

EL TRATAMIENTO DE LA INMIGRACIÓN Y LA INTERCULTURALIDAD DESDE UN ANÁLISIS RETROSPECTIVO DE LAS PROPUESTAS EDUCATIVAS ESPAÑOLAS

Juan Antonio Espejo Arrebola
Universidad de Málaga

En la década de los años 90 del siglo XX, se intensifica el fenómeno migratorio en España. Este proceso se vio acompañado por leyes educativas que, desde diferentes perspectivas, muestran algunas vías para lograr la integración de los recién llegados. Tomando como referente estas normativas, la propuesta que se hace es la búsqueda de estrategias metodológicas a través de la música, desde una perspectiva etnomusicológica y multidisciplinar, para el conocimiento y el entendimiento cultural entre las diferentes comunidades que forman nuestra sociedad actual y como medio para conseguir la inclusión social.

1. EL FOMENTO DE LA INTERCULTURALIDAD A TRAVÉS DE LA ETNOMUSICOLOGÍA

La propuesta que hacemos desde este trabajo se asienta en la idea de que la Etnomusicología, -en tanto que área del saber que estudia la teoría y ciencia de la música perteneciente a un pueblo y a una cultura concreta-, puede llegar a constituir una herramienta educativa clave para el fomento de la integración socio-cultural del alumnado. En este sentido según Myers (1992, pág. 23) la Etnomusicología debe entenderse como la parte de la Musicología que pone especial énfasis en el estudio de la música dentro de su contexto cultural. En una línea parecida, Díaz (1993, pág. 58) define la Etnomusicología como la rama de la Antropología que estudia todo tipo de música y su relación con la cultura. Otros autores como Crivillé (1983, pág. 98) la definen como la conjunción de las investigaciones etnológicas y musicológicas. Siguiendo otra perspectiva no muy diferente de las anteriores, Pelinski (2001, pág. 47) afirma que es un campo de estudio cuya finalidad es investigar las músicas del mundo para comprender las significaciones que la gente les atribuye.

En definitiva, se puede afirmar que la Etnomusicología se define más que por el tipo de música estudiada por el modo en que se estudia, siendo su característica más distintiva el carácter marcadamente multidisciplinar que presenta. Dado que no se comprende esta materia sin relacionarla con otras disciplinas como la Sociología, Antropología, Historia, Filosofía o la Semiótica. En este punto, es sumamente sugerente que el estudio de la Etnomusicología esté dotado de un enfoque interdisciplinar que permita aportar nuevas visiones y perspectivas en la consideración de la música como arte y como ciencia. En verdad, la música no puede perder su horizonte de ser portadora de una educación en valores y de una educación para el goce estético. Por tanto, la dimensión humanista y placentera de la música es compatible con la perspectiva intercultural de la misma, constituyéndose en un espacio de consenso y de encuentro entre diferentes culturas y pueblos. La música es un lenguaje universal en el que la cultura de la diversidad tiene pleno sentido y vigencia en tanto que todos podamos aproximarnos a ella sin prejuicios y sin barreras que impidan apreciarla en todas sus dimensiones.

Siguiendo esta línea argumental algunos autores como Merriam (1992, pág. 35) propone la organización de áreas de estudio de la Etnomusicología que pueden ser interesantes para su aplicación a una didáctica de la música dentro de la Educación Primaria y Secundaria en pro de la cultura multidisciplinar dentro de la enseñanza obligatoria¹.

Así mismo, Martí (1996, pág. 74) hace un análisis muy interesante sobre la sociología de la música que puede ser de gran ayuda para dar una perspectiva diferente a la asignatura de la música dentro del currículo escolar. Afirma que existe una diferencia tangible dentro de la Etnomusicología entre el folklorismo y el folklore, ya que el primero está relacionado con espectáculos teatrales o artísticos, los cuales intentan preservar la música tradicional relacionada con un pueblo o cultura determinada para que las tradiciones ancestrales no se pierdan en el tiempo. Mientras que el folklore tiene una funcionalidad dentro de una sociedad y de una cultura, que se interpreta en ocasiones concretas como un recurso para el conocimiento y el intercambio intercultural. De esta forma se ha pasado desde un enfoque monocultural a otro intercultural, donde lo fundamental es la exaltación de la diversidad cultural, es decir, no tanto su significado propio sino su interacción con los significados culturales de otros países o contextos.

¹ Estas áreas de estudio son: Los instrumentos musicales: construcción, simbología... Textos de las canciones: relación texto - música, contenidos. Categorías musicales, conceptos sobre música. Los músicos: Status social, cómo aprenden la música, prestigio social... Funciones y uso de la música relacionada con otros aspectos de la cultura. La música como actividad cultural y creativa como actividad culta del grupo que se estudia.

En este sentido, la incorporación de alumnos de diferentes orígenes culturales, con distintas lenguas y costumbres, hace que el profesorado deba plantearse nuevas actitudes y estrategias metodológicas ante su grupo-clase para evitar posibles situaciones de discriminación o desventajas educativas. Las propuestas a realizar en el aula de música, por tanto, deben estar referidas a la música como cultura. Dentro de un nivel práctico, es más interesante que los repertorios que ofrece la música tradicional sean aprehendidos en su modo de creación y representación, ya que estos ofrecen ejemplos de participación no limitados por el fantasma del profesionalismo (Small, 1989, pág. 46). Autores recientes como Postman (1990, pág. 85) defienden la selección de un repertorio de piezas musicales y canciones, adecuado a los contenidos musicales que se pretenden transmitir a los educandos, ya que éste es el objeto de estudio y el mismo debe englobar no sólo una materia, sino también elementos cronológicos, geográficos, étnicos, culturales, elementos estilísticos, etc.

Sin embargo, cuando el profesional descontextualiza la música de las circunstancias en que se origina y los motivos por los cuales es interpretada, obstaculiza el que los alumnos evolucionen hacia un cambio de visión sobre los aspectos sociales y culturales que nos envuelven actualmente. La música tradicional pierde entonces su sentido funcional socio-integrador. Por esta razón la música en los niveles de la enseñanza obligatoria debe ir complementada con otras materias que expliquen el porqué de estos sonidos y la introduzcan dentro del contexto sociocultural en que se produce, dando a conocer al niño las peculiaridades del territorio en el que vive, para después compararlo con otros territorios y otras manifestaciones culturales que les permitan respetar las diferentes culturas y pueblos con los que se interrelaciona (Coulon, 1995, pág. 85).

La música folklórica o tradicional del entorno, lo étnico, las músicas más alejadas de nuestro círculo cultural, son una herramienta muy válida para dar a conocer el plantel de culturas y músicas que envuelven hoy día la escuela en las aulas, tanto de primaria como de secundaria. Rojas (2003, pág. 64) señala que en nuestro país, al igual que en el resto de los países desarrollados, las situaciones de contacto de cultura que origina la inmigración en los centros educativos ha sido una de las principales causas de la preocupación de los principios de la Educación Intercultural. Revelándose por ello la Etnomusicología como un instrumento de indagación, estudio y reflexión de otras culturas a través del que el miedo a lo desconocido torna en querencia por lo nuevo.

2. EL FENÓMENO DE LA INMIGRACIÓN EN LA ESCUELA: CONTEXTO JURÍDICO - NORMATIVO

Si en el apartado anterior hemos pretendido ofrecer una visión instrumental de la Etnomusicología en tanto que ciencia capaz de fomentar la inclusión social en el fenómeno de la inmigración, en este otro apartado haremos un seguimiento, sin ánimo de exhaustividad, del tratamiento que tal herramienta ha tenido en nuestro ordenamiento jurídico -centrándonos exclusivamente en las dos últimas normas legislativas sobre educación-, detectando así la consideración que el legislador español le ha dispensado y los resultados que ello ha producido.

En este sentido cabe subrayar que el accidentado desarrollo social y legislativo español se ha visto acompañado, en los últimos años, por diferentes reformas educativas dando como resultado la Ley Orgánica de 3 de mayo de 2006 de Educación (LOE, en adelante) que continúa la labor reformadora emprendida por la Ley Orgánica General del Sistema Educativo de 1990 (en adelante LOGSE). La LOE es hija de los nuevos aires e ideas que emergían con vigor en la sociedad española del momento, suponiendo una controvertida pero rotunda respuesta a la tan deseada descentralización competencial autonómica en materia educativa (Capitán, 1991, pág. 47; Oriol, 2005, pág. 69). La nueva ley, dentro de sus fines educativos, promueve la investigación, la experimentación y la innovación educativa que posibilitan una formación a lo largo de toda la vida, fomenta la igualdad de derechos y oportunidades, y propone una educación en valores para lo que introduce, en el currículo educativo, el tratamiento de la multiculturalidad en el aula de música.

2.1 Un primer acercamiento a la multiculturalidad en la ley orgánica general del sistema educativo

La integración de la multiculturalidad a través de la música en el sistema educativo español vino de la mano de la LOGSE cuyas disposiciones sobre la materia en primaria trataban de dar a conocer el patrimonio cultural español, teniendo como fin realizar esta actividad a través del juego, la vivencia y el disfrute con la música, y concretando estos fines en un objetivo a conseguir dentro de este nivel educativo: "conocer y respetar las principales manifestaciones artísticas presentes en el entorno, así como los elementos más destacados del patrimonio cultural, desarrollando criterios propios de valoración". De este modo, a través del folklore, si bien exclusivamente español, la LOGSE pretendía la coeducación y la atención a la diversidad sociocultural dentro de España. Quedaba fuera sin embargo cualquier otro atisbo de heterogeneidad cultural que pudiera proceder de más allá de nuestras fronteras por lo que, el concepto de multiculturalidad, se reducía a las distintas manifestaciones culturales endógenas y se atenuaba la función relativa a la inclusión social que con la LOE se atribuye a la música y muy especialmente a la Etnomusicología.

La relación de las músicas tradicionales dentro del currículo propuesto por la LOGSE en la Educación Secundaria Obligatoria presentaba una idea mínima para el acercamiento a materiales sonoros procedentes de cultu-

ras ajenas a la occidental; las directrices pedagógicas en los cursos superiores de 3º de ESO se ajustaban al estudio y conocimiento del hecho musical como manifestación cultural e histórica y hacia un entendimiento de la música como un fenómeno paralelo con el contexto histórico y social.

Esta normativa referente a educación permitió que las Comunidades Autónomas adaptaran el currículo a las peculiaridades distintivas de cada territorio, lo que provocó que en muchas comunidades se incluyeran objetivos y contenidos relacionados con las músicas tradicionales y populares de cada región. Es el caso de Andalucía, que circunscribió el conocimiento del folklore autóctono y las diferentes expresiones y sonoridades características de la comunidad (GARCÍA y ARREDONDO, 1997, págs. 63-80). En este caso, es el flamenco el principal elemento que nutre el folklore andaluz, aunque no es único ni exclusivo. Algo similar ocurre en la Comunidad Autónoma de Extremadura, en la Región de Murcia, etc.

Por consiguiente puede observarse que el primero de los pasos dados desde nuestro ordenamiento jurídico en pos de fomentar el papel de la música como instrumento capaz de favorecer la inclusión social en el fenómeno de la inmigración, si bien puede resultar cauto, encierra sin embargo una orientación clara hacia la promoción de la interacción cultural en el aula a través del área de la música, más concretamente de la Etnomusicología, sobre la que se hará descansar este objetivo como tendremos ocasión de estudiar a continuación.

2.2 La etnomusicología en la ley orgánica de educación

El cambio de siglas en el gobierno central, llega acompañado de una reforma educativa donde se da marcha atrás en los planteamientos educativos referentes a la educación musical. La LOE en su artículo 2, dedicado a los fines de la educación, afirma en su apartado g) que "el sistema educativo español se orientará a la formación en el respeto y reconocimiento de la pluralidad lingüística y cultural de España y de la interculturalidad como elemento enriquecedor de la sociedad, buscando en el currículo de educación artística el equilibrio entre música culta y músicas tradicionales, además de incluir los sonidos aportados a las aulas por el fenómeno de la inmigración". Este artículo ha sido interpretado por la doctrina científica como la apuesta fuerte, por parte de la LOE, por el establecimiento de unos objetivos a la vez flexibles y adecuados en todo momento a las exigencias de las situaciones que se experimenten en la vida real (Rusinek, 2004, pág. 57). Los objetivos se deben basar en "el hacer" y deben ser accesibles y realizables, siempre que se desarrollen de forma progresiva en relación con los diferentes retos musicales significativos. "El saber", por tanto, será una consecuencia de la práctica musical. Además, los objetivos de la educación musical, según Elliott (2000, pág. 78), deben ser el desarrollo personal a través de la música, fomentando la autoestima, la identidad y la capacidad de expresarnos e impresionarnos. Los contenidos han de centrarse en los procedimientos y en el proceso de expresión, siempre de manera creativa. A través de la diversidad de estilos y de géneros musicales (tantos como culturas hay) se puede llegar a conocer otros modos de representación y expresión musicales, lo que supondrá un modo de educación multicultural en aras de una educación humanista. En este sentido, entender de manera amplia la cultura supone estar abierto a la aportación de cualquier tipo de cultura que pueda enriquecer el panorama didáctico-musical, sin tener ningún tipo de prejuicios ideológicos o de índole etnocéntrica que nieguen la legitimidad del valor cultural de una determinada canción o tipo de expresión instrumental.

De una forma más concreta, algunos autores como Giráldez y Pelegrin (1996, pág. 32) estiman que hay muchas formas de abordar en el aula la diversidad cultural, pero sin duda un acercamiento enormemente rico es trabajar sobre las manifestaciones musicales y los juegos infantiles que los niños y niñas conocen o pueden aportar gracias a la memoria de sus familiares. También los textos referidos al tema (poemas, noticias de prensa, cuentos, relatos) suponen una fuente importante de acercamiento al mismo. Además, cabe decir aquí que lo importante no es ya reseñar o exaltar la multiculturalidad como la existencia de pluralidad cultural en determinadas canciones o manifestaciones artístico-musicales, sino que lo importante hoy es caminar hacia la interculturalidad, y esto supone todo un cambio de mentalidad musical puesto que de la simple tolerancia o aceptación de la diversidad se ha pasado a la integración de la diversidad.

Los fines funcionales socio-integradores de la Música, y especialmente de la Etnomusicología, aparecen pues fortalecidos por este nuevo posicionamiento jurídico-normativo y doctrinal dado que la cultura autóctona -en concreto la musical- deja de ser concebida como la preponderante y central, cuya enseñanza no sólo es obligatoria sino necesaria, para dejar paso a su percepción como una forma más de las muchas que configuran el mosaico de formas de expresión cultural humana. Lo cual abre el camino, especialmente a los profesionales docentes de la especialidad de música, para que el estudio de las músicas del mundo en las aulas sea una herramienta tanto para profundizar en el conocimiento en general como para coadyuvar a la interacción socio-cultural del alumnado. La reflexión que esto nos suscita es pues dilucidar si realmente los profesionales docentes cuentan con la suficiente preparación profesional como para alcanzar esta finalidad pretendida, cuestión esta que da pie al siguiente apartado en el que analizamos la competencia profesional del docente en materia de Etnomusicología y de su tratamiento transversal en el aula.

3. LOS PLANES DE ESTUDIO. REPERCUSIONES EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES

El desarrollo y puesta en marcha de nuevas líneas educativas como la que acabamos de comentar -conforme a la cual la música es percibida como instrumento inclusivo en el aula multicultural- en la mayoría de las ocasiones depende de los centros educativos donde se forman los futuros docentes, que serán los encargados de llevar a cabo la puesta en práctica de las nuevas corrientes pedagógicas dentro del entorno educativo, puesto que la escuela es un marco de significados en el que fluyen y se transmiten las concepciones pluralistas de la sociedad (Ericsson, 1987, pág. 12). En este punto, la diversidad cultural y la cultura de la diversidad son enfoques pedagógicos que entroncan con el uso didáctico y transversal de la Etnomusicología, sobre todo en contextos sociales donde la multiculturalidad es una realidad ineludible. No obstante en las Universidades se incide parcamente en estos aspectos, aun cuando el asentamiento de esta nueva base filosófica en educación -relativa a la transversalidad de la Música y a su función inclusivo-social- plantea fines importantes, como es el relativo a la mayor capacitación de los profesionales de la educación, dotándolos de teorías y orientaciones metodológicas, que les guíen ante una nueva realidad educativa cada vez más compleja y cambiante.

En este sentido todavía hoy -casi seis años después de la promulgación de la LOE en donde ya se apuntaba al carácter inclusivo y transversal de la Música- cada materia curricular es tratada de forma independiente por el docente al que no se le enseña a trabajar coordinadamente las distintas disciplinas.

Esta carencia en el tratamiento interdisciplinar en la práctica de la educación musical paulatinamente está colmándose puesto que cada vez son más los profesores de música que se forman en la búsqueda de espacios de enseñanza y aprendizaje comunes con otras áreas, como las matemáticas, la lengua castellana, el inglés, etc. Pudiéndose destacar también el relevante papel de la música en la construcción de la transversalidad y el desarrollo de la educación en valores -especialmente en el marco de la LOGSE-. Así pues, los contenidos transversales como la interculturalidad, la cultura de la paz, la educación para la salud, la educación vial o ambiental, tienen conexión con la música a través de diversas actividades musicales, donde es fundamental la globalización del conocimiento escolar y su traducción práctica en el contexto escolar. Las letras de las canciones, el cuidado de la voz, el manejo de los instrumentos y el trabajo cooperativo en actividades de expresión vocal o instrumental son auténticos momentos generadores de educación en valores, y por ende herramientas para desarrollar la transversalidad de una forma activa y reflexiva.

En este sentido pueden servir de ejemplo los siguientes. De un lado, la asignatura "Didáctica de las Matemáticas" impartida en la carrera universitaria de magisterio, lejos de lo que pudiera parecer, puede llegar a convertirse en compañera inseparable de viaje de la música en tanto que binomio a trabajar en el aula. Una parte de las matemáticas estudia los números, sus patrones y formas. Estos elementos son inherentes a la ciencia, la composición y a la ejecución musical. Otro aspecto común a las dos asignaturas es que tanto la música como las matemáticas son abstractas (Arenzana y Arenzana, 1998, pág. 14). Desde la Antigüedad Clásica se conoce, gracias a Pitágoras, la relación existente entre las proporciones matemáticas, la música y las ciencias naturales (sobre todo con la física). Los valores musicales, la armonía, el pulso, el ritmo, son aspectos relacionados directamente con las matemáticas. La afinación de los instrumentos utiliza las matemáticas para calcular los intervalos (Fubini, 1997, pág. 67). La geometría está directamente relacionada con la melodía: notación traslación y reflexión. Estas transformaciones geométricas se encuentran en la mayoría de las melodías populares y un análisis de las obras más importantes de la música mostrará estos aspectos. La composición musical se basa en reglas y conceptos tales como la probabilidad aplicada a juegos de azar, modelos estadísticos, etc. (Liern, 1994, pág. 54).

De otro lado, y con el mismo afán de ejemplificación, es posible referirse a la Lengua Castellana y Literatura. Existen afinidades entre el texto musical y literario, reflejadas en la canción como recurso pedagógico en el aula. A través de las canciones se puede realizar la enseñanza de la Literatura: Jarchas y Canciones de Gesta forman el soporte literario y musical del acervo cultural español, o canciones incluidas en el Quijote o en las obras de Lope de Vega, junto con innumerables motivos musicales recogidos en los textos de Azorín e incluso de autores contemporáneos como Cabrera Infante, Isabel Allende, etc. También existe una relación entre música y literatura infantil, por ejemplo el flautista de Hamelín, los músicos de Bremen, el carnaval de los animales o la sinfonía de los juguetes (Abellán, 1997, pág. 25; Bernabeu, 2001, pág. 78; García, 1999, pág. 36; González, 1989, pág. 47; Ortiz, 1999, pág. 12; Quiles, 2008, pág. 21)². La introducción de composiciones literarias que presenten aspectos comunes entre áreas de conocimiento utilizando la música como herramienta de refuerzo y conexión, es un aspecto que en el currículo universitario no se ha introducido; con la consiguiente carencia de formación para los futuros profesionales de la educación en la búsqueda de elementos que ayuden a trabajar áreas educativas de manera coordinada e interdisciplinar.

² Este grupo de autores muestra las diferentes relaciones existentes con diversas materias que conforman el currículo escolar y la manera mas acertada de exponer al alumno una opción adecuada para desarrollar el proceso de enseñanza - aprendizaje de manera conectada e interrelacionada, utilizando contenidos comunes que se trabajan en una o varias materias curriculares.

Existe también una interconexión entre música y actividad física puesto que son la propia esencia de la educación en la civilización occidental. Platón planteaba la importancia de la gimnástica y de la música como las materias fundamentales para el aprendizaje de los valores de la verdad, la bondad y la belleza. Alcanzar las virtudes más humanas no tenía sentido si no era a través del aprendizaje de la música y la actividad física. En esta misma línea, Aristóteles consideraba el papel de la música como motor de "mover los afectos", es decir, la música en su dimensión moral era el instrumento más adecuado para promover en los más jóvenes el autocontrol y dominio emocional y moral. Por todo ello, no podemos negar la íntima relación entre el área de educación física y la música, teniendo como un gran espacio común la expresión corporal y gestual, así como la danza y el baile.

Siguiendo con la idea del necesario carácter interdisciplinar de la música, los autores Campbell (1995, pág. 47), Kite (1994, pág. 32), Rogers (2004, pág. 58) y Scoville (1994, pág. 26)³ con sus estudios avalan las tesis sobre que una educación interdisciplinar, tanto en primaria como en secundaria, optimiza el rendimiento de los escolares, que reciben así una secuenciación de contenidos organizados de forma coordinada y tratando cada contenido en todas las áreas curriculares que estudian los educandos. Por lo tanto queda así puesta de manifiesto la necesidad de dotar a los presentes y futuros profesionales docentes de una formación que los capacite para hacer de la Música, y concretamente de la Etnomusicología, un instrumento interdisciplinar e incluso puesto que, como ha sido subrayado por la doctrina Haberman (1980, pág. 45) uno de los principales problemas con los que venimos contando en nuestro sistema educativo es la disonancia entre la necesidad escolar y la oferta formativa. En este sentido Villar (1991, pág. 67), la reforma educativa iniciada en los años noventa lentamente va articulando vías de formación permanente del profesorado. Unos canales que deberían ser aprovechados por el campo de la Etnomusicología para difundir entre los docentes de música un enfoque diferente de impartir esta materia en las aulas de música, tanto de primaria como de secundaria, dando un enfoque interdisciplinar al área y sus posicionamientos básicos.

La Etnomusicología debería asumir pues como reto importante, y casi como una responsabilidad, implicarse en la formación permanente del profesorado de música bien impartiendo cursos o bien realizando publicaciones en revistas especializadas en la enseñanza de la música. Es más, la Etnomusicología es la disciplina que puede renovar epistemológicamente los pilares de la nueva pedagogía musical activa, esto es, centrar la nueva pedagogía musical en la generación de producciones musicales inclusivas, no excluyentes, donde la diversidad cultural sea el centro y origen de prácticas musicales democráticas y activas. Ejemplo de ello es la proliferación en nuestro país de cursos y talleres sobre Músicas del Mundo, una manera interesante de acercarse a una mirada intercultural en la educación de la música. Conocer el folklore popular propio puede servir como excusa para mirar hacia fuera y estudiar la riqueza del patrimonio musical de otros países, como el de los países árabes y asiáticos. Alguna experiencia tenemos en este sentido puesto que la Sociología de la música -hace ya algunas décadas con respecto a la enseñanza general y especializada en los países del área germánica-, comenzó a organizar un marco conceptual más amplio del que había estado en uso hasta ese momento, que produjo un debate considerablemente intenso en los medios especializados y dotó a los libros de texto de unos enfoques más ricos (Villar, 1991, pág. 63).

Hoy es por tanto la Etnomusicología el área del saber que debe movilizarse para incidir en cambios reales en la labor de los docentes de primaria y secundaria y de los profesores de las escuelas de formación del profesorado.

4. CONCLUSIONES

El mayor reto que se presenta en la actualidad es enfocar la enseñanza de la música obligatoria hacia una perspectiva transversal y multidisciplinar enmarcada dentro de un contexto cultural, mostrando la función social que desempeña la música dentro de la sociedad y teniendo en cuenta las diferentes músicas que escuchan los alumnos y alumnas sin perder de vista las tradiciones músico-culturales que conforman nuestra sociedad. Vivir la diversidad en el aula de música implica emplear la Etnomusicología y concretamente el folklore musical, lo cual contiene una enorme potencialidad para fomentar en la educación un tipo de cultura de la diversidad donde se contemple de manera positiva la diferencia cultural.

Para ello es necesario adaptar los contenidos curriculares referentes a la música al contexto cultural que presente el aula de esta materia, desde una perspectiva etnomusicológica y dando un tratamiento interdisciplinar a la asignatura dentro de un contexto cultural. La nueva ley - LOE - se presenta pues como la oportunidad para que los docentes generen un cambio de perspectiva y de tratamiento a la asignatura, vivenciando el fenómeno sonoro y estudiándolo dentro del contexto cultural en el que se produce. Es precisa una revisión crítica y reflexiva de los repertorios musicales que se imparten en la enseñanza obligatoria. Las propuestas

³ Estos autores anglosajones han realizado estudios dentro del aula escolar logrando resultados satisfactorios dentro de una enseñanza interdisciplinar.

que se realicen en el aula de música deben estar referidas a la música como cultura, buscando construir un repertorio que, de manera equilibrada, muestre la variedad de músicas que rodean a los alumnos.

Por otra parte, cabría destacar que la formación del profesorado en lo referente a músicas tradicionales es cuando menos escasa, no dándose un enfoque o perspectiva etnomusicológica de la materia de música dentro de las aulas. Un tratamiento de este tipo con todos los sonidos (incluida la música culta) daría tanto a los docentes como a los alumnos y alumnas una visión diferente de la música obligatoria. Para ello, la formación en las facultades de educación y la organización de cursos de formación en los centros de profesores sería la vía adecuada para reconducir el proceso de enseñanza - aprendizaje de la asignatura en los centros de enseñanza.

BIBLIOGRAFÍA

- Abellán, J. (1997). Propuesta metodológica para la musicalización de textos. *Música y educación*, 32 (5), 53-62.
- Areñana, V. y Areñana, J. (1998). Aproximación matemática a la música. *Números*, 35 (4), 17 - 31.
- Bernabeu, N. (2001). La música y el sonido en el aula de Lengua Castellana y Literatura. Primeras noticias. *Comunicación y Pedagogía*, 173 (5), 21 - 28.
- Campbell, M. (1995). Interdisciplinary Projects in music. *Music Educator Journal*, 82, 37 - 44.
- Coulon, A. (1995). *Etnomusicología y educación*. Barcelona: Paidós.
- Crivillé, J. (1983). El folklore musical. En *Historia de la música española*, Vol. 7. Madrid: Alianza.
- Díaz, L. (1993). *Música y culturas*. Madrid: Eudema.
- Elliott, D. J. (2001). Modernity, Postmodernity and Music Education Philosophy. *Research Studies in Music Education*, 17, 32 - 41.
- Erickson, F. (1987). Conceptions of School culture: an overview. *Education Administration Quarterly*, 4 (23), 11 - 24.
- Fubini, E. (1997). *La estética de la música, desde la Antigüedad hasta el siglo XX*. Madrid: Alianza Música.
- García, P. (1999). Aproximación didáctica a la poesía a través de la música. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 11, 43 - 54.
- Giraldez, G. (1996). *Materiales de apoyo. Otros pueblos, otras culturas. Músicas y juegos del mundo*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- González, M. C. (1989). Sensibilización hacia la función poética y didáctica de la lectura interpretativa a través de letras de canciones contemporáneas. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 1, 25 - 44.
- Haberman, M. (1980). A proposal for reinvigorating the consideration of multicultural teacher education. *Journal of teacher education*, 31 (4), 3.
- Hite, T. et al. (1994). Using program music for interdisciplinary study. *Music Educator Journal*, 80, 33 - 36.
- Liern, V. (1994). La música y sus materiales: una ayuda para las clases de Matemáticas. *Suma*, 14 - 15 (5), 60 - 64.
- Martí, J. (1996). *El folklorismo*. Barcelona: Ronsel.
- Merrian, A. (1992). *The Anthropology of Music*. Evaston: Northwestern University Press.
- Myers, H. (1992). *Etnomusicology. An introduction*. London: The New Grove Handbooks in Musicology.
- Oriol, N. (2005). La música en las enseñanzas de régimen general en España y su evolución en el siglo XX y comienzos del XXI. *LEEME*, 16, 7.
- Ortiz, P. (1999-2000). Música y literatura: una propuesta didáctica. Encuentros. *Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 11 (10), 205 - 217.
- Pelinski, R. (2001). *Invitación a la Etnomusicología*. Barcelona: Akal.
- Postman, N. (1990). *La desaparición de la infantesa*. Vic: Eumo.
- Quiles, M. C. (2008). Texto con música: cómo desarrollar las habilidades comunicativas desde una perspectiva interdisciplinar. *Glosas didácticas*, 17, 25 - 37.
- Rogers, G. (2004). Interdisciplinary lessons in musical acoustic: the science - Math - music connection. *Music Educator Journal*, 82, 37 - 44.
- Rojas, A. (2003). Estrategias para fomentar actitudes interculturales positivas en el aula. En *V curso de Intercultura* (pp. 29). Melilla: ALDABA.
- Rusinek, G. (2004). *Aprendizaje musical significativo*. Recuperado el 15/04/2009 de <http://www.ucm.es/info/reciem/ulns.pdf>.
- Scoville, J. (1994). How to archive out comes in interdisciplinary education based on a valid methodology integrating art, music, philosophy, science, history and literature. *Journal of Teacher Education*, 39 (1), 10 - 15.
- Villar, L. M. (1991). El formador de maestros ante la educación multicultural. En *I Congreso Internacional de Educación Multicultural* (pp. 1 - 11). Granada: Universidad de Granada.