudio, esta investigación-acción sitúa su foco en una obtención eminentemente cualitativa de datos, basada en el componente actitudinal de la competencia intercultural (Bernabé, 2015). Para ello, la observación sistemática y el registro audiovisual de las sesiones interactivas actuarán como principales herramientas informativas durante el proceso educativo, fundamentando la consecución de comportamientos y/o valores interculturales individuales y colectivos (actitudes), así como el propio progreso en cuanto a capacidades técnico-musicales (procedimientos).

Tras un período de un mes, se diseñó un cuestionario final de preguntas abiertas basado en la propuesta de Leonard et al. (2013), testado y validado por una comisión de expertos, dictaminando una segunda dimensión en cuanto a la asimilación de la competencia intercultural (Bernabé, 2015), a través de tres focos temáticos: 1) aspectos musicales que vinculan el gamelán con el Impresionismo (conceptual); 2) valoración de la experiencia interpretando músicas de otras culturas (actitudinal); y 3) valoración de la experiencia creando música en el aula, así como de sus implicaciones educativas y en el propio desarrollo del entrevistado (actitudinal).

Finalmente, el análisis de la transcripción de la entrevista focus group nos permitirá valorar la significación de la propuesta en la perspectiva del tiempo, mediante una herramienta escogida por su potencialidad interpersonal a la hora de construir informaciones que podrían permanecer ocultas, especialmente entre miembros que compartieron experiencias en el pasado (Bloor, Frankland, Thomas y Robson, 2001).

2.4. Procedimiento

El planteamiento de la propuesta orbita en torno a la composición e interpretación de una pieza musical original, al estilo del patrón *kotekan* propio del *gamelán*, a través de un diseño de actividades graduales durante tres sesiones. Metodológicamente, exige una planificación y toma de decisiones críticamente informadas, tanto a la hora de reconocer las limitaciones inherentes al contexto de estudio, así como de la propia acción profesional de agentes involucrados en el proceso educativo (Kemmis y McTaggart, 1987). En este sentido, se aboga por un perfil de formador/a con cualidades de liderazgo y con capacidad para generar un clima de aula propicio para el diálogo, la confianza, la motivación y la creatividad (Leonard et al., 2013, Cain et al., 2013; Bautista et al., 2018). A efectos de promover un acceso estimulante y libre a las dinámicas de creación musical (Murillo et al., 2019), se proponen tipologías de transmisión alternativas basadas en la tradición del repertorio estudiado: la oralidad, la imitación, la gestualidad y la memorización (Leonard et al., 2013; McIntosh, 2013). Por último, la no disposición de instrumental autóctono de la cultura estudiada no es impedimento para su estudio, procediendo a través de una adaptación sonora hacia las sonoridades metálicas del *gamelán* mediante instrumental Orff (Cain et al., 2013).

A efectos de promover una experiencia orgánica e intercultural, que incentive “un movimiento que parte de la teoría hacia la práctica y de la práctica a la teoría” (Beineke, 2017, p.33), el alumnado permanecerá en contacto con los instrumentos en todo momento (Bernabé, 2015), mediante una distribución característica en dos grupos orquestales. El proceso se articula en tres fases:

1. Contextualización: introducción sociocultural y musical del repertorio a trabajar (Cain et al., 2013; Bernabé, 2015; Beineke, 2017; Bautista et al., 2018), en nuestro caso, las principales características histórico-culturales, organológicas y formales del

gamelán acompañadas por audiciones autóctonas. Asimismo, se contempla un espacio para la reflexión y el diálogo, con la escucha de piezas occidentales influidas, de un modo u otro, por el *gamelán* indonesio (Debussy, Boulez o McPhee entre otros).

2. Creación musical: mediante un correlato de ejercicios guiados de dificultad ascendente, se procede a la creación e interpretación de una pieza al estilo del patrón *kotekan*, a partir de ritmos entrelazados entre los dos grupos orquestales (Bautista et al., 2018). Este diseño se inspira en la disposición de actividades programadas por Jordi Casadevall en el Museu de la Música de Barcelona (MMB, s.f.) desde la temporada 2013-2014, si bien metodológicamente reorientadas hacia la composición (sin notas prefijadas y con el añadido del componente improvisatorio), tal y como puede apreciarse en la comparativa del Anexo 1. Durante este proceso, el formador/a adquiere una función de “guía metronómico”, marcando la pulsación y promoviendo el intercambio de roles entre el alumnado (MMB, s.f.).
3. Análisis crítico y reformulaciones: se procede a la escucha y reflexión conjunta sobre los resultados obtenidos en la fase anterior, otorgando un mayor espacio a la voz del estudiante y a su sentido crítico, consensuando maneras de mejorar su creación (Cain et al., 2013).

3. ANÁLISIS Y RESULTADOS

Procedemos a la descripción de los hallazgos obtenidos mediante los registros audiovisuales y de observación del proceso, junto con las valoraciones expresadas del alumnado a través del cuestionario final (CF: estudiantes 1-12) y la entrevista focus group (FG: estudiantes A-F). Para ello se analizarán atendiendo a las cuatro variables anteriormente descritas, y que se describen a continuación.

3.1. Desarrollo de capacidades musicales

El desarrollo de la propuesta ha permitido conjugar las principales dimensiones experienciales del fenómeno sonoro -audición, interpretación y creación- comportando un desarrollo de habilidades musicales latentes en el alumnado, mediante la adopción de los métodos de transmisión del aprendizaje del repertorio estudiado. La orientación hacia la imitación y la escucha del compañero/a ha resultado satisfactoria entre el alumnado, permitiendo “aprender a tocar una música diferente de una manera muy fácil” (Estudiante 2, CF) y de forma “muy accesible a nuestras posibilidades” (Estudiante B, FG). Mas un aprendizaje imitativo conlleva un componente implícito de concentración y atención; las iniciáticas tareas de desinhibición y asimilación de pulso contribuyen a asimilar la naturaleza rítmica del patrón, mediante movimientos rítmicos coordinados. Sin embargo, el avance progresivo de las actividades incrementa esta exigencia, esencialmente a la hora de coordinar el gesto manual (baqueta) y visual (director/a). Especialmente reseñable ha sido el proceso de improvisación llevado a cabo en los carillones, cuya dificultad intrínseca propició un conservadurismo en la elección de notas, a efectos de afianzar la sincronización con el resto del grupo, supeditando la libertad creativa a un número limitado de sonidos.

La sucesión de ensayos permite paliar ciertas imprecisiones en la coordinación grupal, alcanzando valores aceptables entre al menos un 83,33% de la muestra. El alumnado ha sido consciente del principal valor técnico-musical de la experiencia, a la hora de “crear música a partir de la unión y coordinación” (Estudiante 10, CF), así como del propio progreso individual: “aprendimos a seguir el ritmo” (Estudiante 11, CF).

3.2. Asimilación e intercambio cultural

Desde un enfoque multicultural, la totalidad del grupo integra conceptualmente los elementos idiomáticos del gamelán -naturaleza rítmica,

sonoridad, instrumentación, técnica, etc.- tanto a corto plazo (CF), como a largo plazo, tal y como recogemos en el siguiente extracto del FG respecto a su sonoridad pentatónica:

Estudiante B: El gamelán era una escala “japonesa” ¿no?

Estudiante C: Si, algo así, es que a mí me suena de eso...

Estudiante B: Oriental, ¿no?

(...)

Estudiante A: ¡Ah! Que tenía una escala propia, ¿no?

Estudiante C: Es que había unas notas que, si las tocabas (...) conseguías hacer una música que parecía oriental.

Estudiante A: ¡Si!

No obstante, desde una perspectiva intercultural, el primer contacto con el gamelán suscita escepticismo y ciertas reacciones aislacionistas basadas en lo “exótico”, la diferencia cultural, ante un desconocimiento inherente al pensamiento eurocéntrico imperante. A efectos de revertir la situación, se propone una búsqueda de significados más profunda que no sólo comporte la adquisición de conceptos (Cabedo y Díaz, 2012), mediante “la reflexión sobre las propias experiencias y la búsqueda de espacios compartidos para hacer/pensar música” (Beineke, 2017, p.34): en primer lugar, percibiendo auditivamente la impronta del gamelán en la obra de autores occidentales, cimentando actitudes de respeto y tolerancia; y, en segundo lugar, mediante la aportación final de elementos “propios” a la cultura “del otro”, implementando un proceso formal “por capas” análogo al del Bolero de Ravel como esquema estructural para el gamelán. Dicho intercambio bidireccional desde la práctica promueve un cambio de actitud, hacia posturas más abiertas, tolerantes y conscientes:

Aprendemos a hacer otro tipo de música y a entenderla (Estudiante 5, CF).

Fue muy entretenido y nos muestra otro tipo de cultura (Estudiante 4, CF).

Con la práctica de este tipo de música puedes comprender, en cierto modo, cómo era la música de esa vanguardia [Impresionsimo] (Estudiante 8, CF).

3.3. Valores cohesivos

Respecto al desarrollo de actitudes interpersonales de convivencia y cohesión, la experiencia se constituye como enriquecedora, siendo -tanto el resultado artístico como el propio camino recorrido- recordada con cariño, a través de los vínculos interpersonales forjados durante el proceso creativo: “qué bien lo pasábamos, te lo juro...” (Estudiante D, FG). El espíritu de perseverancia hacia un objetivo común ha sido la tónica predominante durante el proceso, a través de un compromiso tácito más colectivo que individualista especialmente ejemplificado en las dinámicas espontáneas de ayuda entre iguales: ciertos individuos se erigen como líderes involuntarios/as, contribuyendo al correcto desempeño de sus compañeros/as, en ocasiones aún a costa del propio, mediante indicaciones gestuales durante la interpretación. Asimismo, este respeto y empatía hacia el compañero/a es perceptible durante los procesos de toma de decisiones durante la composición, generándose negociaciones colectivas de ideas a partir del diálogo y de iniciativas democráticas (votaciones o sorteos).

Todo ello refuerza un clima de confianza y camaradería en el que la interdependencia se asume como pacto no escrito:

Estudiante A: Dije [al entrevistador]: “vengo del aeropuerto, sólo para tu clase”, la última [hora de clase], eh!

Entrevistador: Era el tema también de que, al hacer creaciones grupales, si no vienes, dejas desamparados/as a tus acompañantes...

Estudiante A: También, es verdad...

(...)

Estudiante C: Como un compromiso... hacía falta, con tu grupo.

Estudiante A: Porque si no voy, vale, me fastidio yo... pero si no voy entonces fastidio a los demás.

(...)

Estudiante C: Nos gustaba hacerlo (...) no había nadie que dijera “pues yo no hago esto”.

3.4. Significación y autoconcepto

La naturaleza innovadora y práctica de la propuesta ha sido reconocida por el alumnado, hacia una superación de modelos expositivos y reproductivos mediante metodologías basadas en la creatividad, suscitando comentarios como los que siguen:

Fue una experiencia diferente porque siempre tocábamos música a través de una partitura que nos daba un profesor (Estudiante 2, CF).

Hacer sólo teoría hará que los estudiantes no nos interesemos tanto por la asignatura (Estudiante 5, CF).

La creatividad es lo que define y hace único al ser humano, sin ella seríamos como máquinas recibiendo información sin sentido (Estudiante 10, CF).

Me ha producido un interés más elevado en la música y el arte en general que antes no tenía (..) [la creatividad] da la posibilidad de crear y sacar a relucir las capacidades artísticas del alumnado (Estudiante 9, CF).

Pero ¿en qué medida esta experiencia ha trascendido en el grupo? A través del FG percibimos distintos estadios en la configuración colectiva de los recuerdos: 1) la inicial incertidumbre total ante el término gamelán; 2) el surgimiento del concepto de escala “oriental” (en referencia al sistema pentatónico); 3) el detonante definitivo, a través de la muestra de una fotografía de un ensemble de gamelán indonesio, recordando a partir de entonces los principales pilares del patrón kotekan tres años y medio más tarde de su experimentación (Anexo 2): disposición del aula, modificaciones del instrumental, sentido rítmico, coordinación con un director/a y alternancia entre los grupos orquestales.

La propuesta ha contribuido a desarrollar el autoconcepto artístico-creativo del grupo, percibiendo una tendencia positiva desde posicionamientos reacios a la idea de interpretar música delante sus compañeros/as, hacia el asombro e incluso recreación ante los resultados sonoros obtenidos: “¿esos somos nosotros?”. El FG muestra retrospectivamente como dos estudiantes retomarían su práctica con la guitarra tras la experiencia: “yo tenía una guitarra en casa desde... desde niño. No la toqué en la vida. Empecé en música [referencia al entrevistador] y empecé a tocar la guitarra” (Estudiante D, FG).

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En sociedades en las que el origen cultural del ciudadano es cada vez más heterogéneo e interconectado, una acepción cerrada de cultura “nacionalista”, ajena al intercambio, ha quedado obsoleta (Westerlund, 2019). La música, como producto cultural que es, refleja dichas relaciones, mostrándose “como fruto de la interacción cultural que pregona la educación intercultural, que implica interacción, intercambio, interdependencia, reconocimiento, respeto” (Bernabé, 2015, p.16). No obstante, en la línea de autores/as como Cabedo y Díaz (2012), Pérez-Aldeguer (2014), Bernabé (2015; 2019) o Mellizo (2019), una educación musical intercultural efectiva ha de superar aquellos modelos constreñidos a lo teórico-conceptual, en favor de metodologías activas, cooperativas y creativas, que permitan florecer valores y comportamientos de índole social y cívica.

La presencia del gamelán como herramienta educativa fuera de Indonesia ha tenido un desarrollo minoritario, aunque creciente, desde un iniciático predominio etnomusicológico hasta la posterior apertura a contextos socioeducativos multidisciplinares (McIntosh, 2013). La propuesta de este estudio bebe de diversas contribuciones educativas de reciente autoría: el estudio de McIntosh (2013), en el ámbito del desarrollo profesional docente en la alfabetización para adultos; la investigación de Leo-

nard et al. (2013), en el desarrollo de hábitos de trabajo en equipo y liderazgo en el currículo de Enfermería; y la experiencia de Bautista et al. (2018), desde la composición colaborativa en el contexto de la Educación Primaria en Singapur. En nuestro país, destacamos la mencionada iniciativa del MMB (s.f.), que brinda la oportunidad de aproximarse a la cultura del gamelán mediante la interpretación con instrumental autóctono. Tras nuestra experiencia educativa, pionera en el ámbito del Análisis Musical, pudimos constatar la principal ventaja intercultural del gamelán: su concepción unitaria y cooperativa, capacitando dinámicas interpersonales en las que lo colectivo siempre prevalece sobre lo individual, independiente del virtuosismo de cada parte y a diferencia de la estratificación jerárquica de la orquesta occidental. Los resultados obtenidos subrayan dicho componente social, mediante la toma de decisiones consensuada, un liderazgo positivo, dinámicas de ayuda mutua o el respeto por la opinión y producción del compañero/a, promoviendo la construcción de un compromiso tácito hacia la consecución de un resultado común, en línea con las cuatro experiencias referenciadas.

Asimismo, la inherente accesibilidad de este repertorio percusivo promueve un aperturismo hacia la vivenciación musical, independiente del nivel en lectoscritura del usuario/a, así como unos resultados estimulantes a corto plazo. Coincidimos con Pérez-Aldeguer (2013) al señalar el valor cohesivo de una práctica percusiva basada en la ejecución de movimientos rítmicos coordinados, la denominada sincronía rítmica; como hemos podido comprobar, dicha sincronización exige de una elevada concentración (Leonard et al., 2013) y escucha atenta al compañero/a (McIntosh, 2013), propiciando un rico desarrollo de capacidades técnico-musicales (MMB, s.f.), difícilmente asumibles desde posicionamientos alejados del componente experiencial. Además, las tareas de creación incluidas han validado sus virtudes socioafectivas, mediante la evolución del autoconcepto creativo del discente, incentivando su interés por el arte y la expresión personal

en sus vidas, así como favoreciendo un aprendizaje manipulativo y una asimilación prolongada en el tiempo. En este sentido, el focus group ha demostrado ser una excelente herramienta para extender hallazgos (Bloor et al., 2001), permitiendo comprobar cómo ciertos individuos todavía recordaban los principales pilares de la experiencia tras un período de tres años y medio.

La investigación ha sido metodológicamente guiada hacia la consecución de comportamientos y actitudes proclives al ideal intercultural de convivencia pacífica e intercambio entre culturas. Hacia este fin, el repertorio escogido no habría de supeditarse a los repertorios culturales del aula (Bernabé, 2019), puesto que el contacto con músicas de diversas procedencias expande la propia identidad cultural del individuo, incrementando su curiosidad y creatividad (Cabedo y Díaz, 2012; Cain et al., 2013) y apreciando aquellos elementos que nos vinculan como humanos (Bernabé, 2015). La introducción del gamelán ha proporcionado, en esta dirección, no sólo una ampliación de horizontes culturales y musicales del grupo, más allá del eurocentrismo imperante, sino también una reflexión acerca de aquello que consideramos como “propio” y de las oportunidades que otorga la convivencia en sociedades pluriculturales. Los resultados muestran una comprensión asimilada de los procesos de intercambio y préstamo musical, a través de la práctica bidireccional acometida (gamelán-Impresionismo y viceversa), desencadenando una transformación de conductas hacia la normalización y asunción de “lo diferente” como “propio”.

Finalmente, respecto a las limitaciones de este estudio, los resultados y conclusiones obtenidos son deudores de su contexto educativo concreto, pudiendo ser o no extrapolables a otras realidades. La disponibilidad de una mayor muestra y número de sesiones contribuiría a dotar de una mayor consistencia a nuestros hallazgos. De cara a futuras reformulaciones, podrían incluirse nuevos desarrollos musicales -como la exploración de las intensidades so-

noras (MMB, s.f.) o el intercambio de roles con el propio formador-director/a-, así como un análisis más profundo de las extrapolaciones que el alumno/a aplica en su propia realidad sociocultural tras una vivenciación intercultural en el aula, hacia unos valores de tolerancia e inclusión positivos. Este estudio no pretende prescribir praxis metodológicas, sino ofrecer una ejemplificación concreta de las oportunidades interculturales que brinda la creación musical, en favor de metas vinculadas con la educación para la paz (Ramírez-Hurtado, 2017), la educación en valores (Conejo, 2012) o la inclusión (Olcina-Semepere y Ferreira, 2020). La producción de investigaciones en esta dirección podría contribuir a la normalización del componente social de la educación, propiciando la conformación de una ciudadanía más tolerante, empática y cohesiva.

BIBLIOGRAFÍA

- Bautista, A., Toh, G., Mancenido, Z. y Wong, J. (2018). Student-Centered Pedagogies in the Singapore Music Classroom: A Case Study on Collaborative Composition. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(11), 1-25. <https://ro.ecu.edu.au/ajte/vol43/iss11/1/>
- Beineke, V. (2017). Componiendo colaborativamente en la escuela: entre teorías y prácticas en el campo del aprendizaje musical creativo. *Revista Internacional de Educación Musical*, 5, 31-39. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.12967/RIEM-2017-5-p031-039>
- Bernabé, M. del M. (2015). Organización intercultural en el aula de música de Secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 13-24. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.3.182971>
- Bernabé, M. del M. (2019). Is it possible to compose and educate interculturally? Experiences from the Spanish educational system. *Educação e Pesquisa*,

45, 1-15. <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201945187243>

Bloor, M., Frankland, J., Thomas, M. y Robson, K. (2001). *Focus Groups in Social Research*. London: Sage.

Cabedo, A. y Díaz, M. (2012). Music making: A bridge joint of students' cultural and musical diversity. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 2215 – 2219. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042812015868>

Cain, M. Lindblom, S. y Walden, J. (2013). Initiate, Create, Activate: practical solutions for making culturally diverse music education a reality. *Australian Journal of Music Education*, 2, 79-97. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1061811.pdf>

Conejo, P.A. (2012). El valor formativo de la música para la educación en valores. *DEDiCA. Revista de Educação e Humanidades*, 2, 263-278. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3825651>

Decreto 86/2015, de 25 de junio, por el que se establece el currículo de la educación secundaria obligatoria y del bachillerato en la Comunidad Autónoma de Galicia. *Diario Oficial de Galicia*. Galicia, 29 de junio de 2015, núm. 120, pp. 25434-27073. Consultado el 18 de agosto de 2020. https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2015/20150629/AnuncioG0164-260615-0002_es.html

Hogenes, M., Oers, B., Diekstra, R.F.W., y Sklad, M. (2016). The effects of music composition as a classroom activity on engagement in music education and academic and music achievement: A quasi-experimental study. *International Journal of Music Education*, 34(1), 32–48. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0255761415584296>

Kemmis, S. y McTaggart, R. (1987). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.

Leonard, K., Hafford-Letchfield, T., y Couchman, W. (2013). 'We're All Going Bali': Utilising Gamelan as an Educational Resource for Leadership and Teamwork in Post-Qualifying Education in Health and Social Care. *British Journal of Social Work*, 43(1), 173–190. <https://academic.oup.com/bjsw/article-abstract/43/1/173/1691294?redirected-From=fulltext>

McIntosh, J. (2013). 'Seeing the bigger picture': Experiential learning, applied ethnomusicology and the use of gamelan music in adult literacy education. *International Journal of Music Education*, 31(1), 15–25. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/02557614111433718>

Mellizo, J.M. (2019). Exploring the effect of music education on intercultural sensitivity in early adolescence: a mixed methods inquiry. *Music Education Research*, 21(5), 473-487. <https://www.tandfonline.com/doi/>

ANEXO 1

Secuenciación de actividades durante el proceso de creación del patrón kotekan

En primer lugar, esquematizaremos la propuesta programada por Casadevall para el *Museu de la Música de Barcelona* (MMB, s.f.), un diseño de actividades basadas en la interpretación de un patrón *kotekan* a través del recurso al instrumental autóctono del gamelán:

1. División del grupo por parejas en los metalófonos. El miembro situado a la derecha interpreta una nota cada dos pulsaciones, mientras que el de la izquierda inserta su nota en los pulsos vacíos.

2. Se añade un segundo sonido para cada miembro del grupo, con sucesivos incrementos en la velocidad de pulso e intercambios de roles entre los participantes.
3. Se incluyen los gongs, con un sonido al comienzo del bucle de cuatro sonidos de los metalófonos. Se sube la velocidad hasta el límite de la correcta sincronía.
4. El director/a desdobra su pulso, mientras los intérpretes mantienen su sentido rítmico, coincidiendo los sonidos de los metalófonos únicamente con los pulsos impares: es la denominada parte *polos*.
5. Se desdobra la orquesta en dos mitades: mientras una se mantiene con *polos*, la otra mitad introduce la parte *sangsih* en los golpes pares, conformándose la sonoridad entrelazada característica del *kotekan*.
6. Se introducen modificaciones en tempo y dinámicas.
7. Posibilidad abierta para nuevos desarrollos.

Para nuestro diseño, la no disposición de un gamelán en el aula requiere de una adaptación hacia los recursos disponibles, en nuestro caso, instrumental Orff (carillones, metalófonos, platillos, crócalos y bombo), así como la construcción de un sustitutivo para el *kempli*, instrumento interpretado por el guía docente a modo de metrónomo. En cuanto a la afinación -los instrumentos metálicos del gamelán son afinados por parejas desde su propia construcción- se ha procedido a la adopción del sistema tonal *slendro* pentatónico (MMB, s.f.), retirando del instrumental aquellas láminas no utilizadas.

La secuenciación de actividades ha sido replanteada, con la composición consensuada de las partes *polos* y *sangsih* (mediante notas basadas en el sistema pentatónico *slendro*) y la introducción de la improvisación en los cari-

llones. A continuación, presentamos el diseño propuesto:

1. División del alumnado en dos grupos orquestales (Grupo 1 y Grupo 2). Se procede a la fase de desinhibición y de asimilación de la pulsación: ambos conjuntos improvisan sonidos aleatorios de forma sincronizada con los golpes del *kempli* (pares e impares).
2. Presentación de las partes *polos* y *sangsih*. Mediante notas aleatorias en los metalófonos, el Grupo 1 interpreta sonidos en los pulsos impares y el Grupo 2 en los pares. Se producen modificaciones de tempo por parte del formador/a.
3. Composición grupal de las partes *polos* y *sangsih* en los metalófonos. Mediante el diálogo y la toma de decisiones consensuada, el Grupo 1 configura una melodía de dos sonidos (*polos*), mientras que el Grupo 2 hace lo propio (*sangsih*). Se efectúan ensayos y la escucha de la sonoridad resultante del entretreído de ambas partes.
4. Se añade un tercer y cuarto sonidos, de forma análoga al anterior paso.
5. Se introducen los instrumentos de percusión de afinación indeterminada (bombo, platillos y crócalos), estableciendo una serie de cuatro sonidos sincronizado con las partes de los metalófonos.
6. Se incluyen los carillones de los Grupos 1 y 2, mediante la improvisación libre en sistema *slendro*, sincronizando cada uno de sus sonidos con el *kempli* del formador.
7. Se producen modificaciones de tempo, hasta alcanzar el límite de la correcta sincronía.

ANEXO 2**Fragmento de la entrevista focus group:
conformación colectiva de los recuerdos**

[Se muestra la fotografía del ensemble de gamelán]

Estudiante D: ¡Ya está!

Estudiante E: ¡Sí!

Estudiante C: ¡Ah! Lo de que nos habías puesto un vídeo... ¡de cómo tocaban esos instrumentos!

Estudiante B: Y habías traído...

Estudiante A: Y lo hicimos.

Estudiante D: Sí, y luego nos pusieron... y luego nos pusieron...

Estudiante E: Lo hicimos.

Estudiante D: Los hicimos nosotros.

Estudiante A: Estamos tal... el bombo detrás...

Estudiante E: Cada uno tocaba uno [instrumento].

Estudiante D: ¿Puede ser que (...) con cada instrumento, que teníamos que hacer como un ritmo... o algo así?

(...)

Estudiante B: Quitábamos notas, había notas que no se podían tocar.

Entrevistador: Quitabais láminas ¿no? Del metalófono...

Estudiante A: Sí

Estudiante B: Sí

Estudiante C: Sí

Estudiante B: Y tenía un ritmo... o algo, muy concreto.

(...)

Estudiante C: Yo tenía el metalófono.

Estudiante A: Yo también.

Estudiante E: Un xilófono tenía yo, pequeñito.

Entrevistador: Pero ¿recordáis cómo funcionaba [el patrón *kotekan*]?

Estudiante A: Les quitábamos las notas, y al no tocar esas sonaba... [interrupción].

Estudiante B: Yo sé que había como una clave o algo [en referencia al director].

Estudiante A: Porque esas justo no encajaban en lo que es el rollo...

Entrevistador: [Afirma]... os voy a poner un fragmento [vídeo del propio grupo ensayando] (...) y luego a ver si podéis decirme más o menos... cómo funciona esta música, el gamelán javanés.

Estudiante D: ¡Un vídeo!

[Murmullos y risas]

Estudiante C: Iban tocando lado y lado, o sea, uno-otro, uno-otro, y siempre estaba la base que tocabas tú [entrevistador].

Estudiante B: Sí, primero empezaban unos, y luego se iban sumando...

Estudiante C: Sí, iban... por filas, pero siempre iba uno-otro.