



VOLUMEN 3 NÚMERO 2 2014

Revista Internacional de

Humanidades

Globalización económica, cultural y educativa

Perspectivas docentes en el aula de educación musical

MARÍA DEL MAR BERNABÉ VILLODRE

Globalización económica, cultural y educativa: perspectivas docentes en el aula de educación musical

María del Mar Bernabé Villodre, Universidad Católica de Murcia, España

Resumen: La asignatura de Música de Educación Primaria ha presenciado grandes modificaciones, debido a la estructuración autonómica y al proceso migratorio, que mostró las carencias del sistema educativo para poder atender a la diversidad. Este artículo reflexiona sobre las influencias del proceso globalizador en las prácticas educativas de los docentes de música de Primaria y muestra cómo necesitan ser formados para atender a esa diversidad cultural. El análisis realizado pretende mostrar cómo se desarrollan intervenciones multiculturales, enmascaradas en denominaciones interculturales, que se deben a la escasa formación terminológica y normativa sobre los contextos educativos pluriculturales. Sintetizando, en España, la educación musical intercultural tiene posibilidades de convertirse en una práctica habitual y cómoda, basta con que el profesorado sea formado de acuerdo con sus principios desde las universidades.

Palabras clave: globalización, contextos pluriculturales, música, educación intercultural, educación multicultural

Abstract: The subject of Music in Elementary Education has seen big changes, because the regional structure and the migration process, which showed the shortcomings of the education system to address diversity. This article reflects on the influences of the globalization process in the educational practices of music teachers Primary and shows how they need to be trained to meet this cultural diversity. The analysis aims to show how multicultural interventions framed in intercultural denominations, which are due to poor training and terminological rules on multicultural educational contexts are developed. Summarizing, in Spain, intercultural music education has the potential to become a common and convenient practice, just that teachers be trained in accordance with its principles from the universities.

Keywords: Globalization, Multicultural Contexts, Music, Intercultural Education, Multicultural Education

Introducción: el profesorado y sus dudas ante el contexto social pluricultural

Todo proceso formativo global no podrá tener éxito si el educador desconoce el entramado teórico centrado en la diversidad cultural que caracteriza su espacio educativo. Esta situación ha llevado a plantearse la necesidad de una urgente revisión de diferentes conceptos relacionados con la diversidad cultural que se han considerado principales, porque su ignorancia terminológica-teórica puede llevarle a una incorrecta aplicación y utilización de las herramientas y recursos existentes; así, se puede decir que el proceso educativo actual es un verdadero reto para el profesorado (Linaza, 2006), ya que cada vez más debe fundamentar su metodología en la comunicación, la cooperación y la participación del alumnado (Rincón y Vallespir, 2008) para cumplir con las expectativas interculturales de la legislación educativa actual.

Este texto se ha articulado a partir de una serie de preguntas que todo docente puede haberse hecho antes de enfrentarse a su labor educativa: ¿qué valores debo transmitir para que lleguen a ser ciudadanos social y culturalmente competentes? ¿Cómo puedo cubrir las necesidades del alumnado que no es culturalmente homogéneo? ¿Cómo consigo que el proceso educativo se desarrolle de forma igualitaria para todo el alumnado?

Todas estas cuestiones tienen relación con la cultura “transmitida” en el aula, lo que lleva al docente a comprender qué es la cultura para poder orientar su práctica educativa; así la UNESCO (1982) estableció que ésta permite al hombre reflexionar sobre sí mismo, contribuyendo a su calidad humana, a su racionalidad, a su espíritu crítico y a su compromiso ético. En otro tipo de cuestiones

(y debates) entraría la discusión sobre qué cultura se transmite en el aula, pero este artículo no se centra en este debate.

También entra en escena la pluriculturalidad, esa gran multitud de culturas presentes en un territorio que puede deberse a migraciones en determinados momentos históricos, pero que no tienen la obligación de interrelacionarse socialmente. Azurmendi (2002) considera la pluriculturalidad como un grupo de culturas que coinciden en un espacio, en el cual si tiene lugar la interculturalidad se integrarán, y si se produce una situación multicultural de coexistencia sin interrelaciones, no.

Por último, la aplicación de la política educativa más conveniente para conseguir un proceso educativo igualitario pasará por la elección de un modelo multicultural o uno intercultural, orientados ante todo a garantizar la ausencia de conflictos. El conflicto no sólo puede ser destructivo, sino también constructivo (FETE-UGT, 2009). En esa línea de interpretación del “conflicto”, Leiva (2009) considera que son dañinos porque generan tensiones en el clima escolar, aunque también habría que empezar a “verlos” como una posibilidad de aprendizaje y reflexión común. En el aula educativa, el profesorado debe partir de la interpretación de la situación conflictiva como un instante para promover el cambio, es decir, como motor de cambio (FETE-UGT, 2009).

Aunque multiculturalidad e interculturalidad son conceptos bien diferentes, la confusión entre ambos es bastante habitual, sobre todo en los medios de comunicación (televisión). Debido a ello es tan importante insistir en el estudio de esta teoría conceptual relacionada con la diversidad cultural. Desde este artículo se va a partir de las siguientes interpretaciones sobre una y otra: la multiculturalidad supondrá la existencia de gran cantidad de culturas unidas en el ámbito espacial, pero no en el social; situación que sí se produce con la interculturalidad, que supone un reconocimiento y aceptación de la diferencia, y llevará a una integración de culturas.

El proceso de mundialización económica (y cultural)

El primer paso para la comprensión del fenómeno globalizador y cómo afecta a la labor docente, es conocer qué significado tiene el concepto de monoculturalidad, como causa y consecuencia de la globalización (o mundialización) que se vive actualmente. El docente sólo puede enfrentarse a este concepto una vez ha comprendido los anteriormente comentados. De hecho, las propuestas educativas interculturales se moverán en una peligrosa línea contraria a los efectos más negativos de la globalización, tales como la pérdida de identidad cultural para “tomar prestada” la cultura de la civilización más poderosa económicamente.

La monoculturalidad es un concepto que hace referencia a una cultura estática y única en un país; hecho que suele producirse en muy contadas naciones y se debe a motivos como la ignorancia hacia las culturas minoritarias o inmigrantes. Y en esta línea, pretende que las culturas minoritarias se asimilen con la “autóctona” del país en un intento de lograr una identidad nacional característica (Molina, 2001). En el aula musical española, esta idea de “patrocinio” de una única cultura o una cultura comprendida como “nacional” estuvo muy presente en la legislación, hasta que la democracia se asentó más fuertemente y los flujos migratorios aumentaron.

Este término es fruto del proceso globalizador como homogeneizador y que contribuye a la disolución de la propia identidad; aunque la economía global pueda pretender un acercamiento entre pueblos o ayudas para y entre todos. Sin embargo la diversidad cultural se pierde en cuanto entran en escena los conceptos de “Primer” (culturas ricas) y “Tercer Mundo” (culturas pobres). Riviére (2009) señalaba ya en los inicios del siglo XX que esas ideas de subdesarrollo y desarrollo dejan sin resolver el hecho de que estos países puedan poseer un patrimonio cultural de valores y bienes que testimonien sus grandes civilizaciones. En el aula musical, esos conceptos numéricos de las sociedades quedan desvalorizados, dado que la música es patrimonio universal, compartido y de lenguaje común (aunque con matices característicos).

Pero entonces, ¿qué hace el docente ante esta situación globalizadora? En primer lugar, debe comprender que a la escuela siempre se le ha asignado un papel monocultural más o menos indirectamente dependiendo de la política vigente. En sus aulas, suele desarrollarse una actitud asimilacionista debido a que se mantiene el currículo con cambios que no favorecen el intercambio cultural, a

que la atención a las necesidades especiales se realiza fuera del aula común con la consiguiente pérdida de contacto social, y a la consideración de que la presencia de estas minorías supone un efecto negativo para el nivel educativo del aula/centro. A pesar de todo esto, el docente tiene que entender que la escuela tiene entre sus principales cometidos la socialización del alumnado en valores compartidos (Barquín, 2009), por encima de otras cuestiones exclusivamente teóricas que terminan remarcando las diferencias y dificultan la integración (Cabello y Rayón, 1998). En este sentido, el aula musical facilita la integración porque se trata de una práctica colectiva y compartida (Bernabé, 2014), que depende de la colaboración entre iguales.

En último lugar, los discursos acerca de la pluriculturalidad o la interculturalidad, plasmados en la legislación educativa vigente, base del trabajo docente, se convierten en mera “palabrería” por los resultados prácticos que conducen a la homogeneización (Aguilar, 2001), debido a la acción de la escuela por la falta de formación didáctica específica. Un docente, bien de Primaria y sobre todo de Secundaria, no es formado en la atención a la diversidad cultural, ya que como muestra Bernabé (2013b), los currículos de las universidades no se preocupan por atender a este colectivo, aunque sí recogen formaciones para el otro tipo de alumnado incluido en la legislación como “diversidad”.

Ese imparable caminar hacia la monoculturalidad, que en algunos países latinoamericanos es tan evidente dado el interés por emigrar huyendo de los problemas socioeconómicos, no es más que lo que se ha denominado globalización o mundialización, que puede definirse como un proceso de mundialización que muestra los cambios sociales y económicos mundiales. Se caracteriza por el establecimiento de una interdependencia entre los países, que provoca unificaciones sociales y culturales, así como la pérdida de importancia de las culturas minoritarias que no hayan sido involucradas en la globalización económica; es decir, que quien domina económicamente controla el desarrollo cultural del resto, que ven en la imitación cultural una forma de hacerse apreciar por aquellos. Sin embargo, la globalización también supone una diversificación de costumbres que puede enriquecer la cultura, comprendida como los instrumentos necesarios para comprender y vivir en sociedad (García, 2009).

Educación y globalización

La legislación educativa española ha tratado de contribuir a la integración sociocultural de la diversidad. El alumnado hijo de inmigrantes se ve inmerso en un sistema educativo que “promociona” una cultura propia y característica de la sociedad de acogida. Ante esta situación, se encontraban en la tesitura de formarse en esa cultura, en detrimento de las características propias para poder ser “admitidos” en la sociedad receptora. Sin embargo, poco a poco, reforma a reforma, las distintas referencias legislativas fueron mostrando la importancia de formar al alumnado para una integración cultural que no viniese en detrimento de la cultura de pertenencia (Bernabé, 2013a). Pero, ¿desde qué punto de vista y con qué herramientas se pretendió conseguir esto? ¿Había materias educativas más “propensas” a esta propuesta educativa? Y lo que es más importante, ¿qué modelo educativo resultaba más adecuado para conseguir una situación de igualdad, respeto y crecimiento cultural compartido?

Desde el currículo de la educación obligatoria (Primaria y Secundaria), se intentó trabajar de forma que otras culturas pudiesen sentirse integradas; aunque fue desde asignaturas como Música desde las que se pudo profundizar mucho más (y mejor) en las características de otras culturas, como muestran los estudios de Bernabé (2014). Así, mientras las canciones y las danzas populares propias de cada comunidad autónoma española fueron incluidas en el currículo musical para difundir el patrimonio propio y evitar una homogenización cultural dentro del territorio nacional; comenzaría a suceder exactamente lo mismo con la música de otras culturas. Se trataba de incluir en los currículos diferentes contenidos culturales “externos” pero representados en el aula, en un intento de desarrollar una educación de calidad para los hijos de los inmigrantes.

Sin embargo, en este sentido, el peso de las acciones políticas europeas se ha dejado sentir demasiado a lo largo de las últimas décadas: el efecto globalizador (capitalista) es tan fuerte que se emprenden más enfoques educativos multiculturales que interculturales; de modo que las acciones

educativas se convierten en medios para evitar el racismo, pero no favorecen el diálogo y el intercambio que llevan a la construcción conjunta y compartida (interculturalidad). Por supuesto, con esto no se está infravalorando las aportaciones socioeducativas del multiculturalismo, sólo que dadas las características y necesidades de la sociedad española, sería más conveniente el enfoque del interculturalismo.

El docente se encuentra con el complicado reto de lograr educar desde una dirección intercultural e intentar ignorar las pretensiones homogeneizadoras del efecto globalizador.

La educación para todos se ha convertido en el paradigma educativo del siglo XXI (Jiménez, 2005). Se está viviendo un momento en el que la educación obligatoria debe responder a nuevas situaciones; debido a lo que surgieron las mencionadas propuestas educativas multiculturales e interculturales. Pero, ¿en qué consiste exactamente cada una de ellas? Las primeras se caracterizan por reivindicar los derechos de los grupos culturales discriminados o marginados socialmente, y pretenden la modificación de modelos educativos etnocéntricos, la eliminación de las actitudes racistas y la garantía de igualdad educativa. No obstante, propician la adopción de prácticas culturales de los grupos mayoritarios para conseguir cierta igualdad y no garantizan las interrelaciones culturales.

En cuanto a las segundas, proponen la integración cultural de las poblaciones que habitan un mismo territorio en un proceso que no anula las referencias culturales, y que precisa la participación e interacción de todos los miembros para garantizar la igualdad. La educación intercultural se caracterizará por la interacción, el intercambio como promotor del reconocimiento y la aceptación de la alteridad; y por estos motivos la legislación educativa española persigue la consecución de la interculturalidad como base de un desarrollo social democrático igualitario.

Como defiende Añón (2010), la integración de los inmigrantes (y sus hijos) en la sociedad de acogida no debe implicar asimilación cultural o aculturación; es decir, que ésta implicaría que dicho colectivo se sintiese parte de la sociedad de acogida, pero sin pérdida identitaria propia. De acuerdo con la política de la Unión Europea, la integración partiría de la aceptación de obligaciones y derechos por el inmigrante y su comprensión como concepto que implica todos los actores sociales e institucionales así como todas las dimensiones del ciudadano (Añón, 2010).

Principalmente, tanto los modelos multiculturales como los interculturales pretenden enseñar estrategias, habilidades y valores de las diferentes culturas para que el educando pueda comprender su realidad próxima y desarrollarse como un miembro de pleno derecho. Con la intención de conseguir esto, la legislación española incluye en su currículo conocimientos útiles a todos, sin importar la cultura de pertenencia, para evitar la afirmación hegemónica de la cultura “autóctona” y conseguir una convivencia equilibrada. Ahora bien, quedará en manos de la práctica docente el desarrollo de unas propuestas u otras en el centro educativo.

Globalización, educación y educación musical

En la legislación educativa se pueden encontrar numerosas referencias a la interculturalidad como meta deseable (Bernabé, 2013a); sin embargo, el currículo de las diferentes asignaturas no promueve realmente una educación intercultural, sino que el enfoque multicultural prima sobre el aparente deseo de conseguir una situación intercultural en el aula que pueda extenderse a la sociedad fuera de ella, tal como se deduce de un análisis de las propuestas didácticas de los docentes de Música, por ejemplo (Bernabé, 2012).

Desde que la diversidad cultural se hizo “visible” para profesorado y políticos, se consideró que debían incorporarse elementos propios de estas culturas extrañas para que el alumnado hijo de inmigrantes se sintiese parte del sistema educativo. Esto llevó a que el profesorado de música considerase que la música no occidental (interpretada como música popular no occidental) era la más adecuada para incorporar “al otro” en el aula musical. Todo muy en la línea de la educación multicultural que se desarrollaba en el resto de Europa. No obstante, las prácticas musicales para ser interculturales no tienen porqué caracterizarse por un uso de “otras músicas”, sino que deben promover la reflexión sobre lo escuchado e interpretado, la improvisación como fusión-creación de músicas compartidas, entre otras actividades que les capacitarán para dialogar y finalmente repensar su propia

cultura. Estaríamos ante el que hemos considerado el primer problema para el profesorado: la atención a un alumnado culturalmente diverso a partir de músicas pertenecientes a su propia cultura, como punto de partida para favorecer su integración educativa. En páginas siguientes iremos presentando un análisis de las soluciones que se han ido dando a esta situación, considerada conflictiva por la consideración de que una música específica puede ser expuesta como prototipo de la totalidad (Alsina, 2006) cultural.

El fenómeno globalizador ha repercutido negativamente en la formación inicial del profesorado. Se puede decir que la clave de la mejora del proceso educativo residirá en una adecuada formación del profesorado (García, 2009), siempre orientada a la situación pluricultural que caracteriza el centro educativo. Esta cuestión daría para un artículo independiente, pero desde estas páginas nos interesa el análisis de las propuestas didácticas del aula musical, como punto de partida para una posterior revisión crítica de los currículos educativos de las universidades españolas. Estaríamos ante el segundo problema: la escasa-nula formación para la atención a la diversidad cultural, que ya se comentó brevemente en páginas anteriores. La globalización se ha dejado sentir en el hecho de que los currículos de los futuros maestros y los currículos de los títulos específicos de formación de profesorado no hacen hincapié en esta realidad culturalmente diversa o bien se limitan a mostrar “lo importante” que es tratar elementos extranjeros para conocer otras culturas. Si el currículo de la enseñanza obligatoria insiste en esto, los currículos universitarios, no; hecho que ha llevado a que el profesorado se mueva en una línea multicultural adecuada hace unos años para evitar el racismo, pero que ya hace mucho que quedó obsoleta porque una sociedad sólo se mantiene unida si comparte y construye conjuntamente su cultura.

Para tratar de resolver el primer (y principal) problema, desde la asignatura de Música, a lo largo de los años, se han ido desarrollando multitud de prácticas, tal como se verá seguidamente. Todas ellas, bien multiculturales o bien interculturales, han mostrado la gran facilidad que tiene el docente musical para atender a la diversidad cultural en su aula, puesto que los contenidos musicales posibilitan un enfoque educativo intercultural sin cambios sustanciales respecto a contenidos y/o estrategias metodológicas.

Como se comprobará seguidamente, gran parte de las actividades propuestas para atender “al otro” son en su mayoría de tipo multicultural, muy válidas y atractivas, pero que no ahondan en la cuestión que debe trabajarse: la construcción cultural compartida, para crear una cultura común fruto de “la mía” y “la tuya”. En clara relación con el hecho de que el profesorado no conoce con exactitud la terminología relacionada con la diversidad cultural (situación ya comentada), muchas de las propuestas existentes presentan en sus títulos el término “intercultural” pero no todas pueden considerarse como tales.

El docente de Música no puede “enfrentarse” a la diversidad cultural con la utilización de otras músicas como única “arma”. Las propuestas prácticas de actividades musicales para Educación Primaria analizadas, no se caracterizan por favorecer el intercambio o la experimentación (características fundamentales de la interculturalidad), sino que tratan de dar a conocer otras culturas para que dicho conocimiento evite posturas racistas hacia la alteridad. Son muy pocas las actividades analizadas que se centran en la improvisación, por ejemplo, como herramienta favorecedora del diálogo intercultural. Desde nuestra experiencia docente se ha podido comprobar que la clase se convierte en un espacio de intercambio cultural desde la música, pero sólo si se promueven actividades creativas como la improvisación y/o la composición.

Montoro (2002) propone unas prácticas para solucionar la problemática de la inclusión del alumnado de otras culturas en el aula. Considera que la música es una herramienta de entendimiento multicultural; aunque su planteamiento educativo musical se caracteriza porque trataba de garantizar la comunicación y la colaboración, es decir, que sus propuestas presentan una perspectiva intercultural. Entonces, estaríamos frente a un uso indebido de la terminología, una de las cuestiones que se resolvería con la adecuada formación del profesorado, pero ante unas actividades muy adecuadas para la consecución de los objetivos interculturales presentes en la legislación educativa desde la LOGSE. El espíritu cooperativo de sus actividades es significativo porque el papel del docente se ha limitado al de mediador que intentará garantizar el diálogo intercultural a través de la práctica musical.

En la línea de la multiculturalidad (a pesar de la denominación intercultural utilizada), encontramos las propuestas musicales de las hermanas Gallego (2003), que todavía hoy son típicas en diferentes niveles educativos (Primaria y Secundaria): la construcción de instrumentos para la posterior interpretación de piezas de diversos estilos y procedencias. Este tipo de prácticas enmascaran el conflicto latente en las sociedades pluriculturales: se coexiste más o menos pacíficamente, pero no se convive ni se comparten vivencias.

Si las actividades de construcción de instrumentos se enfocasen desde la colaboración como punto de encuentro dialógico que permitiese iniciar el camino del respeto entre culturas, sí podría hablarse de una práctica intercultural. Bernabé (2011) señaló que esta actividad organizada con grupos que tengan que compartir materiales y, por tanto, respetar sus propios turnos, así como ayudarse a construirlos, tenía éxito intercultural por el diálogo y el carácter colaborativo que implica. Por supuesto, siempre dependerá de que la evaluación de las actitudes no se pase por alto y los procedimientos se correspondan con la intencionalidad intercultural.

En las propuestas de Montoro (2002) y Gallego (2003) no se mencionaban los recursos utilizados para la evaluación de la interculturalidad. Este hecho muestra que el proceso educativo quedaba incompleto, ya que no se puede comprobar la efectividad de ninguna de las prácticas que proponen sin un posterior proceso de evaluación.

En la experiencia “En busca del ritmo perdido” realizada en el C.E.I.P. “Azahar” (sin autor, 2004), se observaba que el instrumento de evaluación de las prácticas se reducía a una charla-debate, a unas preguntas y a la realización de murales referentes a las actividades realizadas. Sin embargo, a pesar de que se pueda considerar que los instrumentos de evaluación utilizados son muy simplistas, es de gran significación que sí se tuvo en cuenta la evaluación de las actitudes y el intercambio que implica el “diálogo musical”. Y, precisamente por todos estos detalles, este tipo de prácticas sí pueden considerarse interculturales, ya que todos sus elementos están enfocados a conseguir ese proceso de intercambio y diálogo que caracteriza a la educación intercultural. Con ese tipo de charlas-debate el docente está promoviendo la reflexión personal y cultural en el alumnado, paso previo para la comprensión-respeto-intercambio con “el otro”; todos ellos elementos imprescindibles para aprovechar el conflicto como punto de inflexión para el cambio social.

La evaluación de las actividades tiene que aportar datos para modificar y mejorar la propuesta inicial, para posibilitar el diálogo reflexivo que ayude a solucionar el conflicto cultural, y para favorecer la integración cultural. De manera que, las conclusiones de una charla-debate o de otro tipo de propuesta de reflexión oral, deben quedar recogidas en las distintas prácticas posteriores que legitimen las actuaciones de los docentes y permitan introducir posibles mejoras.

González (2007) considera que el mensaje sonoro es recogido por todo el alumnado e interpretado de forma diferente e igualmente interesante. En esta dirección de diálogo y socialización, destacan las propuestas prácticas de Lorenzo, Herrera y Fernández (2004) que propusieron el uso de cualquier tipo de canción (sin preferencias sobre la tradicional) para favorecer dicho proceso comunicativo y socializador. Principalmente, las actividades que proponen iban encaminadas hacia una reflexión sobre la utilización de la canción como herramienta favorecedora del aprendizaje del lenguaje y como elemento socializador y comunicativo. Esta dirección permite convertir el aula musical en un espacio educativo intercultural, gracias a que promueven el diálogo, por tanto, contribuirían a resolver las situaciones conflictivas que pudieran darse en el aula.

Otros autores como Sanfeliu y Caieta (2005) partieron de la música popular actual de cantautores como Manu Chao o Ismael Serrano, cuya temática principal se centra en la inmigración, la pobreza y en mensajes solidarios. Esta forma de acercarse a otras músicas claramente influenciadas por la música tradicional no occidental, supuso un primer paso para conocer la diferencia y reconocerse en ella; es decir, que podría dar la impresión de que se trata de prácticas multiculturales, pero al utilizarse otro tipo de música con mensajes “diferentes”, promovían un aula musical intercultural al favorecer el diálogo y la reflexión mediante el trabajo del texto de las canciones. En este tipo de prácticas no importaba que no se trabajase directamente el proceso creativo musical, ya que el estudio de las letras sí que suponía un enriquecimiento por los valores transmitidos. Este tipo de análisis, de reflexiones, contribuirá a la resolución de los problemas de integración del alumnado de otras

culturas, ya que no sólo “el autóctono” conocerá su cultura, sino que “el extranjero” conocerá la de acogida y podrá verse identificado en la otra.

Bravo y De Moya (2006) propusieron actividades destinadas a garantizar el conocimiento de otras manifestaciones culturales a través de la música, en la línea del trabajo multicultural porque no promueven el re-conocimiento y el intercambio que implicaría una práctica educativa intercultural. Como ya se comentó, este tipo de prácticas tratan de evitar situaciones conflictivas como podrían ser los problemas de racismo. Contrariamente a ese tipo de propuestas, González (2007) y Salido (2007) sí proponen actividades interculturales de una forma “consciente” porque estaban precedidas de una rigurosa contextualización teórica de los conceptos relacionados con la diversidad cultural y un posterior desarrollo de los niveles de concreción curricular de un modo totalmente intercultural (debe señalarse que algunas de las actividades comentadas utilizan la terminología muy libremente y catalogan como interculturales prácticas multiculturales). Sus actividades tenían como fin la mejora de los contactos sociales entre el alumnado de diferente procedencia. Estos autores contribuyen a paliar las carencias formativas iniciales del profesorado, problema que ya se comentó que caracteriza al profesorado español.

Molina (2007) propuso partir de la celeberrima metodología Orff para garantizar la integración sociocultural del alumnado, ya que consideraba que ésta se podía aplicar en diferentes culturas y países. Entre sus actividades destacaban las colectivas para trabajar el ritmo; pero adolecían de falta de referencias a la evaluación y a una organización que favoreciese el intercambio, aunque fuesen útiles para el trabajo intercultural al tratarse de actividades cooperativas y grupales. De nuevo se puede observar cómo a pesar de que las actividades puedan estar orientadas a evitar/resolver conflictos, su estructuración incompleta llevará a que no se pueda alcanzar una interculturalidad plena que resuelva la problemática social española (xenofobia y racismo por el desconocimiento de la alteridad cultural).

“La música nos une” fue una propuesta de experiencia intercultural de De Moya, Hernández y Hernández (2010) centrada en la canción popular. Casi todas las propuestas educativas inter y multiculturales parten del trabajo de la canción popular como mejor medio de favorecer el contacto cultural. No obstante, pese a la interesante utilización del trabajo cooperativo y de las TIC’s, las prácticas que proponen sólo pueden catalogarse como multiculturales porque se utiliza la canción popular como medio de conocer otras “opciones” culturales a través de la música. No debe olvidarse que, de acuerdo con las definiciones comentadas en epígrafes anteriores, el proceso educativo intercultural precisa del diálogo y del intercambio de experiencias; y son esos elementos los que llevan a resolver situaciones conflictivas derivadas del desconocimiento cultural.

La canción tradicional también fue el centro de atención en la propuesta de González (2010), que ofrecía una nueva “interpretación” de este recurso al incorporar la improvisación de letras y acompañamientos. Esta experiencia sí es interesante a nivel intercultural al invitar al análisis reflexivo mediante las comparaciones de elementos de las diferentes piezas y de la música tradicional autóctona. Precisamente, la reflexión cultural puede considerarse uno de los momentos más importantes del proceso educativo intercultural; puesto que ésta será extrapolable a la resolución de posibles conflictos en el aula mediante el diálogo.

Las actividades planteadas por la Asociación Jarit (2011) ofrecían un punto de vista multicultural, a excepción del taller de percusión que presentaba un planteamiento intercultural porque se invitaba a utilizar los conocimientos aprendidos para incorporarlos a la propia interpretación. Es decir, se intentaba favorecer el intercambio, la incorporación y la fusión cultural, a través de una actividad tan atractiva, divertida y educativa como es la interpretación instrumental. Esta situación no se observaba en el extenso dossier de Gómez (2011), que ofrecía una interesante perspectiva de las músicas del mundo desde las opciones clásica y popular, pero muy en la dirección de la educación multicultural al no plantear más que un conocimiento teórico e interpretativo de la partitura sin más (ni improvisación, etc.). Prácticas de este último tipo, no hacen sino mostrar lo que queda por hacer todavía en el ámbito formativo universitario, para que el futuro docente pueda maximizar los resultados socioculturales de su práctica docente.

En el año 2012 se observaron ciertos avances didácticos hacia la interculturalidad en el aula musical. Valenzuela (2012) cuenta con unidades didácticas centradas en favorecer el conocimiento de la música de las Islas Canarias desde un punto de vista reflexivo, tomando como punto comparativo otras manifestaciones populares que puedan resultar similares. De manera que, estaba intentando “invitar” al alumnado a la reflexión cultural y ese hecho es el que permitirá conseguir una situación intercultural en el centro educativo. Sólo con prácticas reflexivas y comparativas se podrá evitar el conflicto derivado del contacto cultural, así como sólo así se podrá favorecer la integración de otras culturas sin pérdidas por parte de la cultura “no autóctona”.

Ese mismo año, Cano, Sousa y el Claustro del CP Cardenal Cisneros de Camiñas realizaron unas propuestas interdisciplinares que presentaban el trabajo de actitudes interculturales mediante actividades musicales y de movimiento. Lo más interesante y útil (interculturalmente) de éstas, es que contaban con un laborioso proceso de evaluación. Las prácticas centradas en la atención a la diversidad cultural, también necesitan un proceso de evaluación; y, en este caso, éste permitió comprobar que las piezas musicales ya no estaban siendo interpretadas como elementos puntuales y aislados, sino que la educación intercultural a través de las diferentes asignaturas curriculares (Música) era considerada como algo factible dentro del desarrollo cotidiano del curso.

Debe señalarse que casi todas las actividades ya comentadas se desarrollaron como actuaciones puntuales de investigación o dentro de las denominadas jornadas interculturales o especiales. Esta situación no favorece la continuidad del proceso educativo intercultural y repercute negativamente en el desarrollo social, interpersonal y entre culturas. El único problema de las propuestas educativas interculturales musicales, es que tienen que integrarse completamente en el desarrollo cotidiano del aula. Tiene que empezar a abandonarse su casi exclusiva utilización puntual, ya que no son muchos los ejemplos en el sentido contrario a las comentadas en este epígrafe.

Conclusiones

La inexistente formación intercultural del profesorado de música se deja sentir en el seguimiento evaluativo, procedimental y actitudinal, de las supuestas propuestas musicales interculturales (Bernabé, 2013b). Hay que ser conscientes de que éste es uno de los principales problemas del profesorado, que se ve incapaz de responder a las necesidades del alumnado porque no cuenta con esa formación específica. Para solucionar este tipo de problemas que tienen que ver con la formación inicial, algunos centros como el CEP Lora del Río (2011) han recogido sus materiales interculturales para garantizar la información y la formación continua de sus docentes, y contribuir a mejorar la calidad del proceso educativo que no puede separarse de la realidad social (Moreno, 2010). Esas iniciativas deberían favorecerse y potenciarse, puesto que a pesar de que la formación inicial incluya los elementos comentados, la formación continua del docente debe ser una constante inamovible. Las baterías de actividades comentadas permiten llegar a la conclusión de que lo que se necesita es que éstas garanticen el diálogo, el intercambio, el conocimiento y el reconocimiento, que tan necesarios son, dada la situación globalizadora que caracteriza el mundo actual.

El uso indiscriminado e incorrecto de la terminología (Bernabé, 2013a) da lugar a que las intervenciones no ahonden en las posibilidades que tiene cada modelo educativo (multicultural e intercultural), y que los objetivos queden difuminados; es decir, no puede proponerse una comunicación intercultural si se defiende una pedagogía multicultural (Moya y García, 2001). Esa falta de formación lleva al docente a afrontar la diferencia como un reto negativo para esta sociedad globalizada, porque él mismo desconoce los recursos y posibilidades de la integración educativa de esa diversidad cultural. Esta situación se ve aumentada por la falta de formación en técnicas colaborativas y reflexivas (Palomares y González, 2012), que son fundamentales para desarrollar la interculturalidad que defiende no ha dejado de defender la legislación vigente desde finales del siglo XX e inicios del presente siglo XXI.

Resulta muy significativo que no se mencione el proceso de evaluación que se ha seguido en las diferentes propuestas comentadas en el epígrafe anterior. Ésta adquiere un gran protagonismo porque debe reflejar los diferentes objetivos y contenidos actitudinales, cuya adquisición supondrá el

inicio hacia una cultura compartida, re-construida y re-conocida. Así Herrera y Lorenzo (2007) consideran que los programas educativos denominados interculturales no presentan esa intención en la formación de conceptos, procedimientos, valores y actitudes; y son precisamente las cuestiones actitudinales las que más deben trabajarse para la consecución de una situación intercultural.

En la clase de música siempre deberá trabajarse en una doble dirección (Díaz e Ibarretxe, 2008): iniciar un camino reflexivo crítico sobre la propia identidad y desarrollar la capacidad de apreciar al otro a través de su música. Es decir que, para educar interculturalmente con la música no basta con introducir contenidos “exteriores”, sino que es necesario modificar los elementos característicos de la programación de aula para conseguir que ésta se convierta en ese espacio educativo intercultural ideal; aunque se precisa de una actuación global en diferentes ámbitos (Moreno, 2010) y con todos los agentes implicados en el proceso educativo. No debe olvidarse que educar es formar globalmente al alumnado para que pueda desarrollarse socialmente en cualquier lugar del mundo.

REFERENCIAS

- Aguilar, M. R. (2001). La interculturalidad en el marco de las políticas educativas. Segunda Reunión Nacional de México, 11-14 noviembre.
- Alsina, P. (2006). *El área de educación musical. Propuestas para aplicar en el aula*. Barcelona: Graó.
- Álvarez, N. (2002). Multiculturalismo e inmigración: retos ideológicos del siglo XXI. *Cuadernos electrónicos de Filosofía del Derecho*, 5. Extraído de: <http://www.uv.es/CEFD/5/alvarez.html>.
- Añón, M^a J. (2010). Integración: una cuestión de derechos. *Árbor. Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 744, 625-638.
- Arriaga, C. (2005). Conexión entre los intereses musicales del alumnado y profesorado en primaria: datos para un acercamiento. *Musiker*, 14, 121-145.
- Azurmendi, M. (2002). Inmigración e identidad ciudadana. *Claves de razón práctica*, 128, 21-30.
- Barquín, A. (2009). ¿De dónde son los hijos de los inmigrantes? La construcción de la identidad y la escuela. *Educación*, 44, 81-96.
- (2011). *La Educación Intercultural en el aula de Música. Unidades didácticas interculturales para Educación Primaria*. Saarbrücken: Editorial Académica Española.
- (2012). Contextos pluriculturales, educación musical y Educación Intercultural. *El Artista*, 9, 190-214.
- (2013a). Legislación educativa española e interculturalidad: cambios necesarios. *Hekademos*, 13, 65-75.
- (2013b). Propuesta formativa intercultural para el docente musical. *Educatio Siglo XXI*, 31 (2), 297-322.
- (2014). Improvisación musical y educación intercultural. *Música y Educación*, 7, 34-44.
- Bravo, R. y De Moya, M^a V. (2006). Multiculturalidad musical para las aulas del siglo XXI. *Ensayos*, 21, 131-139.
- Cabello, M^a J. y Rayón, L. (1998). En un aula de educación primaria: de la multiculturalidad con minúsculas a la cultura con mayúsculas. *Educación*, 22-23, 313-318.
- Cano, G., Sousa, Z. y Claustro CP Cardenal Cisneros de Camuñas (2010). *Una experiencia intercultural: el juego, la danza y otras actividades integradoras. Conductas observadas como consecuencia de la multiculturalidad*. Extraído de: <http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/EXPERIENCIA-2.pdf>.
- CEP Lora del Río (2011). *Catálogo de Material de Interculturalidad*. Lora del Río: Junta de Andalucía.
- De Moya, M^a V., Hernández, J. R. y Hernández, J. A. (2010). Experiencia intercultural en el aula “La música nos une”. *Música y Educación*, 84, 18-28.
- Díaz, M. e Ibarretxe, G. (2008). Aprendizaje musical en sistemas educativos diversificados. *Revista de Psicodidáctica*, 13(1), 97-110.
- FETE-UGT (2009). *Convivir con el conflicto. Conflicto y convivencia en la escuela*. Madrid: Cyan, Proyectos y Producciones Editoriales.
- Gallego, C. I. y Gallego, M^a M. (2003). Interculturalidad en educación infantil y primaria con la música. *Filomúsica. Revista mensual de publicación en internet*, 37. Extraído de: <http://filomusica.com/filo37/interculturalidad.html>.
- García, F. (2009). Formación inicial del profesorado y de los psicopedagogos en educación de la convivencia. *Educación*, 43, 43-60.
- Gómez, R. (2011). *Música étnica, música intercultural un acercamiento en la Educación Primaria*. Extraído de: <http://www.eduinnova.es/monografias2011/mar2011/musica.pdf>.
- González, O. (2007). La agrupación instrumental de percusión en la escuela, elemento de socialización del alumnado. En Ortiz, M^a A. (coord.), *Diferencias culturales y atención a la diversidad en la escuela* (pp. 203-222). Granada: Universidad de Granada.
- (2010). Una experiencia de *currículum* musical intercultural. *Música y Educación*, 81, 18-33.
- Herrera, L. y Lorenzo, O. (2007). Estudio Empírico del Proyecto sobre diferencias culturales y atención a la diversidad en el contexto escolar. En Ortiz, M^a A. (Coord.), *Diferencias culturales y atención a la diversidad en la escuela* (pp. 117-156). Granada: Universidad de Granada.
- JARIT (2011). *Recursos de Comunicación Intercultural*. Extraído de: http://www.jarit.org/wp-content/uploads/2011/12/catalogo_jarit.pdf.

- Jiménez, C. (2005). *Pedagogía diferencial. Diversidad y equidad*. Madrid: Pearson-Prentice Hall.
- Leiva, J. J. (2009). Educación y conflicto en escuelas interculturales: valores y concepciones pedagógicas del profesorado sobre convivencia y diversidad cultural. *Educación y Diversidad*, 3, 107-149.
- Linaza, J. L. (2006). Desarrollo, educación y exclusión social. *Revista de Psicodidáctica*, 11(2), 241-252.
- Lorenzo, O., Herrera, L. y Fernández, J. (2004). Atención a la diversidad cultural en educación primaria: programa de intervención en el desarrollo del lenguaje y la socialización a través de actividades didáctico-musicales. *Boletín CIDE*, 170, 177-234.
- Molina, F. (2001). Educación, Multiculturalismo e Identidad. *OEI. Educación en valores. Sala de Lectura*. Extraído de: <http://oei.es/valores2/molina.html>.
- Molina, M. (2007). Música e integración social. *Filomúsica. Revista mensual de publicación en internet*, 80. Extraído de: <http://filomusica.com/filo80/integracion.html>.
- Montoro, M^a P. (2002). La música, una herramienta de entendimiento multicultural en la escuela. *Educación y futuro*, 7, 6-12.
- Moreno, M^a J. (2010). La interculturalidad en Educación Primaria. *Hekademos. Revista Educativa Digital*, 7, 115-132.
- Moya, A. y García, F. J. (2001). Los alumnos que viven en ambientes desfavorecidos: respuestas ¿especiales? *Educación*, 28, 205-212.
- Palomares, A. y González, A. C. (2012). La educación inclusiva del alumnado con necesidades especiales en la Educación Secundaria Obligatoria de la Región de Murcia. *Educación*, 48(2), 267-283.
- Rincón, J. C. y Vallespir, J. (2008). El tratamiento de la interculturalidad en los centros de primaria de las Islas Baleares, según las programaciones generales anuales: el Plan de Acogida Lingüística y Cultural. *Revista de Educación*, 353, 415-441.
- Riviére, G. H. (2009). *La Museología. Curso de museología/textos y testimonios*. Madrid: Akal.
- Salido, M^a R. (2007). Los habitantes de la calle pentagrama. En Ortiz, M^a A. (coord.), *Diferencias culturales y atención a la diversidad en la escuela* (pp. 181-202). Granada: Universidad de Granada.
- Sanfeliu, A. y Caireta, M. (2005). *La música como instrumento de educación para la paz*. Bellaterra: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Sin autor (2004). En busca del ritmo perdido. *Educación y Futuro*, 2, 1-7.
- Sin autor (2011). *Día de la Interculturalidad*. Extraído de: http://dl243.dinserver.com/hosting/carei.es/documentos//Dia_de_la_Interculturalidad.pdf.
- UNESCO (1982). *Declaración de Méjico sobre las políticas culturales. Conferencia mundial sobre las políticas culturales*. México D.F., 26/07/1982-06/08/1982.
- Valenzuela, M. E. (2012). *Vamos a conocer nuestra música. Unidad didáctica*. Extraído de: <http://www.bienmesabe.org/.../vamos-a-conocer-nuestra-musica-unidad-didactica>.

SOBRE LA AUTORA

María del Mar Bernabé Villodre: Licenciada en Historia del Arte y en Pedagogía del Lenguaje y la Educación Musical, Doctora en Teoría e Historia de la Educación, y Máster en Musicoterapia. Ha sido profesora en distintos centros educativos de la Comunidad Valenciana y de Baleares. Sus líneas de investigación son la educación intercultural, la didáctica musical y la didáctica de las ciencias sociales.

La **Revista Internacional de Humanidades** proporciona un espacio para el diálogo y la publicación de nuevos conocimientos en el seno de las humanidades que se sustentan sobre tradiciones pasadas al tiempo que permiten establecer un programa renovado para un futuro que incorpore además la transformación digital de estos saberes. Las humanidades son un ámbito de aprendizaje, reflexión y acción, y un lugar de diálogo entre distintas epistemologías, perspectivas y áreas de conocimiento. En estos inestables lugares de entrecruzamiento del saber humano, las humanidades podrían ser capaces de neutralizar la estrechez de miras de los modernos sistemas de conocimiento.

Los artículos de la revista abarcan un terreno muy amplio, desde lo general y especulativo hasta lo particular y empírico. No obstante, su preocupación principal es redefinir nuestra comprensión de lo humano y mostrar diversas prácticas disciplinarias dentro de las humanidades. En un momento en que las tendencias teóricas dominantes parecen confluir en políticas que a menudo conducen a la humanidad a situaciones intelectuales y sociales poco

satisfactorias, esta revista pretende reabrir el debate acerca de las diversas facetas de los seres humanos tanto por razones prácticas como teóricas.

La revista es relevante para los académicos e investigadores provenientes de un amplio espectro de disciplinas dentro de las humanidades, para los profesores universitarios y los educadores, así como para cualquier persona con interés e inquietud por las humanidades.

La **Revista Internacional de Humanidades** es una revista académica sujeta a revisión por pares.