

**ESTRECHAR EL ESTRECHO: EL FLAMENCO Y LA
MÚSICA TRADICIONAL MAGREBÍ COMO RECURSOS
EDUCATIVOS PARA EL ALUMNADO INMIGRANTE
DE SECUNDARIA**

**NARROWING THE STRAIT: FLAMENCO AND
TRADITIONAL MAGHREBI MUSIC AS TEACHING
RESOURCES FOR SECONDARY EDUCATION
STUDENTS**

EMILIO J. GALLARDO-SABORIDO

UNIVERSIDAD DE SEVILLA

FERNANDO GUZMÁN SIMÓN

UNIVERSIDAD DE SEVILLA

ALEJANDRA PACHECO COSTA

UNIVERSIDAD DE SEVILLA

RESUMEN

Esta propuesta parte del convencimiento de la necesidad de recurrir a elementos cercanos a la realidad del alumnado inmigrante de origen magrebí en la Educación Secundaria Obligatoria para propiciar el diálogo intercultural y facilitar su inserción en el sistema educativo español y, más específicamente, el andaluz. En este sentido, se consideran los nexos existentes entre la poética y la música del Magreb con el flamenco para tejer así redes de acercamiento mutuo que refuercen la competencia co-cultural tanto de los docentes como del alumnado.

PALABRAS CLAVE

Competencia co-cultural, flamenco, música magrebí, poesía lírica, ELE.

ABSTRACT

This proposal arises from the conviction of the need to resort to familiar elements to the migrant students from Maghreb, in order to foster the intercultural dialogue and to facilitate their inclusion in the Spanish secondary school system, and particularly, in the Andalusian one. In this sense, we take into account the existing links between the poetics and music from Maghreb and flamenco music. Our aim is to implement links in order to develop a mutual approach and to reinforce the co-cultural competence both of teachers and their students.

KEYWORDS

Co-cultural skill, flamenco music, Maghrebi music, lyrical poetry, Spanish as a Foreign Language.

INTRODUCCIÓN

La educación intercultural es abordada hoy desde múltiples perspectivas, tanto en ámbitos institucionales (como la Comisión Europea) y educativos (en las respectivas Consejerías de Educación) como en distintas asociaciones y colectivos de apoyo a la inmigración (Andalucía Acoge, Grupo Eleuterio Quintanilla, Colectivo AMANI, etc.). Este hecho plantea numerosas dudas a los docentes sobre cómo actuar en un entorno educativo tan complejo y plural como el que desarrolla el fenómeno de la inmigración en nuestra sociedad.

El reto de la educación intercultural ha asumido en el contexto actual la finalidad de mantener un diálogo en igualdad de condiciones entre culturas distintas y distantes. El respeto a las diferencias y su transformación como punto de partida del desarrollo cognitivo y emocional del alumnado son el objetivo fundamental de la educación intercultural. Sin embargo, el reto educativo resulta más complejo de lo que parece a simple vista, pues se cuestionan tanto los contenidos y la metodología como el papel mediador que realiza el docente

¿Qué hacer cuando los códigos culturales del profesional –que encarnan gran parte de los valores de la sociedad receptora– y los del inmigrante entran en oposición o incluso en conflicto, pudiendo llevar al primero a considerar al segundo como inadaptado? (Andalucía Acoge, 2002: 20).

En el contexto actual, el docente debe desarrollar instrumentos que le permitan salvar los conflictos entre el modelo comunicativo cultural en contextos formales y no formales, tanto entre el profesor y sus alumnos inmigrantes como entre los propios alumnos de distintas culturas. Así, los valores de la cultura meta no deben ser impuestos en la escuela con el fin de evitar la construcción de prejuicios y estereotipos culturales negativos que condicionen el aprendizaje. En este caso, la escuela no puede servir de coartada para la imposición de una cultura, sino que se debe convertir en el espacio privilegiado de la interculturalidad a través de distintas intervenciones. Del mismo modo, este espacio intercultural tiene la vocación de trascender los propios límites de la escuela (Andalucía Acoge, 2002; Gómez, 2004; Colectivo AMANI, 2009).

Como ha puesto de manifiesto Welsch (2008), el concepto de *cultura* de Herder (1959) como *formas de vida* independientes y autónomas ha quedado obsoleto en la actualidad, donde la cultura no puede asumir varios requisitos como la homogeneización social, una fundamentación étnica o la delimitación intercultural. Es decir, la *cultura* como referencia de un solo pueblo y claramente diferenciada de los otros. Todo ello nos induce a reflexionar sobre un nuevo concepto de *cultura* acorde con los fenómenos de la inmigración y la globalización, donde se entremezclen ideas, modos de vida, comportamientos, visión del mundo o productos.



Figura 1. Elementos que reúne el nuevo concepto de *cultura* según Welsch (2008).

Los nuevos contextos culturales se desarrollan en una sociedad globalizada, heterogénea, plural, multilingüe y multicultural. Este reconocimiento de la pluralidad no margina ninguna cultura, sino que abre nuevas oportunidades de diálogo en aquellos elementos que delimitan una identidad cultural u otra. Del mismo modo, la *comunicación intercultural* se ha de basar en las habilidades de los interlocutores a fin de relacionarse y comunicarse y no en términos de corrección y perfección lingüística (Buttjes y Byram, 1991; Byram, 1997). Por este motivo se hace necesaria la superación de los conceptos de competencia intercultural y multicultural en favor del desarrollo de una competencia co-cultural (Puren, 2008) en una sociedad transcultural (Welsch, 2008), donde se replantea el papel de la transferencia cultural (Even-Zohar, 2008).

Competencias sociales de referencia		Acciones	Tareas escolares de referencia	Construcciones didácticas
Lingüística	Cultural			
Capacidad para releer textos clásicos	Competencia transcultural	Leer sobre...	Traducir	Metodología tradicional s. XIX
Capacidad para mantener un contacto con la lengua-cultura extranjera a partir de documentos auténticos	Competencia metacultural	Hablar sobre...	Explicación de textos por medio de una serie de tareas	Metodología activa (1920-60)
Capacidad para intercambiar puntualmente informaciones con extranjeros	Competencia intercultural	Hablar con... Actuar sobre...	Simulaciones y juegos de rol Actos de habla	Enfoque comunicativo (1980-1990)
Capacidad para cohabitar con personas de culturas diferentes	Competencia multicultural	Vivir con...	Actividades de mediación entre lenguas/culturas diferentes	Didáctica del plurilingüismo y pluricultural (MCRL 2000)
Capacidad para trabajar durante un extenso periodo de tiempo en lengua extranjera con locutores nativos y no nativos	Competencia co-cultural	Actuar con...	Acciones colectivas con dimensión colectiva (Pedagogía del proyecto)	Esbozo de una "perspectiva de acción" en el MCRL (2000)

Cuadro 1. Adaptación del "Modelo de la evolución histórica de las configuraciones didácticas" de Puren (2008: 255)

El modelo teórico desarrollado por Puren en su artículo "Del enfoque comunicativo a la perspectiva de la acción y de lo intercultural a lo co-cultural" (2008) evidencia los retos educativos que el contexto multicultural plantea en nuestra sociedad, donde el individuo ha de desarrollar múltiples competencias y destrezas para adaptarse a dicha pluralidad.

El modelo co-cultural defendido por Puren (2008), que adoptamos como marco teórico educativo en este trabajo, conlleva el desarrollo de una metodología activa o *perspectiva de la acción* en un nuevo contexto social: "No se trata solamente de comunicarse con el Otro (de informarse y de informar) sino de actuar con el Otro" (Puren, 2008: 260). De ahí que los alumnos deban desarrollar la capacidad de trabajar juntos, elaborar concepciones comunes, actuar con el otro y realizar acciones colectivas en el marco de la *perspectiva de la acción*. Este planteamiento lleva a Puren a afirmar que "la experiencia parece mostrar que es la acción

común, y no la comunicación en sí misma, la que se convierte en una condición para una verdadera comprensión del Otro” (2008: 267).

OBJETIVOS

Este modelo de Puren sirvió como marco para el desarrollo de un taller destinado a profesores y alumnos de la Universidad de Sevilla con el objetivo de profundizar en la didáctica del aprendizaje del español en contextos plurilingües y multiculturales en los niveles de enseñanza primaria y secundaria, proporcionando a los asistentes tanto experiencias desarrolladas en distintos contextos docentes, como herramientas novedosas adecuadas a la mejora de este tipo de enseñanza.¹ En concreto, nuestra intervención se llevó a cabo en una única sesión de dos horas de duración.

Esta sesión tuvo como objetivo general la capacitación docente para desarrollar instrumentos que le permitieran salvar los conflictos entre el modelo comunicativo cultural del profesor y sus alumnos inmigrantes; y el modelo comunicativo cultural entre los propios alumnos de culturas distintas. Dichos instrumentos intentan dar una respuesta a la cultura meta que evite los estereotipos culturales negativos en los dos modelos presentes en las aulas:

1. El modelo comunicativo cultural del profesor y sus alumnos inmigrantes.
2. El modelo comunicativo cultural entre los propios alumnos de culturas distintas.

En consecuencia, los valores de la cultura meta no deben ser impuestos con el fin de evitar la construcción de prejuicios que condicionan el aprendizaje. Con este fin, los objetivos concretos de nuestra propuesta fueron los siguientes:

- a. Profundizar en la diversidad y mestizaje de los pueblos mediterráneos.
- b. Reflexionar en la importancia del elemento cultural en la integración en el aula.

1. La denominación de la actividad fue “Talleres de Recursos para la Enseñanza del Español al Alumnado Inmigrante”, celebrados en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla durante los días 13, 14 y 15 de mayo de 2013.

c. Incentivar la construcción, aceptación y transferencia entre los repertorios culturales andaluz y magrebí (Even-Zohar, 2008).

d. Definir un nuevo espacio de convivencia que desarrolle una competencia co-cultural (MCRL 2000).

METODOLOGÍA

El planteamiento metodológico aplicado en nuestro taller partía del concepto descrito por Puren (2008) como competencia co-cultural. En este contexto, el aprendizaje se basa en un proceso donde los alumnos “actúan con” y donde las acciones educativas tienen una dimensión colectiva. El nuevo *Marco europeo común de referencia para las lenguas* (2002) concede gran relevancia a una didáctica basada en la “perspectiva de la acción”. Ésta aborda el proceso de enseñanza-aprendizaje como búsqueda de una relación lo más estrecha posible entre la acción de referencia y la tarea de referencia. También, el instrumento de conocimiento va a ser concebido en función del objetivo social de referencia.

En cuanto a las posibilidades del flamenco como herramienta didáctica, afortunadamente asistimos a una necesaria revitalización de esta línea de trabajo, aunque aún queden metas por cumplir, pasos por dar en este sentido. Conscientes de que se quedan muchos nombres en el tintero y de que este no es el lugar adecuado para realizar un estado de la cuestión abarcador, debemos no obstante citar las aportaciones de tres investigadores que actualmente están potenciando esta vertiente. En primer lugar, la profesora Eulalia Pablo Lozano recientemente nos ha legado su extensa experiencia en este campo en un interesante volumen titulado *Las didácticas del flamenco* (2013). En él, ofrece, no sólo una completa aproximación a los casos de la Educación Primaria y Secundaria, sino que además profundiza en la enseñanza del flamenco a futuros maestros. Otro autor que ha trabajado con profusión este campo ha sido el profesor José Cenizo Jiménez, quien, por ejemplo, en 2009 publicó *Poética y didáctica del flamenco*. Además de trabajar la conexión, quizás más evidente, entre el flamenco y la didáctica de las áreas vinculadas a la enseñanza de la Lengua Castellana, la Literatura y de la Música, aporta soluciones para imbricar esta música en los currículos de los más diversos campos del saber, desde las Matemáticas al Latín pasando por la Biología, la Filosofía y muchos otros más. En este mismo sentido, ha

trabajado Miguel López Castro (1995, 2005, 2007, 2011), quien viene realizando una valiosa labor como educador e investigador, llevando así el flamenco a las escuelas y produciendo materiales educativos de notable interés, acercando, por ejemplo, al alumnado de Educación Primaria cantes como la jibera o los jabegotes, o reforzando la adquisición de valores positivos (multiculturalismo, igualdad de derechos, de género, feminismo).

Por último, institucionalmente también se está actuando para favorecer el conocimiento del flamenco y su uso como vehículo educativo. Por citar un ejemplo reciente, una orden de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte de la Junta de Andalucía del 7 de mayo de 2014 ha establecido medidas para la inclusión del flamenco en el sistema educativo andaluz. Estas medidas se refieren a la creación del Portal Educativo del Flamenco (<http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/portal-de-flamenco>); a la inclusión del flamenco en la planificación de actividades extraescolares y complementarias de los centros educativos; a una convocatoria para presentar proyectos de investigación e innovación y desarrollo curricular y de elaboración de materiales curriculares y recursos didácticos; y a la implantación de los Premios “Flamenco en el Aula” (vid. Consejería, 2014: 18).

EL FLAMENCO Y LA MÚSICA DEL NORTE DE ÁFRICA

Se ha debatido mucho acerca de los orígenes de la música flamenca. Una de las primeras opciones que se barajaron fue su posible origen oriental, según el cual el flamenco habría entrado en España a través de las comunidades gitanas que se asentaron en Granada en el siglo XV. Manuel de Falla, uno de los defensores de esta postura, la justificaba en base a rasgos comunes como el enarmonismo, el reducido ámbito melódico, la repetición de una misma nota de manera reiterada, los giros ornamentales, y las voces de jaleo a los intérpretes (1988: 168-171).²

También se ha esgrimido el origen morisco del flamenco. Esta influencia morisca estaría presente en rasgos como el jaleo de *olé*, que derivaría de *Allah*.³ También es probable que algunos términos como

2. Para un estudio de la presencia de lo oriental y bizantino en el flamenco, véase Steingress (2006).

3. “The tradition of palms and encouraging a performer by shouting words of praise (such as ole, from the Arabic expression wa’Allah, meaning ‘by God’) in Flamenco goes back to the Zambras of the Moriscos” (Ruiz, 2007: 92).

lerele, lereli y lolailo puedan derivar del término *layali*, que define un determinado tipo de improvisación vocal (Ruiz, 2007: 75). El argumento principal para esta teoría es el peso que la presencia musulmana en España, desde 711 hasta 1492, pudo tener en la conformación de un género, el flamenco, del que se tiene noticia desde el siglo XV. En realidad esta influencia sobre el flamenco no es tan importante, aunque el palo de zambra sí tiene un origen magrebí, ya que es una danza mozárabe, y su nombre en árabe significa flauta (*zamra*) o músicos (*zamara*).⁴

También hay una limitada presencia de música andalusí en el norte de África. Se trata de un género de música argelina, llamada precisamente *andalusí*, que tiene su origen en Andalucía, y que en la actualidad forma parte de la música “clásica” argelina.⁵ También en otras partes del Magreb se conservan restos musulmanes españoles:

En la actualidad podemos encontrar en África diversas escuelas hispano-árabes que afirman haber mantenido la tradición de la música andalusí y cuyas diferencias se pueden explicar por su diversa procedencia. Así, por ejemplo, la actual escuela tunecina tiene una raíz sevillana, mientras que la argelina procede de Córdoba y la de Fez de Valencia, todas ellas con influjos de la escuela granadina. Posteriormente a la toma de Granada, la emigración granadina se dirigió principalmente a Marruecos, en donde se crearon dos nuevos focos de importancia en las ciudades de Tetuán y Chauén. Actualmente los músicos *clásicos* de aquellas ciudades se proclaman como los herederos de la música granadina en su mayor pureza. (Martín Moreno, 1985: 70)

Manuel de Falla extiende esta presencia de la música andaluza en el Magreb a las sevillanas, zapateados, seguidillas, etc. (1988: 166). Pero esta presencia musical en el norte de África, recordémoslo, se refiere exclusivamente a la música andaluza, pero no al flamenco, de aparición posterior.

La influencia musulmana y morisca es también perceptible en los instrumentos musicales. Algunos españoles, como el laúd, tienen su

4. “Historical documents indicate that the popular music of the Moriscos between the 16th and the 18th centuries were the Zambras and Leilas. The Zambras of Al-Andalus were passed down to the Moriscos who kept the tradition alive” (Ruiz, 2007: 91). En las páginas siguientes, Ruiz describe la historia de la zambra en España, y cómo fue cayendo en la marginalidad ante la presión de los reyes cristianos desde el Renacimiento en adelante.

5. Véase el libro de Christian Poché *La música árabe-andaluza* (1997).

origen en el *ud* morisco (Poché, 1997: 95 y ss.). En otros casos, han pasado a la cultura occidental a través de adaptaciones, como el *djembé* o los crótalos. Y hoy día es relativamente fácil encontrarlos en las aulas porque han sido integrados en el corpus de instrumentos escolares. El método Orff para la enseñanza de la música, especialmente, ha dado cabida a numerosos instrumentos musicales de culturas no europeas, que fueron llegando a través de los descubrimientos y recomendaciones de alumnos y amigos (Gray, 2002: 15). Entre ellos se encontraban tambores africanos, *darboukas*, *djembés*, crótalos, etc. Esta permeabilidad también se ha hecho extensiva a instrumentos musicales relacionados con el flamenco, como las castañuelas, las castañuelas de mango, o cajones de percusión similares a los cajones flamencos.

LA POÉTICA FLAMENCA Y LA LÍRICA DEL MAGREB

Esta sección parte de las similitudes de distinto signo existentes entre las letras de la música tradicional del Magreb y las del flamenco para tender puentes culturales que favorezcan la integración y el desarrollo educativo, no sólo de los alumnos procedentes del norte de África dentro de las aulas españolas, sino que también acerquen a los estudiantes del país de acogida a la realidad del otro lado del Estrecho de Gibraltar.

En el contexto de las actuales aulas multiculturales, cada vez más frecuentes dentro del sistema educativo español, resulta esencial establecer canales de conocimiento y profundización que acerquen a las culturas de origen y a la de acogida. De hecho, en el caso particular de Marruecos, el último informe (30 de junio de 2013) sobre los extranjeros residentes en España que disponen de certificado de registro o tarjeta de residencia en vigor indica que se trata de la segunda nacionalidad con mayor presencia en España (888.937 individuos), tan sólo por detrás de Rumanía (925.140 personas).⁶

Aún más, las vinculaciones históricas, sociales, artísticas, etc. que han unido a los dos lados del Estrecho ofrecen una excelente oportunidad para comenzar a trabajar con los alumnos de estas zonas en un contexto común. No obstante, tampoco se han de desdeñar las dificultades

6. Este informe es elaborado trimestralmente por el Observatorio Permanente de la Inmigración, a partir de ficheros cedidos por la Dirección General de la Policía. Se puede consultar en la siguiente dirección web: http://extranjeros.empleo.gob.es/es/Estadisticas/operaciones/con-certificado/201306/Residentes_Principales_Resultados_30062013.pdf (25.05.2014).

que han de afrontar los estudiantes magrebíes, procedentes de unos sistemas educativos y unas realidades con evidentes diferencias con los españoles. De ahí que apostemos por potenciar propuestas como esta para, partiendo de centros de interés diversos, reforzar la competencia co-cultural. En este sentido, respaldamos las siguientes palabras de Edward W. Said sobre la riqueza de la visión del exiliado -emigrado, en nuestro caso-:

Considerar el mundo entero como una tierra extranjera posibilita una originalidad en la visión. La mayoría de la gente es consciente sobre todo de una cultura, un ambiente, un hogar; los exiliados son conscientes de por lo menos dos, y esta pluralidad de visión da lugar a una consciencia (sic) que -para utilizar una expresión de la música- es contrapuntística... Para un exiliado, los hábitos de vida, expresión o actividad en el nuevo ambiente ocurren inevitablemente en contraste con un recuerdo de cosas en otro ambiente. De este modo, tanto el nuevo ambiente como el anterior son vívidos, reales, y se dan juntos en un contrapunto. (Ápud García Canclini, 2009: XX-XXI)

En esta ocasión, cuando hablamos de música tradicional del Magreb, hacemos alusión a dos corrientes particulares. Por un lado, nos referiremos a la ya mencionada música arábigo-andaluza y, por otro, a los cantos tradicionales del Atlas. Ambas contienen similitudes temáticas con el flamenco. En esta ocasión, nos limitaremos a trazar estos puntos de conexión para que los docentes los puedan aprovechar para desarrollar recursos educativos concretos que se basen en ellos.

Así pues, con respecto a las temáticas predominantes en los poemas de la música arábigo-andaluza (*nubas*,⁷ *muwassahas*), Poché (1997: 118) ha subrayado la existencia de tres grandes categorías (poemas báquicos, poemas de amor y temas de la naturaleza) que se imbrican entre sí y que, según este autor, puede llegar a considerarse que forman parte de un único gran tema, sobre el que se irían realizando variaciones: la espera del amante. En este sentido, concluye: “El corpus de la música arábigo-andaluza sería, a fin de cuentas, una inmensa oda a la ausencia” (Poché, 1997: 124).

7. Para un análisis de las similitudes existentes entre el flamenco y las *nubas*, vid. Cruces, 2003: 44-47.

Aunque existen notables divergencias entre el mundo poético de la música arábigo-andaluza y el flamenco (lingüísticas, métricas, cronológicas), la similitud temática que aporta la clave de la ausencia amorosa nos puede resultar de gran utilidad para encontrar centros de interés comunes que sirvan de motivación al estudiantado tanto magrebí como andaluz o español. De hecho, es bien conocido que el tema de la ausencia del amado ha constituido uno de los tópicos literarios más recurrentes en la poesía amorosa universal, en general, y del flamenco, en particular.

De este modo, Gutiérrez Carbajo asevera que la lírica popular y el flamenco presentan frecuentemente a la ausencia como enemiga del amor y, para ejemplificarlo, cita una soleá recogida por Rodríguez Marín: “¡Probe der que se ba lejos / que naide s’acuerda dé; / porque’r corasón orbía / cuando los ojos no ven” (ápuđ Gutiérrez Carbajo, 1990: 651). Al igual que en la música arábigo-andaluza, en este tipo de composiciones flamencas abunda la primera persona del singular para manifestar los padecimientos de la ausencia con esa “delicada y entrañable ternura” a la que hace referencia Gutiérrez Carbajo y que ejemplifica con cantes como este, recogido por Palau: “Todas las mañanas / me levanto y digo: / ‘El lucerito que á mi me alumbraba / ya no está conmigo” [sic] (Gutiérrez Carbajo, 1990: 655). En la música arábigo-andaluza el personaje principal está encarnado por el héroe, solitario, que sufre al esperar la llegada del amado (Poché, 1997: 123). Éste, sin embargo, no aparece referido en femenino, de modo que se otorga un doble nivel interpretativo, uniendo a la lectura secular otra a lo divino (Poché, 1997: 123).

La espera del mencionado héroe es evocada desde la imprecisión histórica (Poché, 1997: 118) y se enmarca dentro un ambiente inmovilista y bucólico recurrente, caracterizado por la presencia de determinadas flores (rosas, jazmín, lila, etc.) o árboles frutales (manzano, almendro). Se nos sitúa pues en un contexto primaveral y ameno (Poché, 1997: 118-119). Así se aprecia en estos versos de una nuba argelina:

Las flores sonríen, el jazmín recubre las ramas. / Levántate amado mío,
escucha la voz del pájaro / que canta en el jardín de flores multicolores; /
azucenas y narcisos han enlazado las rosas, / el espino se despliega sobre
las hojas, / el alba nace y recubre la oscuridad con sus rayos. (Ápuđ
Poché, 1997: 125)

Precisamente, aquí aparece un elemento que comparten ambos tipos de composiciones. Mientras que en la tradición arábigo-andaluza aves como el ruiseñor, la paloma o la alondra forman parte del contexto natural que encuadra las cuitas del héroe (Poché, 1997: 118), en el flamenco –y en otros tipos de lírica popular– encontramos la comparación de la soledad del amante con la de un pájaro, especialmente la tórtola. Como demuestra Gutiérrez Carbajo (1990: 656-660), este motivo aparece en la lírica hispánica tanto popular como culta. Sin embargo, en cuanto a su uso en la copla flamenca, Cenizo puntualiza: “[...] en ésta adquiere la intensidad propia de la brevedad y el dramatismo de la misma”, y ejemplifica con estos versos: “Como la tortolita / te anduve buscando / compañerito de olivo en olivo / de ramito en ramo” (Cenizo, 2005: 59).

Mientras que en las composiciones arábigo-andaluzas la espera suele amenizarse con el recuerdo de las cualidades físicas y morales del amante (Poché, 1997: 123-124), el pensamiento puede jugar malas pasadas al enamorado de los cantes flamencos, dado que puede recordar una ruptura (“Pensamiento mío / adónde te vas, / no vayas a casa de quien tú solías / que no pues entrar”, *á*pu*d* Gutiérrez Carbajo, 1990: 665).

En cuanto a los demás personajes que acompañan al héroe de las creaciones arábigo-andaluzas, éste puede encontrar tanto adyuvantes (un viajero, un comensal, un copero) como oponentes a lo largo de su larga espera amorosa (vid. Poché, 1997: 120-123). En cuanto a los personajes malévolos (*‘awadhil*), se trata de seres sin identificar que intentan malograr el goce del héroe a través de la difamación, las calumnias, los chismes. Los podemos conectar pues con esas habladurías o malas lenguas a las que hace alude Cenizo (2005: 37) al referirse al flamenco, y que se oponen al encuentro de los amantes.

Este mismo investigador se ha referido a las coordenadas espacio-temporales en las que se suele ubicar el encuentro amoroso en el corpus flamenco (vid. Cenizo, 2005: 31-38). En el caso arábigo-andaluz notamos que el crepúsculo y el amanecer, junto con la noche, son los momentos del día en los que hallamos al amante inmerso en su estática espera (Poché, 1997: 119-120). En las coplas flamencas (y obsérvese que ahora no

hablamos ya de espera, sino de encuentro amoroso),⁸ tanto el amanecer como el atardecer constituyen momentos en los que los amantes pueden gozar de la presencia mutua, más allá de miradas inoportunas (“Cuando empezó a clarear / y jurándonos ‘te quiero’ / a la orillita del mar”; “Cita nos dimos un día / a la sombra de un laurel, / tú te quedaste dormía / y cuando te desperté / la tarde ya anochecía”, ápuđ Cenizo, 2005: 33). La oscuridad nocturna sirve de cobijo para los amantes, pero también los inserta dentro del marco temporal de lo prohibido, por lo que han de guardarse de ser descubiertos, de ahí que el goce se vea perturbado por el temor y la precaución necesaria en estas ocasiones: “Por Dios que ya viene el día, / si no despierta esta gitana / va a ser la perdición mía” (ápuđ Cenizo, 2005: 38). En lo tocante a los lugares propicios para el encuentro amoroso, los hay urbanos como la puerta o la reja de la casa de la amada, pero también la naturaleza ofrece parajes adecuados a este fin, con el añadido de aportar la tranquilidad y el alejamiento necesario. Jean Paul Tarby, en *Eros flamenco. El deseo y su discurso en la poesía flamenca*, habla al respecto de “un contexto de inspiración lírico-bucólica” y cita escenarios como la orilla del mar, la viña, la sombra de un árbol, etc. (ápuđ Cenizo, 2005: 33).

Por otro lado, al referirnos a la música tradicional del Atlas marroquí, nos situamos en otro universo creativo, aunque también puede resultar interesante acercarnos a ella en el aula al trabajar con alumnado procedente de determinadas zonas del Magreb. En concreto, en esta ocasión, nos interesa el acercamiento que Miriam Roving Olsen ha ofrecido a la música asociada al ciclo de la cebada de los bereberes de esta parte de Marruecos y su comparación con uno de los cantos de labor flamencos, la trillera.

De nuevo, más allá de las notorias diferencias (tanto musicales como poéticas) que separan a las trilleras de las composiciones musicales

8. Sobre la cuestión del encuentro en el corpus árabe-andaluz, Poché comenta: “Sin embargo, la separación no siempre es inevitable: en algunos poemas los dos amantes se reencuentran en una felicidad muy púdica, que jamás se deja llevar hacia imágenes eróticas, conformándose con besos castos. Más raramente se casan [...]” (1997: 124).

cantadas durante las labores de trilla en el Atlas (denominadas *ddikr*),⁹ ambas coinciden en haber surgido en sociedades agrarias y comparten también el rol de estar pensadas para acompañar un momento muy preciso como es el de la trilla del cereal, realizada con la ayuda de animales de carga.

El componente religioso se imbrica con el musical en las tareas propias del ciclo de la cebada en el Atlas.¹⁰ De este modo, la etapa de la trilla constituye un momento esencial dentro de este proceso. En ella, mientras las bestias giran alrededor de una estaca pisoteando la mies y los hombres se encargan de controlar el proceso, se cantan *ladkar* (plural de *ddikr*). Así lo recoge Olsen:

En un registro agudo, los dos hombres repiten uno tras otro la frase melódica, cuyo desarrollo no medido y el carácter infinitamente triste parecen estar muy próximos a la endecha y expresan muy bien el trabajo de los animales con la cebada. Estos *ladkar* están marcados por los gritos que los hombres dirigen a las caballerías [...]. (Olsen, 1999: 45)

También resulta habitual en las trilleras la interpelación a la bestia, arriándola. Así, en la seminal *Antología del cante flamenco* que Hispavox publicó en 1954 bajo la dirección de *Perico el del Lunar*¹¹ podemos escuchar la interpretación que el cantaor *Bernardo el de los Lobitos* hizo de unos cantes de trilla donde intercala el cante con frecuentes apelaciones al animal. Por su parte, Antonio Mairena y Ricardo Molina

9. Sobre este tipo de composiciones, precisa Olsen: “[...] está muy extendido en todo el mundo árabe-islámico, gracias a numerosas descripciones de reuniones de cofradías religiosas en las que este canto es un elemento esencial de comunión con Dios. El nombre *ddikr* significa ‘mención’, ‘repetición’, y la invocación mediante repetición del nombre de Dios constituye un elemento importante de las palabras cantadas” (Olsen, 1999: 40).

10. Apréciase la importancia de lo religioso en el ciclo de la cebada y, específicamente en este caso durante la trilla, en la siguiente letra de un *ddikr* cantado durante la misma: “En el nombre de Dios clemente y misericordioso / Súplica por mediación del Señor Muhammad el generoso / Súplica por mediación de Nuestro Señor Muhammad / y de sus parientes, y que la paz esté con ellos, oh Profeta / Cada vez que estoy en la era para la trilla / Invoco tus nombres, oh Profeta / Me pongo bajo la protección del Profeta, que él rece / Para que Dios nos aleje a Satán y para que nos acerque hasta Él / Oh animales de la paja, a los que Dios ha guiado / Y que trabajan los bienes y los desgranar después / Oh, simas de las simas, oh simas de las tinieblas / Allí hará sus abluciones aquél que nunca hace su oración” (Olsen, 1999: 45-46)

11. Sobre la amplitud de estilos recogidos y el espíritu que guiaba a esta antología, Gamboa señala: “El propósito pedagógico que animó a todo el equipo fue recoger los diferentes estilos de cante, haciendo hincapié en aquellos más antiguos o en peligro de desaparición” (Gamboa, 2011: 116).

incluyeron en *Mundos y formas del cante flamenco* a este palo dentro de los cantes laborales campesinos, que a su vez serían cantes folclóricos aflamencados, como las nanas o las bambas, entre otros. En particular, sobre la trillera, afirmaban: “Es una canción agradable, sencilla, inocente a veces, chispeante de malicia otras, cuyo encanto reside precisamente en su intrascendencia. Como la temporera, carece de acompañamiento” (Mairena, Molina, 2004: 311). Temáticamente, también la emparentan con este otro cante de faena, que queda caracterizado así: “Sus ‘letras’ hablan de mulas, de parrales, de potros, de contrabandistas, de olivares [...]” (Mairena, Molina, 2004: 310).

Las similitudes temáticas presentadas en estos dos ejemplos pueden resultar productivas a la hora de desarrollar distintos puntos del currículo de la ESO. Si consideramos, particularmente, el caso de Andalucía y, más concretamente, el del área de Lengua Castellana y Literatura en la ESO, observaremos cómo al abordar los diferentes núcleos de destrezas básicas aparecen contenidos que son susceptibles de ser desarrollados a través de este tipo de recursos educativos, esto es:

- Saber escuchar con respeto la modalidad lingüística andaluza en todas sus variantes. [...]
- Continuaremos un conocimiento de la literatura de tradición oral andaluza en sus diversos niveles de expresión (flamenco, folclore...) iniciado en la etapa anterior. [...]
- Será de interés la creación y recreación de textos de intención literaria que partan de la realidad cultural andaluza. [...]
- Lectura y comprensión de textos cercanos a la experiencia vital, local y regional de los jóvenes. [...]
- Escribir desde la realidad cercana al alumnado (lugares, paisajes, experiencias...). (Consejería, 2007: 48- 50)

Cenizo aporta toda una batería de actividades para desarrollar la Lengua Castellana y la Literatura a través del flamenco, que van desde los recitales y concursos de coplas flamencas hasta estudios más técnicos (métrica, fonética, morfosintaxis, semántica) pasando por el análisis de las posibles conexiones temático-estilísticas con otras formas de la literatura universal (2009: 74-75). Asimismo, recoge la programación de

una actividad llevada a cabo en la etapa de Secundaria en un centro de la provincia de Sevilla y cuyo objetivo general entronca, en cierta manera, con la primera de nuestras propuestas de esta sección: “Análisis de los conceptos de amor, muerte y cautiverio en las coplas flamencas desde el punto de vista temático-estilístico” (Cenizo, 2009: 76).

Por último, más allá de los dos casos de interconexión que acabamos de presentar, deseamos incidir en la capacidad de la lírica flamenca para: i) servir de nexo intercultural entre los diferentes centros de interés del alumnado del aula multicultural, ayudando así a crear un espacio para el diálogo, el respeto y la comprensión mutuas;¹² ii) apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje aportando recursos lúdicos y propicios para la globalización pedagógica,¹³ al tiempo que se hace partícipe al estudiante de este proceso de una forma activa. El potencial que la lírica flamenca posee representa un magma educativo dúctil en las manos de los educadores que se acerquen a sus posibilidades como fructífera herramienta para favorecer el acercamiento del alumnado de las dos orillas del Estrecho de Gibraltar.

MÚSICA FLAMENCA Y MAGREBÍ EN EL AULA

En años recientes se han multiplicado las propuestas para integrar el flamenco en el aula, considerándolo como un elemento más de cultura musical, especialmente en Andalucía.¹⁴ Desde la propia Junta de Andalucía se está llevando a cabo una activa labor de promoción de la enseñanza del flamenco en las aulas de todos los niveles de educación obligatoria.¹⁵ Casi todas estas propuestas se centran en el conocimiento y la práctica de los palos flamencos, el trabajo de la poesía y la música, y la integración de la etnia gitana en las aulas a través del conocimiento de su cultura. (Sirvan como ejemplo, entre otros, González Martín, 2002;

12. El propio baile flamenco contemporáneo se ha preocupado por reflexionar sobre la entidad de España como país emisor y receptor de inmigración. Específicamente, pienso en el espectáculo *Inmigración* (2003) de la Cía. de Ángeles Gabaldón, sobre el que Pablo señala: “En algunos momentos se entremezclan, música y cante, flamenco con música y cantos marroquíes para sugerir esa necesaria comprensión y solidaridad entre dos pueblos cercanos” (2013: 37).

13. Ejemplos de un enfoque globalizado aplicado a la enseñanza del flamenco en Primaria (y Secundaria en menor medida) se pueden encontrar en Pablo, 2013: 46-76.

14. http://www.juntadeandalucia.es/cultura/iaf/export/sites/iaf/galerias/1324638594610_proyordflamencosea.pdf (última consulta, 22 de mayo de 2014).

15. <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/portal-de-flamenco/material-tic> (última consulta, 22 de mayo de 2014).

López Castro, 2004; Lorenzo-Quiles y Cremades Andreu, 2008; Muñoz Muñoz, 2006; Rodríguez Miller, 2008; Torres, 2002).

Por otra parte, mucho menos interés ha despertado la música del Magreb, que aunque se englobaría en el campo de conocimiento de “Contextos musicales”, apenas recibe ningún tipo de atención. En cuanto a la unión de ambos géneros, el flamenco y la música magrebí, se está desarrollando en las últimas décadas gracias a la receptividad y permeabilidad de las nuevas generaciones de músicos flamencos hacia otras influencias musicales. Es el caso, por ejemplo, de Javier Ruibal o Salim Halali. En el ámbito educativo esta fusión se ha trabajado menos, aunque sí se pueden encontrar ejemplos dentro de la programación de conciertos didácticos dirigidos a escolares. Es el caso del programa para alumnos de secundaria “El viaje de Ziryab. La música árabe de Bagdad a Andalucía”, interpretado por el grupo Dunia Henna, y programado dentro del circuito andaluz Abecedaria en 2010.¹⁶ Otro ejemplo es el espectáculo “Un té a la menta”, programado por la Fundación La Caixa.¹⁷

DESARROLLO DE LA PROPUESTA MUSICAL

A continuación, exponemos algunas de las actividades musicales que se llevaron a cabo en el taller *Estrechar el Estrecho*. El objetivo de la propuesta era facilitar una práctica musical a nivel escolar, pensada para alumnos de Educación Secundaria, en la que se incluyan y mezclen músicas magrebíes y flamenco, con el fin de asimilar sus rasgos comunes y sus diferencias, y vivenciar el diálogo que se pueda establecer entre ambos géneros.

En el taller comenzamos con una canción tradicional de Cabilia, en el norte de Argelia, titulada *Plouf tizen tizen*.¹⁸ Es una canción infantil, en la que se hace burla de un muchacho, que responde a los comentarios sarcásticos diciendo que le importan “sardinas y cacahuetes”, el “sardina caucau” de la letra de la canción. Es conveniente que, al cantar la canción,

16. La ficha didáctica del concierto puede consultarse en http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/Contenidos/OEE/planesyprogramas/PROGRAMASEDUCATIVOS/PROGRAMAS CULTURA ANDALUZA/abecedaria 2010 1/ABECEDARIA MUSICA 2010 1/1268160562824_elviajedeziryab.pdf (última consulta, 23 de mayo de 2014).

17. https://obrasocial.lacaixa.es/deployedfiles/obrasocial/Estaticos/pdf/Musica/Conciertosescolares/te_menta_es.pdf (última consulta, 23 de mayo de 2014).

18. Incluida en Favret y Lerasle, 2005. La partitura puede encontrarse en <http://www.mamalisa.com/?t=em&p=2906&c=207> (última consulta, 18 de mayo de 2014).

se facilite el texto por escrito a los alumnos, ya que pueden sentirse desubicados por una letra en un idioma del que no saben nada.

Realizamos una improvisación del acompañamiento con instrumentos de percusión de origen africano, pertenecientes al instrumentario Orff. Seguramente no será difícil encontrar *djembés* o *darboukas* (en su defecto, panderos), crócalos y sonajas. Después de la improvisación de ritmos libres por parte de los alumnos, se propone uno determinado, algo que sirve como práctica aislada y como acompañamiento de la canción. El ritmo será el siguiente:



El ritmo es el propio de la zambra que, como ya se ha comentado anteriormente, es uno de los pocos palos flamencos que tienen un origen en la música morisca.

Después de interpretarlo como acompañamiento a la canción, escucharemos algunos ejemplos de zambras del Sacromonte. En primer lugar, una de Manolo Caracol: <http://www.radiole.com/especiales/enciclopedia-flamenco/tangos-tientos-zambra.html>. Se busca que los alumnos la escuchen, asimilen que es una danza lenta, y que realmente el acompañamiento de la zambra no está presente durante las estrofas, pero sí es posible escucharlo durante los estribillos. A continuación escuchamos la de Estrella Morente: <http://www.youtube.com/watch?v=cNtbfm8Xkfk>. Es otro tipo de zambra, mucho más estilizada, pero se puede marcar el acompañamiento de zambra sobre la melodía.

Estas actividades de interpretación y audición suponen un primer paso en el que hemos interpretado una canción magrebí con un ritmo flamenco. Vamos un paso adelante, con el objetivo de aunar la música magrebí con la poesía del flamenco. Para ello nos serviremos de una canción, también de la Cabilia, *Zohra*.¹⁹ Es una canción tradicional, en el que Zohra es el nombre del personaje femenino, y se canta el dolor por su pérdida.

19. Se puede encontrar una interpretación en <https://www.youtube.com/watch?v=S2Ic-AU5A1Y> (última revisión, 18 de mayo de 2014). La partitura se encuentra en Bantock, 1911.



El acompañamiento musical puede consistir en marcar el pulso, y después en la realización de un ostinato rítmico. No podría ser el de la zambra, dado que ésta es un ritmo de subdivisión binaria, mientras que *Zohra* es una canción de subdivisión ternaria, por lo que optaremos porque sean los propios alumnos los que creen su ostinato.

Seguidamente, le ponemos un ritmo de soleá.²⁰ Es necesario hacer alguna modificación, sobre todo por lo que se refiere a los acentos de la canción, que quedarían de la siguiente manera:



Finalmente, adaptamos la melodía y el ritmo del acompañamiento a textos escritos por los alumnos en forma de *soleás*. Pueden ser textos escritos por los alumnos, o bien ya existentes. Hay que tener en cuenta que no en todos los casos esta unión va a ser posible, ya que depende de la métrica utilizada, la disposición acentual de los versos y su sintaxis. Además, será necesario realizar algunos cambios a la música para facilitar esta adaptación. Podemos tomar como ejemplo un texto de soleá de Cádiz:

20. Entendiendo por ritmo de soleá la secuencia de doce tiempos, con una acentuación 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 1 2. Para los aspectos referentes a la teoría musical del flamenco, véase Fernández, 2004.

A la madre de mi alma,
 Lo que la camelo yo.
 Lo que yo quiero a mi madre,
 Lo que la camelo yo.
 La llevo siempre conmigo
 Metida en el corazón
 Que se me quema mi casa,
 Ayudarme por favor.
 Que estaba dentro mi niña Manoli,
 Se me quemaba por Dios.
 Ay que estaba dentro mi niña Manoli,
 Se me quemaba, ay por Dios.²¹

La melodía de *Zohra* con el texto de esta soleá podría quedar de la siguiente manera:

A la ma dre de - - - mi al - ma lo que la ca - me - lo

yo. Lo que yo quie - ro a mi ma - dre lo que la ca - me - lo

yo. La lle - vo siem - pre con - mi - go me - ti - da en el co - ra -

zón. Que se me - que - ma mi ca - sa. a - yu - dar - me por - fa -

vor. Que _es - ta - ba den - tro mi ni ña Ma - no - li, se me que - ma - ba por Dios

CONCLUSIONES

A través de los materiales, fundamentos y propuestas detalladas, se pretende alcanzar una serie de objetivos, cuya consecución e implementación entendemos que redundarían en la mejora de la calidad

21. <http://www.elvientoflamenco.com/lyrics.htm> (última consulta, 24 de mayo de 2014).

docente en aquellas situaciones donde la presencia de estudiantes magrebíes así lo requiriese.

En primer lugar, se ha pretendido desarrollar herramientas educativas de ELE para el alumnado de origen magrebí en la etapa de la ESO. De este modo, se busca atender a la especificidad de este colectivo y favorecer sus capacidades lingüísticas y culturales para acelerar así su integración en el aula.

En este sentido, se entiende que el elemento cultural debe ser valorado como parte de una educación significativa y motivadora en el marco de las L2/LE. Esto supone percibir este elemento como una vía de enlaces, como un conjunto de oportunidades, en lugar de una barrera que dificulte el aprendizaje del alumno inmigrante. Además, la utilidad de este recurso no se circunscribe exclusivamente al ámbito de interés de estos estudiantes en particular, sino que favorece el desarrollo de la competencia co-cultural en todo el grupo-clase.

Por último, esta propuesta ofrece mejoras relacionadas también con lo epistemológico y lo metodológico puesto que ayuda a sensibilizar a los alumnos con respecto a las nuevas metodologías educativas, superando así rutinas de enseñanza-aprendizaje heredadas de enfoques pedagógicos más tradicionales que en ocasiones frenan al estudiante a la hora de enfrentarse a nuevos retos. Añádase para concluir que contribuciones como la que acabamos de presentar abren nuevos campos de trabajo interdisciplinar, favoreciéndose así los aprendizajes globalizados y el desarrollo de conexiones más ricas entre lo enseñado por las distintas materias del currículo.

BIBLIOGRAFÍA

Andalucía Acoge (2002): *Mediación intercultural. Una propuesta para la formación*, Madrid, Editorial Popular.

Bantock, Granville (ed.) (1911): *One Hundred Folksongs of all Nations*, Philadelphia, Oliver Ditson Company.

Buttjes, Dieter y Byram, Michael (eds.) (1991). *Mediating Languages and Cultures*. Clevedon: Multilingual Matters.

Byram, Michael (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

Cenizo Jiménez, José (2005): *La madre y la compañera en las coplas flamencas*, Sevilla, Signatura.

- (2009): *Poética y didáctica del flamenco*, Sevilla, Signatura.

Colectivo AMANI (2009): *Educación intercultural. Análisis y resolución de conflictos*, Madrid, Los libros de la Catarata.

Consejería de Presidencia:

- (2007): “Orden de 10 de agosto de 2007, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía”, *BOJA*, 30 de agosto de 2007, núm. 171, pp. 23-65.

- (2014): “Orden de 7 de mayo de 2014, por la que se establecen medidas para la inclusión del Flamenco en el sistema educativo andaluz”, *BOJA*, 28 de mayo de 2014, núm. 101, pp. 17-27.

Consejo de Europa (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid, Anaya.

Cruces Roldán, Cristina (2003): *El flamenco y la música andalusí. Argumentos para un encuentro*, Sevilla, Ediciones Carena.

Even-Zohar, I. (2008): “La fabricación del repertorio cultural y el papel de la transferencia”, en A. Sanz Cabrerizo (coord.). *Interculturas/ Transliteraturas*, Madrid, Arco/Libros, pp. 217-252.

Falla, Manuel de (1988): “El cante jondo. Sus orígenes, sus valores, su influencia en el arte europeo” (1922), en Federico Sopeña (ed.), *Escritos sobre Música y Músicos*, Madrid, Espasa Calpe, pp. 163-180.

Favret, Hadifa y Lerasle, Magdeleine (eds.) (2005): *A la sombra del olivo. El Magreb en 29 canciones infantiles*, Madrid, Kókinos.

Fernández, Lola (2004): *Teoría musical del Flamenco*, Madrid, Acordes Concert.

Gamboa Rodríguez, José Manuel (2011): *Una historia del flamenco*, Barcelona, Espasa.

García Canclini, Néstor (2009): *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*, México D. F., DeBolsillo.

Gómez, J. (2004): *La escuela intercultural. Regulación de conflictos en contextos multiculturales*, Madrid, Los libros de la Catarata.

González Martín, Javier (2002): “...de los buenos manantiales / se forman los buenos ríos”. Reflexiones sobre el flamenco de hoy más una propuesta didáctica”, *Eufonía*, 26, pp. 24-32.

Gray, Esther (2002): “Trying out a new way of teaching music: The Origins of Carl Orff’s Schulwerk”, *The Orff Echo*, pp. 12-21.

Gutiérrez Carbajo, Francisco (1990): *La copla flamenca y la lírica de tipo popular*, Madrid, Editorial CINTERCO, tomo II.

Herder, J.G. (1959): *Ideas para una filosofía de la historia de la humanidad*, Buenos Aires, Losada.

López Castro, Miguel (ed.)

- (1995) *El flamenco y los valores: una propuesta de trabajo escolar*, Málaga, CEP Málaga.

- (2005) *El cante por jabegotes (unidad didáctica)*, Málaga, Diputación Provincial de Málaga, Málaga en Flamenco. Disponible en: <http://mitadoble.com/miguel-lopez-castro/ud%20jabegotes%20final.pdf> (18.08.2014).

- (2004): *Introducción al flamenco en el currículum escolar*, Madrid, UNIA / Akal.

- (2007) *Salvador Rueda y el flamenco (unidad didáctica)*, Málaga, Diputación Provincial de Málaga, Bienal Málaga en Flamenco 2007, Delegación Provincial de Educación de Málaga. Disponible en: http://mitadoble.com/miguel-lopez-castro/SR_cuaderno.pdf (18.08.2014).

- (2011) *La masculinidad y feminidad patriarcal desde la jabera como proyecto integrador*, Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Disponible en: http://www.juntadeandalucia.es/averroes/convivenciaeigualdad/rr_iii/2009_02.html (18.08.2014).

Lorenzo Quiles, Oswaldo y Cremades Andreu, Roberto (2008): “Educación formal y conocimiento sobre estilos musicales en estudiantes de educación secundaria obligatoria”, *Eufonía* 42, pp. 81-88.

Mairena, Antonio; Molina, Ricardo (2004): *Mundo y formas del cante flamenco*, Sevilla, Bienal de Flamenco.

Martín Moreno, Antonio (1985): *Historia de la música andaluza*, Sevilla, Editoriales Andaluzas Unidas.

Muñoz Muñoz, Juan Rafael (2006): “La educación musical en niñas y niños con necesidades educativas especiales derivadas de factores sociales, económicos, geográficos, culturales y étnicos”, *Eufonía*, 37, pp. 80-94.

Olsen, Miriam Roving (1999): *Cantos y danzas del Atlas (Marruecos)*, Madrid, Akal.

Pablo Lozano, Eulalia (2013): *Las didácticas del flamenco*, Sevilla, Libros con Duende.

Poché, Christian (1997): *La música árabe-andaluza*, Madrid, Akal.

Puren, C. (2008): “Del enfoque comunicativo a la perspectiva de la acción y de lo intercultural a lo co-cultural”, en A. Sanz Cabrerizo (coord.), *Interculturales/ Transliteraturas*, Madrid, Arco/Libros, pp. 253-278.

Rodríguez Miller, Juan Manuel (2008): “¿Cómo enseñar música en un colegio de educación primaria donde más del 60% del alumnado es extranjero?”, *Eufonía* 42, pp. 59-66.

Ruiz, Ana (2007): *Vibrant Andalusia: Moorish Culture in Southern Spain*, New York, Algora Publishing.

Steingress, Gerhard (2006): “El trasfondo bizantino del cante flamenco. Lecciones del encuentro del flamenco andaluz con el rebético greco-oriental”, *Trans. Revista Transcultural de Música*, 10. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=82201015> (última consulta: 25 de mayo de 2014).

Torres, Norberto (2002): “Músicas flamencas entre ríos”, *Eufonía*, 26, pp. 9-23.

VV.AA. (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid, MEC.