

INMIGRANTES ANDINOS EN MADRID: SUS DANZAS Y SUS MÚSICAS TRADICIONALES

Lourdes Morales

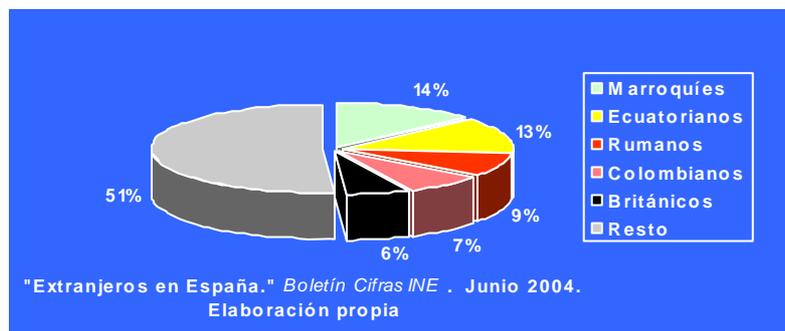
Universidad Complutense de Madrid
lourdesmoralesdelaf@edu.ucm.es

Nuestro entorno ciudadano inmediato nos pone en contacto diario con personas que por diferentes razones se han visto obligadas a dejar sus países de origen para instalarse en España. Este artículo analiza el deseo que surge en ellas de mantener una identidad de grupo, y cómo ésta se concreta en ciertos individuos mediante manifestaciones de danza y música popular tradicional. El estudio pretende servir de marco para ulteriores investigaciones educativas que vinculen esa realidad cultural con la situación de institutos de enseñanza secundaria en los que estudian hijos de inmigrantes latinoamericanos.

In our urban context we get in touch with people that have been forced to leave their countries under different circumstances in order to live in Spain. This article analyses their wish to maintain a group identity and how this identity is materialized by some individuals through traditional dance and music. The study is intended as a framework for subsequent educational investigations that relate that cultural reality with the situation in secondary schools where children of Latin American immigrants study.

INTRODUCCIÓN: DATOS DE PARTIDA

La presencia de familias de inmigrantes en las ciudades y pueblos de España y la diversidad cultural que esto está produciendo en las aulas de nuestras escuelas, fundamentalmente en la enseñanza pública, es una realidad cotidiana en la sociedad española de la que no podemos sustraernos como educadores ni como habitantes de la ciudad. Las estadísticas oficiales de población, según los datos publicados en el informe “Extranjeros en España” del *Boletín Cifras INE* (INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA, 2004) referidos a la revisión del Padrón Municipal de 1 de enero de 2003, dicen que el número de población extranjera empadronada a esta fecha alcanza el 8,5% de la población española, lo que se traduce en 3,73 millones de residentes extranjeros de una población de 44,11 millones de habitantes; de ellos cerca de un millón –950.000– viven en la Comunidad de Madrid. El último proceso de regularización finalizado en mayo de 2005 ha permitido que un número importante de inmigrantes se hayan hecho visibles, consigan tener sus papeles en regla, saliendo de situaciones de precariedad y abuso laboral, coticen a la seguridad social y sean menos vulnerables a procesos de exclusión social, a la vez de que contribuye a que se conozcan datos más precisos de la población activa.



Los datos de la imagen muestran la distribución por nacionalidades de esta población extranjera en España, los más numerosos son los marroquíes (que llegan a ser más de 500.000), seguidos de los ecuatorianos (cerca de 498.000), los rumanos (cerca de 318.000), los colombianos más de (271.000) y los ciudadanos del Reino Unido (cerca de 227.000). El resto lo

forman, por este orden, argentinos, alemanes, bolivianos, italianos, chinos, peruanos, franceses y portugueses, oscilando su porcentaje entre un 4% y un 1% del total. El número de bolivianos empadronados en España es de cerca de 98.000 y el de peruanos de 85.000. Estas cifras incluyen también ciudadanos jubilados que proceden de la Unión Europea y que viven en España. Los datos muestran además que la zona mediterránea y la Comunidad de Madrid atraen el mayor número de población extranjera.

Por otra parte, el informe “El alumnado extranjero en el sistema educativo español (1994-2005)” (CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DOCUMENTACIÓN EDUCATIVA, 2005) presenta una visión panorámica de la incorporación y del proceso seguido por los alumnos extranjeros a lo largo de los últimos diez años. Allí leemos que en la Comunidad de Madrid, con datos referidos al curso 2004-2005, en enseñanza primaria están escolarizados 43.109 alumnos extranjeros junto a 280.479 alumnos españoles, y en secundaria 27.948 alumnos extranjeros junto a 210.016 españoles. Del alumnado extranjero, el 65% se encuentra escolarizado en la escuela pública.

NECESIDAD DEL ESTUDIO

La justificación de una investigación en torno a las expresiones artístico-musicales de los inmigrantes andinos radica no sólo en la oportunidad de aprovechar el valor educativo que puede derivar del contacto con otras personas sino también por el hecho de que están vivas en la ciudad formando parte de las músicas populares urbanas que presentan modos de creación y ejecución asequibles para todos. Los métodos de enseñanza que hemos heredado de la pedagogía musical del siglo XX consideran como pilar fundamental el hecho de que toda persona puede hacer música, desde lo más elemental. Todos los alumnos pueden manifestar su musicalidad y el profesor debe procurar que así sea. Es en ese sentido, en el que la música popular, tanto urbana, como tradicional, puede presentar la ocasión de ser ejecutada por todos sin una técnica compleja.

El marco teórico de la investigación comienza con la revisión de estudios que relacionan inmigración y educación en sentido amplio, dirigiendo la mirada hacia los inmigrantes latinoamericanos y en especial a los que provienen del mundo andino. Diversos estudios (GÓMEZ CIRIANO, 2004; CORTEZ, 2004; CRUZ ZÚÑIGA, 2004) analizan la situación específica de uno de los grupos con más población en España, el formado por los inmigrantes ecuatorianos. Se selecciona la música andina tradicional, tratando de acotar un trabajo que pueda ser abordado en la práctica. El escoger esta música y no otra se debe a que tiene para mí como investigadora una motivación añadida al formar parte de la propia herencia cultural y personal. La investigación de las músicas andinas se sustenta en trabajos etnomusicológicos sobre la transculturación de las músicas andinas al pasar de la sierra a la costa (TURINO, 1993; ROMERO, 1993; 1998, 2002; WONG, 2002; ASENSIO, 1996).

En el aula de música, el trabajo con músicas populares, con otras músicas en sentido amplio, es imprescindible, resultando especialmente interesantes las que sirven de puente entre el conocimiento intuitivo de la música del alumno y modos de creación más elaborados. Permiten construir el aprendizaje de forma segura vinculando lo nuevo a lo previamente existente caminando hacia el descubrimiento autónomo. A través de propuestas abiertas se pueden tratar aspectos de la realidad social que contribuyan a ampliar en el alumno su visión del mundo, su formación y sus formas de expresión. Frente a los modelos de consumo de músicas grabadas, especialmente las músicas tradicionales pueden aportar los valores de la música en directo. La apreciación de la música clásica no se plantea entonces desde una posición de privilegio y dominio sobre las músicas populares sino desde una comprensión de que ambas pueden producir goce estético y de que comparten elementos aportando sus propias características. Como afirma MARTÍ (2000), el profesor ha de superar la visión negativa que generalmente se tiene de estas músicas, especialmente las populares urbanas, ya que hoy en día no las puede ignorar.

“La cautivadora flexibilidad en el tratamiento rítmico de las grandes piezas de jazz es muy diferente a la claridad métrica de nuestros clásicos. La ensordecadora y embriagante potencia sonora del *heavy metal* no posee demasiado en común con la manera de entender el volumen sonoro en las orquestas sinfónicas. En las músicas populares encontramos ideales estéticos que no siempre han de coincidir con los criterios del conservatorio, pero aquello que no se puede hacer, si no es desde la ignorancia más atrevida, es negar valores estéticos a estos tipos de músicas.” (pág. 273)

A pesar de que la cita anterior parece dirigirnos hacia estilos de música popular urbana moderna, bajo mi punto de vista cabe también el uso de músicas tradicionales en el aula como expresión

igualmente urbana de grupos que las recrean. Es cierto que la práctica de músicas cercanas a la tradición, del folclore o folclorizadas ha sido mejor aceptada por los profesores de música a pesar de que su uso fuera de contexto, sea objeto de reflexión y crítica por antropólogos, sociólogos y etnomusicólogos. Estos especialistas desde su posición tratan de validar conceptos como música tradicional, popular o culta en estudios referidos a la música como cultura, analizando el fenómeno musical en su contexto. Señalan en las músicas tradicionales la presencia de un discurso oficial que el folclore ha venido representando, su relación con los nacionalismos, su contribución al desarrollo de la identidad y de lo étnico. Por otro lado los pedagogos y profesores estudian los procesos de enseñanza-aprendizaje, analizando las estrategias y recursos didácticos desarrollados en el aula, utilizando, entre otras propuestas de trabajo, las relacionadas con la música tradicional.

MARTÍ (2000) nos hace notar que el valor del folclore como conservación de la tradición es una idea europea de carácter romántico y que se ve asociada al discurso político. A lo largo de la historia, la cultura occidental, nos dice, ha venido utilizando y manipulando materiales folclorizados fuera de su contexto dentro de un discurso conservador que los presentaba como dignos de ser tenidos en cuenta, para reproducir y legitimar la ideología dominante. Se pregunta también qué música es necesario enseñar en las escuelas de hoy, qué ha aportado la etnomusicología en su relación con la antropología a la pedagogía musical y qué lugar puede ocupar en ella el folclore. Advierte que el profesor debe tener presente la existencia de folclorismos que han modificado la tradición para no caer en falsos purismos (MARTÍ, 1996). Personalmente no creo que al profesor de música le preocupe mucho el purismo, sino más bien al musicólogo. El profesor está día a día en la práctica y sabe que los alumnos adolescentes no van a escuchar canto gregoriano más de dos minutos.

Continuando con MARTÍ (2003) en sus reflexiones, se plantea cómo estamos abordando los maestros la interculturalidad desde el aula de música. Señala que el profesor al mostrar a los alumnos diversos ejemplos musicales debe ser consciente de que según como se lleve a cabo esta presentación contribuirá a desarrollar una adecuada sensibilidad pluricultural o bien obtendrá todo lo contrario. Se refiere en este sentido a la posibilidad de que al utilizar músicas étnicas tradicionales puedan ser entendidas por los alumnos como atrasadas y primitivas, provocando una infravaloración de todo lo que no sigue el modelo de cultura occidental. Expone por ello, su recelo ante el peligro de utilizar materiales musicales procedentes de otras culturas relacionándolos con la inmigración señalando que contribuyen a *exotizar* (sic) presentando músicas sin apenas relevancia como identificativas del inmigrante en su conjunto atribuyéndole de esa forma un contexto que no es el actual. Músicas y materiales que se utilizan fuera de contexto, seleccionándolos y asignándoles nuevos valores (MARTÍ, 2000).

Es evidente que el profesor no puede presentar esas músicas como exquisiteces primitivas. Sin embargo pueden tener para el educador otras cualidades, que no son las puramente musicológicas. COSTA (1997) presenta como más interesante partir de los valores que tienen las músicas populares y tradicionales en cuanto a realización y modos de ejecución que pueden ser trasladados de forma sencilla al aula y nos dice, que en ellas, no es tan importante el producto final, como el proceso: “Una asunción de los valores que portan las tradiciones musicales no profesionales parece muy útil para preparar caminos nuevos” (pág. 6). Resulta de interés esta opinión y especialmente útil a la escuela, donde volviendo a los métodos todos los alumnos deben ser capaces de presentar y trabajar su musicalidad y establecer por medio de ella un diálogo expresivo y creativo. Con los pocos recursos que se dispone en la escuela, señalando por ejemplo la falta de tiempo, es fundamental trabajar procedimientos en el aula de música. A este respecto señala también COSTA, que el profesor no debe olvidar nunca que “el alumno no es un recipiente al que se vierten conocimientos, sino un sujeto dialogante y con cuya palabra hay que contar a la hora de elaborar estrategias pedagógicas” (pág. 5). En este sentido considera que “más interesante que los repertorios que ofrece la música tradicional es aprehender sus modos de creación y representación” (pág. 6). No obstante en cuanto al uso del folclore advierte en la misma línea que MARTÍ (2000):

“...la creencia en que el corpus de músicas folclorizadas de un grupo, es, por necesidad natural,

representativo de los que nacen en ese grupo, constituye uno de esos mitos útiles de cara al encuadramiento social de la masa de la población [...]. Para los que creemos que la educación dentro o fuera del sistema escolar no debe alimentar mitos sino enseñar a desmontarlos, no es de recibo la apelación a argumentos esencialistas que justifiquen el uso de músicas tradicionales” (COSTA, 1997:4).

Pero no por ello, nos dice, dejan de interesar a los etnomusicólogos las propuestas de las músicas tradicionales, si bien considera que más que ser grato al pensamiento oficial que impulsa la realización de experiencias que traten con buen tono la tolerancia en la diversidad se debe utilizar la reflexión para “estimular el debate en torno a prácticas que pueden implicar una desvalorización del repertorio tradicional y [...] de las prácticas sociales que suponen” (pág. 6). Sin duda la reflexión es importante y estos trabajos ponen de manifiesto el interés actual de la investigación social por la música popular urbana como expresión viva de la ciudad. La etnomusicología se había centrado principalmente en el mundo rural, llamando la atención sobre la pérdida de repertorios musicales tradicionales de los pueblos. La musicología, entendida como un todo que incluye a la etnomusicología, amplía así su campo, desde objetos de estudio en fase de extinción, materiales y músicas que era necesario buscar y salvar del olvido hasta músicas de contextos vivos, con diferentes grados de relevancia.

La pedagogía musical tiene mucho que aportar aún. Desde este terreno, los especialistas se han preguntado qué música se debe enseñar en el siglo XXI. A este respecto, GIRÁLDEZ (1997) se hace eco de que la perspectiva multicultural no ha sido aún abordada en profundidad. Teniendo esperanza en que los profesores así lo hagan

“...empecemos a asumir que la música es “toda” la música [...] que incorporen los distintos repertorios de forma paralela, razonable y equilibrada, sin hacer distinciones entre lo “propio” y lo “ajeno”, lo “bueno” y lo “malo”, lo “occidental” y lo “no occidental” y tantas otras calificaciones que, voluntaria o involuntariamente, suponen un juicio de valor” (pág. 8).

Si bien esta observación se desprendía del análisis de la práctica de un currículo que seguía excesivamente centrado en la música clásica occidental después de siete años de la reforma producida por la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo en 1990, más que de una necesidad de dar respuesta a una escuela con inmigrantes. En aquel momento los trabajos de investigación sobre música e interculturalidad eran escasos y los que se referían al ámbito educativo español inexistentes. Tras la vuelta impuesta por la Ley Orgánica de Calidad en Educación en 2002 a programas curriculares en los que la historia de la música occidental figura como el eje de la asignatura, se necesita ahora más que nunca –inmersos en la nueva reforma introducida Ley Orgánica de Educación en 2006– reflexionar sobre cómo lograr el equilibrio entre propuestas más abiertas.

LOMAS (1994) presenta un punto de vista interesante al hacernos notar que al considerar la música clásica como la única significativa para el aprendizaje estamos aislando la experiencia cotidiana de la mayoría de los alumnos, inutilizándola como base para la adquisición de contenidos. Advirtiéndonos además de la necesidad de que el alumno exprese su propia musicalidad y no la del profesor:

“...en realidad, detrás de estas concepciones de la música existen implicaciones ideológicas que a menudo se transmiten en forma de curriculum oculto: el “capital cultural” que cumple la función de legitimar ciertas formas de conocimiento y prácticas sociales” (pág. 59).

Otra fuente de reflexión utilizada en este estudio proviene del análisis de diferentes trabajos reunidos en los congresos de la International Association for the Study of Popular Music (IASPM), que completan un rico panorama sobre músicas populares urbanas como los de AHARONÍAN (2000) y GARGUREVICH (2002), así como los relacionados con la globalización y la interculturalidad (GARCÍA CANCLINI, 1999, 2002).

En otro contexto, el político-social, el discurso oficial de la prensa y los medios de masas hace referencia a la preocupación de los ciudadanos y representantes políticos por la integración y la acogida de la población inmigrante. Como ejemplo, las declaraciones públicas del Secretario General de Educación, Alejandro Tiana, recogidas en el periódico *El País* el 17 de mayo de 2006,

donde manifiesta que el Ministerio de Educación considera “una urgencia social” el fomento de la formación intercultural en un país que ha pasado de 45.000 estudiantes extranjeros a más de 500.000 en diez años. No podemos negar la evidencia y en este sentido los sindicatos con presencia relevante en la educación española tienen equipos de investigación trabajando y elaborando materiales interculturales.

Como relación de estos apoyos a la educación, la Federación de Trabajadores de la Enseñanza del sindicato UGT presenta en internet el portal educativo Aula Intercultural (<http://www.aulaintercultural.org>), desde el que se nos mantiene al corriente de documentos y experiencias innovadoras, investigaciones sobre la necesidad de educar en valores y acercar el aula a la realidad social del entorno desarrolladas por grupos de trabajo con una destacada trayectoria como el COLECTIVO IOÉ (1998), en *Ofrim*. En el informe “Prácticas interculturales en la Comunidad de Madrid” (POZO SIERRA y MARTÍNEZ TEN, 2004), se analizan los modelos de centros educativos interculturales que podemos encontrar en Madrid y su región. Los sindicatos de profesores ANPE y CCOO facilitan cursos de educación intercultural a distancia, preparando jornadas y cursos especializados. La obra social de bancos y cajas de ahorro como la Fundación La Caixa o la Fundación Caja Madrid, diseñan materiales didácticos que favorecen la interculturalidad, y en numerosos departamentos de las universidades españolas, como en la Universidad de Granada, Huelva, Almería, o en la Universidad Nacional de Educación a Distancia, entre muchas otras, se desarrollan líneas de investigación y posgrados en torno a la idea de avanzar en el conocimiento del encuentro cultural desde enfoques educativos y sociales como forma de entender la realidad, prevenir la xenofobia y el rechazo. Todos pretenden contribuir a la construcción de un nuevo concepto de ciudadano que refleje la heterogénea sociedad en que vivimos. ¿Puede la música colaborar?

DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

Este trabajo se inicia como parte de un proyecto de investigación educativa titulado *Músicas de Hispanoamérica: Memoria de la música española*, con el que obtuve en el curso 2003-2004 una licencia por estudios concedida por la Consejería de Educación de la Comunidad Autónoma de Madrid. En este arranque, demasiado amplio desde el primer diseño del proyecto, se pretendía abarcar músicas de Hispanoamérica como mosaico de un continente y conformar una aplicación didáctica para la Enseñanza Secundaria. Fue necesario poco a poco ir perfilando la investigación hacia algo más manejable y accesible. Logré entonces acercarme al mundo andino durante unos meses, viajando a América del Sur, tomando contacto con gentes diversas en Quito, Lima, Cuzco y Santiago de Chile, reuniendo materiales musicológicos y didácticos, poniéndome en contacto con diferentes especialistas y viviendo en esos días expresiones de músicas populares tradicionales. Asistí a ensayos de orquestas andinas, de niños y de adultos y al IV Encuentro para la Promoción y Difusión del Patrimonio Inmaterial de los Países Andinos, celebrado en Lima. Allí, en la Pontificia Universidad Católica del Perú pude participar en la presentación e intercambio de trabajos de investigación, muestras de folclore, talleres de danza y construcción de instrumentos.

Finalmente, tras este viaje, encuentro sentido a iniciar una exploración y un análisis de las manifestaciones musicales de uno de los grupos de inmigrantes más numerosos en Madrid: el colectivo de ecuatorianos. La investigación se dirige entonces hacia un trabajo que, tomando como referencia el mundo andino, tiene como campo de acción, expresiones y hechos que suceden en España. Se reúnen datos de diferentes eventos como ensayos, presentaciones, fiestas, conciertos y bailes en los que intervienen grupos del entorno andino ecuatoriano presentando músicas y danzas, ya sea desde un enfoque del folclore o viviendo y consumiendo la música desde estilos comerciales.

Se realiza un análisis sociológico y etnomusicológico, para conocer cómo los ecuatorianos comparten el escenario musical de la ciudad con otras gentes. Cómo utilizan la música y la danza, ya sea la tradicional o los estilos modernos. Qué les aporta, qué función cumple, qué preferencias tienen los más jóvenes, si esto sale del entorno del grupo o es únicamente una expresión propia para

consumo interno. Qué modelos se les propone desde el terreno comercial y qué estereotipos utilizan en los eventos intraculturales y en los interculturales. Cómo reafirman su identidad ecuatoriana dentro del curso de la vida diaria en la ciudad y cómo lo hacen los adolescentes.

La metodología utilizada ha sido cualitativa y se ha basado en una recogida de datos al presenciar y escuchar, frecuentemente registrando y grabando, repertorios musicales, danzas, vestuario y manifestaciones musicales diversas, dentro del mundo ecuatoriano en Madrid. Se han elaborado fichas y descripciones etnográficas ordenando datos para un análisis posterior. Se ha utilizado como técnica el estudio de caso centrado en el grupo de danzas ecuatoriano *Quitus*, agrupación que como sucede en muchas asociaciones de carácter amateur se constituye alrededor de su director, persona con fuerte personalidad y carisma. La elección de este grupo y no otro, vino determinada por reunir rasgos característicos como dedicarse a la danza tradicional, estar formado por más de una veintena de miembros con una actividad regular y constante de ensayos y presentaciones artísticas, mantener una organización establecida, resultando después de haber observado a otros grupos diferentes, un buen prototipo de esta actividad. La forma en que *Quitus* se relacionaba con la música también fue sometida a análisis desde la utilización de música grabada a la interacción con grupos musicales en directo. Música y danza en origen en el mundo andino constituyen una sola unidad indivisible, aspecto relacionado con la funcionalidad de estas expresiones comunitarias, con su vinculación a la fiesta andina y al ciclo vital.

La fase de recogida de datos, entre noviembre de 2003 y junio de 2005, produjo veinticinco descripciones etnográficas de agrupaciones y eventos que tuvieron lugar a lo largo de la observación, acompañadas de registros fotográficos y audiovisuales. A lo largo de los años 2004 y 2005 en Madrid, asistí a múltiples ensayos y puestas en escena de grupos ecuatorianos, peruanos, bolivianos y colombianos en festivales de música tradicional o de cantantes ligeros de moda quedando reseñadas veinte entrevistas semiestructuradas a músicos y danzantes que participan en fiestas interculturales, populares o en la calle. Otras veinticuatro entrevistas y encuentros con profesionales ecuatorianos y españoles vinculados a la música o relacionados con la emigración, fueron fruto del viaje a América y de las búsquedas posteriores aquí en España. A través de ellas pude relacionarme con representantes de asociaciones de emigrantes o con profesores de departamentos de danza y música de Universidades de Ecuador y Perú, entrar en contacto con maestros de danza y miembros de grupos míticos de épocas pasadas que llegaban a Madrid de gira, estableciendo contacto con amigos y familiares emigrados y con los miembros del grupo *Quitus*. Finalmente estas observaciones y entrevistas se completan en esta investigación con las realizadas a representantes de otros grupos de danzas, a otros artistas ecuatorianos invitados, a emigrantes de países del entorno ecuatoriano y a jóvenes estudiantes emigrantes. Se han utilizado también los discursos de la ecuatorianidad que se desprenden de los medios de comunicación, especialmente del programa que se emitía los domingos a las 9:00 h en Localia Televisión: *Ecuador Latitud Cero*, prestando especial atención al relato semanal de las actividades culturales de la comunidad ecuatoriana en España.

ESTUDIO DE CASO: SEÑAS DE IDENTIDAD

El estudio de caso se ha basado en observar, durante un año, participando en diferentes actividades, al grupo ecuatoriano de danzas *Quitus*, sus ensayos y puestas en escena. He grabado partes del ensayo y de las presentaciones en diferentes encuentros interculturales e intraculturales. He analizado algunos movimientos y coreografías, vestuario, teniendo en cuenta las explicaciones de Edgar López, director del grupo, maestro de danza titulado en la Escuela de Artes en Quito. He seleccionado del material fragmentos del discurso de identidad que manifestaban en ocasiones los integrantes así como expresiones ante aspectos relacionados con la interculturalidad y la acogida en España.



Los Quitus en el Instituto de Enseñanza Secundaria Pablo Neruda de Leganés (provincia de Madrid)



Quitus con el grupo musical Alturas en la Plaza de España (Madrid)

El ballet andino *Quitus*, como se autodenomina esta agrupación, está formado por un número variable de miembros, en torno a veinte personas. Realiza el ensayo de forma regular y disciplinada los sábados y domingos de 17 a 22 horas. Tiene lugar en el gimnasio del Colegio Público Juan Sebastián Elcano, en el distrito de Usera, barrio madrileño con un alto porcentaje de inmigrantes. Es el centro educativo al que asisten las hijas del director. Él y su familia colaboran en actividades culturales en el centro y pueden utilizar el gimnasio los fines de semana con el grupo. Además de ejercer como director de *Quitus*, Edgar López trabaja en la hostelería como camarero.

Edgar posee experiencia previa como maestro de danza y bailarín. Se considera un artista. Ha participado desde la Universidad y la Escuela de Artes, en Quito, en presentaciones de danzas de Ecuador realizando simultáneamente otro trabajo remunerado. Sus coreografías son elaboraciones personales y originales. Su sueño es tener un grupo semiprofesional estable en España. La mayoría de los miembros de la agrupación reconoce haber comenzado a desear bailar aquí, cuando vieron hacerlo a otros compatriotas al encontrarse de pronto frente a alguna presentación, dándose cuenta de que querían hacer eso. En el Ecuador no lo sentían así. Allí dicen, “no tenían la necesidad”. Se muestran satisfechos ahora de hacerlo. En ocasiones Edgar actúa como un padre, un líder que aconseja a los componentes del grupo que le piden ayuda en diferentes cuestiones, ofertas laborales u otras situaciones domésticas. Los miembros del grupo son en unos casos familiares directos del

director o de su esposa, y en otros, gentes que “*han recogido de la calle*” aludiendo a que han tenido un encuentro casual, no sabían nada de la danza ni habían hecho folclore con anterioridad. Las edades de los miembros del grupo están comprendidas entre 16 y 38 años.

Muchos de ellos tienen pareja en el grupo, se han conocido en él o han traído a su novio o novia para bailar. El director, de mayor edad, 40 años, es exigente y disciplinado con los muchachos “*única manera de que el grupo llegue a montar coreografías más complejas*”. También emplea con ellos, en otros momentos, un tono cariñoso como cuando al finalizar el ensayo les dice siempre “*váyansen a casa derechitos y no se pierdan por ahí*”. Tiene la meta artística de que el grupo pueda llegar cada día más lejos y abordar en un futuro danzas más vistosas. Es el caso de *los danzantes*, coreografía y danza que necesita trajes muy pesados y costosos, ricos en adornos y colorido. Relata a sus bailarines experiencias de tipo personal relacionadas con la cosmovisión andina, asociadas a la funcionalidad original de la danza, como la necesidad de entrar en un estado especial de trance para poder ser un *danzante* y realizarla. Se preocupa de cuidar mucho los detalles en sus puestas en escena.

Además de las danzas indígenas, una de sus mayores aspiraciones es realizar aquí un festival del *pasillo*, danza nacional ecuatoriana nacida de los vales europeos introducidos a principios del siglo XIX de mayor status social que las danzas folclóricas. La mayor dificultad para ello reside en encontrar un pianista o guitarrista y tener un teatro a su disposición que se llene de público.

Edgar trae, cuando le es posible viajar o alguien lo hace, trajes, telas, ponchos, sombreros, zapatos, adornos y aderezos directamente de Ecuador. Algunos elementos son confeccionados aquí, demostrando en ello su ingenio personal, encargándose de darles el toque necesario, buscando la similitud, reproduciendo fielmente en la vestimenta el mundo indígena y mestizo de su país. Mueve grandes maletas llenas de ropa para las presentaciones, necesita coordinar vestuario, hacer arreglos, ser ayudado para transportar el material y otros trabajos ineludibles para los que tienen que funcionar en equipo con diligencia.

El uso que Edgar hace de la música en el ensayo obliga a que disponga personalmente de gran cantidad de materiales sonoros grabados, discos compactos de diferentes grupos y músicas que conoce a la perfección y gusta reunir. El ensayo se realiza siempre con música grabada. Para ocasiones especiales en presentaciones necesita músicos en vivo utilizando amplificación. Cuando hay suficiente dinero, en eventos interculturales remunerados, apoyadas por una institución oficial o por una organización no gubernamental, llama a los músicos del grupo *Alturas* para hacer la música en directo. También en fiestas intraculturales propias de la comunidad los músicos son buscados por amigos para tocar acudiendo gustosos a pasar unas horas en compañía de compatriotas. En este caso, si la situación económica lo permite, prefieren hacer música para la fiesta y participar en ella que estar tocando en la calle por dinero.

La relación que tiene Edgar con los músicos que le acompañan ha surgido en el mismo lugar en el que comenzaron a ensayar como grupo y en el que presentan sus danzas en épocas de buen tiempo, cara al público, el parque madrileño de El Retiro. Allí ha visto tocar a grupos de ecuatorianos pareciéndole apropiado llamar a alguno que le ha gustado para hacer la música para sus danzas. La colaboración con estos grupos se renueva, cambiando a otro después de un tiempo. De ahí parte su relación con el grupo musical *Alturas*, formado en su núcleo por dos hermanos junto a otros componentes variables en número no definido. A lo largo de la investigación *Quitús* ha cambiado de grupo de músicos. Después de *Alturas* trabaja con *Illary* agrupación con carácter *evangélico* que se constituye en torno al charanguista Julio Chicaiza considerado un buen intérprete dentro de los músicos ecuatorianos.

El repertorio de danzas es el que se trabaja en los ensayos y se extiende hacia todo lo que su director investiga y conoce de la tradición de su país. Edgar tiene curiosidad y afán de superación. Generalmente en las coreografías que realiza utiliza formaciones en pareja aunque emplea también formaciones masculinas en las danzas de los *yumbos* o figuras en línea en otras coreografías. Las músicas en vivo difieren las que se preparan en presentaciones para el público español de las del

público ecuatoriano. En las primeras se sigue utilizando los grandes éxitos musicales sudamericanos, los tópicos como *El cóndor pasa*, *El pájaro chogüí* o *La colegiala* mezclándose con el *sanjuanito*, el *danzante* o el *vals* mientras que en las presentaciones frente a compatriotas junto a las danzas tradicionales anteriores se entonan además himnos que identifican y representan “la ecuatorianidad”, como las canciones *Collar de lágrimas* ó *A mi lindo Ecuador* que pretenden hacer sentir más cerca lo que se dejó atrás.

Edgar tiene relaciones en Ecuador con amigos que se dedican a la danza semiprofesional y profesional. Cuando sabe que alguno de ellos está en España, de paso, para hacer alguna presentación, promueve sesiones para entrar en contacto, de forma que los miembros del ballet *Quitus* tengan una clase especial con el especialista y sus bailarines. De esta manera motiva al grupo y se motiva a sí mismo, alimentando el sentimiento de identidad ecuatoriana. La visita de Rafael Camino, maestro de danza invitado de uno de los grupos míticos quiteños, el ballet *Jacchigua*, levantó mucha expectación en el grupo *Quitus*, reuniéndose en el local alrededor de sesenta personas, entre músicos y amigos. Tras el ensayo en el que el maestro daba pautas a los *Quitus*, la sesión concluyó con una danza hecha por mujeres del grupo *Jacchigua* y una conversación-debate, de la que extraigo algunos fragmentos que reflejan el intercambio producido.



Rafael Camino da explicaciones a los Quitus durante el ensayo



En el gimnasio del Colegio Público Juan Sebastián Elcano en Usera (Madrid)

Mónica, esposa de Edgar López, comenta:

Estamos orgullosos. Ninguno somos profesionales, ninguno somos bailarines. Somos principiantes, como nos llamamos todos y que estamos orgullosísimos de llevar esto, ya durante cuatro años, y de haber formado ya un grupo de danza, un ballet, como llamamos ahora, y sentirnos orgullosos de representar al Ecuador aquí en España. En España y en Madrid y fuera de Madrid. La meta que nos hemos trazado es mientras sigamos aquí. Es continuar trabajando para tener un ballet estable.

Rafael Camino, maestro de baile y coreógrafo de prestigio del folclore ecuatoriano que se encuentra en gira por España, explica en su modo de hablar entrecortado, cómo se montó *Jacchigua*, la coreografía que acaba de realizar:

Como lo que acaban de ver, no está muy elaborado, más bien fue a ver... el círculo, utiliza la horizontal, la diagonal, medio escuela... El hombre andino tiene muchísimo que crear coreográficamente, de acuerdo a la sensibilidad de acuerdo a la forma de vida, a todo un proceso social. Toda coreografía desde mi punto de vista tiene que tener un contenido. Un mensaje, si no hay mensaje, o sea, no pasaría nada. La danza (nosotros decimos “de proyección folclórica”), podemos poner en ella todas las artes: la música, la danza, la escultura, la literatura, la historia, el teatro. O sea, todas las artes entran en la danza de proyección. Esa es la mejor manera de dar mensaje a quien nos ve.

Mi estilo siempre es que tenga un mensaje la danza. San Juan: esta danza es las menos que me gustan porque no tiene mucho contenido, mensaje. Hemos tratado de dar la imagen de lo que la indígena hablaba, se reía, se lava las manos, la cara, que se peina, que tiene un niño, que le quita el guagua [niño de pecho] “¡Dios mío, tengo pena!”, “¡Estoy alegre!” Es una vivencia de la mujer, especialmente. Yo tengo un estilo de brazos, de quijada, de decir: “¡Qué guapas son las indígenas!” Porque cuando yo empecé en danza en el Ecuador, mi esposa es indígena y me gustó mi esposa muchísimo porque era una de las primeras indígenas que alzaba la cabeza. Todas las indígenas y los mestizos también. El cura alza el cáliz y toditos: “¡Golpea ahí nomás!” [Las personas presentes en la sala ríen ante los gestos que hace Rafael de sumisión del indígena a la autoridad de la iglesia]. Hasta ahora, si es que el cura va en el carro, y lejos, nuestros indígenas aún se agachan para hacer reverencia al carro. Entonces, desde mi punto de vista, yo no estoy de acuerdo con esto. Nuestros indígenas, ahora ya salen a votar presidentes, pues es un proceso muy importante adonde nuestros indígenas ya alzan la cabeza. Alzan la mirada. Ya dicen: “¡Carajo!” ¡Antes era muy difícil! Entonces esto es un proceso. Estamos metidos en este rollo de que no podemos minimizar a los indígenas, nosotros podemos ponernos vestidos, tratar de hacer lo que ellos, el vestuario de ellos es para darles altura

A través de este discurso nos encontramos con este hombre, Rafael Camino, de origen muy humilde que ha realizado una carrera artística en su país. Posee un numeroso ballet andino de más de cien componentes con subgrupos de ballet de niños y mayores. Nos dice, el reconocimiento oficial en su país no es el que debiera, son escasas las subvenciones y la valoración final del folclore no es la que merece. Se nos muestra manifestando su profunda admiración por la dignidad del indio. Como mestizo hace suyos los rasgos identificativos del indígena, en los bailes coreográficos de su grupo el *Jacchigua* se visten como ellos, recrean sus fiestas, se identifican con el indio. Él y su grupo viven en la ciudad, reflejando el éxodo del mundo rural. En una parte de la sesión explica que su madre era india y narra cómo al morir ella danzaron durante tres días y tres noches en una ceremonia de carácter ritual y lo que él sintió en aquel momento.

A pesar de que toda esta experiencia del encuentro con el grupo *Jacchigua* motivó fuertemente al los *Quitús* aumentando la curiosidad de sus miembros y de que el grupo tiene frecuentes compromisos artísticos, la fragilidad de la agrupación acaba por imponerse y se manifiesta al surgir problemas derivados del fuerte compromiso horario de los ensayos en el fin de semana unidos a un cierto cuestionamiento de la autoridad. Finalmente una parte del grupo termina escindiéndose produciendo en el equipo el consiguiente desgarró.



Quitus bailando *la Tonada* en los Jardines del Retiro (Madrid)

Sanjuanito

Paso básico $\text{H } \frac{2}{4}$

I D I D I D

Paso cruzado $\text{H } \frac{2}{4}$

I D I D I D

x x x x

D I

Paso cruzado $\text{H } \frac{2}{4}$

I D I D I D

x x x x

D I

Kushi sanjuanito

Transcripción Lourdes Morales

0 **Vivo** ♩ = 100

Quenas

Violin

Guitarra

Bajo

6

Q

VI

G

B

12

Q

VI

G

B

19

Q

VI

G

B

Intro estribillo

Tema A

Fine

DoM

SolM

Sim

Mim

Fine

Sim

Mim

Sim

Mim

Fragmento de "Kushi sanjuanito"

OTROS GRUPOS ANDINOS

Dentro del panorama andino en Madrid, existen otras agrupaciones que utilizan la música de diferentes formas. Entre las más tradicionales podemos encontrar una *tropa de sikuris* del Perú. Las tropas originariamente son agrupaciones de tocadores de *sikus* y bombo. Los sikus son flautas de pan organizadas en dos amarros de cañas. Cada instrumento necesita dos músicos que realizan una interpretación de melodías en *hoquetus*. Un músico tiene el *arca*, elemento de siete tubos y el otro el *ira*, de seis. Con estas dos partes complementarias del instrumento, se va *trenzando* la línea melódica entre dos ejecutantes que tocan por separado, doblando dos a dos la melodía en la tropa, alternándose en el espacio, *arcas* e *iras*. *Orquestas andinas*, con instrumentos de banda, como clarinetes, saxos, violín y arpa. Acompañan el canto o participan en el *huaylash*, género muy vivo en Perú que ha ido evolucionado a través de los concursos de este baile y que también se realiza en Madrid en discotecas latinas. Este género es originario de la zona central de Perú, de Huancayo, en el valle del Mantaro y se baila en pareja. Existen también cantantes, como Magaly Revollar, con un amplio repertorio en Quechua interpretando en un estilo elegante, un canto con inflexiones y registros poco habituales aquí. Otras agrupaciones se dedican a la música latinoamericana con canciones y piezas instrumentales folclorizadas utilizando la zampoña el charango y la guitarra. También podemos destacar el uso del cajón afroperuano en grupos que hacen repertorio de música *negra* o en músicas más abiertas a la fusión. En el Museo de América se presentan con regularidad diferentes grupos musicales, algunos de ellos utilizan medios más complejos de tratamiento del sonido, combinando instrumentos tradicionales con instrumentos clásicos y técnicas académicas. Flautas traveseras reverberadas, cañas amplificadas y ocarinas con efectos recrean obras de inspiración precolombina.

Los indígenas ecuatorianos, generalmente otavaleños, se encuentran tradicionalmente vinculados al comercio, que constituye su ocupación principal. Utilizan la música y la danza para vender productos musicales, como si de una artesanía se tratase. Venden en sus puestos, discos compactos, zampoñas, quenás, adornos, ponchos, bolsos, blusas bordadas en una mezcla de productos de diferentes orígenes. En sus presentaciones musicales adoptan puestas en escena de efecto teatral para comerciar con una música cercana al *new age* para la relajación y la mística. Llega a ser muy común en ellos disfrazarse de indios norteamericanos, apaches, sioux, con penachos de plumas y maletas de compactos para vender al público. Sus instrumentos mezclan zampoñas andinas con flautas de pan de plástico curvas de Rumanía, flautas japonesas, electrificación con bajo eléctrico y grandes amplificadores. Son comerciantes artesanos especializados en vender música.

En el otro extremo a la tradición, en el de la modernidad y hacia la música comercial, se procuran todo tipo de mezclas y fusiones con otras músicas además de incorporar la tecnología de la amplificación y los instrumentos eléctricos. Algunos de estos grupos están formados por jóvenes con estudios musicales académicos en diferente grado. Un pequeño grupo de ecuatorianos trabaja como músico profesional remunerado actuando en locales y restaurantes, tocando en orquestinas, bandas y mariachis, en fiestas de todo tipo, bodas, fiestas de quince años o festejos de pueblo. Música mística, *new age* y danzas de las praderas, grupos de caporales, danzas y danzantes del carnaval boliviano, danzas de la sierra ecuatoriana y músicos profesionales.

Los caporales son hombres en grupo y mujeres también agrupadas que desfilan bailando en forma de pasacalle. Ellos llevan un rico y brillante atuendo que representa al capataz de un grupo de mestizos o mulatos en tiempos de las haciendas, con látigo y botas altas, con grandes cascabeles que avisan de su presencia. Ellas faldas muy cortas parecidas a las de una *majorette*, botas y sombrero redondo y pequeño de cholita. Estas comparsas de caporales tienen un éxito creciente superando en número de miembros a las comparsas tradicionales en los festejos en La Paz y su música se encuentra relacionada con la *saya*, música boliviana de raíz africana.

Los mariachis son grupos de hombres que con traje de charro mexicano rondan a la reina de una fiesta, generalmente en su onomástica, con canciones e instrumentos. El conjunto de mariachis está

abierto al poder adquisitivo de quien lo contrate, en un número variable de trompetas, violines, guitarras y guitarrones así como de buenas voces. Mediante su despliegue hacen que la fiesta brille destacando la riqueza y poder económico de la familia que se permite este dispendio. La costumbre de las celebraciones de los quince años, con puestas de largo en salones contratados al efecto, ha hecho que proliferen estos grupos musicales, en los que a veces no se encuentra un solo mexicano.

Si preguntamos a los adolescentes de origen sudamericano por sus preferencias hacia la música que escuchan, predominan los estilos latinos comerciales, baladas de las estrellas de la canción, bailes influidos por los estilos caribeños, como la *salsa*, el *merengue* y el *reggaeton* mientras que los de más de treinta años disfrutaban de la *cumbia*, la *tecnocumbia*, la *rocola*, la *bachata*, el *vallenato* y el *huayno*. Cantantes de moda de música *rocolera* y de *reggaeton* vienen de gira por España.

A modo de síntesis, el término “salsa” surgió en Nueva York en la década de 1960 y es un género musical que procede de la música caribeña que condensa varios estilos. El *merengue* se creó en la República Dominicana, originariamente con una melodía acompañada por la tambora, el güiro y el acordeón. La *bachata* es originaria de la República Dominicana y está emparentada con el *bolero rítmico*. El *vallenato* se conoce como música de acordeón y proviene de la región caribeña de Colombia, siendo el folclore colombiano que ha alcanzado más popularidad, tanto a nivel nacional, como internacional. Su nombre deriva de la ciudad de Valledupar. También se le llama *vallenato* a diferentes ritmos folclóricos y modernos similares que utilizan el acordeón. En origen, el *vallenato tradicional*, se interpreta solamente con tres instrumentos que no necesitan amplificación: dos de percusión, la caja y la guacharaca (sonajero de calabaza), y el acordeón, quien hace la melodía. En el *vallenato comercial* es común además el bajo eléctrico y otros instrumentos de percusión caribeña, como las congas y los timbales. El *reggaeton*, estilo de música de moda entre los jóvenes de América Latina y España desde hace unos años hasta hoy en 2006, es fácil de bailar, provocando movimientos sensuales. Posee una línea de bajo y un ritmo repetitivo. Presenta como el resto de los estilos un esquema rítmico-armónico característico por el cual se guían la mayoría de las canciones, dando una referencia fácil para el baile. Las letras del *reggaeton* se caracterizan por apoyarse en la rima para lograr que la canción sea pegadiza y de fácil identificación para el público. Otra característica del *reggaeton* son las voces distorsionadas y estridentes tratadas con equipos electrónicos, agregando reverberaciones que subrayan las palabras del texto. Los temas, en origen de denuncia social, han ido derivando hacia un tipo mucho más comercial con el paso del tiempo, generalmente aluden al sexo. Tan importante es la voz del cantante como el *disc jockey*, *DJ*, que mezcla la música. El éxito de una canción de *reggaeton* dependerá de tres factores: *DJ*, cantante y una letra pegadiza. Al inicio de las canciones, los cantantes nombran a los *DJ's* que mezclan la música en la canción.

La música rocolera o *rocola* proviene de los boleros, pasillos y vales ecuatorianos y colombianos de la década de 1970 estando asociada a los ambientes de cantina, se la conoce también como música corta-venas por la temática de sus letras. La *cumbia* y la *tecnocumbia* originarias de Colombia son géneros muy populares en Ecuador y Perú donde se las identifica con la *chicha* y la *cumbia andina*. El *huayno* posee una estructura musical que utiliza una base pentatónica de ritmo binario que ha permitido a este género convertirse en la base para una serie de ritmos híbridos, desde la *chicha* hasta el *rock andino*.

La investigación se dirige y completa en la actualidad con otro estudio de caso sobre el grupo de vientos andinos, *tropa de sikuris* del Perú *Runa Taki*. Sus músicas producen un efecto de fuerza y gran alcance sonoro basado en el número de miembros de la agrupación sin necesidad de utilizar la amplificación. Flautas de pan, que recogen y mantienen vivo un repertorio muy particular y una tradición íntima de interés por lo que tiene de expresión dual y también de expresión de identidad del mundo andino, que va a permitir avanzar en la comprensión de la danza y música como un todo contribuyendo a entender la variedad de expresiones de los inmigrantes andinos en Madrid.



Tropa de sikuris *Runa Taki* en su actuación en el Ateneo de Madrid

Como ejemplo de sus melodías, la titulada “A vuestros pies, Madre”:

Marcha ♩ = 72

Malta ira/arka

Bombo

CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

Los grupos de danza andina en Madrid se forman con individuos que no han bailado folclore en su país, guiados por personas que sí lo han hecho, gentes que lo han vivido en origen. El grupo mestizo de bailarines asume en las presentaciones los rasgos de identidad del indígena. Éstos se reflejan principalmente en su variada vestimenta, que los indios en Ecuador y zonas rurales de la sierra del Perú, llevan a diario. Una vez que como miembros se comprometen con el grupo, crean lazos solidarios que refuerzan la identidad. Los músicos son un conjunto independiente, agregado al grupo de danza en ocasiones especiales y de proporciones variables. En los ensayos y en muchas actuaciones son sustituidos por grabaciones. La amplificación sonora se entiende como valor en sí, además de como reclamo y necesidad de llegar a un auditorio amplio. Este valor compartido con otras músicas urbanas, quiere reflejar modernidad. Las sesiones de ensayo se desarrollan los fines

de semana en locales cerrados, gimnasios, centros culturales o al aire libre en parques públicos. Uno de los parques que reúne mayor número de grupos andinos en Madrid es El Retiro. Los integrantes de los grupos realizan danzas del folclore en fiestas intraculturales como afirmación de su identidad y en fiestas interculturales como deseo de mostrarse a los demás. Algunos aspectos del repertorio varían según se trate de uno u otro tipo de fiesta. Los tópicos musicales son diferentes según se dirijan a un público español o inmigrante. La danza y las presentaciones cohesionan al grupo. La música y la danza colaboran en la reconstrucción de una identidad colectiva en el país de acogida.

Las presentaciones artísticas muestran una nueva faceta de la producción cultural de la ciudad de Madrid y permiten una particular aproximación del madrileño a la vida del inmigrante. Del estudio de caso y de la ordenación y análisis de los datos relativos a otros grupos se deduce que un pequeño grupo de inmigrantes andinos hace música doméstica relacionada con el folclore en agrupaciones más o menos cercanas a la tradición, con remuneraciones simbólicas. Las actividades tienen lugar después de la ocupación principal, en tiempo de ocio, empleando una organización de tipo asociativo para llevarlas a cabo.

La influencia cultural de América del Norte sobre América del Sur es fuerte. Antes de emigrar a España, el destino preferente de estas gentes fue los Estados Unidos. Cuando este país cerró sus fronteras se dirigieron hacia España. Los indígenas comerciantes de Ecuador y Perú entraron en contacto con el comercio artesanal desarrollado por los indios norteamericanos, de ahí la adopción por algunos grupos musicales andinos de un modelo de indio que no es el propio, vistiendo trajes de indios sioux e interpretando e improvisando músicas y danzas de pieles rojas.

Un grupo reducido trabaja como músicos profesionales en la música comercial, actuando en locales y restaurantes, tocando en orquestinas, bandas, en fiestas familiares, bodas y festejos de los pueblos. Las agrupaciones folclóricas de inmigrantes buscan reconocimiento de sus propios compatriotas, que sienten que no valoran lo propio; reconocimiento de la sociedad de acogida, que muestra aún reticencias en determinadas ocasiones; y apoyo económico e institucional para continuar su actividad cultural y artística con dignidad.

De los datos presentados en este informe podemos deducir que las manifestaciones musicales andinas pueden admitir una aplicación didáctica orientada hacia el desarrollo de la expresión musical, el disfrute de la música, la formación en valores y el avance en la interculturalidad, que debe ser estudiada en profundidad. ¿Es posible, por tanto, trabajar la sensibilidad artística abriendo la mente de los jóvenes para compartir con otras personas tradiciones y manifestaciones populares vivas? Éste puede ser el punto de partida de una investigación educativa, que analizara lo que sucede cuando los alumnos de la enseñanza general se ponen en contacto, en el aula de música, con estas experiencias y estas músicas y, en particular, las características de ese encuentro en institutos en los que conviven hijos de inmigrantes de diferentes nacionalidades – ecuatorianos, peruanos, bolivianos, colombianos, venezolanos y dominicanos – junto a marroquíes y españoles. Con la convicción de que desde la realidad diaria de nuestras aulas, en las que la proporción de inmigrantes-españoles puede variar mucho, pero que está abocada a colaborar en la construcción de una sociedad plural, abierta y solidaria, se hace cada vez más necesario investigar el encuentro intercultural y sus efectos.

Referencias

- ASENSIO, S. (1996): *El fenómeno de la música marroquí en Barcelona*. Tesis doctoral inédita. Universidad Autónoma de Barcelona.
- AHARONIÁN, C. (2000): “Músicas populares y educación en América Latina”. Bogotá, III Congreso IASPM. Consultado en <http://www.hist.puc.cl/historia/iaspm/pdf/Aharonian.pdf> el 2/5/2005.
- CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DOCUMENTACIÓN EDUCATIVA (2005) “El alumnado extranjero en el sistema educativo español (1994-2005)”. *Boletín CIDE de Temas Educativos*, 14.
- COLECTIVO IOÉ (1999): “La interculturalidad, ¿va al cole?”. *OFRIM. Suplementos*, 5, 47-64.
- CORTEZ, D. (2004): “Los discursos de ‘ecuatorianidad’ en revistas de inmigrantes”. *Revista Aportes Andinos*, 12. Consultado en <http://www.uasb.edu.ec/padh/revista12/migracion/ponencias/david%20cortez.htm> el 16/6/2006.
- COSTA, L. (1997): “Práctica pedagógica y música tradicional”. *Trans Iberia*, 1. Consultado en <http://www.sibetrans.com/trans/transiberia/costa.htm> el 5/12/2004.
- CRUZ ZÚÑIGA, P. (2004): “Sociedad local y migración: Ecuatorianos en España, el caso de Vera en Almería”. *Revista Aportes Andinos*, 12. Consultado en <http://www.uasb.edu.ec/padh/revista12/migracion/ponencias/pilar%20cruz.htm> el 16/6/2006.
- FETE-UGT: *Aula intercultural (2003-2007)*. Consultado en <http://www.aulaintercultural.org> el 16/6/2006.
- GARCÍA CANCLINI, N. (1999): “La globalización: ¿Productora de culturas híbridas?”. Bogotá, III Congreso IASPM. Consultado en <http://www.hist.puc.cl/historia/iaspm/actascolombia.html> el 15/5/2005.
- GARCÍA CANCLINI, N. (2002) *Latinoamericanos buscando un lugar en este siglo*. Buenos Aires, Paidós.
- GARGUREVICH, J. (2002): “La ‘Chicha’, cultura urbana que resiste”. Montreal, Coloquio Panamericano *Industrias culturales y diálogo de las civilizaciones en las Américas*. Consultado en <http://www.er.uqam.ca/nobel/gricis/even/collpan/pdf/panam2002.pdf> el 15/5/2005.
- GIRÁLDEZ, A. (1997): “Educación musical desde una perspectiva multicultural: Diversas aproximaciones”. Consultado en <http://www.sibetrans.com/trans/transiberia/giraldez.htm> el 6/12/2005.
- GÓMEZ CIRIANO, E. (2004): *Inmigrantes ecuatorianos en Madrid en el contexto de la inmigración a España*. Tesis doctoral inédita. Universidad Autónoma de Madrid.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (2004): “Extranjeros en España”. *Boletín Cifras INE*. Consultado en http://www.ine.es/revistas/cifra/cifra/cifra_ext0605.pdf el 6/12/2005.
- LOMAS, Á. (1994): “¿Qué músicas? La enseñanza musical en la Educación Secundaria”. *Signos. Teoría y Práctica de la Educación*, 12, 54-63.
- MARTÍ, J. (1996): *El folklorismo. Uso y abuso de la tradición*. Barcelona, Ronsel.
- MARTÍ, J. (2000): *Más allá del arte: La música como generadora de realidades sociales*. San Cugat del Vallés (Barcelona), Deriva.
- MARTÍ, J. (2003): “El aula de música ante el reto de la interculturalidad”. *Cuadernos de Pedagogía*, 328, 55-58.
- POZO SIERRA, J; MARTÍNEZ TEN, L. (2004): “Prácticas interculturales en la Comunidad de Madrid.” FETE-UGT. Consultado en <http://www.aulaintercultural.org/> el 5/2005.
- ROMERO, R. (1993): *Músicas, Danzas y Máscaras en los Andes*. Lima, Pontificia Universidad Católica del Perú.

ROMERO, R. (1998): "Perú". En D. OLSEN y D. SHEEHY (eds.): *The Garland encyclopaedia of world music: South America, Mexico, Central America and the Caribbean*. Nueva York, Garland.

ROMERO, R. (2002): *Sonidos andinos: Una antología de la música campesina del Perú*. Lima, PUCP.

TURINO, T. (1993): *Moving away from silence: Music of the Peruvian altiplano and the experience of urban migration*. Chicago, The University of Chicago Press.

WONG, K. (2002): "La translocalidad de la música popular ecuatoriana: ¿Construyendo una identidad nacional alternativa?". Río de Janeiro, III Congreso IASPM. Consultado el 12/5/2005 en [http://www.hist.puc.cl/historia/iaspm/rio/Anais2004%20\(PDF\)/Resumos/ResKettyWongCruz.pdf](http://www.hist.puc.cl/historia/iaspm/rio/Anais2004%20(PDF)/Resumos/ResKettyWongCruz.pdf).

Recibido y enviado para revisión anónima: 13/9/2006

Aceptado para publicación: 28/1/2007