

El desarrollo de la competencia intercultural a través de la educación musical: una revisión de la literatura

Developing intercultural competence through music education: a literature review

Santiago PÉREZ-ALDEGUER
Universitat Jaume I de Castellón

Recibido: Octubre 2012

Aceptado: Enero 2013

Resumen

El objetivo de este artículo es analizar el modo en que ha sido abordada la competencia intercultural a través de la música. Con ello se pretende poner de manifiesto los puntos fuertes y débiles que la educación musical puede haber aportado al desarrollo de la competencia intercultural. El texto ha sido dividido en cuatro secciones. La primera, conceptualiza la educación intercultural y la competencia intercultural. La segunda, presenta una revisión explícita sobre el marco legal en torno a interculturalidad y música. La tercera, trata algunos de los estudios que evidencian cómo la música es capaz de potenciar la competencia intercultural, y por último, se presentan las conclusiones, donde se incluyen la prospectiva conceptual y metodológica sobre el tema.

Palabras clave: educación musical, educación intercultural, música popular, relaciones culturales, interacción social, competencia intercultural.

Abstract

The aim of this paper is to analyze how the intercultural competence has been addressed through music. Thus it is intended to highlight the strengths and weaknesses that music education may have contributed to the development of intercultural competence. The text has been divided into four sections. First, intercultural education and intercultural competence are conceptualized. Secondly, there is an explicit review of the legal framework around multiculturalism and music. Subsequently, some studies regarding to how music can enhance intercultural competence are discussed. Finally conclusions are presented including conceptual and methodological foresight on the subject.

Keywords: music education, intercultural education, folk music, cultural relations, social interaction, intercultural competence.

Punto de partida y conceptualización

En la actualidad la globalización implica una multiculturalidad cada vez más acentuada, lo que ha provocado que el desarrollo de la competencia intercultural se considere un tema de gran envergadura para investigadores y educadores, entre otros. Esto hace que existan numerosos trabajos que desde diferentes áreas de conocimiento (pedagogía, psicología social...), influyen en la educación musical con metodologías y estrategias que fomentan una mayor competencia intercultural. Pero quizás las investigaciones desde el ámbito educativo, son las que más repercusiones han tenido en el tratamiento de la música con fines interculturales.

Por ello, desde la pedagogía y con la intención de mejorar la educación intercultural, surgieron algunos proyectos cooperativos, algunos de ellos auspiciados bajo el *Programa Comenius* (Unión Europea) como por ejemplo: el Proyecto AMIGHA, el Proyecto Dromèsqere Euròskola, o el Proyecto INTER, entre otros. Todos ellos promueven y favorecen el intercambio de experiencias desde el propio centro, entre centros o entre países (Aguado, Gil Jaurena y Mata, 2008:283). Pero ¿Qué problemas existen en cuanto a la diversidad cultural –desde el ámbito musical– y cómo la música puede ayudar a desarrollar la competencia intercultural?

El Informe Mundial de la UNESCO (2010) en el que colabora el Consejo Internacional de la Música (CIM), entre otros, analiza cómo la mundialización trata de manera hostil la diversidad cultural, entre otras, la música. Por ejemplo, se ha visto que “la música pop y rock asfixian la música nativa” (p.13). Por lo que se concluye que en una sociedad global, con intereses principalmente capitalistas, los músicos nativos no pueden competir contra los medios de comunicación masivos. Así lo expresan músicos Chinos que tocan “el *guqin*, un instrumento musical de siete cuerdas semejante a la cítara” (p.19). Este tipo de problemas también acontecen, no sólo como consecuencia de los medios de comunicación de masas, sino también por el uso de las tecnologías de la comunicación (teléfonos móviles, correo electrónico...). Por ejemplo, en Jamaica el uso de estas tecnologías han tornado obsoletos “los medios de comunicación tradicionales basados en el tambor y las caracolas de moluscos (‘abeng’), socavando las antiguas tradiciones musicales” (p.19). Todos estos problemas de diversidad cultural suscitan dos posturas: (1) la educación musical puede ayudar a desarrollar la competencia intercultural, y (2) la educación musical puede fomentar la diversidad musical. Ambas posturas son complementarias en tanto y cuando se conceptualice qué es la educación intercultural.

Pero, el significado de educación intercultural resulta un tanto controvertido, suscitando en ocasiones cierta confusión (Essomba, 2006). Por ello y con la intención de posicionar el presente discurso, a continuación se presentan dos definiciones, una sobre educación intercultural, y otra sobre competencia intercultural, construidas a partir de las aportaciones de otros autores.

Algunos trabajos sobre interculturalidad desde el ámbito nacional (véase por ejemplo, Gil Jaurena, 2010; Ballesteros Velázquez y Gil Jaurena, 2012; Aguado y

Ballesteros, 2012; Santos Rego, 2010, citado por Santos Rego, 2011), e internacional (por ejemplo, Lustig y Koester, 1998; Dearthoff, 2009; Cohen-Emerique, 2011; UNESCO, 2010), utilizan palabras similares cuando se refieren a educación intercultural, y también cuando aluden a la competencia intercultural. Por ejemplo, sobre educación intercultural se encuentran, entre otras, palabras como: diversidad, pluralidad, holístico, respeto, equidad, inclusión, igualdad, comunicación, tolerancia y reflexión. Por otro lado, sobre competencia intercultural se encuentran, entre otros, términos como: conocimiento, habilidad, capacidad, bienestar, responsabilidad, interacción, cohesión social, consciencia, actitudes, conductas y afectivo.

Con todo ello, a continuación se propone una definición que contribuya de algún modo, a encauzar las aportaciones que desde la educación musical se puedan llegar a hacer a la educación intercultural, y viceversa. Por lo tanto, la educación intercultural haría referencia al tratamiento de la diversidad cultural desde procesos educativos holísticos en constante modulación, con el propósito, entre otros, de suscitar la reflexión en torno a mi posición y mi relación, en y con, las diferentes culturas que conviven en el mundo, desde principios de comunicación, respeto y tolerancia.

Partiendo de la premisa de que a través de la educación intercultural se desarrolla la competencia intercultural, se diría que la competencia intercultural haría referencia a los conocimientos, valores, actitudes y conductas –aspectos cognitivos, afectivos y comportamentales– que una persona posee y es capaz de utilizar para desenvolverse, consciente y satisfactoriamente en contextos multiculturales, incrementando así la cohesión y el bienestar social, con uno mismo y con los demás.

A continuación se expondrán algunas de las ideas, que a mi juicio, deberían marcar el discurso de la educación intercultural a través de la música. La primera se trata del cuestionamiento del «yo» (Osuna Nevado, 2012). Se trata de reflexionar en torno a mi posición, a mis referentes, a “la situación que esos referentes me dan en un sistema social jerarquizado y de las herramientas de las que dispongo –y de por qué dispongo de ellas– para hacer frente a contextos y escenarios diversos” (p.51). Al fin y al cabo, se trataría de profundizar en el conocimiento de uno mismo, como individuo único y plural a la vez. Se trataría de educar para vivir de un modo holístico –entendiendo éste como un todo global, no sólo cognitivo– pasando del mundo de la función, es decir, del envoltorio que rodea a cada persona –lugar de nacimiento, clase social, sexo... –para adentrarnos en otra dimensión de la persona (en constante evolución) de la que todos formamos parte, pero de la que no todos estamos educados para percibir.

Si se acepta como hipótesis, que cada persona tiene su propia cultura, entendiendo ésta como procesos individuales o grupales de significados que se encuentran en constante cambio, y que pueden ser, o no, compartidos por una comunidad, se llegaría a pensar que los seres humanos no pueden ser clasificados por unos sistemas divisorios, únicos y generalizados, ya que en la actualidad las personas pertenecen a numerosos grupos al mismo tiempo. Por ejemplo, “la misma persona puede ser, sin contradicción alguna, una ciudadana de los Estados Unidos, de origen caribeño, con

antepasados africanos, cristiana, liberal, mujer, vegetariana, corredora de fondo, historiadora, maestra, novelista, feminista, heterosexual [...]” (UNESCO, 2010:22).

Todo esto, quizás llevaría a replantearse algunas de las investigaciones abordadas sobre dicha temática. Ahora bien, como todo depende de la definición que se tome de *cultura*, y éste no es un concepto unívoco (Olivé, 1999), se podría decir que, desde mi particular punto de vista, la *cultura* haría referencia al cristal variable desde el cual, cada persona interpreta el mundo de forma individual y donde en ocasiones, circunstancialmente o no, coincide con otro u otras. Por lo tanto, y sin tratar de ser excesivamente simplistas, la diversidad sería lo que a todos nos caracterizaría, siendo ésta, por tanto, la normalidad (Aguado, Gil Jaurena y Mata, 2008:289). Ello, contribuiría a la idea desarrollada por el Grupo INTER (2006), donde la diversidad no sólo se refiere “a etiquetas nacionales o étnicas, ni a grupos especiales o a minorías” sino a “todas las diferencias individuales que pueden jugar un papel significativo, tanto en el contexto estructurado de la educación como en otros contextos más informales” (p.3).

Dicho esto, el presente trabajo pretende dar respuesta a, cómo ha sido abordada la competencia intercultural a través de la música. Para ello a continuación se tratará el texto en tres secciones principales. La primera realiza una revisión explícita sobre el marco legal en torno a la interculturalidad y la música. La segunda elabora una revisión de diferentes estudios, para desengranar cómo la música es capaz de potenciar la competencia intercultural, y por último, se desarrollan algunas conclusiones finales.

La educación musical intercultural desde el currículo

La educación musical se relaciona con la enseñanza-aprendizaje de la música, la cual pretende desarrollar las dimensiones cognitivas, afectivas y psicomotoras del educando. En numerosos países la educación musical comienza en preescolar y no finaliza hasta la universidad. Esto sucede, en parte, porque la música se considera un componente fundamental de la cultura y del comportamiento humano, es más, ésta nos caracteriza como seres humanos (Yudkin, 2012). Con el objetivo de no suscitar confusión en cuanto al contexto en el que se enmarca este trabajo, se resalta que actualmente en la educación musical se aceptan tres ámbitos de formación claramente diferenciados: (1) la educación musical en la formación general, (2) la formación musical profesional y (3) la formación docente (Tourrián López y Longueira Matos, 2010). La educación musical en la formación general, adquiere un significado global para el desarrollo personal a todos los niveles, y constituye en sí mismo una verdadera educación holística. En cambio, la educación para la música, está más bien pensada para personas que se dedicarán a la interpretación, la dirección, la composición... de forma profesional. Por último, la tercera se refiere a la formación de formadores de diferentes niveles educativos. El primer ámbito será en el que se enmarca el presente trabajo.

Una vez conceptualizada la educación musical y enmarcado el ámbito educativo al que hace referencia este trabajo –la educación musical en el ámbito general–, a continuación se aborda desde el currículo, un pequeño estudio en cuanto a música e interculturalidad se refiere.

Como se mencionaba al principio de este trabajo, los cambios sociales producidos en los últimos años también aparecen reflejados en las modificaciones realizadas por la Ley Orgánica de Educación (2006) con respecto a la Ley anterior de Ordenación General del Sistema Educativo (1990). Cuando se realiza un análisis de los diferentes niveles de concreción del currículo, se observa un importante incremento de referencias a la educación intercultural. En relación a éstas, la LOGSE nombra uno de los principios a modo general, así: “c) La efectiva igualdad de derechos entre los sexos, el rechazo a todo tipo de discriminación y el respeto a todas las culturas”, pero, en el resto de la ley no aparecen desarrollados. En referencia a la educación musical, la LOGSE (1990) alude casi exclusivamente a la música autóctona de cada comunidad autónoma como medio para preservar la identidad cultural y social. Por el contrario, hace escasa referencia a las músicas de otras culturas, así como a otros géneros o estilos musicales.

En la actual ley, la LOE (2006), se pone de manifiesto diferentes aspectos en relación a la cultura, pero se hace a grandes rasgos, introduciendo elementos referentes a otras culturas, y a la mejora de la convivencia entre ellas. Aspectos destacados a lo largo de la LOE son la renovación de la propia cultura, la convivencia y la cohesión social entre personas de diferentes procedencias, así como la tolerancia, la libertad, el conocimiento y el aprecio a la diversidad cultural. Otro aspecto importante a destacar, es la referencia directa a la desigualdad cultural, que aparece reflejado en su artículo I: “b) La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación y actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que deriven de discapacidad”. Es por ello, que para conseguir este principio, establece en su artículo 17 el objetivo de: “d) Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad”.

Por otro lado, la atención a la diversidad es tratada bajo el marco de las competencias básicas, y la música aparecería directamente relacionada con la competencia cultural y artística. De esta forma, la nueva programación por competencias abre una puerta hacia la interdisciplinariedad y la transversalidad, donde la educación musical tiene mucho que decir. A través de ésta, se trabajan otras competencias como por ejemplo la lingüística a través de canciones, o las matemáticas mediante la métrica del ritmo musical u operaciones matemáticas realizadas con compases. De nuevo en la LOE, en su artículo II sobre los fines de la educación, se hace referencia directa a la interculturalidad como forma de enriquecer la sociedad: “g) La formación en el respeto y reconocimiento de la pluralidad lingüística y cultural de España y de la interculturalidad como un elemento enriquecedor de la sociedad”.

Ya en el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre (BOE de 8 de diciembre) por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la educación primaria, aprobada unos meses después de la LOE, se especifican aspectos concretos sobre el currículo educativo. En él se introducen referencias claras a la interculturalidad. Por ejemplo, en relación a las competencias básicas, hay una descripción trasparente de cada una de ellas, dentro de las cuales alude a aspectos tales como: “acercarse a nuevas culturas” en la competencia en comunicación lingüística, o “demostrar comprensión de la aportación que las diferentes culturas han hecho a la evolución y progreso de la humanidad” o “el diálogo en el marco de los patrones culturales básicos de cada región, país o comunidad,” refiriéndose a la competencia social y ciudadana. Pero la competencia cultural y artística –que es la que más entronca con el presente trabajo–, se refiere a la interculturalidad del siguiente modo:

Supone conocer, comprender, apreciar y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de enriquecimiento y disfrute y considerarlas como parte del patrimonio de los pueblos [...]. Exige asimismo valorar la libertad de expresión, el derecho a la diversidad cultural, la importancia del diálogo intercultural y la realización de experiencias artísticas compartidas (Real Decreto 1513/2006, BOE 8 de diciembre Nº 293 p.43071).

Así mismo, dentro de los objetivos de la educación artística se destaca el número seis, el cual habla de la importancia del conocimiento de las diferentes manifestaciones culturales, tanto propias para su conservación, como de otros lugares para el enriquecimiento de las propias. Además, las diferentes culturas de aquellas personas que conviven en un mismo territorio, es decir, hace un llamamiento a tener en cuenta a las personas de otras culturas con las que convivimos para enriquecer la nuestra propia, a través del conocimiento y la convivencia con las mismas.

Las modificaciones de la ley educativa establecen un nuevo marco de relaciones en la educación, y por tanto en la enseñanza-aprendizaje de la música, ya que incluye las músicas de otras culturas. El especialista de música al realizar la programación de aula, deberá tener presente no sólo la cultura propia, sino todo crisol de étnicas que estén presentes, al menos, en el aula. Pero la cuestión en futuros estudios sería, ¿Qué tratamiento hará la futura ley educativa (LOMCE) con respecto a la interculturalidad y la música?

La educación intercultural a través de la educación musical

Tradicionalmente, la educación musical en muchos países ha estado centrada principalmente en la música *académica* occidental (Randel, 1986). En 1838 cuando se creó la primera escuela pública de música en Boston, *Lowell Mason*, su primer educador musical, creó por primera vez unos materiales basándose en obras de compositores centroeuropeos y algunas canciones populares alemanas y suizas. Tal fue la tendencia hacia la música *académica* que en 1822 el propio Mason se refería a las

melodías negras y a la canción cómica con desdén, –según Mason – por su tendencia a corromper la musicalidad y la moralidad, creando así una jerarquía entre diferentes músicas. Pero, en 1894 Leo R. Lewis edita un primer cancionero con melodías de treinta nacionalidades diferentes para su aplicación en la escuela. A pesar de que los educadores musicales de principios del siglo XX estaban dispuestos a escuchar músicas de otras culturas, la educación musical en Estados Unidos estuvo centrada en la cultura musical germánica (Volk, 1998).

En el ámbito internacional, la ISME (Sociedad Internacional para la Educación Musical) desde su creación en 1953, realizó una importante labor en torno al reconocimiento de las diferentes manifestaciones musicales. Pero en España no fue hasta la LOGSE –tal y como se menciona en el epígrafe anterior–, cuando se comenzó a hablar de interculturalidad en el currículo. Como factor desencadenante, surgieron libros como el de Giráldez y Pelegrín (1996) con recursos didácticos para desarrollar la competencia intercultural a través de la música (canciones, juegos, cuentos...). Un año después, en 1997, la revista *Eufonía* dedicó un monográfico a los estudios de interculturalidad y música. Así mismo en el número 42 de la misma revista, diversos autores cuentan sus experiencias a través de proyectos llevados a cabo en torno a la educación intercultural a través de la música. El Ministerio de Educación, no queriéndose quedar atrás en materia de innovación educativa, editó del mismo modo algunos libros abordando dicha temática, todos ellos dentro de una colección denominada *Cuadernos de Educación Intercultural*, donde se proporcionaba al lector numerosas estrategias y herramientas para abordar la intercultural en el aula de música. En la misma línea Siankope y Villa (2004) proponen un material para tratar los conflictos en el aula, los estereotipos culturales, los conocimientos y la autoestima a través de la música. Se parte del principio de conocimiento a uno mismo, para luego conocer al otro. El trabajo es llevado a cabo a través de una amplia gama de actividades complementarias que refuerzan los contenidos a tratar, sirviéndose en ocasiones de situaciones reales.

Sin embargo, las publicaciones mencionadas anteriormente, estarían clasificadas como experiencias educativas y recursos didácticos para el desarrollo de la interculturalidad a través de la música. Pero ¿Qué hay de la investigación sobre interculturalidad y música? En los últimos años se han defendido en algunas universidades españolas diversas tesis que abordan esta temática desde diferentes vertientes. Así mismo también se encuentran trabajos como el de Ibarretxe y Díaz (2008), quienes pretendían identificar las interacciones entre el trasfondo cultural de los estudiantes, y las condiciones de enseñanza-aprendizaje en la Universidad del País Vasco. Los resultados indicaron que una perspectiva intercultural podría tener un efecto positivo en la mejora de la calidad de la educación musical, y que para ello tanto alumnos como profesores debían formarse adecuadamente. Para ello se necesitan estrategias de formación –para maestros y alumnos–, que puedan estar caracterizada por la participación y el desarrollo de una conciencia sonoro-musical dividida en tres fases: (1) Tres tipos de escucha: *atenta* (dirigida por el profesor con la intención de

ayudar a los estudiantes a focalizar la atención en elementos musicales concretos), *comprometida* (implica la participación activa de los estudiantes, como aplaudir al pulso de la música), y *enactiva* (interpretar música), (2) *creación* de música de diferentes estilos, y (3) *integración* de la música con otras disciplinas. En resumen, se trata de integrar de una forma creativa las experiencias musicales y culturales en los procesos de enseñanza-aprendizaje musical de otras culturas (Campbell, 2004 citado en Chen-Hafteck, 2007).

Pero al margen de estas estrategias, ¿Cómo se ha tratado la interculturalidad a través de la música? En educación musical, la interculturalidad hace referencia en numerosas ocasiones al concepto de *música popular* (folklore). ¿Por qué? Porque con ella se pretenda educar a través de los conocimientos, los valores, las actitudes y las conductas de músicas pertenecientes a otras culturas, así como abarcar diferentes estilos musicales más allá del etnocentrismo que en ocasiones acarrea la denominada *música académica*. El término *música popular* fue acuñado por primera vez en 1573, y abarca desde entonces una amplia variedad de estilos musicales asociados, en ocasiones, a diferentes grupos y clases sociales. Una de las diferencias entre la música académica y la popular, pudiera ser –aunque no siempre es así– las formas en la que éstas se aprenden. Mientras que la música popular se hace de forma oral, la *académica* requiere de una notación específica. Pero también existen ciertos aspectos que las asocian, por ejemplo, para poder entender y apreciar el valor de la música popular, ésta debe enseñarse dentro de un contexto social y cultural, al igual que sucede con la académica. Al fin y al cabo, no se trata de utilizar un género musical u otro, sino más bien de atender a la diversidad de los mismos.

Por lo tanto, uno de los valores de la música popular para el desarrollo de la competencia intercultural, es que ésta, adquiriere nuevos significados que ayudan a crear identidad y memoria colectiva (Woodside, 2008). Por ello en educación musical, la competencia intercultural se puede trabajar partiendo de conceptos musicales previos, formas de pensar, valores, y creencias de las diferentes culturas. Por ejemplo, se puede realizar una reflexión acerca del rol que el intérprete tiene con respecto a la música, con qué finalidades la utiliza, y qué papel desempeña ésta, en el seno de su vida diaria. Es a partir de este momento, cuando se resalta la identidad que posee la música popular, ya que no debe dejarse de lado el papel que ésta tiene en la práctica cultural, y el modo de vida de las personas que la practican (Bowman, 2004).

La génesis de la conducta musical comienza antes de nacer, y la participación musical se desarrolla de forma temprana en la vida de un niño a través de la interacción social compartida con los padres, maestros, compañeros... Estas experiencias tempranas, establecen la identidad a través de formas valoradas de entender e interpretar la realidad en donde viven. Por ello, mediante la música se trabaja la identidad como resultado de las experiencias del niño, y el discente aprende, comprende, y se adapta mediante la retroalimentación que recibe de su entorno (Hargreaves, Miell y MacDonald, 2002). Por estas razones, el valor que la música aporta desde un punto de vista cultural, ha de ponerse de relieve si lo que se pretende

es mejorar la competencia intercultural en la escuela. En este sentido, Reimer (1993) realiza un trabajo de reflexión teórica basándose en dos fundamentos: (1) la capacidad de ser musical es compartida por todos los humanos, y (2) que el desarrollo de nuestra propia musicalidad está condicionada por las experiencias sociales y culturales. Reimer afirma que cada uno de nosotros a partir de esta segunda aseveración, tiene su propia musicalidad, y que ésta debe ser educada. Pero para ello quizás debiera ser interesante conocer hasta qué punto se aplican los principios de diversidad musical auspiciados por Campbell (2004) en los estudios de educación musical.

Por este motivo, Wang y Humphreys (2009) cuantificaron los estilos musicales abordados en los estudios de educación musical –durante los 4 años–, en términos de cantidad y porcentaje de tiempo, tanto en los estudiantes como en el plan de estudios. El estudio se realizó con 80 futuros profesores de música de una universidad de Estados Unidos. Los resultados mostraron porcentajes muy dispares respecto al tratamiento de la diversidad musical. Por ejemplo, mientras que a la música occidental se le dedicó un 92,83%, de la programación, la música tradicional no occidental ocupó el 0,23%. Esto acarrea un efecto en cadena donde los futuros educadores no disponen de una formación suficientemente competente para hacer frente a una diversidad musical, acorde con la demanda social actual. Quizás se necesite más investigación que evidencie los efectos positivos que la diversidad musical acarrea sobre la educación intercultural. A través de las músicas de diferentes culturas, el docente puede facilitar: la transmisión de valores, dotar a los estudiantes de un repertorio musical diverso, fomentar la creatividad, la interpretación, y ayudar a la construcción de puentes de entendimiento entre culturas. Estamos abocados a la sociabilización y la convivencia con personas de diferentes culturas, esto implica de forma intrínseca, la adopción de una actitud abierta hacia la convivencia (Volk, 1998).

Una vez cuantificada la atención prestada a la diversidad musical desde el plan de estudios de educación musical, y en los futuros maestros de educación musical, convendría preguntarse ¿Qué papel ocupan los actuales maestros dentro de este proceso? Y ¿Qué diferencias existen entre países? Burnard et al. (2008) a través de la entrevista y la observación, analizan las formas en que los maestros de música consiguen la inclusión en sus clases. Dado que las prácticas inclusivas son formas complejas que se entienden mejor en relación con las políticas, las estructuras, la cultura, y los valores específicos de cada país, los investigadores se sirvieron de una muestra de cuatro países (Suecia, España, Australia e Inglaterra). Cabe resaltar que cuando el estudio de Burnard et al. (2008) hace referencia a la inclusión social, se refiere tanto a los niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales, como a los retos que se derivan de la pobreza, la clase social, la raza, la religión, el patrimonio lingüístico y cultural o el género (Topping y Maloney, 2005 en Bernard et al, 2008). Por lo tanto en las conclusiones del trabajo de Burnard et al. (2008), se pone de manifiesto que existen coincidencias entre los maestros de los cuatro países, en torno a cómo la música es tratada. Los diferentes maestros aceptaron que la música les conecta con sus estudiantes, y reconocieron el poder de la música para unir personas de

diferentes culturas. Así mismo, también existieron ciertas diferencias en la relación maestro/estudiantes, por ejemplo, en el caso español existía una mayor disciplina, frente a la relación más relajada mantenida por los australianos o los suecos. Pero desde una visión global, los profesores demostraron tener una capacidad para forjar una relación verbal, de expresión física y emocional, con sus estudiantes de forma inclusiva, respetando la humanidad de los otros. Este tipo de relación fomenta un respeto recíproco, tanto del maestro al estudiante, como del estudiante al maestro. Los docentes del estudio consiguieron a través de la música, crear un sentido de pertenencia. En este trabajo se manifiesta la importancia de utilizar las propias sinergias y gustos musicales de los estudiantes, es decir, darles opciones para elegir.

Habiendo realizado unas pequeñas pinceladas sobre la historia de la educación intercultural a través de la música, y abordado estudios desde el currículo, los materiales didácticas y las buenas prácticas, a continuación se presenta el trabajo de Chen-Hafteck (2007) el cual pretende desde un enfoque interdisciplinar, aumentar la motivación de los niños hacia el aprendizaje, a través del estudio de la música y la cultura China. Tres colegios de Nueva York, seis profesores y 250 alumnos fueron los participantes. ¿Cómo lo hicieron? Mediante demostraciones en vivo por músicos chinos, clases, exploración y un proyecto realizado en el aula, durante diez semanas. A través de la música, los estudiantes experimentaron la cultura de una forma viva. Por otro lado, la investigación relativa a aspectos sociales como los pueblos, la geografía, el lenguaje, los sistemas de creencias y celebraciones culturales a través de la música, permitieron a los estudiantes explorar las ciencias sociales de una forma nueva e interesante. Los resultados del trabajo pusieron de relieve que la música multicultural puede motivar a aprender cuando: (1) proporciona novedad e interés en la clase; (2) es relevante y significativa; y (3) está basada en un currículo centrado en el alumno con actividades creativas y prácticas.

Conclusiones

El principal objetivo de este trabajo ha sido analizar el modo en que fue abordada la educación intercultural a través de la música, mediante una revisión de la literatura. Para ello, la pregunta de partida ha sido: ¿Cómo ha sido abordada la competencia intercultural a través de la música? Como se ha visto, existen algunas investigaciones que abordan dicha temática desde el ámbito internacional (por ejemplo Volk, 1998; Campbell, 2004), frente a los escasos trabajos encontrados en el ámbito nacional (por ejemplo Ibarretxe y Díaz 2008). En cambio, desde el ámbito nacional, sí se encuentran diversos materiales didácticos que hacen frente al desarrollo de la competencia intercultural (véase por ejemplo Giráldez y Pelegrín, 1996; Siankope y Villa, 2004). Aunque, desde mi propio punto de vista, en futuros materiales didácticos se debiera tener más presente los trabajos desarrollados por el GRUPO INTER (2006), los cuales podrían ser analizados con la intención de evidenciar cómo la música puede ayudar a mejorar la educación intercultural en la escuela. Así mismo, también se le ha dado poco rendimiento a los numerosos trabajos que tratan la educación intercultural desde

el ámbito general (por ejemplo Essomba, 2006; Aguado, Gil Jaurena y Mata, 2008; Aguado y Ballesteros, 2012), a pesar de que éstos, pueden ser de gran interés para estudiar las sinergias de estos conocimientos en la educación musical.

En el Informe Mundial de la UNESCO (2010) se muestran evidencias de cómo los géneros musicales de masas, es decir, aquellos que repercuten en un mayor beneficio económico, son los más considerados por la población, mientras que los géneros autóctonos de cada rincón del planeta tienden a desaparecer, debido en parte a la mundialización. Teniendo esta información presente, desde el ámbito de la educación musical se necesitan estrategias concretas para que esto decrezca, ya que el bagaje cultural de cada etnia contribuye de forma rica a la diversidad, y ésta es un valor que se debiera conservar. Pero no es tanto la exterminación natural de un género musical lo que preocupa, sino la toma de consciencia de la importancia de brindar diversidad musical a los estudiantes. Es por ello que desde la educación musical se acomete una importante tarea, dotar a los estudiantes de herramientas de análisis y sentido crítico para que puedan elegir el género musical que deseen en cada momento. Para ello se necesitan tanto unos profesionales bien formados, como unos materiales que ayuden y sean el reflejo de esta necesidad.

Hasta ahora los materiales que han tratado la educación intercultural a través de la música han realizado especial esfuerzo por proporcionar lo que todavía no existía, materiales didácticos que ofrecieran una educación intercultural (Giráldez y Pelegrín, 1996). Pero ¿Cómo ha sido tratada ésta? Al parecer, y según manifiesta el trabajo de Wang y Humphreys (2009) no resulta haber gran coherencia, entre los recursos didácticos existentes, y la dedicación que a la diversidad musical se le brinda en el currículo. Esto no sucede sólo en Estados Unidos, sino que también en España, y a pesar de que este tipo de estudios todavía no hayan sido abordados con especial fervor, sí se encuentra que en el estudio del currículo no fue hasta la LOGSE de 1990 hasta cuando se hizo alusión a la diversidad cultural de forma explícita. Así mismo cabe resaltar que ésta, ha sido tratada desde el ámbito de la educación musical en la formación general (Tourriñán López y Longueira Matos, 2010).

Pero, ¿Dónde está la diversidad cultural reflejada en un tratamiento de los géneros y estilos musicales por igual en los otros dos ámbitos (formación musical profesional y formación docente)? Especial relevancia adquiere este último (formación docente), como principal eslabón en la cadena. Cierto es que en las antiguas diplomaturas de magisterio musical en España, existía en la mayoría de planes de estudio, una asignatura o parte de ella que hacía alusión explícita al folklore (música popular), siendo éste, un bagaje muy importante para futuros maestros, ya que como se ha visto, en numerosas ocasiones, la educación intercultural a través de la música ha sido focalizada bajo el prisma del conocimiento y la aplicación de la música popular (folklórica).

Por lo tanto, estudiantes y profesores debemos ser conscientes de que la tradición musical germánica hoy en día sigue teniendo mucha presencia en los tres ámbitos de la educación musical (Volk, 1998), analizados de forma particular en Tourriñán López y

Longueira Matos (2010). Ahora bien, existen otros ámbitos en la educación musical, por ejemplo, la formación no reglada, el cual también resulta de gran interés para la diversidad musical. En ocasiones parece paradójico encontrar personas que no habiendo recibido una formación musical de tipo “formal”, conocen numerosos géneros musicales, y con ello contribuyen a una educación musical intercultural más real que las personas que recibieron formación reglada. Desde un enfoque intercultural éste ha sido un tema poco tratado hasta la fecha. Por lo tanto, las influencias que la formación musical no reglada pueda tener en los estudiantes para el desarrollo de la competencia intercultural, sería un tema de interés para futuros estudios.

En cambio, no sucede lo mismo cuando se trata dicho problema desde la postura del maestro. Se encuentran trabajos que analizan la influencia de la formación musical informal en las prácticas inclusivas de ciertos maestros (Burnard et al. 2008). A pesar de todo, también se necesita más investigación al respecto, con la intención de conocer ¿qué hacen con sus alumnos? ¿Qué técnicas, materiales, recursos, estrategias... utilizan? Y como no ¿Dónde obtuvieron esta formación? Desde esta vertiente existen escasos trabajos que ayuden a dilucidar buenas prácticas docentes interculturales a través de la música. En numerosas ocasiones se evidencian unos resultados positivos, pero no se esclarece cómo se llegaron a ellos. Por ejemplo, el trabajo de Chen-Hafteck, (2007) el cual pretende aumentar la motivación de los niños hacia el aprendizaje, a través del estudio de la música y la cultura China. Este trabajo, muestra que la música multicultural puede motivar a aprender cuando: (1) proporciona novedad e interés en la clase; (2) es relevante y significativa; y (3) está basada en un currículo centrado en el alumno con actividades creativas prácticas, en cambio, el trabajo no brinda la información suficiente para poder replicarlo. Por lo tanto, lo que estos resultados suscitan, es un verdadero interés por conocer cómo la música popular puede llegar a crear identidad y memoria colectiva (Woodside, 2008; Bowman, 2004; Hargreaves, Miell y MacDonald, 2002).

Para finalizar, también se debe tomar consciencia de la importancia de emprender trabajos que vayan más allá del enfoque tradicional, es decir, tratar de desarrollar la competencia intercultural a través de músicas de otras culturas. La educación musical demanda un mayor número de intervenciones e investigaciones en este sentido, que contribuyan a la creación de conocimiento epistemológico. Para ello, no se debe olvidar que la capacidad de ser musicales es compartida por todos los seres humanos (Reimer, 1993), por lo tanto ésta, sería un elemento de unión entre personas y culturas. Se trataría de explorar nuevos caminos desde otros enfoques metodológicos, por ejemplo, desde el paradigma de la identidad social. Con ello se puede llegar a favorecer mayores niveles de interculturalidad, no tanto por el valor que una u otra música pueda llegar a tener, sino por las interacciones que acarrear. Esto se podría hacer no sólo desde la diversidad de estilos y géneros musicales, sino también desde la composición, la improvisación, las diferentes técnicas de dirección de grupos musicales, las formas alternativas de notación musical, etc. (véase por ejemplo Pérez-Aldeguer, 2012a y 2012b). Estas y otras herramientas, pueden llegar a favorecer la creación de nuevas

identidades en determinados colectivos, y por ende, llegar al desarrollo de la competencia intercultural.

Referencias bibliográficas

- AGUADO, T.; GIL JAURENA, I. y MATA, P. (2008). El enfoque intercultural en la formación del profesorado. Dilemas y propuestas. *Revista Complutense de Educación*, 19 (2), 275-292.
- AGUADO ODINA, T. y BALLESTEROS VELÁZQUEZ, B. (2012). Presentación monográfico Equidad y diversidad en Educación Obligatoria. *Revista de Educación*, 358, 12-16.
- BALLESTEROS VELÁZQUEZ, B. y GIL JAURENA, I. (coords.). (2012). *Diversidad cultural y eficacia de la escuela. Un repertorio de buenas prácticas en centros de educación obligatoria*. Madrid: Ministerio de Educación.
- BOWMAN, W. D. (2004). Popular music: The very idea of listening to it, en Rodriguez, C. X. (ed.) *Bridging the gap: Popular music and music education* (pp. 29-49). Reston, VA: MENC: The National Association for Music Education.
- BURNARD, P., DILLON, S., RUSINEK, G., y SAETHER, E. (2008). Inclusive pedagogies in music education: A comparative study of music teachers' perspectives from four countries. *International Journal of Music Education*, 26 (2), 109-126.
- CAMPBELL, P. S. (2004). *Teaching music globally*. Belmont, CA: Wadsworth.
- COHEN-EMERIQUE, M. (2011). *Pour une approche interculturelle en travail social. Théories et pratiques*. France: Presses de l'EHESP.
- CHEN-HAFTECK, L. (2007). In search of a motivating multicultural music experience: lessons learned from the Sounds of Silk project. *International Journal of Music Education*, 25 (3), 223-233.
- DEARDORFF, DK. (2009). *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. Londres: Sage.
- ESSOMBA, M.A. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona: Graó.
- GIRALDEZ, A. y PELEGRÍN, G. (1996). *Otros pueblos, otras culturas. Música y juegos del mundo*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- GIL JAURENA, I. (2010). Cultural diversity in compulsory education: an overview of the context of Madrid (Spain). *Intercultural Education*, 21 (4), 299-315.

- GRUPO INTER (2006). *Guía INTER. Una guía práctica para aplicar la educación intercultural en la escuela*. Madrid: MEC-CIDE-CREADE.
- HARGREAVES, D., MIELL, D. y MACDONALD, R. (2002). What are musical identities, and why are they important? En Macdonald, R., Hargreaves, D. y Miell D. (eds.) *Musical identities* (pp. 1-20). Oxford: Oxford University Press.
- IBARRETXE, G. y DÍAZ, M. (2008). Metaphors, intercultural perspective and music teacher training at the University of the Basque Country. *International Journal of Music Education*, 26 (4), 339-351.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) (BOE de 4 de octubre de 1990).
- Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de educación (LOE) (BOE del 4 de mayo de 2006). Modificada por Ley orgánica 4/2007, de 12 de abril (BOE del 13 de abril de 2007).
- LEVIN, H. (1993). Learning from accelerated schools, en Block, J.H., Everson, S.T. y Guskey, T.R. (eds.) *Selecting and integrating school improvement programs*. New York: Scholastic Books.
- LUSTIG, M.W. y KOESTER, J. (1998). *Intercultural Competence: Interpersonal Communication Across Cultures*. New York: HarperCollins
- MCCLELLAN, E. R. (2002). Multicultural teacher education: Methodology for the future instrumental music teacher. *Contributions to Music Education*, 29 (2), 85–102.
- MORALES, L. (2007). Inmigrantes andinos en Madrid: sus danzas y sus músicas tradicionales. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 4 (1), 1-18.
- O'FLYNN, J. (2005). Re-appraising ideas of musicality in intercultural contexts of music education. *International Journal of Music Education*, 23 (3), 191–203.
- OLIVÉ, L. (1999). *Multiculturalismo y Pluralismo*. México: Paidós.
- OSUNA NEVADO, C. (2012). En torno a la educación intercultural. Una revisión crítica. *Revista de educación*, 358, 38-58.
- PÉREZ-ALDEGUER, S. (2012a). DUM-DUM: un programa diseñado para los problemas de inclusión a través del ritmo musical. *Dedica. Revista de Educação e Humanidades*, 2, 217-234.
- PÉREZ-ALDEGUER, S. (2012b). Taller DUM-DUM: técnicas para la interacción en grupo. *Dedica. Revista de Educação e Humanidades*, 3, 339-356.
- RANDEL, D. (Ed.) (1986). Education in the United States. In *The New Harvard Dictionary of Music*. London/Cambridge, MA: Belknap Press of Harvard University Press.

- Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria. (BOE del 8 de diciembre de 2006).
- REIMER, B. (1993). Music education in our multimusical culture. *Music Educator's Journal*, 79 (7), 21–26.
- SANTOS REGO, M.A. (2011). Sostenibilidad y educación intercultural. El cambio de perspectiva. *Bordón. Revista de pedagogía*, 63 (4), 125-135.
- SIANKOPE, J. y VILLA, O. (2004). *Música e interculturalidad*. Madrid: Catarata.
- TOPPING, K. y MALONEY, S. (2005). *Editors' Introduction in the Reader in inclusive education*. London: RoutledgeFalmer.
- TOURIÑÁN, J. y LONGUEIRA, S. (2010). La música como ámbito de educación. Educación por la música y para la música. Teoría de la educación. *Revista interuniversitaria*, 22(2), 151-181.
- UNESCO (2010). Informe Mundial de la UNESCO. Invertir en la diversidad cultural y el diálogo intercultural. París: UNESCO.
- VOLK, T. M. (1998). *Music, education, and multiculturalism: Foundations and principles*. New York: Oxford University Press.
- WANG, J. C., y HUMPHREYS, J. (2009). Multicultural and popular music content in an American music teacher education program. *International Journal of Music Education*, 27 (1), 19–36.
- WOODSIDE, J. (2008). La historicidad del paisaje sonoro y la música popular. *TRANS-Revista Transcultural de Música*, 12. Recuperado de <http://www.sibetrans.com/trans/a106/la-historicidad-del-paisaje-sonoro-y-la-musica-popular>
- YUDKIN, J. (2012). *Understanding Music*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Correspondencia con el autor:

Santiago PÉREZ-ALDEGUER

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales. Departamento de Educación.

Universitat Jaume I. Avda. de Vicent Sos Baynat, s/n. 12071 Castellón

perezs@uji.es