



Perfiles Educativos

ISSN: 0185-2698

perfiles@unam.mx

Instituto de Investigaciones sobre la

Universidad y la Educación

México

Pérez-Aldeguer, Santiago

La música como herramienta para desarrollar la competencia intercultural en el aula

Perfiles Educativos, vol. XXXVI, núm. 145, 2014, pp. 175-187

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación

Distrito Federal, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13231362011>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

La música como herramienta para desarrollar la competencia intercultural en el aula

SANTIAGO PÉREZ-ALDEGUER*

La competencia intercultural representa uno de los principales factores de estudio en la educación del siglo XXI, y la educación musical se ha constituido en los últimos años como uno de los pilares para su desarrollo. Con el objetivo de reflexionar sobre el papel que la música puede cumplir en la adquisición de la competencia intercultural, el presente trabajo analiza algunos de los estudios más relevantes sobre dicha temática. En primer lugar, se contextualiza el concepto de competencia intercultural; seguidamente se tratan las relaciones entre música popular y competencia intercultural, para analizar posteriormente diferentes programas de intervención, los cuales pretenden mejorar la competencia intercultural a través de la música. Por último, se exponen algunas consideraciones que pueden servir de ayuda a futuros investigadores.

Intercultural competence is one of the main factors of study in 21st Century education and music education has –in recent years– become one of the pillars for its development. In order to reflect on the role that music can play in the acquisition of cross-cultural competence, this paper discusses some of the most relevant studies on this topic. Initially, the concept of cross-cultural competence is contextualized; then, the relationship between popular music and cross-cultural competence is discussed for the subsequent analysis of different intervention programs aimed at improving cross-cultural competence through music. Finally, some considerations that may assist future researchers are discussed.

Palabras clave

Educación musical
Educación intercultural
Música popular
Relaciones culturales
Interacción social
Competencia
intercultural

Keywords

Music education
Cross-cultural education
Popular music
Cultural relations
Social interaction
Cross-cultural competence

Recepción: 1 de septiembre de 2012 | Aceptación: 4 de enero de 2013

* Músico, docente e investigador. Realizó sus estudios musicales en España, Holanda y Alemania. Finalizó con honores en la Hogeschool voor de Kunsten Utrecht. Posgrado en la Musikhochschule de Stuttgart, becado por Alexander von Humboldt-Stiftung. Doctorado en Educación en España. Profesor de la Universidad de Zaragoza y del Máster de Teatro y Artes Escénicas de la Universidad de Vigo. Líneas de investigación: música e interculturalidad, y diseño y evaluación de proyectos educativos innovadores basados en las artes escénicas. Publicaciones recientes: (2014), *Programa Dum-Dum: 12 sesiones para mejorar la competencia intercultural mediante la percusión*, Barcelona, Laertes; (2013), “La improvisación rítmica desde una mirada multidisciplinar”, *Música Hodie*, vol. 13, núm. 1, pp. 98-110. CE: aldeguer@unizar.es

INTRODUCCIÓN

La adquisición de la competencia intercultural en el ámbito educativo se plantea como un reto para la convivencia, y por ello es condición necesaria la búsqueda de espacios comunes de interacción y comunicación entre los diferentes agentes implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Como señala Vila (2012), el verdadero sentido intercultural viene dado por la lógica de la inclusión, y no de la integración. La educación inclusiva ha sido tratada y contextualizada desde los años noventa en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos celebrada en Tailandia (UNESCO, 1990).

Cabe resaltar que, aunque la escuela inclusiva también implica los problemas que pueden llegar a suscitar los nuevos contextos multiculturales en los que se ha visto sumergida la escuela en los últimos años, dentro de la cultura anglosajona ésta, generalmente, hace referencia a personas con necesidades educativas especiales. Desde este punto de vista, la educación inclusiva ha sido ampliamente abordada por Lubet (2009), quien pone de relieve los problemas históricos que nos encontramos en la educación musical desde la inclusión de personas con necesidades de apoyo educativo en la escuela. Del mismo modo, Gilboa y Ben-Shetrit (2009) trabajan la educación inclusiva desde el ámbito de la musicoterapia, con el objetivo de examinar de qué forma la musicoterapia grupal desarrolla la compasión en los niños.

Numerosos estudios (Bamford, 2006) sostienen que la música posee cualidades que fomentan la inclusión social; con ello se están refiriendo a todo tipo de inclusión —religiosa, racial o de clase social—. Del mismo modo, el trabajo de Dillon (2007) se acerca a la música desde su significado hacia la transformación. A través de una metodología cualitativa, el autor examina las experiencias musicales y el modo en el que profesores, padres y alumnos encuentran sentido a la educación musical. Con ello, la música se transforma de objeto

a experiencia, facilitando la inclusión social; se parte del enfoque de pertenencia que ésta posee (Frith, 1987). Por este motivo, se considera fundamental educar a través de la música desde la escucha, el canto, la interpretación, la creación (improvisación-composición), la expresión corporal y la dirección (Pérez-Aldeguer, 2012a).

Ya centrados en las cualidades que la música posee para el desarrollo de la competencia intercultural se observa que, mediante el conocimiento de otras culturas se desarrolla lo que Nussbaum (2001: 30-31) denomina *imaginación narrativa*: “capacidad de pensar cómo sería estar en el lugar de otra persona”, es decir, la empatía, que sólo puede ser desarrollada desde la socialización. Por lo tanto, y de acuerdo con Toffler (1976: 8): “Esa socialización inicial que podría ser parcialmente comprensible en comunidades que han permanecido mucho tiempo aisladas, hoy se hace completamente insuficiente si no queremos condenar a millones de personas a un gran desfase humano...”. La educación intercultural conlleva en sí misma acción y actividad en el proceso educativo; por ello, en la actualidad el profesorado que colabora con otras personas de orígenes étnicos y culturales distintos al suyo debe, al igual que el estudiante, disponer de una educación intercultural. Como manifiesta Hernández Noguera (2004: 176), la educación intercultural: “...ha de adaptarse a las circunstancias de cada grupo, siendo su objetivo principal el promover un encuentro entre diferentes colectivos, grupos étnicos...”.

Partiendo de la premisa de que a través de una educación intercultural se pueden llegar a conseguir mayores niveles de competencia intercultural, quedaría pendiente todavía conceptualizar la competencia intercultural. Según Sáez (2004), la competencia intercultural hace referencia a una combinación de capacidades específicas generales que ayudan a la formación de todo ciudadano. Estas capacidades se concretan en la adquisición de actitudes positivas frente a la diversidad cultural,

la potenciación de habilidades comunicativas para una interacción efectiva entre personas de diferentes culturas, y el desarrollo de la capacidad para entender la propia cultura (Aguado, 1996).

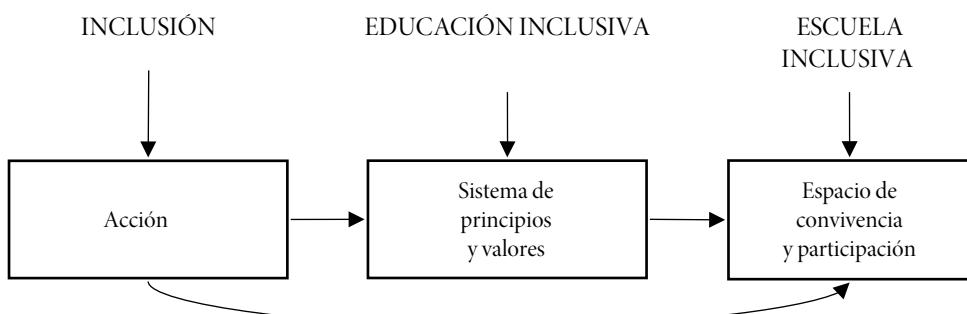
Llegados a este punto se realizará, primeramente, un recorrido por el concepto de educación inclusiva; posteriormente se profundizará en la forma en que se ha trabajado la competencia intercultural —principalmente en la escuela española—; esto es, revisaremos el binomio música popular e interculturalidad; y finalmente se expondrán algunos de los programas de intervención diseñados para incrementar la competencia intercultural en la escuela. Al final, señalaremos algunas consideraciones que pudieran servir de ayuda a futuras investigaciones.

LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

La educación inclusiva surge como un sistema de valores, conformado por un conjunto

de principios que se orientan a garantizar que el estudiante, independientemente de sus características, sea considerado, por sí mismo y por los demás, como una persona valiosa (Arnaiz, 1996). Desde dicha perspectiva, la educación inclusiva se opone a cualquier forma de segregación, a cualquier argumento que justifique la separación, y a cualquier pretexto en el ejercicio del derecho a la educación (García Pastor, 1996). Por lo tanto, una escuela inclusiva será aquella que ofrezca a todo el alumnado, las oportunidades educativas y las ayudas necesarias para su progreso académico y personal. En este sentido, tal y como afirman Sales *et al.* (2012: 155): “la educación intercultural y la educación inclusiva comparten el compromiso de transformar la educación para que se dirija hacia valores y actitudes democráticos de igualdad, respeto, autonomía y solidaridad”. En la Fig. 1 se muestra el proceso de transformación desde el concepto de inclusión hasta el de escuela inclusiva.

Figura 1. Relación entre inclusión, educación inclusiva y escuela inclusiva



Fuente: elaboración propia.

Muchas de las definiciones que podemos encontrar sobre *escuela inclusiva* han sido desarrolladas en movimientos de mejora de la escuela con programas que surgen en la década de los noventa, tales como: Halton Project (Stoll y Fink, 1992); Accelerated School Project (Levin, 1993); Improving the Quality of Education For All (IQEA) (Ainscow *et al.*, 1994); Schools Make a Difference (Teddlie y

Stringfield, 1993); y Success for All (Slavin *et al.*, 1996). Este último movimiento resalta, como aspecto fundamental, la importancia de la cultura escolar para lograr un auténtico cambio educativo, ya que sólo si se consigue transformar la cultura de la escuela se logrará mejorar ésta. Pero existe una clara dificultad en esta transformación, tal y como señala Murillo (2004: 50): “la explicación de por qué

es tan difícil el cambio escolar: porque la cultura de la organización es extremadamente estable”.

A pesar de las dificultades que entraña el cambio cultural, es precisamente en esa necesidad donde radica la importancia de buscar espacios de interacción y comunicación entre todos los participantes del proceso de enseñanza y aprendizaje, con el fin de transformar la escuela en un lugar más inclusivo. Un aspecto necesario para este cambio, tal y como señala Sandoval (2011), es tomar conciencia del importante papel que juegan los alumnos como agentes de transformación educativa. Bajo este propósito, se encuentran experiencias y modelos que permiten promover esos valores: los centros versátiles, las escuelas que aprenden, las comunidades de aprendizaje y los centros que toman como marco de trabajo el *Index for Inclusion*, son algunos de los ejemplos de estas prácticas que se dirigen hacia la mejora de la educación. El *Index for Inclusion* es un modelo de escuela que propicia no sólo un discurso y unos contenidos nítidos, sino que además apuesta por la innovación, abierta al compromiso y respeto a la identidad de cada estudiante y docente, sensibilizada bajo una visión global y colaborativa (Torres y Sánchez Palomino, 1997).

Interesa destacar aquí tres experiencias que tienen como objetivo el cambio de la cultura escolar en los centros: en primer lugar, las comunidades de aprendizaje (1968). Se trata de un programa de desarrollo escolar (*school development program*) llevado a cabo en la Universidad de Yale, basado en la preventión, el desarrollo personal, la colaboración, el consenso y la no culpabilización. En líneas generales, el programa parte de la idea de que cualquier persona de la escuela debe implicarse activamente en la educación, y movilizar a toda la comunidad para conseguir el éxito académico (Comer, 1998).

En segundo lugar, se encuentra el programa Éxito Para Todos, desarrollado en 1987, en la Johns Hopkins University (Baltimore).

Este se fundamenta en el hecho de que la enseñanza tradicional deja a muchos alumnos *abandonados* por el camino, especialmente a aquellos que pertenecen a entornos más desfavorecidos (Slavin *et al.*, 1996). El programa se dirige a todo el alumnado, y se basa en la concepción de que el éxito escolar se produce cuando el aprendizaje afecta a todos, no sólo a algunos, lo cual fomenta la solidaridad entre los niños y también entre las familias (Racionero y Serradell, 2005). Es por ello que el éxito futuro del alumnado dentro del ámbito social y escolar depende de la preparación y de los momentos en que se permanece en la escuela (Flecha y Puigvert, 2002).

En tercer lugar, se encuentran las “escuelas aceleradas” (*accelerated schools*), nacidas en 1988 de la mano de Henry Levin, profesor de la Universidad de Stanford. Levin se basa en la idea de acelerar en lugar de compensar, aplicando a todo el alumnado estrategias concebidas para alumnos con superdotación (Levin, 1993). Se proporciona un mayor impulso a los estudiantes que más lo necesitan en lugar de disminuir su nivel o recurrir a una repetición mecánica de contenidos; se enfatiza en la aceleración del aprendizaje, y no en la reducción de expectativas (Racionero y Serradell, 2005).

Expuesto el concepto de educación inclusiva, y habiendo observado las similitudes que posee con la educación intercultural (Sales *et al.*, 2012), a continuación se expondrán las relaciones existentes entre competencia intercultural y música popular.

MÚSICA POPULAR Y COMPETENCIA INTERCULTURAL

Como se expuso en la introducción, la competencia intercultural se desarrolla a través de una educación intercultural. En los últimos años, desde la educación musical se ha relacionado el concepto de música popular con el de competencia intercultural, quizás por la creencia de que el conocimiento de diferentes tipos de música popular de todo el mundo

proporcionará una educación intercultural. Algunos autores como Wang y Humphreys (2009) se refieren con el término *música multicultural* a la música popular procedente de diversos lugares.

Por lo tanto, primeramente convendría conceptualizar el término *música popular*, utilizado por primera vez en 1573. Éste abarca una amplia variedad de estilos musicales asociados, en ocasiones, a diferentes grupos y clases sociales. Desde este punto de vista se encuentran diversos trabajos, como el llevado a cabo por Lundquist y Szego (1998), el cual, entre otras finalidades, pretende desarrollar una mayor competencia intercultural incrementando los conocimientos sobre música popular de toda índole.

En España, en la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990 por primera vez se hizo alusión a la competencia intercultural en la escuela desde el currículo de forma explícita. Esta novedad tuvo como desencadenante la publicación de diversos materiales didácticos que, sirviéndose de la educación musical como instrumento, fomentaban la competencia intercultural en los estudiantes (por ejemplo: Giráldez y Pelegrín, 1996; Siankope y Villa, 2004). Conviene resaltar que estos materiales también partieron de la idea fundamental de introducir repertorio de música popular en el aula, con la intención de desarrollar la competencia intercultural a través de los conocimientos musicales y extramusicales.

Muchos años antes, y por la misma razón, The National Association for Music Education (NAfME) de Estados Unidos (fundada en 1907 bajo el acrónimo de MSNC y posteriormente conocida como MENC, en la actualidad NAFME) comenzó a promover el uso de canciones de tradición no europea en el aula de música. Del mismo modo, The International Society for Music Education (ISME), fundada en Bruselas, realizó la misma labor desde su creación en 1953. Autores como Volk (1998), entre otros, recomiendan

que los futuros profesores de música se formen en diversos estilos musicales, en músicas de diferentes épocas y en la relación de éstas con la cultura de la cual surgieron. Una vez más, se observa la importancia que ha tenido el binomio música popular-competencia intercultural en el ámbito educativo, tanto en la formación de futuros docentes, como en la formación del niño a través de la música.

La utilización de la música popular en el currículo de primaria ha sido un tema ampliamente abordado por autores como Moore (1993) y McClellan (2002). Ambos autores coinciden en que la formación de los profesores de educación musical para la enseñanza de músicas de otras culturas es inadecuada; por este motivo, se considera necesario la incorporación del concepto de *diversidad musical* al servicio de la educación musical, terminología auspiciada con sólidos argumentos filosóficos (Bowman, 2004; Elliott, 1995; Reimer, 2003) e histórico-sociales (Seeger, 2002). Pero, a pesar de todo, la incorporación de la diversidad cultural en los libros de textos y programaciones didácticas resulta escasa, y así lo confirma el estudio llevado a cabo por Wang y Humphreys (2009), quienes cuantificaron en porcentajes la dedicación a los diferentes estilos musicales en los estudios de educación musical en Estados Unidos. El trabajo de Wang y Humphreys es completado por Davis y Blair (2011) —en la variable docente— quienes encontraron tres razones por las que los profesores de educación musical son reticentes a introducir la música popular en sus clases: 1) la preparación, 2) la disposición de recursos y estrategias didácticas, y 3) el preconcepto hacia la música popular.

Llegados a este punto, conviene tratar la palabra musicalidad —como una de las finalidades dentro del proceso de alfabetización musical en la escuela— y su aplicación en sus diferentes contextos educativos musicales en el ámbito local, nacional e internacional. Al respecto, O'Flynn (2005) afirma que la capacidad de ser musical es compartida en mayor o

menor medida por todos los seres humanos. Esta idea concuerda plenamente con la afirmación de Reimer (1993) cuando expone que la música es, en cierta medida, como todas las otras músicas, y también como ninguna otra música, refiriéndose a que el nexo entre las diferentes músicas es la musicalidad. Asimismo, el autor introduce el término *intermusicalidad*, con la intención de aplicarlo en la negociación de los diseños curriculares, con flexibilidad, y con gran variedad de métodos de aprendizaje y estilos musicales (oral, notación, TIC, el modelo de enseñanza, etc.), en la práctica de la educación musical intercultural. En este sentido, parece que todas las piezas encajan si partimos de la premisa de que todos somos musicales en mayor o menor medida (O'Flynn, 2005), y que el nexo de unión entre las diferentes músicas es la musicalidad (Reimer, 1993). Resulta aparentemente fácil, entonces, que en el aula de música se trabaje la educación intercultural, dado que musicalizar se encuentra dentro de los objetivos fundamentales del currículum de educación primaria.

Conociendo algunos de los estudios que sobre interculturalidad y música se han realizado, a continuación se proponen dos dimensiones de la música, la social y de identidad, las cuales podrían ayudar a dar un enfoque algo distinto en el desarrollo de la competencia intercultural en la escuela.

Dimensión social

Se encuentran escasos estudios en torno a la dimensión social de la música; por el contrario, existen numerosos trabajos que abordan la dimensión cognitiva y afectiva de la música (Hargreaves, 1999). DeNora (2003) arroja un poco de luz al respecto al afirmar que la música tiene la posibilidad de afectar a la forma de acción social, partiendo de la construcción social, por lo que cabría apreciarla dentro de su contexto, es decir, en sus relaciones internas. Tejada (2004: 18) señala que:

Los procesos musicales, al igual que las distintas prácticas musicales empleadas en tiempos y lugares determinados, están también anclados en creencias, tradiciones y valores de dichos tiempos y lugares; por ello siempre son relativos. La música tiene valor porque constituye un medio de implicación social y cultural; es sobre todo una manifestación del contexto humano en la que surge y existe.

La competencia intercultural puede ser desarrollada a través de la música desde una dimensión social; la génesis de la conducta musical comienza antes de nacer. Ello revela que la participación musical se desarrolla de forma temprana en la vida de un niño a través de una interacción social compartida. Este hecho pone de manifiesto el valor de la música como herramienta para mejorar la competencia intercultural a través de una adecuada interacción musical (Hargreaves *et al.*, 2002).

La música contribuye a desarrollar los conceptos de sociedad y cultura, por lo tanto constituye una herramienta valiosa para desarrollar la educación intercultural (Regelski y Gates, 2009). De acuerdo con López de Arenosa (2009: 14): "Cada vez hay más voces en la antropología respecto al carácter innato del lenguaje musical".

Identidad

La tercera acepción de la Real Academia Española¹ en la definición del término *identidad* se refiere a ésta como la conciencia que una persona tiene de ser ella misma y distinta a las demás. Por lo tanto, y de acuerdo con Woodside (2008), la música popular adquiere nuevos significados que ayudan a crear dicha identidad, así como una memoria colectiva.

La música popular, en ocasiones, es vista en el aula como una posesión, dado que representa diferentes colectivos; así lo expresan algunos jóvenes estadounidenses bajo el

¹ Real Academia Española (2001), *Diccionario de la lengua española*, en: <http://www.rae.es/rae.html>

término *mi música* (Frith, 1987). Dicha posesión puede llegar a facilitar la construcción de identidad, ya que está asociada a la vida cotidiana de los estudiantes. Por todo ello, para poder entender y apreciar el valor de la música, ésta debería ser tratada dentro de un contexto social y cultural, lo cual pondría de relieve la necesidad de reflexionar en torno al rol que el intérprete ocupa frente a la música, la finalidad de ésta, y el papel que desempeña en el seno de su vida diaria. Al fin y al cabo, el papel de la música está ligado a la vida de quienes la practican (Bowman, 2004); por ello, y gracias a la carencia de contenido verbal, la música es una de las artes que revela los supuestos básicos de una cultura (Small, 1989).

Un ejemplo al respecto sería el estudio realizado por Morales (2007) en la Comunidad de Madrid con población migrante; con él se pudo corroborar que la música y la danza colaboran de forma constante en la construcción de una identidad colectiva dentro del país de acogida. Para ello confeccionaron una metodología cualitativa etnográfica, utilizando grabaciones con diferente repertorio musical, danzas *quitus* y entrevistas, todo ello en el seno de una comunidad ecuatoriana con residencia en Madrid.

PROGRAMAS Y PROYECTOS

Existen programas de intervención desde el ámbito general para desarrollar la educación intercultural en la etapa de primaria (Sales y García, 1997; Malik, 2003). Pero más concretamente desde el ámbito de la educación musical se encuentran exiguos programas para el desarrollo de la competencia intercultural (Tandrón, 2011). Un ejemplo de programa a través de la música para el desarrollo de la competencia intercultural se encuentra en el trabajo de Hernández Bravo (2011). El autor evaluó la competencia intercultural en alumnos de segundo y tercer ciclo de primaria con la finalidad de mejorar sus conocimientos, habilidades y actitudes interculturales. Este

mismo autor (2011: 54) define la competencia intercultural como: "...un conjunto de habilidades cognitivas, afectivas y prácticas necesarias para desenvolverse eficazmente en un medio intercultural". Su programa de intervención estuvo focalizado al desarrollo de la competencia intercultural a través de actividades trabajadas con unidades didácticas de 30 minutos, a lo largo de 40 sesiones. Dicho estudio presenta un enfoque cuantitativo, complementado con algunas técnicas cualitativas como la entrevista. Tras la intervención llevada a cabo, los resultados mostraron ganancias estadísticamente significativas ($p < .05$) en la competencia intercultural del alumnado del grupo experimental, como consecuencia directa de su participación en el programa. La investigación de Hernández Bravo (2011) da un paso más al trabajo realizado por Hernández Rodríguez (2010), quien plantea una descripción sobre las prácticas interculturales que tienen los maestros de música de diferentes centros de la provincia de Huelva.

Existen algunos programas que trabajan desde parámetros específicos de la música, por ejemplo, el ritmo como herramienta para desarrollar la competencia intercultural (Pérez-Aldeguer, 2012b). Al respecto, Tandrón (2011) afirma que la bibliografía específica sobre cómo la educación rítmica favorece la competencia intercultural en contextos multiculturales es escasa. El trabajo de Pérez-Aldeguer (2012b), sirviéndose de la percusión como herramienta y del ritmo como parámetro musical, diseña un programa de intervención al que denomina Dum-Dum, con el objetivo de incrementar la competencia intercultural en estudiantes de doce colegios públicos de la ciudad de Madrid. Como modelo para el diseño de este programa se utilizó el tratamiento que del ritmo hacen algunos métodos de educación musical —desde Dalcroze hasta TaKeTiNa—, desde un planteamiento de proyecto interdisciplinar. Partiendo de la premisa "me conozco a mí a través de los demás"

se logra que al compartir procesos rítmicos individuales, los niños desarrollen la competencia intrapersonal —cada niño realiza su propio ritmo para ponerlo en común con el de sus compañeros, desarrollando por ende la competencia interpersonal—. De este modo se crea un proyecto cooperativo, desde la solidaridad —los niños se ayudan los unos a los otros— en la interacción con diferentes ritmos musicales, de manera que se consigue por un lado crear un clima de aula agradable, y por otro, crear cohesión de equipo a través de una nueva identidad. Se trata de una actividad que permite dejar de lado los clichés típicos que en cada cultura pudieran existir y sentirse parte de un colectivo único y cambiante: la clase. Algunas técnicas empleadas para conseguir dicho propósito (Pérez-Aldeguer, 2012c), consisten en la utilización de métodos de notación musical alternativa, diferentes modos de interacción (repetir, acompañar o responder) y el diseño de modos fáciles para tocar (espera, oscinato, redoble o solo), además de incluir, de forma integrada, la figura de compositor, intérprete y oyente en todos los miembros del grupo. El programa Dum-Dum completo se puede consultar en Pérez-Aldeguer, 2014.

Uno de los escasos trabajos que sin llegar a diseñar e implementar un programa de intervención, se ha servido del ritmo musical como herramienta para que los niños procedentes de diferentes lugares desarrollen la competencia intercultural —desde una mirada música-terapéutica— es el trabajo de Noecker-Ribaupierre y Woelfl (2010). La investigación realizada mediante la utilización del ritmo musical, consiguió que los niños de dos internados de Munich pudieran expresar sus estados emocionales sin necesidad de utilizar el lenguaje verbal. Se debe de tener presente que el conocimiento de la lengua alemana, en este caso, era uno de los principales problemas para que los niños procedentes de otros lugares pudieran comunicarse con fluidez.

Un aspecto sustancial a la hora de implementar programas de interculturalidad y

música es el bagaje musical con el que el niño viene al aula. Como indica Feichas (2010), es importante tener presentes los antecedentes musicales de cada estudiante. El autor divide este *background* de tres formas: música popular, música académica y ambas entremezcladas. Ello hace necesaria la búsqueda de didácticas más inclusivas en la educación musical, considerando, al respecto, el trabajo de investigación comparada que llevaron a cabo Burnard *et al.* (2008). Se trata de un estudio de caso múltiple, cualitativo, desarrollado en cuatro países: España, Australia, Reino Unido y Suecia, donde se estipulan las perspectivas que los docentes tienen sobre cuan inclusivas son sus prácticas didáctico-musicales; para ello se sirvieron de entrevistas y de la observación como herramientas de medida. Los autores concluyen en su estudio que los docentes son conscientes del poder de la música para conectar con los estudiantes y la comunidad educativa en general, la cual es culturalmente diversa. Así mismo, reconocen la capacidad de la experiencia musical para crear una base común entre las diferentes culturas y los valores de la comunidad.

El proyecto Sonidos de seda, desarrollado en la educación primaria desde un enfoque interdisciplinario, combina el estudio de la música y de la cultura china. El proyecto se realizó en la ciudad de Nueva York, en el último ciclo de primaria; los resultados expresan lo fundamental que resulta la inmersión de los estudiantes en la cultura objeto de su estudio. Como parte del proyecto, se llevaron a cabo demostraciones en vivo por músicos chinos y clases creativas durante un periodo de dos meses y medio. Las conclusiones del estudio revelaron que la música de otras culturas puede de impregnar de motivación a los estudiantes cuando: a) proporciona interés a la clase; b) es relevante y significativa; y c) cuando es creativa y está centrada en los alumnos. Por ello, se recomendó tratar la educación musical intercultural desde un enfoque interdisciplinario, fundamentándola en las experiencias

musicales y extra musicales de los estudiantes (Chen-Hafteck, 2007).

De acuerdo con Hernández Bravo (2011), los programas de intervención que se sirven de la música para incrementar la competencia intercultural en la escuela de primaria son escasos. A pesar de todo, existen numerosos proyectos que se han llevado al cine, como película o documental, que abordan dicha temática. Esto demuestra que la música puede llegar a ser una poderosa herramienta para fomentar una mayor inclusión en diferentes colectivos y en múltiples contextos (por ejemplo, el proyecto de Orquestas juveniles e infantiles de Venezuela, o los documentales: *Esto es ritmo* y *El milagro del candeal*, entre otros). El problema de estos proyectos es que la mayoría no contiene una base científica.

ALGUNAS CONSIDERACIONES FINALES

Generalmente, la educación musical intercultural se ha afrontado —como se indicó anteriormente— a través de canciones de diferentes lugares del mundo. A lo largo del presente estudio se han seleccionado diferentes definiciones sobre la educación inclusiva como valor, y se ha llevado a cabo una revisión sobre el papel que ocupan las *músicas populares* en la educación. Cabe destacar los problemas que surgen en las manifestaciones que tratan la educación musical desde la diversidad, y que son comunes en todos los niveles educativos. Por ello Díaz e Ibarretxe (2008), partiendo de la idea de transformar la escuela multicultural —presencia de varias culturas— hacia una escuela intercultural —interrelación entre las mismas— proponen una serie de medidas al respecto: 1) examinar la contextualización y la conexión de la experiencia personal de cada uno de los docentes y las necesidades de los estudiantes; 2) estudiar los contenidos que conectan con los intereses de los discentes; y 3) investigar las diferentes formas de adoptar enfoques más inclusivos. Por ejemplo, estudiar el tipo de habilidades musicales que desarrollan

los alumnos que tienen problemas en el razonamiento lógico-matemático. Al fin y al cabo, una educación musical intercultural es aquella que permite acercarse, entender, recibir e incluso fusionarse con otras culturas musicales aparentemente más distantes en el espacio y en el tiempo.

Pero como se mencionó anteriormente, la educación intercultural ha sido abordada ampliamente desde diferentes teorías educativas que han tenido una notable influencia en la forma de abordarlo desde la educación musical. Por ejemplo, Ortiz Molina (2011) manifiesta que las publicaciones de educación musical han centrado su interés en la enseñanza de la música desde una sociedad multicultural. En dicho estudio, la autora realiza un análisis comparativo en 15 países, y pregunta a los educadores de música cuestiones sobre cómo abordan la interculturalidad en sus aulas. Las conclusiones más significativas fueron las siguientes: 1) el currículo: existe distinción entre general y especialista de música, a través de distintos itinerarios educativos; en muchos países se considera que los especialistas en educación musical son los de música clásica (académica); 2) los objetivos: ¿qué son las artes y la educación musical? Estos aspectos no estaban claros; y 3) el aprendizaje musical dentro y fuera de la escuela: en algunos países de América del Sur y África, la música es parte natural de la vida cotidiana. La idea de ir a la escuela para aprender música puede parecer ridícula.

Por lo tanto, si se quiere que los alumnos aprendan desde una perspectiva intercultural, el profesorado deberá desarrollar filosofías educativas que reconozcan las contribuciones culturales realizadas por las diferentes personas que constituyen el aula. Todo ello hace necesario conseguir una filosofía de comprensión donde existan formas diferentes de expresión cultural, que abran las puertas hacia un proceso de transculturalidad (García Martínez y Sánchez Lázaro, 2012). Aunque es cierto que en muchas ocasiones, algunas de estas cuestiones ya están explicitadas en el

currículo, se debe alentar al estudio interdisciplinario de los diferentes grupos culturales a través no sólo de la música, sino también de otras disciplinas artísticas (danza, teatro, literatura, poesía...) y no artísticas (conocimiento del medio, matemáticas...).

Así mismo, convendría realizar un plan minucioso donde aparezcan de forma concisa aspectos concretos a trabajar, con la finalidad de conseguir avances hacia un nuevo modelo más intercultural en la escuela. Dicha propuesta deberá de ir más allá de los estudios realizados hasta la fecha (Siankope y Villa, 2004) que tratan de desarrollar la competencia intercultural a través de la acumulación de contenidos musicales y extramusicales, sino, que éstos deberían de dar respuestas creativas a los problemas de la escuela actual. Para ello, habría que tratar de sistematizar —mediante nuevos métodos de investigación, y partiendo de los trabajos realizados por Noecker-Ribaupierre y Woelfl (2010) y Hernández Bravo (2011), entre otros— evidencias que manifestaran el beneficio que tiene la música, en diferentes colectivos, para el desarrollo de la competencia intercultural. Se trataría de trabajar, no desde los clichés de cada una de las culturas existentes en el aula, sino desde la búsqueda de una nueva identidad, que poco o nada tendría que ver con la suma de todas las partes. No se debe caer en el error de pensar que cada cultura es un ente cerrado en sí mismo, sino más bien aprender a ver la diversidad más allá, incluso, de las barreras sociales que nos pueden diferenciar o unir. Por lo tanto, podríamos percibir que la música nos une a través de experiencias musicales compartidas, siempre y cuando se objetivice qué es lo que se pretende con cada una de las sesiones.

Por lo tanto, y de acuerdo con Hernández Bravo (2011) y Tandrón (2011), entre otros, se necesitan más estudios y programas de intervención que ayuden a crear un conocimiento epistemológico más sólido desde la educación musical, que complemente los conocimientos existentes con otros saberes que persiguen

la misma finalidad: desarrollar una mayor competencia intercultural en la escuela. La música como herramienta de transformación de un modelo multicultural hacia otro intercultural, posee una relevancia que no tienen otras disciplinas como las matemáticas, por ejemplo. Por ello, la música adquiere un papel revelador para trabajar ciertos retos del acon-
tecer cotidiano de la escuela actual como lo es la competencia intercultural.

Como se mencionó, diversos investigadores han manifestado la dimensión social de la música (Tejada, 2004; Hargreaves, 1999), y la capacidad de ésta para proporcionar identidad (Frith, 1987). Pero lo que todavía no queda suficientemente clara es la implementación de programas de intervención sistemáticos que proporcionen una educación intercultural en la escuela de manera satisfactoria. Para ello cabría considerar algunas limitaciones de los estudios anteriores mencionados (Pérez Aldeguer, 2012b; Hernández Bravo, 2011), como por ejemplo, las variables externas (valores familiares, actitudes de los docentes...). De este modo se pretende lograr la creación de programas de intervención reproducibles en contextos y situaciones similares, con la intención de obtener resultados semejantes.

Estas nuevas investigaciones se hacen necesarias, hoy más que nunca, para poder disponer de herramientas tangibles con las que defender el valor de la alfabetización musical en la educación obligatoria. A pesar de que el mero hecho de que la música se utilice en la vida diaria de las personas ya justificaría el valor innato que ésta posee (Pérez-Aldeguer y Leganés, 2012), esto no parece convencer a las políticas educativas de diversos gobiernos que están tratando de reducir o suprimir el número de horas de música en la escuela. Cuanto más conscientes seamos del uso que de ella se hace, más posibilidades habrá de que se convierta en una herramienta eficaz para tratar los problemas de convivencia surgidos en el seno de la escuela y de unas sociedades cada vez más multiculturales.

REFERENCIAS

AGUADO, María Teresa (1996), *Atención a la diversidad cultural e igualdad escolar. Modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales*, Madrid, Ministerio de Educación y Cultura-Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).

AINSCOW, Mel, David Hopkins, Geoff Southworth y Mel West (1994), *Creating the Conditions for Schools Improvement*, Londres, David Fulton Publishers.

ARNAIZ, Pilar (1996), "Las escuelas son para todos", *Siglo Cero*, vol. 27, núm. 2, pp. 25-34.

BAMFORD, Anne (2006), *The Wow Factor: Global research compendium on the impact of the arts in education*, Nueva York, Waxmann Munster.

BOWMAN, Wayne D. (2004), "Popular Music: The very idea of listening to it", en Carlos Xavier Rodriguez (ed.), *Bridging the Gap: Popular music and music education*, Reston, The National Association for Music Education (MENC), pp. 29-49.

BURNARD, Pamela, Steven Dillon, Gabriel Rusinek y Eva Saether (2008), "Inclusive Pedagogies in Music Education: A comparative study of music teachers' perspectives from four countries", *International Journal of Music Education*, vol. 26, núm. 2, pp. 109-126.

CHEN-Hafteck, Lily (2007), "In Search of a Motivating Multicultural Music Experience: Lessons learned from the Sounds of Silk project", *International Journal of Music Education*, vol. 25, núm. 3, pp. 223-233.

COMER, James (1998), *Comer School Development Program*, Yale, Yale University.

DAVIS, Sharon G. y Deborah V. Blair (2011), "Popular Music in American Teacher Education: A glimpse into a secondary methods course", *International Journal of Music Education*, vol. 29, núm. 2, pp. 124-140.

DENORA, Tia (2003), "Music Sociology: Getting the music into the action", *British Journal of Music Education*, vol. 20, núm. 2, pp. 165-77.

DÍAZ, Maravillas y Gotzon Ibarretxe (2008), "Aprendizaje musical en sistemas educativos diversificados", *Revista de Psicodidáctica*, vol. 13, núm. 1, pp. 97-110.

DILLON, Steve (2007), *Music, Meaning and Transformation*, Newcastle upon Tyne, Cambridge Scholars Publishing.

ELLIOTT, David J. (1995), *Music Matters: A new Philosophy of music education*, Nueva York, Oxford University Press.

FEICHAS, Heloisa (2010), "Bridging the Gap: Informal learning practices as a Pedagogy of integration", *British Journal of Music Education*, vol. 27, núm. 1, pp. 47-58.

FLECHA, Ramón y Lidia Puigvert (2002), "Las comunidades de aprendizaje: una propuesta por la igualdad educativa", *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, vol. 1, núm. 1, pp. 11-20.

FRITH, Simon (1987), "Towards an Aesthetic of Popular Music", en Richard Leepert y Susan McClary (eds.), *The Politics of Composition, Performance and Reception*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 133-172.

GARCÍA Martínez, Alfonso y Antonia M. Sánchez Lázaro (2012), "A vueltas con las posibilidades de integración: pluralidad, inmigración y racismo", *Educación XXI*, vol. 15, núm. 2, pp. 213-230.

GARCÍA Pastor, Carmen (1996), "La iniciativa para conseguir la reunificación de los sistemas de educación general y especial en EE.UU", *REI, Siglo Cero*, vol. 27, núm. 2, pp. 15-24.

GILBOA, Avi y Sagit Ben-Shetrit (2009), "Showing Seeds of Compassion: The case of a music therapy integration group", *Arts in Psychotherapy*, vol. 36, núm. 4, pp. 251-260.

GIRALDEZ, Andrea y Graciela Pelegrín (1996), *Otros pueblos, otras culturas. Música y juegos del mundo*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.

Gobierno de España-Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE de 4 de octubre).

HARGREAVES, David J. (1999), "The Functions of Music in Everyday Life: Redefining the social in music Psychology", *Psychology of Music*, vol. 27, pp. 71-83.

HARGREAVES, David J., Dorothy Miell y Raymond MacDonald (2002), "What are Musical Identities, and why are they Important?", en Raymond Macdonald, David John Hargreaves y Dorothy Miell (eds.), *Musical Identities*, Oxford, Oxford University Press, pp. 1-20.

HERNÁNDEZ Bravo, José Antonio (2011), *La competencia intercultural en alumnado de educación primaria: diseño y evaluación de un plan de intervención para su desarrollo*, Tesis de Doctorado, Alicante, Universidad de Alicante.

HERNÁNDEZ Noguera, Concepción (2004), "Educación primaria: estrategias de intervención en contextos multiculturales", en José Luis López y Ana Isabel Lara (coords.), *V Curso de interculturalidad. El aprendizaje del castellano en el alumnado de habla tamazight*, Melilla, Servicio de Publicaciones del Centro de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), pp. 169-188.

HERNÁNDEZ Rodríguez, Sorelio (2010), *El profesorado de música de la provincia de Huelva ante el reto de la interculturalidad en el S.XXI*,

Tesis de Doctorado, Cáceres, Universidad de Extremadura.

LEVIN, Henry (1993), "Learning from Accelerated Schools", en James H. Block, Susan Toft, Everson y Thomas R. Guskey (eds.), *Selecting and Integrating School Improvement Programs*, Nueva York, Scholastic Books, pp. 267-288.

LÓPEZ de Arenosa, Encarnación (2009), "Desde la duda. Reflexiones en torno a la educación musical en un mundo plural", en Fernando José Sadio Ramos (ed.), *Diálogo e comunicação intercultural: a educação com as artes*, Coimbra, J. Andalucía, G. Investigación HUM-742/Center for Intercultural Music Arts, pp. 13-33.

LUBET, Alex (2009), "The Inclusion of Music/the Music of Inclusion", *International Journal of Inclusive Education*, vol. 13, núm. 7, pp. 727-739.

LUNDQUIST, Barbara y C. Kati Szego (eds.) (1998), *Music of the World's Cultures: A source book for music educators*, Berkshire, University of Reading, ISME/CIRCM.

MALIK, Beatriz (2003), "Intervenciones para la adquisición de competencias interculturales", en Elvira Repetto Talavera (coord.), *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*, Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), pp. 424-452.

MCCLELLAN, Edward R. (2002), "Multicultural Teacher Education: Methodology for the future instrumental music teacher", *Contributions to Music Education*, vol. 29, núm. 2, pp. 85-102.

MOORE, Jerrold Allen (1993), *An Assessment of Attitude and Practice of General Music Teachers Regarding Global Awareness and the Teaching of Music from a Multicultural Perspective in American Schools*, Tesis de Doctorado, Kent, Kent State University.

MORALES, Lourdes (2007), "Inmigrantes andinos en Madrid: sus danzas y sus músicas tradicionales", *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, vol. 4, núm. 1, pp. 1-18.

MURILLO, Francisco Javier (2004), "Nuevos avances en la mejora de la escuela", *Cuadernos de Pedagogía*, vol. 339, pp. 48-51.

NOECKER-Ribaupierre, Monika y Andreas Woelfl (2010), "Music to Counter Violence: A preventative approach for working with adolescents in schools", *Nordic Journal of Music Therapy*, vol. 19, núm. 2, pp. 151-161.

NUSSBAUM, Martha C. (2001), *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*, Barcelona, Andrés Bello.

O'FLYNN, John (2005), "Re-appraising Ideas of Musicality in Intercultural Contexts of Music Education", *International Journal of Music Education*, vol. 23, núm. 3, pp. 191-203.

ORTIZ Molina, María Angustias (2011), "Tendiendo puentes hacia la interculturalidad... desde Andalucía (España) (I)", *Revista de Educação e Humanidades*, vol. 1, pp. 69-94.

PÉREZ-Aldeguer, Santiago (2012a), "Una forma creativa de mejorar la evaluación y clasificar las prácticas en educación musical", *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 10, núm. 2, pp. 148-158.

PÉREZ-Aldeguer, Santiago (2012b), "DUM-DUM: un programa diseñado para los problemas de inclusión a través del ritmo musical", *Dedica. Revista de Educação e Humanidades*, vol. 2, pp. 217-234.

PÉREZ-Aldeguer, Santiago (2012c), "Taller DUM-DUM: técnicas para la interacción en grupo", *Dedica. Revista de Educação e Humanidades*, vol. 3, pp. 339-356.

PÉREZ-Aldeguer, Santiago (2014), *Programa Dum-Dum: 12 sesiones para mejorar la competencia intercultural mediante la percusión*, Barcelona, Laertes.

PÉREZ-Aldeguer, Santiago y Esther N. Leganés (2012), "La música como herramienta interdisciplinar: un análisis cuantitativo en el aula de Lengua Extranjera de Primaria", *Revista de Investigación en Educación*, vol. 10, núm. 1, pp. 127-143.

RACIONERO, Sandra y Olga Serradell (2005), "Antecedentes de las comunidades de aprendizaje", *Educar*, vol. 35, pp. 29-40.

REGELSKI, Thomas A. y J. Terry Gates (2009), *Music Education for Changing Times*, Nueva York, Springer.

REIMER, Bennett (1993), "Music Education in our Multi-Musical Culture", *Music Educator's Journal*, vol. 79, núm. 7, pp. 21-26.

REIMER, Bennett (2003), *A Philosophy of Music Education: Advancing the vision*, Upper Saddle River, Pearson Education.

SÁEZ, Rafael (2004), "La educación intercultural", *Revista de Educación*, vol. 339, pp. 859-881.

SALES, Auxiliadora, Reina Ferrández y Odet Moliner (2012), "Escuela intercultural inclusiva: estudio de caso sobre procesos de autoevaluación", *Revista de Educación*, vol. 358, pp. 153-173.

SALES, Auxiliadora y Rafaela García (1997), *Programas de educación intercultural*, Bilbao, Desclée De Brouwer.

SANDOVAL, Marta (2011), "Aprendiendo de las voces de los alumnos y alumnas para construir una escuela inclusiva", *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 9, núm. 4, pp. 114-125.

SEEGER, Anthony (2002), "Catching up with the Rest of the World: Music education and musical experience", en Bennett Reimer (ed.), *World Musics and Music Education: Facing the*

issues, Reston, The National Association for Music Education (MENC), pp. 7-10.

SIANKOPE, Joseph y Olga Villa (2004), *Música e interculturalidad*, Madrid, Catarata.

SLAVIN, Robert, Nancy Madden, Barbara Wasik (1996), "Success for All: A summary of research", *Journal of Education for Students Placed at Risk*, vol. 1, núm. 1, pp. 41-76.

SMALL, Christopher (1989), *Música. Sociedad. Educación*, Madrid, Alianza.

STOLL, Louise y Dean Fink (1992), "Effecting School Change: The Halton approach", *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 3, núm. 1, pp. 19-41.

TANDRÓN Negrín, Bárbara (2011), "La educación rítmica favorecedora de la interculturalidad en los alumnos de primer año de la escuela internacional de educación física y deporte", *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, vol. 5, pp. 131-155.

TEDDLIE, Charles y Sam Stringfield (1993), *Schools Make a Difference: Lessons learned from a ten-year study of school effects*, Nueva York, Teacher College Press.

TEJADA, Jesús (2004), "Música y mediación de la tecnología en sus procesos de aprendizaje", *Educación XXI*, vol. 7, pp. 15-26.

TOFFLER, Alvin (1976), *El shock del futuro*, Barcelona, Plaza y Janés.

TORRES González, José A. y Antonio Sánchez Palomino (1997), *Educación especial I. Una perspectiva curricular, organizativa y profesional*, Madrid, Pirámide.

UNESCO-Conférence Mondiale sur l'Education pour Tous (CMEPT) (1990), *Documents de travail pour la Conférence Mondiale sur l'Education pour Tous*, Jomtien, en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001592/159231fo.pdf> (consulta: 5 de mayo de 2012).

VILA, Eduardo (2012), "Un juego de espejos: pensar la diferencia desde la pedagogía intercultural", *Educación XXI*, vol. 15, núm. 2, pp. 119-135.

VOLK, Terese (1998), *Music, Education, and Multiculturalism: Foundations and principles*, Nueva York, Oxford University Press.

WANG, Jui-Ching y Jere Humphreys (2009), "Multicultural and Popular Music Content in an American Music Teacher Education Program", *International Journal of Music Education*, vol. 27, núm. 1, pp. 19-36.

WOODSIDE, Julian (2008), "La historicidad del paisaje sonoro y la música popular", *Revista Transcultural de Música*, vol. 12, en: <http://www.sibettrans.com/trans/a106/la-historicidad-del-paisaje-sonoro-y-la-musica-popular> (consulta: 8 de mayo de 2012).