

## Formación para la Ciudadanía Intercultural. ¿Qué sucede en los Conservatorios Superiores?

### Education for Intercultural Citizenship. What happens in Conservatories?

María del Mar Bernabé Villodre

Universidad Católica de Murcia

Los especialistas en Música formados en los Conservatorios Superiores comparten una carencia didáctica tanto general como específica. Más allá del hecho de que se precisaría una formación didáctica específica para atender a un especialista que tendrá entre sus posibilidades laborales la docencia, tampoco se les forma para atender la realidad pluricultural del aula española. Este artículo ha partido de un análisis comparativo detallado de los diferentes currículos de los Conservatorios Superiores del territorio español, para mostrar cómo la formación didáctica se limita, en el mejor de los casos, a las especificidades de la docencia instrumental. La comparación curricular sirvió como base para elaborar una propuesta que, desde las diferentes materias propias del currículo musical Superior, se pudiese aplicar en las aulas sin necesidad de variaciones legislativas más complicadas de aprobar fuera del propio centro. La cuestión de la atención a la pluriculturalidad no es considerada significativa, puesto que no aparece incluida en el desarrollo de las programaciones consultadas. Ante esta situación, el citado análisis comparativo y reflexivo llevó a la elaboración de propuestas que podían incluirse en las distintas asignaturas, para garantizar de este modo la atención a la diversidad cultural en la futura aula laboral y, por tanto, el trabajo de la interculturalidad desde el Conservatorio Superior.

**Descriptor:** Música, Interculturalidad, Conservatorio superior, Educación musical.

Music specialists trained in Conservatories share a lack both general and specific teaching. Beyond the fact that a specific didactic training would be required to attend a specialist who will have among its teaching job possibilities, neither are trained to meet the multicultural reality of the Spanish classroom. This item has a detailed match the curricula of the Spanish Conservatories, to show how teacher training is limited at best cases, to the specific of instrumental teaching comparative analysis. The curriculum comparison served as the basis for a proposal from the different matters of the Superior music curriculum, could be applied in classrooms without more complicated legislative changes approved outside the center itself. The issue of care for multiculturalism is not considered significant, since it was not included in the development of the surveyed programs. In this situation, the above mentioned comparative and reflective analysis led to the development of proposals that could be included in the different subjects, thus to ensure attention to cultural diversity in the classroom and future work for Conservatory.

**Keywords:** Music, Interculturality, Conservatoire, Musical education.

## 1. Estado de la Cuestión

La sociedad española presenta una gran diversidad cultural (Martín y Alonso, 2011) fruto de constantes interacciones e intercambios tras siglos de conquistas y colonizaciones. A esta situación se suma el fenómeno globalizador que tanto se ha dejado sentir en el sistema educativo español, que ofrece un currículo culturalmente diverso y multicultural, como muestran las propuestas de Bravo y de Moya (2006), Vilar (2006) y Escudero (2012), por ejemplo. Díaz e Ibarretxe (2008) han señalado cómo los materiales denominados interculturales son utilizados de formas muy diferentes (de forma multicultural, incluso).

La legislación educativa establece unas Competencias Básicas que garantizarán que los educandos sean ciudadanos tolerantes, solidarios y respetuosos con los derechos y deberes fundamentales (Martín y Alonso, 2011). Aunque para lograrlo, los docentes deben programar sus asignaturas adecuándose a la realidad social y pluricultural del país. Entonces, debería promoverse una educación inclusiva y, por tanto, una formación docente que no olvide dónde se enseña, a quién y en qué contexto (Cotán, 2011); sin embargo, los estudiantes de los Conservatorios Superiores (excepto las pedagogías) no tienen prácticas de profesorado hasta que llegan al Máster, pese a lo importante de éstas (Gairín, 2011) para que comprendan el contexto de actuación futuro.

Los formadores de educadores deben tener presente la situación del país a diferentes niveles. Etxeberria, Karrera y Murua (2010) consideran que el futuro docente podrá desarrollar una competencia intercultural si es capaz de conectar la escuela con la realidad sociofamiliar del estudiante. Y en el caso que ocupa este artículo debe señalarse que esto tiene que hacerse extensible a los centros educativos musicales. El problema principal se puede decir que reside en el hecho de que muy pocos docentes de estos centros parecen considerar relevante la idea de educación global del educando, como se ha podido deducir tras una búsqueda de investigaciones y/o publicaciones relacionadas con la didáctica musical en estos centros.

Pero nuevas situaciones sociales conllevan nuevas necesidades educativas y, por tanto, nuevas revisiones de la propia práctica docente. Y es que el hecho de que muchas familias inmigrantes ya cuenten con una generación nacida en el territorio, plantea nuevos retos al sistema educativo como la incertidumbre del profesorado para educar a esta “nueva sociedad” (Cotán, 2011). Pero, ¿cómo se puede desarrollar una programación en un contexto pluricultural si la formación musical de los conservatorios superiores no incluye materias didácticas específicas destinadas a garantizar la equidad del sistema educativo? De manera que se requieren cambios sin demora en la formación didáctica inicial del músico, que promueva enfoques cooperativos, comunicativos y socioafectivos (Sales, 2012), en definitiva, centrados en una didáctica intercultural.

Ante esta situación pluricultural, cabe señalar que la actividad musical cuenta con ciertas ventajas para ser comprendida como espacio educativo intercultural: si el trabajo cooperativo permite que el alumnado aprenda a convivir sean cuales sean sus culturas de origen (Pujolàs, 2012), la actividad interpretativa musical que se caracteriza por la interdependencia positiva entre sus participantes (cooperativismo), conseguirá

convertirse en ese espacio citado. Otros especialistas como León, Felipe, Iglesias y Latas (2011) también han considerado que el aprendizaje cooperativo es fundamental para atender a la diversidad cultural.

Entonces, el futuro docente de música deberá replantearse los siguientes supuestos (Pérez, 2010) en sus clases para adecuarlas a esa realidad social y educativa que demanda un carácter más colaborativo y cooperativo en sus actividades: la consideración de que la teoría y la práctica tienen una relación unidireccional, la interpretación cerrada y acabada, lo innecesario del aprendizaje de habilidades, de actitudes, el aprendizaje entendido como adquisición de conocimientos individual, y lo innecesario de la innovación e investigación en prácticas docentes. El profesorado sólo podrá desarrollar una labor docente intercultural si olvida esos supuestos y promueve aprendizajes actitudinales, abiertos al cambio, que impliquen a todos los agentes implicados en el proceso de enseñanza/aprendizaje, y partan de experiencias innovadoras que mejoren su propia práctica. En esta línea, el planteamiento de Pérez (2010) resulta interesante, puesto que considera que la tarea del docente se centra en enseñar algo más que contenidos descontextualizados; es decir, que el docente debe atender a las demandas de cambio respecto a los procesos didácticos tradicionales para que el acto educativo se convierta en un espacio de intercambio, de interrelación (Samper, 2011), de reflexión, de construcción de nuevas identidades culturales.

La formación del profesorado debería incluir tres elementos básicos para desarrollar una competencia intercultural durante la ESO: el desarrollo de la autoconciencia, el desarrollo de los conocimientos y el desarrollo de destrezas (García Martínez et al., 2007). En los epígrafes siguientes se ha partido de estas consideraciones para ofrecer un planteamiento de las diferentes asignaturas de las especialidades instrumentales y no instrumentales para formar al docente en los principios de la educación intercultural. Lo que se pretende mostrar es que los docentes no deben mantenerse estáticos e inamovibles en unos principios educativos porque la sociedad está en constante cambio.

## **2. Análisis**

Seguidamente, se ofrece el análisis comparativo de las asignaturas de cada Conservatorio Superior.

### ***2.1. Las especialidades de los conservatorios superiores***

Los Conservatorios Superiores de Música cuentan con una amplia oferta de especialidades que se dividen en dos grandes grupos: por una lado las denominadas especialidades instrumentales y, por otro lado, las especialidades no instrumentales. Tanto unas como otras compiten en las oposiciones de profesorado de Secundaria, así como en las de centros de régimen especial. Sin embargo, la LOGSE en sus inicios no pretendía esto con las especialidades de pedagogía instrumental: los titulados en pedagogía del instrumento iban a ser los únicos que podían acceder a la docencia instrumental, mientras que los instrumentistas sólo podrían trabajar como intérpretes; pero, la gran multitud de protestas ante esa situación (rumor) debido a la aparición de esas especialidades pedagógicas instrumentales, llevó a que no se pusiese en práctica esa primigenia idea.

Toda esta situación derivó en la actual falta de formación del profesorado de los conservatorios que no ha sido preparado como tal, puesto que son instrumentistas pero

no pedagogos del instrumento; así como tampoco están preparados pedagógicamente para enfrentarse a las especiales peculiaridades del proceso de enseñanza/aprendizaje de Secundaria, tal como pueda estarlo un especialista en pedagogía musical que se ha formado durante sus cuatro años de especialidad en aspectos que permitirán construir en el aula concepciones, valores y propósitos compartidos (Escudero, 2009) por todos los estudiantes. No obstante, pese a la importante diferencia entre una formación didáctica y otra, es prácticamente mínima porque en ninguna de ellas se les forma para atender a un alumnado pluricultural, desaprovechándose todas las características que comparten el proceso educativo musical y el intercultural.

En la tabla 1 pueden verse las especialidades que cada Conservatorio Superior de Música (CSM) oferta, tanto instrumentales como no instrumentales. Aquí se podrá observar la importancia que se otorga en unos y otros a la formación didáctica, al no ofertarse la especialidad de pedagogía instrumental y, por tanto, la ignorancia hacia una profesión que todos sus graduados terminarán desarrollando en uno u otro momento.

A continuación, en la tabla 2, se muestran las diferentes asignaturas denominadas de “Formación básica” o “Asignaturas obligatorias de formación básica” que caracterizan el currículo del período inicial de la formación de estos músicos, tanto instrumentistas como no instrumentistas. Para realizar un análisis lo más objetivo posible, se ha realizado una organización de estas materias en siete bloques de contenidos, para mostrar por un lado las diferentes denominaciones y por otro las distintas interpretaciones que se realizaron del currículo original de la LOE propuesto por el gobierno central.

Se ha realizado la siguiente división en bloques:

- Elementos histórico-artísticos      Estudio de los elementos estilísticos característicos de cada período de la historia de la música. Se encuadran las diferentes “nomenclaturas” para referirse a lo que comúnmente se denomina Historia de la Música.
- Elementos filosófico-artísticos      Conceptos de estética musical y filosofía, así como cultura del pensamiento musical y de las artes.
- Elementos sociológicos musicales      Comprende la sociología de la música y otros conceptos relacionados con la música y sus usos sociales. Autores como Vidal, Durán y Vilar (2010) han señalado la importancia de la introducción de objetivos sociales en estos centros educativos, de ahí la importancia de un bloque de este tipo.
- Elementos de la composición musical      Materias relacionadas con la estructura de una composición musical a nivel armónico, analítico, contrapuntístico, organológico y acústico.
- Fundamentos del lenguaje de la música      Estudio del Lenguaje Musical a un nivel más profundo que durante la formación profesional.
- Investigación      Igualación con las universidades al introducir al alumnado en la idea de un Trabajo de Fin de Carrera, para el que obviamente deben realizar una investigación básica.
- Idiomas      Bolonia ha traído la importancia de la inclusión de una formación en lenguas que les capacite para continuar formándose en el extranjero o para trabajar fuera del país.

Tabla 1. Especialidades ofertadas por los centros superiores de España

	MADRID	CÓRDOBA	JAÉN	MÁLAGA	SEVILLA	GRANADA	ASTURIAS	ZARAGOZA	SALAMANCA	ESMUC	LICEO	ALICANTE	CASTELLÓN	VALENCIA	BADAJOS	MURCIA	NAVARRA	P. VASCO	BALEARES	CANARIAS	CORUÑA	VIGO
Acordeón	x						x	x								x	x	x		x	x	
Arpa	x	x			x			x	x	x	x			x			x	x				
Bombardino																x	x					
Canto	x	x		x	x	x	x		x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Clarinete	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Clave	x				x		x	x	x							x	x				x	
Composición	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Contrabajo	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Dirección	x			x	x	x	x	x		x	x			x	x	x		x		x		
Fagot	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Flauta pico	x				x			x	x							x	x	x				
Flauta trav.	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Guitarra	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Guitarra flam.		x									x					x						
Inst. antiguos	x				x				x	x						x	x					x
Inst. púa	x				x			x								x						
Inst. tradicion.										x							x	x				
Jazz										x	x			x			x	x				
Musicología	x				x	x			x	x	x	x		x		x	x		x	x		x
Oboe	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Órgano	x				x	x	x	x	x		x			x		x	x	x		x		
Pedag. Inst.							x			x											x	
Pedag. Music.	x					x		x		x	x	x	x	x		x	x	x	x		x	x
Percusión	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Piano	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 1. Especialidades ofertadas por los centros superiores de España (continuación)

	MADRID	CÓRDOBA	JAÉN	MÁLAGA	SEVILLA	GRANADA	ASTURIAS	ZARAGOZA	SALAMANCA	ESMUC	LICEO	ALICANTE	CASTELLÓN	VALENCIA	BADAJOS	MURCIA	NAVARRA	P. VASCO	BALEARES	CANARIAS	CORUÑA	VIGO	
<b>Produc. y gest.</b>					x					x													
<b>Saxofón</b>	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
<b>Sonología</b>										x													
<b>Trombón</b>	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
<b>Trompa</b>	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
<b>Trompeta</b>	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
<b>Tuba</b>	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
<b>Viola</b>	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
<b>Violín</b>	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
<b>Violonchelo</b>	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2. Currículos de los 22 conservatorios superiores de música de España

	ANDALUCÍA Córdoba, Jaén, Málaga, Sevilla, Granada	ASTURIAS	ARAGÓN Zaragoza	CASTILLA Y LEÓN Salamanca	CATALUÑA ESMUC	Liceo	EXTREMADURA Badajoz
<b>Elem. histórico-artísticos</b>	Hª de la Música	Hª de la Música	Concepto histórico de la música	Hª de la música	Historia general de la música y de la cultura	Historia de la Música	Historia de la Música
<b>Elem. filosófico-artísticos</b>	Sociología y estética de la música	Filosofía y estética de la música				Estética de la Música	
<b>Elem. sociológicos musicales</b>							
<b>Elem. composición musical</b>	Análisis	Organología y acústica musical	Análisis	Armonía	Fundamentos de la composición. Metodologías de análisis musical	Técnicas de composición. Análisis	Armonía
<b>Fund. del Lenguaje de la Música</b>	Lenguaje y teoría musical	Percepción musical y entrenamiento auditivo	Educación auditiva	Educación auditiva	Percepción auditiva general	Formación del oído	Educación auditiva
<b>Investigación</b>				Metodología de la investigación musical			
<b>Idiomas</b>			Idioma extranjero				

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2. Currículos de los 22 conservatorios superiores de música de España (continuación)

	COM.VALENCIANA Alicante, Castellón, Calencia	GALICIA La Coruña, Vigo	ISLAS BALEARES	ISLAS CANARIAS	MADRID	MURCIA	NAVARRA	PAÍS VASCO
<b>Elem. histórico-artísticos</b>	Historia de la Música	Historia de la Música	Historia de la Música	Historia de la Música	Historia de la Música	Historia de la música culta occidental	Historia de la música	Historia de la música
<b>Elem. filosófico-artísticos</b>	Estética de la Música	Música y culturas	Historia del pensamiento musical		Estética y filosofía de la música		Arte y cultura. Estética y filosofía de la música	
<b>Elem. sociológicos musicales</b>								
<b>Elem.de la composición musical</b>	Práctica armónico-contrapuntística. Análisis	Análisis. Armonía/Contrapunto. Organología	Análisis. Práctica armónico-contrapuntística	Organología y fundamentos de acústica musical. Práctica Armónica Contrapuntística	Análisis. Armonía	Análisis. Armonía	Análisis. Composición aplicada	Armonía y contrapunto. Análisis
<b>Fund.del Lenguaje de la Música</b>	Educación Auditiva	Formación y adiestramiento auditivo y vocal		Educación Auditiva	Educación Auditiva	Educación auditiva	Teoría y lenguajes de la música. Educación auditiva	Educación auditiva
<b>Investigación</b>		Introducción a la investigación						
<b>Idiomas</b>								

Fuente: Elaboración propia.



Todos los conservatorios de una misma comunidad autónoma comparten materias de formación básica, pero se observan ciertas diferencias significativas en la oferta de materias posterior, de las denominadas optativas y de las ofertadas por el centro. Aunque, en Cataluña son llamativas las diferencias entre la ESMUC y el Liceo, no ya en cuanto a denominaciones sino en cuanto a materias (ver tabla 2), lo que impide una formación homogénea en una misma comunidad autónoma. Situación que no se da en los centros superiores de Andalucía o de la Comunidad Valenciana, que comparten este “currículo básico”, hecho que contribuye a posibles traslados de expedientes dentro de la misma comunidad (muy común cuando un estudiante no ha entrado en el centro musical de su preferencia).

Comunidades como Aragón, Extremadura, Castilla y León y País Vasco sólo cuentan con un centro superior, pese a ser comunidades con más de una provincia; mientras que Castilla-La Mancha ni siquiera cuenta con un centro de educación superior. Esta cuestión de la masificación de centros de educación superior, o más bien, que cada comunidad autónoma cuente con un centro por provincia, ha supuesto la aparición de gran multitud de centros de enseñanza elemental y profesional; al tiempo que, también, una gran masificación de especialistas en música que están viendo cómo las actuales reformas legislativas le restan protagonismo (y horas) a la enseñanza de la música en Secundaria.

Un análisis detallado de las materias ofertadas como básicas (ver tabla 2) muestra cómo la didáctica no está considerada entre ellas en ninguno de los 22 centros superiores del Estado. Si bien, como se verá más tarde, realmente esto no debería ser un problema para atender a la diversidad cultural, sí que se puede decir que una mayor consideración de la realidad laboral de estos futuros graduados debería tener en cuenta que el número de plazas es mayor para Secundaria que para conservatorios profesionales, lo que debería potenciar esta formación didáctica como “básica” para todas las especialidades. Es decir que para poder atender a la diversidad cultural bastaría con una adaptación de las materias incluidas en las diferentes tablas, comprendida como imprescindible para que tomen consciencia de los problemas que genera la diversidad cultural (Soriano y Peñalva, 2011); sin embargo, sólo ocho de esos centros citados en ambas tablas ofertan contenidos relacionados con la estética que permitirían un importante trabajo de la propia cultura, comprendida como paso previo para la reflexión cultural, propia y ajena.

## ***2.2. La formación pedagógica para los conservatorios superiores***

Las diferentes especialidades de los conservatorios de Música españoles parecen destinadas a perpetuar la eterna disputa entre músicos teóricos y músicos intérpretes. Los teóricos con sus especialidades no instrumentales y los intérpretes con sus especialidades instrumentales son formados de forma muy diferente: entre los primeros se cuenta con formación didáctica que los segundos no presentan. Esta situación contribuye a aumentar la escasa valoración que se tiene de este profesional en el resto de centros educativos, a lo que viene a sumarse el hecho de que en los nuevos planes de estudios no se ha tenido en cuenta la importancia de la interculturalidad que sí se ha reflejado en la configuración de las nuevas enseñanzas de grado (Soriano y Peñalva, 2011) de muchas universidades españolas.

Exceptuando las especialidades de Pedagogía del Lenguaje y la Educación Musical y la de Pedagogía del instrumento, los graduados en música no son formados a nivel didáctico puesto que parece considerarse una formación destinada a intérpretes. Pero la

realidad laboral es otra muy distinta, ya que un elevadísimo número de ellos está abocado a la docencia, bien en conservatorios, bien en escuelas de música o bien en Secundaria. Desde esta perspectiva resulta obvio que si no son formados pedagógicamente, no se puede considerar siquiera que se les capacite para garantizar una atención educativa intercultural; aunque la cuestión es que esa formación intercultural es realmente necesaria para todas las etapas educativas, pese a la menor presencia de alumnado extranjero en estos centros de régimen especial.

Los futuros docentes musicales son formados pedagógicamente gracias al Máster de Profesorado, igual que el resto de especialidades que pueden cursarse en las universidades españolas. No obstante, esta formación didáctica no debería quedar limitada a un curso académico, ya que éstos deberían empezar a comprender desde el inicio de su formación lo necesario de la pedagogía para su desarrollo profesional; además este conocimiento les permitirá reflexionar también sobre su propia interpretación y mejorarla. Sólo tras conseguir esto podrán comprender cómo el estudio de la didáctica les aproximará al reconocimiento de la legitimidad cultural (Leiva, 2011) del alumnado, que es imprescindible para educar a un alumnado culturalmente diverso. De manera que los planes de estudio deberían contar con asignaturas de carácter obligatorio orientadas a la preparación pedagógica para trabajar en contextos pluriculturales; sin embargo las especialidades instrumentales de la Comunidad Valenciana (Conservatorios Superiores de Alicante, Castellón y Valencia), tomadas como muestra de análisis, no cuentan con ninguna asignatura didáctica ni específica para la docencia en conservatorios ni para la docencia en Secundaria.

Pese a que la LOGSE reportó muchas mejoras con respecto al Plan de 1966, en cuanto a los conocimientos que se consideraron necesarios para el instrumentista, el vacío didáctico en las especialidades instrumentales continuó presente. Pese a que surgió la posibilidad de estudiar la Pedagogía del Instrumento, sin embargo muy pocos centros la ofertaron y esto no ha cambiado con la LOE (véase tabla 1), de hecho la oferta de centros que posibilitan dicha especialidad ha disminuido si se compara con la anterior oferta LOGSE. La presencia de una especialidad pedagógica instrumental hubiese tenido sentido si se hubiese limitado el mundo laboral del estudiante de una especialidad instrumental a la interpretación, pero no fue así: cualquier especialista en música podía presentarse a cualquier puesto laboral relacionado con la música (docencia, interpretación, etc.). De modo que un estudiante de música de conservatorio profesional lo tenía bien claro: ¿menos asignaturas, por tanto más económico y con menos horas de estudio de asignaturas teóricas? La decisión parecía clara: la especialidad instrumental. Incluso en los círculos musicales se veía la especialidad de Pedagogía del instrumento como una forma de continuar estudiando música si no tenías opciones de entrar en la especialidad instrumental deseada.

Continuando con un análisis más detallado centrado en contenidos, objetivos y diferentes elementos característicos de las materias de “Formación básica”, se puede ver cómo no se han planteado con una intención formativa didáctica, sino como una mera transmisión de conocimientos teóricos que el alumnado debe memorizar o practicar, pero sin la vertiente didáctica de cada una de ellas. Así se perpetúa una tradición pedagógica impuesta por cada docente en esas materias que no tiene porqué ser la más adecuada; es decir, sólo el conocimiento de las distintas opciones pedagógicas sobre una materia permitirá decidir y adaptar a las necesidades y características del alumnado y del

docente que la imparte. Estas asignaturas son: Práctica armónico-contrapuntística, Historia de la Música, Estética de la Música, Educación auditiva, y Análisis. Casi todas son materias muy prácticas, aunque otras son más teóricas y se limitan a la memorización para el examen final.

En la Comunidad Valenciana no se han incluido materias de didáctica instrumental o para Secundaria como han hecho otros centros del país; y esta situación de carencia lleva a comprender la inexistencia de una formación pedagógica intercultural para estos futuros docentes. Éstos tienen que adaptarse a las necesidades del alumnado, pero ninguna de las asignaturas de esta comunidad autónoma les capacita para ser docentes de música en Secundaria, como tampoco les capacita para trabajar como docentes de su especialidad en los conservatorios. Si bien se podría considerar que para asegurarse esta formación didáctica ya tienen el Máster de Profesorado, ¿qué pasa en el caso de la docencia en los conservatorios y en las escuelas de música? Lo que se ha querido mostrar, sobre todo en el epígrafe siguiente, es que esta formación didáctica debe impartirse desde la formación inicial y no esperarse a la finalización de los estudios; ya que no es necesario una ampliación de la carga lectiva, sino una adaptación de las asignaturas ya presentes en el currículo de estas especialidades musicales para así responder no sólo a sus necesidades laborales, sino también de la realidad pluricultural española.

Aunque no todo está “perdido” para los músicos que se forman en los conservatorios superiores de esta comunidad porque cuentan con la oferta de la pedagogía del instrumento y la posibilidad de cursar sus materias libremente; pero no en todos estos centros se cuenta con alumnado de las mismas, ya que a veces se dejan las plazas desiertas porque no se considera a ningún estudiante capacitado para ello, como muestran los listados de admitidos y excluidos de sus pruebas de acceso desde que se cambió al plan LOGSE y ahora con la reforma LOE. Esta situación viene a contradecir la situación laboral actual de este mundo musical: pese a que muy pocos o ninguno se forman en pedagogía del instrumento, todos terminan trabajando como profesores en unos centros u otros (escuelas de música, conservatorios, etc.). Aquí residiría la importancia de revisar y adaptar qué deben estudiar antes de considerar terminada su formación musical; de ahí la necesaria revisión de las materias denominadas de “Formación básica” que se incluye seguidamente.

### **3. Propuestas de Asignaturas de Formación Básica: Análisis y Adaptación a las Necesidades del Alumnado Pluricultural**

En los conservatorios de Música se prepara a los profesionales de la interpretación, pero no así a los profesionales de la educación musical. Si se tiene en cuenta la realidad educativa actual, los problemas de adaptación a la multiplicidad de culturas presentes en el aula han provocado mucho malestar en el profesorado que no sabe cómo hacerle frente. Debido a todo esto, ese profesional musical necesita ser formado pedagógicamente desde el momento inicial de sus estudios, para poder enfrentarse adecuadamente a esa diversidad cultural. Sin embargo dicha formación didáctica no debería suponer un coste excesivo de tiempo en el cómputo general de sus horas de estudio del instrumento que tanto tiempo requiere; de manera que ante esta situación se

han propuesto unas revisiones de las diferentes materias comunes a todas las especialidades para dotarlas de “sentido pedagógico” y aproximarlas a los requerimientos interculturales de la sociedad pluricultural española. Sólo señalar que este “giro didáctico intercultural” fue puesto en práctica durante nuestros años de docencia en conservatorio superior porque se consideró que deberían alterarse ciertas visiones didácticas que se han mantenido inalterables a lo largo de los años, tal como también han señalado Vidal, Durán y Vilar (2010).

Se ha tomado como punto de partida el análisis reflexivo de las características de las denominadas asignaturas de formación básica impartidas en los tres conservatorios superiores de la Comunidad Valenciana (véase tabla 2), para plantear las reformulaciones de estas materias que permitirán trabajar la interculturalidad en el posterior desarrollo profesional. Con todo, pese a las diferentes reformulaciones y replanteamientos que puedan proponerse, una asignatura centrada en la didáctica musical intercultural tendría que considerarse imperativa para garantizar la adecuada formación docente del futuro profesorado de música.

Para un músico no será complicado comprender los principios de la educación intercultural porque la música, a nivel interpretativo, formativo y educativo, permite trabajar la interculturalidad porque se convierte en un punto de conocimiento de la identidad cultural (Samper, 2011). Se puede afirmar que todas las asignaturas de formación básica permiten trabajar didáctica e interculturalmente. Pongamos un ejemplo: la asignatura de “Historia de la Música” que se estudia desde la etapa profesional, asegura el conocimiento de otras realidades musicales así como el reconocimiento de las diferentes características de una música en otras, además de las posibles fusiones y préstamos, todo muy en la línea del reconocimiento e intercambio pretendidos en la interculturalidad. No obstante si esta materia se imparte desde un planteamiento multiculturalista, es decir, únicamente de conocimiento de otras músicas, el alumnado sólo aprenderá a tolerar otras músicas pero no a tomar prestados elementos para su propia producción musical.

En la asignatura de “Educación auditiva”, centrada en la formación auditiva desde la interpretación de intervalos, diferentes lecciones con cambios de clave y tonalidad, distinción auditiva de intervalos y realización de dictados, la formación didáctica intercultural que se puede incluir pasa por un replanteamiento de las armonías trabajadas. Es decir, el abanico de cadencias, tonos y modos debe ampliarse para comprender las interesantísimas posibilidades que ofrece la música clásica no occidental y la música popular no occidental. Y tras esa revisión de contenidos podrá comenzar a organizarse la parte didáctica intercultural, puesto que se podría caer en una revisión multicultural que no contribuiría al cambio social hacia situaciones interculturales.

Entonces, en aras de garantizar el trabajo de la didáctica intercultural en esta asignatura que luego permitiese desempeñar una adecuada labor docente en el aula de Secundaria, esta materia tendrá que plantear unidades didácticas diferentes para que los estudiantes tomen distintos modelos de actuación ante la actividad auditiva. Aunque no tendría que ser suficiente, puesto que los estudiantes deberían realizar sus propias propuestas de trabajo para la explicación del proceso de audición y, por extensión, de reflexión cultural a través de dichos materiales.

Desde la asignatura de “Práctica armónico-contrapuntística” las posibilidades de trabajo didáctico intercultural son muy grandes, aunque bastante similares a las de la anteriormente comentada. Ésta puede considerarse de las más adecuadas para la promoción de la interculturalidad, comprendida como punto de encuentro, convivencia e intercambio entre diferentes (Díaz e Ibarretxe, 2008) que el futuro docente musical debe promover en ESO. Realmente adaptar esta asignatura es muy fácil, ya que entre los objetivos de ésta se encuentra el estudio y práctica de la armonía clásica occidental y de diferentes lenguajes armónicos. Ante esto, el giro intercultural que favorecería el posterior trabajo en el aula de Secundaria consistiría en promover la reflexión cultural sobre los diferentes ejercicios armónicos preparados por el alumnado.

Si el estudiante comprende la importancia de reflexionar sobre los distintos elementos armónicos que ha utilizado, así como sobre el fraseo y las características de las melodías, podrá trasladar esto al aula de ESO mediante el trabajo de la improvisación o de la composición grupal, que puede ser comprendida como un punto de encuentro de la diversidad (Ruiz, 2007). Además, la realización de ejercicios armónico-contrapuntísticos “a la manera de” (siguiendo el estilo y características de compositores de diferentes culturas) les permitirá comprender otras músicas “desde dentro”, y trasladarlo al campo de Secundaria. También sería interesante la realización de prácticas compositivas grupales, ya que este tipo de actividades cooperativas fomentan las interacciones positivas (Pliego, 2011) y se pueden comprender como un primer paso para el desarrollo de propuestas interculturales en el aula del conservatorio superior.

La asignatura de “Análisis” tiene entre sus objetivos que el estudiante comprenda las distintas obras que va a interpretar, que esos conocimientos armónicos, históricos y estilísticos, le ayuden a mejorar su interpretación. Es decir que cuando interprete una obra se ayude de las características armónicas para caminar hacia el punto culminante o para mostrar la tensión que las cadencias reflejen, que sea consciente de la estructura formal y los fraseos para asemejar su interpretación lo más posible a un lenguaje que exprese emociones, etc. de acuerdo con el período concreto. Básicamente, esta materia garantiza la comprensión plena de la obra musical.

Así pues resultaría lícito considerarla como un lugar de trabajo de la comprensión de la alteridad a través de las producciones artísticas musicales. Aquí el futuro docente trabajaría en primera persona los valores de la interculturalidad, es decir, experimentaría aquellos principios que debe trasladar al aula de ESO a través de herramientas como la audición y el análisis del repertorio musical. Ese giro intercultural también lo aportará que el docente de análisis muestre al estudiante la importancia de trabajar un repertorio culturalmente más amplio, es decir, clásico no occidental y repertorio occidental con claras influencias no occidentales. Esto permitirá comprender al estudiante las peculiaridades de cada música, los elementos compartidos, y las diferencias enriquecedoras, para mostrar lo dinámico de la identidad cultural (Samper, 2011) y, añadamos, musical.

Una materia que permite acercarse a las características estéticas de los distintos períodos artísticos desde un punto de vista filosófico-reflexivo es “Estética de la Música”. Este acercamiento permitirá que a nivel didáctico intercultural se inicie al futuro profesorado en lo que supone la reflexión cultural de aquellos elementos que se han trabajado más prácticamente en armonía y análisis. De esta manera se puede considera completado el círculo de conocimiento de las características culturales propias a través de la música; lo

que permitirá enfocar la interpretación desde un punto de vista más abierto, al tiempo que estos conocimientos se transmitirán desde el punto de vista comparativo necesario para iniciar al alumnado en la interculturalidad. En este caso, las posibles concreciones didácticas vendrían con la inclusión de filósofos de culturas no occidentales que puedan ofrecer interesantes percepciones sobre el campo musical. La clave para no fomentar enfoques multiculturales estaría en tratar de garantizar la reflexión cultural para un posterior intercambio musical en las restantes asignaturas.

Como ya se comentó brevemente, “Historia de la Música” es al mismo tiempo una de las menos y de las más idóneas para trabajar aspectos interculturales. Puede considerarse la más peligrosa porque un planteamiento didáctico tipo “clase magistral” que supone una conducción rígida de la interacción del aula (Vidal, Durán y Vilar, 2010) podría orientarla hacia un desarrollo multicultural. Y de acuerdo con esto, ¿de qué forma se puede replantear para que no desemboque en una mera difusión de características musicales de otras culturas? Ante todo, una ampliación de contenidos de otras músicas clásicas no occidentales tiene que venir aparejada con procedimientos auditivos y analíticos iguales que los empleados con la música occidental. Además, se debería fomentar el estudio de esta materia desde el análisis comparado de las características armónico-contrapuntísticas y estilísticas entre obras de un mismo siglo pero de diferentes culturas, lo que permitirá comprobar las similitudes y las diferencias más significativas. Serán éstas últimas las que más se comentarán para comprobar posibles influencias e intercambios posteriores en las diferentes músicas estudiadas. Este análisis comparado supondrá una autoreflexión cultural, que garantizará que estos estudiantes puedan hacer comprender a su futuro alumnado que la música es el lenguaje más universal.

#### **4. Conclusiones**

Los centros Superiores de educación musical han seguido la misma línea que las carreras universitarias más “prácticas”, es decir, han intentado formar a sus especialistas para la especialidad principal, en este caso la interpretación. No obstante, la realidad laboral se debería imponer no como un lastre que mine las horas de estudio interpretativo con numerosas materias didácticas, sino como una revisión de todas las asignaturas comunes o de formación básica desde el punto de vista didáctico. Y, aquí es donde debería añadirse que esa formación didáctica, para ajustarse a la realidad actual, debería basarse en los principios de la educación intercultural como forma de dar respuesta a las diferentes situaciones conflictivas acaecidas desde que la inmigración se dejó sentir con mayor peso. Además no sólo debería insistirse en la importancia del aprendizaje cooperativo en las aulas de secundaria como han hecho autores como León, Felipe, Iglesias y Latas (2011), sino que debería comenzar a insistirse en la importancia de este enfoque en los conservatorios superiores, tal como se está haciendo en las universidades gracias a los cambios introducidos por la Declaración de Bolonia.

La formación didáctica de estos futuros docentes musicales no tendría que limitarse al Máster de Profesorado (su denominación hasta nuevo cambio de gobierno) porque su formación pedagógica no se tiene que desvincular de la realidad y, por tanto, debería ser una constante. De manera que, por extensión, la formación intercultural del profesorado

de música deberá convertirlo en un importante agente del cambio educativo, social y cultural (Cotán, 2011).

Se precisan cambios sustanciales en el enfoque del proceso de enseñanza/aprendizaje (Pérez, 2010) musical, para que éste pueda adaptarse a los cambios sociales actuales. Es decir, que la relación práctica-teoría debería ser mayor, así como tendrían que impulsarse mayor cantidad de proyectos de investigación e innovación dirigidos a una aplicación continua en el aula y abierta al cambio, y no como meras actuaciones puntuales. Sólo un giro comparado en las diferentes asignaturas, junto con la inclusión de referencias didácticas interculturales y generales, contribuirán a que el docente de música de Secundaria atienda al alumnado en igualdad y con calidad.

Los distintos cambios que son factibles de introducirse en dichas materias, tal como se ha podido comprobar, sin que suponga un aumento del número de horas destinadas a su estudio, van encaminados a garantizar una futura situación intercultural en el aula de ESO y del conservatorio. González (2009) se plantea una interesante pregunta, ¿es necesaria una formación específica para ser profesor de Secundaria?, a lo que no puede sino responderse afirmativamente. Aunque este tipo de formación sólo será útil y coherente, si es enfocada interculturalmente y planteada desde el currículo como una modificación/reestructuración del mismo; y esto permitirá garantizar el intercambio en el aula gracias a las posibilidades que ofrece la interpretación musical (carácter cooperativo y colaborativo) que son compartidas con la educación intercultural.

## Referencias

- Bravo, R. y De Moya, M.V. (2006). Multiculturalidad musical para las aulas del siglo XXI. *Ensayos*, 21, 131-139.
- Cotán, A. (2011). La formación del profesorado ante los cambios. En J.J. Maquilón, F. Hernández y T. Izquierdo (Coords.), *Desarrollo Profesional y Práctica Educativa del Profesorado* (pp. 39-48). Murcia: Ediciones de la Universidad de Murcia.
- Díaz, M. e Ibarretxe, G. (2008). Aprendizaje musical en sistemas educativos diversificados. *Revista de Psicodidáctica*, 13(1), 97-100.
- Escudero, J.M. (2009). La formación del profesorado de Educación Secundaria: contenidos y aprendizajes docentes. *Revista de Educación*, 350, 79-103.
- Escudero, J.P. (2012). Interculturalidad e integración social en el aula a través del flamenco y los medios audiovisuales. Orientaciones y propuestas didácticas. *DEDiCA*, 3, 259-270.
- Etxeberria, F., Karrera, I. y Murua, H. (2010). Competencias interculturales del profesorado con alumnado inmigrante en el País Vasco. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(4), 79-94.
- Gairín, J. (2011). Formación de profesores basada en competencias. *Bordón*, 63(1), 93-108.
- García, A., Escarbajal de Haro, A. y Escarbajal Frutos, A. (2007). *La interculturalidad. Desafío para la educación*. Madrid: Dykinson.
- González, M. (2009). Una nueva oportunidad para la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. *Revista de Educación*, 350, 57-78.
- Leiva, J.J. (2011). La formación intercultural del profesorado en el marco del aprendizaje por competencias. En J.J. Maquilón, A.B. Mirete, A. Escarbajal y A. Giménez (Coords.),

- Cambios Educativos y Formativos para el Desarrollo Humano y Sostenible* (pp. 271-278). Murcia: Ediciones de la Universidad de Murcia.
- León, B., Felipe, E., Iglesias, D. y Latas, C. (2011). El aprendizaje cooperativo en la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. *Revista de Educación*, 354, 715-729.
- Martín, M. A. y Alonso, L. (2011). Desafíos interculturales del siglo XXI. El papel de la educación intercultural en la escuela. En J.J. Maquilón, A.B. Mirete, A. Escarbajal y A. Giménez (Coords.), *Cambios Educativos y Formativos para el Desarrollo Humano y Sostenible* (pp. 271-278). Murcia: Ediciones de la Universidad de Murcia.
- Pérez, A.I. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 24(2), 37-60.
- Pliago, N. (2011). El aprendizaje cooperativo y sus ventajas en la educación intercultural. *Hekademos*, 8, 63-76.
- Pujolás, P. (2012). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. *Educación Siglo XXI*, 30(1), 89-112.
- Ruiz, V.J. (2007). *Música y diversidad socio-cultural en ESO. La composición musical, un punto de encuentro*. Recuperado de <http://intercentres.edu.gva.es/iesleonardodavinci>
- Sales, A. (2012). La formación intercultural del profesorado: estrategias para un proceso de investigación-acción. *Educación Siglo XXI*, 30(1), 113-132.
- Samper, A. (2011). Educación musical a nivel superior e interculturalidad en el siglo XXI: nuevas epistemologías, nuevas aproximaciones didácticas. *El Artista*, 8, 297-316.
- Soriano, E. y Peñalva, A. (2011). Presente y futuro de la educación intercultural en la formación inicial de los profesionales de la educación. *Aula Abierta*, 39(1), 117-130.
- Vidal, J., Durán, D. y Vilar, M. (2010). Aprendizaje musical con métodos de aprendizaje cooperativo. *Cultura y Educación*, 22(3), 363-378.
- Vilar, U. (2006). Educación multicultural en el aula de música. Un estudio de caso: la ciudad de Pontevedra. *Revista de Investigación en Educación*, 3, 115-132.