

¿Componer y educar interculturalmente es posible? Experiencias desde el sistema educativo español

María del Mar Bernabé Villodre¹

ORCID: 0000-0001-8983-6602

Resumen

La educación de la sociedad española actual pasa por una necesaria revisión de la metodología didáctica para que el sistema educativo pueda responder a las necesidades del alumnado del siglo XXI. La pluriculturalidad de éste ha llevado a que el profesorado realice un replanteamiento de sus actos educativos, puesto que pertenece a una generación que no ha vivido en primera persona con las causas y efectos de una situación pluricultural, más allá del hecho obvio de que nuestro territorio nacional se formó sobre las bases de las migraciones de distintos pueblos llegados de distintas partes del mundo. Es decir, que precisan una formación en las distintas opciones educativas comprendidas en los contextos pluriculturales, tales como la Educación Multicultural y la Educación Intercultural, que les capacite para enfrentarse al proceso de enseñanza/aprendizaje recurriendo a las líneas educativas características de la multiculturalidad o de la interculturalidad, según preferencias. Ahora bien, la legislación vigente establece que es la interculturalidad la situación que debe perseguirse en el aula; y, para ello, la clase de Música de Educación Primaria se puede convertir en ese punto educativo intercultural por excelencia, debido a que el proceso interpretativo, improvisado o controlado mediante actividades de composición, posibilita la práctica de la comunicación entre culturas. En estas páginas, se ofrecen unas indicaciones para trabajar la composición en este nivel educativo y una revisión de los diferentes motivos que justifican el uso de la composición musical como herramienta educativa intercultural musical por excelencia.

Palabras clave

Interculturalidad - Composición - Primaria - Pluriculturalidad.

¹- Universidad de Valencia, Valencia, España. Contacto: maria.mar.bernabe@uv.es



DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201945187243>

This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY-NC.

Is it possible to compose and educate interculturally? Experiences from the Spanish educational system

Abstract

Education in Spain is undergoing a needed revision to adapt the didactic methodologies in the educational system to the needs of a pluricultural, 21st century student body. This pluriculturalism has led educators to rethink how they teach, as they belong to a generation that has not directly experienced the causes and effects of a pluricultural situation, beyond the obvious fact that our country's territory was shaped by migratory movements from different parts of the world. In other words, Spanish educators need training in the different educational options available for pluricultural contexts, including multicultural and intercultural education. These approaches can equip them to participate in the teaching/learning process using educational lines that are characterised by multi- or interculturalism (according to preferences, although current legislation establishes interculturalism as the model to follow in the classroom). In that sense, primary school music classes can exemplify the principles of intercultural education; the processes of interpreting music –either through improvisation or in a more controlled way– allow students to put communication between cultures into practice. This paper describes some lessons for working on composition at this educational level and reviews the different reasons for using musical composition as a model tool for intercultural music education.

Keywords

Interculturalism – Composition – Primary – Multiculturalism.

Introducción: la sociedad española actual

La década de los noventa del pasado siglo y esta primera década del siglo XXI, han traído consigo importantes cambios legislativos (Ley Orgánica de Educación 2006, Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa 2013) (LOE y LOMCE, respectivamente, en adelante), relacionados con la situación migratoria vivida en esos momentos en España. Se insistió en la atención a la diversidad cultural del alumnado, que sería incluido en las denominadas Medidas de atención a la diversidad como “*alumnado de incorporación tardía al sistema educativo*” (ESPAÑA, 2013, p. 97898), ya que su diversidad cultural no podía obviarse de ningún modo (RODRÍGUEZ, 2010).

La situación educativa en España siempre ha sido diferente a la de otros países europeos, sobre todo, hasta que no se inició el proceso de transición democrática (posterior a otros países europeos porque la dictadura franquista se extendió más allá del fin de la II Guerra Mundial), que terminaría traducándose en una reivindicación de la diversidad cultural característica del territorio en documentos como la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE, en adelante) de 1990. Sin embargo, se produjo una situación

de olvido de la posible presencia de otras culturas europeas y no europeas en el mismo espacio nacional porque se estaba tratando de mostrar y demostrar ese concepto de identidad cultural propia, de identidad diferenciada.

Siguiendo a Larraín (2003), antes de poder hablar de identidad cultural, debe hablarse de cultura, aunque se hará brevemente porque no es el objeto de estudio de este documento. Este concepto ha evolucionado desde el cultivo de alimentos para sobrevivir, pasando por el refinamiento otorgado por la Ilustración en el siglo XVIII, hasta el valor positivo pleno de significados simbólicos, expresiones y objetos relevantes. Fernández (2013) define la cultura como un modo de interpretar la realidad en un contexto social determinado.

Estas definiciones permiten concretar la identidad cultural como ese conjunto de disposiciones que se van construyendo y permiten definir a cada individuo en estrecha interacción con otros individuos (LARRAÍN, 2003). Ante esa idea de interacción que la caracteriza, Molano (2007) menciona el hecho de que no es un concepto fijo, puesto que la interacción humana la lleva a una alimentación continua por parte de los individuos que la componen y con otros con los que puedan interactuar.

Robledo-Martínez (2015) la define como cohesionadora de un grupo, en un marco histórico y territorial concreto. Entonces, será la interacción que ayuda a construir sociedad la que termina llevando al reconocimiento de otras identidades culturales, comprendidas como cohesionadoras del propio grupo; y, puede añadirse que productoras de cambios dentro de las mismas.

El reconocimiento a esas otras culturas, a esas otras identidades culturales, llegaría a España tras la consecución del reconocimiento de la pluriculturalidad característica del propio territorio nacional que ya se inició en 1990 con la LOGSE. Larraín (2003) ya mencionaba que, si presupones una identidad cultural propia, estaremos presuponiendo la existencia de otras identidades con otras costumbres, valores, etc., diferentes. De modo que, con ese apoyo legislativo, en España comenzarían a tenerse en cuenta esas otras identidades culturales, al otro, en el currículo educativo, orientado a garantizar una educación en condiciones de calidad e igualdad para todas las identidades culturales. Esto sería un pequeño (pero gran) paso, aunque Barrera (2013) considere que las instituciones están pretendiendo una aceptación de la diversidad cultural, pero con un filtro de una cultura en específico...

Estado de la cuestión

Conceptos relacionados con la diversidad cultural: pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad

A la diversidad cultural propia del territorio español, se unió el *boom* migratorio de finales del siglo XX, que se extendió hasta bien avanzados los primeros años del nuevo siglo XXI. Banks (2014) estaba hablando de cómo esas migraciones estaban desafiando antiguas concepciones asimilacionistas de ciudadanía. Esto terminaría por traducirse en una intencionalidad educativa hacia la igualdad y la inclusión educativa, finalmente, plasmada en las reformas LOGSE, la posterior LOE y la vigente LOMCE.

La crisis económica de los últimos años ha venido a producir una parada de la inmigración; pero, la inseguridad producida por la inestabilidad política y bélica de algunos países de Oriente Medio ha producido un nuevo aumento de este fenómeno. Esta situación siempre permitirá que la legislación educativa trate de responder y adecuarse a las necesidades del alumnado de incorporación tardía al sistema educativo español. Este estudiantado es considerado pluricultural, lo que viene a significar una multiplicidad de formas de expresión culturales de diferentes grupos y sociedades (UNESCO, 2005).

No puede dejar de señalarse como dato curioso, tras todo lo comentado, que en España no se haya tenido siempre en cuenta su naturaleza pluricultural, al menos desde que se cuenta con una Constitución democrática. Pero, este hecho no se debe únicamente a lo que muchos han considerado siempre como intentos de centralización por parte del Estado que obvian la pluralidad española, sino que el peso de las acciones políticas europeas y estadounidenses ha sido muy fuerte: se han caracterizado por enfoques multiculturales destinados a eliminar posturas racistas, que no favorecen el diálogo intercultural y, por tanto, el intercambio que éste posibilita y supone, tan necesario para la construcción cultural compartida.

En esa línea multicultural, tan promovida antes de la última década del pasado siglo XX, la legislación ofrecía contenidos conceptuales destinados a garantizar el conocimiento de otras culturas presentes en el territorio o no. Se partía del interés etnomusicológico que éstas podían suponer para el estudiantado. Sin embargo, ¿es el conocimiento del concepto de una cultura el que garantiza el respeto de la misma? ¿Es el conocimiento de un elemento cultural tan concreto como la música el que lleva al respeto de la cultura? ¿Se conoce mejor lo que se practica e intercambia o lo que se memoriza tras una explicación teórica? Si se parte de los supuestos de Rodríguez (2010), que considera que los contenidos deberían abarcar temas transversales y de educación en valores, entonces, la respuesta a las anteriores preguntas sería un no rotundo; ya que, es la práctica desde la reflexión con elementos transversales relacionados, la que llevará al respeto y (posible) aprecio de esas otras realidades culturales.

No puede olvidarse lo que señala Banks (2014): las sociedades pluriculturales, aunque se enfrenten al reflejo de sus diferencias en la ciudadanía, no pueden dejar de compartir y comprometerse con muchos valores, ideales y metas comunes a todos ellos. Esto no puede sino llevar a que se aprecien, en cierto modo.

En los países del mundo anglosajón, no se establecen diferencias entre la pluriculturalidad y la multiculturalidad, pero esto sí sucede en España: Banks (2014) habla de sociedades multiculturales y autores como García Martínez (2002) establecen una clara diferencia entre estos conceptos. De modo que, la multiculturalidad vendría a hacer referencia a una coexistencia más o menos pacífica entre culturas que comparten territorio (BERNABÉ, 2012); aunque, esto no implicaría necesariamente una convivencia, comprendida como intercambio y, por tanto, un intento de enriquecimiento mutuo. En la LOMCE, no se está haciendo referencia a lo necesario de una multiculturalidad, sino de una interculturalidad. Tal como se comentará en párrafos siguientes.

Desde nuestra experiencia docente en distintas etapas educativas, en España y en otros países de Latinoamérica, podemos afirmar que son la práctica conjunta y el proceso

de construcción musical compartido los que llevan al entendimiento, conocimiento y reconocimiento de las otras realidades culturales, estén o no presentes en el propio territorio. Hablaríamos de reconocimiento de la existencia del otro y re-conocimiento de las propias características culturales desde un nuevo enfoque: Pérez (2012b) habla de conocer la propia cultura a través de la ajena. De manera que, el estudio de la música debe plantearse más allá de una simple práctica teórica de conceptos, de forma que se promueva la práctica de valores compartidos que será lo que lleve a la consecución de la preciada interculturalidad citada en la legislación vigente en España, la tan criticada LOMCE.

Así, se puede llegar a afirmar que para que todos los miembros de la sociedad española puedan convivir, que no simplemente coexistir, el proceso educativo deberá enfocarse desde el intercambio, es decir, desde un punto de vista intercultural. Este concepto, para la Unesco (2005), habla de presencia e interacción equitativa que propicie espacios de generación de expresiones culturales compartidas y adquiridas mediante el diálogo, gracias al respeto mutuo. Proceso comunicacional, al fin y al cabo, tal como defiende García Canclini (2014), que garantizará ese intercambio constructivo.

En esta opción educativa, no sólo la que defiende la legislación vigente (LOMCE) sino la que tiene más sentido respecto a una práctica compositiva e improvisativa musical, la actividad grupal cooperativa y colaborativa será fundamental porque fomentará las interacciones positivas entre los distintos agentes implicados en el proceso educativo (PLIEGO, 2011). Y, a todo esto, no puede dejar de señalarse que la música es la actividad artística grupal cooperativa y colaborativa por excelencia, lo que allana el camino para el trabajo de valores aparejados con la Educación Intercultural.

Ante todo lo expuesto, resulta lícito considerar que haya que recurrir a los principios de esa Educación Intercultural para dar la mejor respuesta educativa desde el respeto al pluralismo cultural presente en España: García Canclini (2014) considera que la formación en y para la interculturalidad está presente en los países más innovadores, que no se limitan a una enseñanza multicultural, tal como sucede en países como Canadá, (precursora de políticas educativas multiculturales). De este modo, las posibles diferencias culturales se convertirán en un instrumento enriquecedor del proceso de enseñanza/aprendizaje comprendido como proceso educativo global del educando y, al mismo tiempo del profesorado. Quizá, deba considerarse que la clave está en la visualización del docente como educador y no como transmisor de información (LEIVA, 2010); puesto que, sólo como educador logrará transformar esa microsociedad del aula para que ésta llegue a mejorar la macrosociedad fuera del centro educativo.

Resumiendo, mediante los principios de la Educación Intercultural se favorecerá la convivencia, la aceptación, la valoración y el respeto de la diversidad cultural, y se resolverá positivamente la aventura de la convivencia intercultural (CÁMARA, 2010), desafío todavía presente en este nuevo siglo y que venimos arrastrando desde finales del pasado siglo.

La clase de Música como espacio para trabajar interculturalmente

En los centros educativos españoles de Educación Primaria, el área de Educación Artística (conformada por las asignaturas de Música y de Plástica) y el área de

Educación Física han sido consideradas los puntos más apropiados para el trabajo de la interculturalidad. Aunque no sólo hablaríamos de estos espacios como centros de trabajo de lo intercultural, sino también de encuentro con otros perfiles incluidos en las medidas de atención a la diversidad (discapacidad psíquica, motora, etc.). Aquí, el alumnado que es separado porque precisa medidas de refuerzo y apoyo educativo en otras asignaturas (Lengua, Matemáticas, etc.), se incorpora con normalidad y sin recibir ningún tipo de apoyo por parte del especialista en Pedagogía Terapéutica (profesional encargado de la denominada Atención a la diversidad en España, que comprende no sólo al alumnado de incorporación tardía al sistema educativo, sino niños con dificultades cognitivas, con altas capacidades, con problemas visuales, corporales y/o auditivos).

Podríamos decir que este hecho, apoyado legislativamente por la vigente LOMCE, está justificando el carácter inclusivo de la asignatura, en distintos niveles. De manera que, esa premisa de aprender a vivir juntos (LEIVA, 2010), imprescindible para la convivencia entre culturas, será un elemento perfectamente trabajable en el aula de la asignatura de Música, tal como se mostrará en párrafos siguientes.

Gracias a la música, se consigue desarrollar el sentido de pertenencia cultural (PÉREZ, 2008), al tiempo que de unidad dentro de una nueva cultura compartida a través de recursos creativos como la improvisación (BERNABÉ, 2014a) y la composición. La música, como producto cultural de un país, se convierte en reflejo de la realidad cultural del mismo y en una forma amena de acercarse a esas otras realidades culturales de otros países o que puedan estar presentes en el propio territorio nacional. De modo que serán la audición, la composición, la improvisación y la composición musical, las que permitan al alumnado un conocimiento de otras culturas y una conciencia en las similitudes entre unas y otras, así como en el concepto de deuda adquiridas entre sí.

Se podría incluso afirmar que la actividad artística musical permitirá escapar de la homogeneización (FREGA, 2009), que ha tratado o trata de imponer el proceso globalizador que tanto está marcando (negativamente) la educación del siglo XXI. Daza (2012) ha señalado el proceso globalizador como homogeneizante y conducente a la disolución de la propia identidad porque el concepto de identidad suele unirse al concepto de nación soberana, es decir, que aquellas identidades que no se corresponden con la característica de la nación soberana, se verían sometidas: por ejemplo, un inmigrante (con su identidad cultural) se someterá a la identidad de la nación de acogida. Lo que sí es una realidad es que no podemos obviar que igual que la cultura, la globalización es un proceso en continuo cambio que no hace sino mostrar las desigualdades e irregularidades laborales de un país, y en el que el poder del mercado es total (BERNABÉ, 2013).

Todo esto refuerza la consideración del espacio educativo musical como espacio educativo intercultural, en el que la música tiene una importante función social (ESPEJO, 2011). Ahora bien, ¿cómo debería enfocarse este proceso educativo musical para que cumpla con las depositadas expectativas interculturales? Desde nuestra experiencia docente, consideramos que debe primar la consecución de unos objetivos específicos fácilmente extrapolables a otros niveles: el respeto a las características musicales ajenas, la conversión de elementos musicales propios y ajenos en comunes, y la apreciación de la diferencia como elemento enriquecedor de la propia obra musical. Y, si se atiende a

la metodología desde una perspectiva intercultural, ésta debe insistir en una práctica interpretativa que permita tomar conciencia de la igualdad de culturas en cuanto a las características propias de la música, esto es: lenguaje musical comprendido como los elementos rítmicos, melódicos, armónicos, etc. que caracterizan esta materia.

Por supuesto, también, debe recoger el proceso de interpretación musical como momento compartido posibilitado gracias al conocimiento de las características de la cultura de la que procede, que garantizarán la interpretación sentida del alumnado.

Y, ante todo, la metodología docente deberá centrarse en favorecer el diálogo y la convivencia, gracias a actividades de improvisación y de composición, que garantizarán el intercambio (ya mencionado anteriormente y característico del proceso educativo intercultural) y el respeto a las aportaciones del otro (propio tanto de los modelos educativos multiculturales como de los interculturales).

La música será así comprendida como acto comunicativo y, por tanto, posibilitador del entendimiento mutuo (PÉREZ, 2008) y garantizador de una interpretación musical exitosa (objetivo propio de la asignatura de Música de Educación Primaria). Y, como comunicarse es interactuar con una o más personas, en el aula musical la promoción de las actividades más características de interpretación conjunta ya estará posibilitando ese diálogo, ese intercambio: Vidal, Durán y Vilar (2010) consideran imprescindible la promoción de este tipo de actividades cooperativas musicales para conseguir objetivos de carácter social. Al fin y al cabo, cualquier acto educativo está destinado a formar ciudadanos socialmente competentes, que sepan aprovechar las características culturales de su entorno, se localice donde se llegue a localizar éste.

Es primordial realizar una puntualización: para trabajar interculturalmente en el aula de música no tiene porqué partirse de la música tradicional de las diferentes culturas presentes en el aula o de la denominada música popular urbana, más cercana al alumnado actual, como han mostrado las propuestas de Bernabé (2014b), centradas en ese uso de la música popular urbana desde el análisis de sus textos reivindicativos. Es decir, es una realidad que el alumnado no suele estar familiarizado con la música folclórica (ARÉVALO, 2009), sino que debería encaminarse hacia otros mundos desconocidos para ellos (FREGA, 2009) con actividades tan creativas como la composición musical, aquí propuesta y desarrollada. Gracias a ella, el alumnado podrá construir otras realidades a partir de su propia experiencia cultural y, si esta actividad compositiva es planteada de forma cooperativa, a partir de las aportaciones culturales realizadas por el otro, pues muchísimo mejor para el objetivo intercultural perseguido en la legislación vigente en España.

En esta línea, Conejo (2012) considera que la clase de Música debería convertirse en un punto de formación en valores y competencias interculturales; esa formación intercultural no iría en detrimento de la formación musical propia de la clase de Música, pero lo más importante sería el proceso formativo del alumnado para el respeto de la alteridad cultural. Pero ¿por qué? Si seguimos a Andreu y Godall (2012), el aprendizaje musical favorece la adquisición de competencias clave para el desarrollo humano del alumnado. Entonces, partiendo de esta consideración, ¿habría algún impedimento para centrar esta materia

en la formación en valores para desarrollar una ciudadanía socialmente competente? No perdamos de vista que éste sería el objetivo principal del sistema educativo español.

La educación en valores interculturales tendría que imponerse para evitar el agravamiento de los problemas de convivencia actuales. Estamos presenciando una situación de pasar la pelota, puesto que los docentes consideran que no tienen que educar al alumnado, sino limitarse a impartir su materia; mientras que las familias parecen pensar que el profesorado es quien debería educar a sus hijos, ¿acaso no pasan más horas con ellos? La familia es el primer grupo socializador y educador; pero, la escuela también tiene un papel fundamental que completa el familiar (CONEJO, 2012). Aunque, hasta que estos dos agentes del proceso de enseñanza/aprendizaje no comprendan la necesidad de su interacción, los problemas disciplinarios y de aprendizaje del tercer agente (alumnado) continuarán repitiéndose y extendiéndose a la sociedad. La conclusión de todo esto es que el alumnado, finalmente, queda en tierra de nadie y terminan multiplicándose las conductas disruptivas y problemáticas en el aula, que la música podría ayudar a solucionar.

La educación musical puede contribuir al desarrollo de ciudadanos competentes gracias al carácter eminentemente cooperativo de su proceso de enseñanza/aprendizaje. Este permitirá trabajar la interculturalidad como concepto fruto/resultante de la interacción y el intercambio que ésta implica, y que caracteriza a la música, también. Como ya dijimos, la música es un producto universal que se debe a todo el mundo, puesto que todas las culturas han aportado su granito de arena en uno u otro momento al lenguaje musical; y, es precisamente esto lo que convierte al aula musical en el eje principal del proceso educativo intercultural: lenguaje compartido por multitud de países que pueden comunicarse a través de él. Sin embargo, a pesar de todo lo expuesto, en España, los recortes horarios se han cebado especialmente con esta materia (OLARTE et al., 2011), lo que entraría en contradicción con sus deseos de garantizar espacios para la consecución de la interculturalidad.

Propuesta práctica: la composición musical como herramienta de trabajo intercultural

La educación musical ofrece multitud de posibilidades interculturales en esta etapa de Educación Primaria (alumnado de 6 a 12 años); aunque igualmente sucedería en Educación Secundaria Obligatoria (alumnado de 12 a 18 años) e, incluso, en Educación Infantil (alumnado de 0 a 6 años). Totoricagüena y Riaño (2016) han realizado propuestas de composición para trabajar la interculturalidad en el primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria (cursos 1º y 2º), en la misma línea que las que se pusieron en práctica en Educación Primaria; así como Rusinek (2005) ya puso en práctica actividades de composición musical como forma de interacción social entre los educandos.

La LOMCE establece distintos tipos de bloques de contenidos que deben trabajarse, dentro de los cuales podríamos hablar de formas y/o herramientas para trabajarlos: improvisación, interpretación vocal e instrumental, audición, movimiento y composición. Cada una de ellas contribuye al respecto de la pluriculturalidad de un modo diferente, pero igualmente efectivo. En esta misma consideración, también ha insistido Pérez (2013),

a través del análisis de la película *Drumline*, que muestra esa idea de composición grupal como forma de acercamiento.

La interpretación vocal e instrumental supondría la posibilidad de trabajar el respeto desde la apreciación de la interpretación del otro, sobre todo, si se está realizando una interpretación grupal con varias voces. Sirera (2016) defiende ese uso de la interpretación vocal conjunta para trabajar la interculturalidad; igual que Pérez (2012a), que defiende esta inclusión gracias/a través del uso del ritmo musical. También, supondría la consecución de una fusión de mi interpretación de la realidad musical con la interpretación del otro de la misma realidad; puesto que sólo así se conseguiría una interpretación conjunta y compartida.

Por su parte, la improvisación musical se consideraría decisiva para la consecución de la interculturalidad, porque implica la construcción conjunta y compartida que precisa de las aportaciones musicales del otro, del compañero. Esto puede interpretarse como el hecho de que la actividad musical facilita la integración del grupo-clase, el respeto a la diversidad del mismo y la facilitación del descubrimiento de nuevos medios de expresión y comunicación (CONEJO, 2012). Este recurso o herramienta, como queramos considerarlo, es bastante utilizado tanto en Primaria como en Secundaria, con mayores o menores intenciones interculturales.

Por otra parte, y aunque estrechamente relacionadas si partimos de una interpretación musical rigurosa de los conceptos, la composición quedaría relegada a un segundo plano (HERNÁNDEZ; HERNÁNDEZ; MILÁN, 2010), aunque tenga tantos nexos en común con la improvisación. No olvidemos que cuando improvisamos, componemos in situ; pero, la composición tiende a considerarse una actividad demasiado compleja, con gran cantidad de normas que parecen imposibilitarla para los ciclos más bajos. No podemos negar la evidente dificultad, pero no la imposibilidad de trabajarla en Primaria, siempre que se parta de unas propuestas muy simplificadas y básicas que tengan como objetivo principal la consecución de la interculturalidad y como objetivo secundario el iniciarlos en el proceso creativo de la composición musical. Las propuestas de Segovia, Casas y Luengo (2010) han demostrado la accesibilidad de la tarea compositiva para el alumnado de Primaria, gracias a las pizarras digitales. En nuestro caso, no se contaba con esta tecnología; pero, resultó igualmente accesible por la simplicidad de los materiales propuestos. Giráldez (2010) ha señalado recursos tecnológicos útiles para trabajar la composición musical en el aula; pero no siempre se cuenta con la disponibilidad de éstos y no por ello debemos dejar de trabajarla.

Por encima de todo, debemos considerar esta aula como un espacio creativo idóneo para la expresión del mundo interior del alumnado (HERNÁNDEZ; HERNÁNDEZ; MILÁN, 2010). Y, ¿qué mejor modo de conseguir esto, al tiempo que la interculturalidad, que con actividades creativas de composición musical? Y, este fue precisamente el enfoque seguido a lo largo de nuestras experiencias en distintos centros educativos españoles, caracterizados por un alto índice de alumnado de incorporación tardía al sistema educativo o hijo de inmigrantes ya nacidos en España.

A continuación, presentamos algunas de las propuestas de composición desarrolladas con alumnado de 6-7 años. Actividades que tuvieron como principal objetivo el desarrollar valores interculturales de respeto a la aportación del otro, al momento de construcción compartida y al intercambio de ideas. Todo esto, sin olvidar que, musicalmente, debían

comprender los mecanismos propios de la composición musical, muy adaptadas a sus capacidades.

Todo lo anteriormente comentado, llevó a plantear actividades de carácter grupal, para favorecer la interrelación y el intercambio de ideas, de emociones, etc. Pérez (2013) ha defendido la composición conjunta como forma de trabajar la creatividad y el compañerismo, al mismo tiempo que la identidad grupal y cultural compartida. Sánchez y Epelde (2013) han defendido, también, el trabajo grupal para desarrollar fácilmente la creatividad, así como la confianza, la libertad, y el intercambio y conocimiento de ideas. Así, para una primera actividad, se creó un grupo de tres personas (siempre número impar para evitar situaciones de empate en la toma de decisiones, que podrían llevar a un desempate por parte del docente, que no tendría por qué tomar partido por una u otra decisión del grupo). El hecho de formar grupos para trabajar esta actividad musical partió de las ideas anteriormente expuestas: a nivel musical, si trabajamos individualmente, sólo aprendemos música; a nivel intercultural musical, si trabajamos colectivamente, aprendemos música y aprendemos a respetar al compañero con quien compartimos grupo.

Se repartieron cinco compases con motivos musicales para rellenar con colores de su agrado: plicas y cabezas de notas preparadas para ser rellenadas. En el panel de corcho de la clase, se colocó un pentagrama con grosor adecuado a las figuras de notas y silencios que se les prepararon, y también se colocaron la clave de Sol y el compás de 2/4. Sobre dicho pentagrama, debían colocar sus notas según el orden que hubiesen decidido entre todos. Pero aún se exigió un detalle más: debajo de cada compás de ese pentagrama, se indicó un grado de la escala de Do Mayor (sólo se trabajaba con esa tonalidad) y ellos tenían que decidir qué nota del acorde utilizaban. Previamente, se había trabajado el concepto de acorde y de los grados de la escala; de modo que sólo tenían que contar de tres en tres para las notas del acorde, a partir del grado de la escala que se les indicaba. Una forma muy sencilla de acercarles a las normas más básicas de la composición musical: principio I (Do), final V-I (Sol-Do).

El alumnado contaba las notas de la escala de Do Mayor y buscaba las notas del acorde que coincidiesen con ese grado: si se les daba el II, pues era la nota Re y, a partir de ella contaban tres notas y después otras tres, obteniendo las notas Fa y La. Debían trabajar en equipo para descifrar los diferentes grados y las notas del acorde tríada para ver, finalmente, cómo colocarían sus folios para crear la composición final.

Cada grupo tenía cinco compases diferentes al del resto de grupos y dos más con otras posibles combinaciones. La tarea compositiva se simplificaba al utilizarse las tarjetas preparadas; aunque, al mismo tiempo, estaban acostumbándose a las normas de la composición musical y, por supuesto, también estaban trabajando su capacidad creativa que aparece mencionada en la legislación vigente para esta etapa educativa.

Al finalizar el proceso de interpretación de los acordes exigidos en cada grado, y una vez ordenados sus folios con compases, tenían que colocarlos en el panel de corcho con alfileres. Durante este proceso, debían establecer turnos para que todos pudiesen participar y ayudarse, en caso necesario. El último paso consistió en la interpretación de la partitura resultante, cuyas combinaciones rítmico-melódicas eran muy fáciles de interpretar para el alumnado (negras y corcheas, intervalos de 2ª y 3ª, para asimilar la articulación del canto

con la articulación del lenguaje oral). Para que les resultase más agradable el proceso de interpretación, se les acompañó al piano. Se quería mostrar lo enriquecedor de las aportaciones del compañero, que van incluso más allá de esto: se necesita al compañero para obtener un producto musical final, no podemos hacerlo solos porque es más bonito cuando participan más músicos. Para concluir, se mezclaron los grupos para mostrar que los resultados finales nunca podrían sonar igual porque la creatividad del grupo varía con la variación de sus miembros.

Otra actividad trabajada consistió en la preparación de una improvisación, que se plasmó en un musicograma. Se crearon nuevos grupos que debían preparar una pieza utilizando exclusivamente elementos corporales, que luego debían interpretar ante el resto para que se sumasen a ella. Aunque hemos comentado que se trataba de una improvisación, debían plasmarla en una partitura mediante grafías alternativas que resultasen fácilmente legibles para el resto de los compañeros.

Componer en grupo implica escuchar lo que el otro aporta, que puede ser diferente o similar a lo que hayamos propuesto nosotros. Por tanto, implica la toma de conciencia acerca de las similitudes y las diferencias existentes entre las aportaciones propias y las ajenas; además de la consciencia en torno al enriquecimiento que esto supone.

Para esa actividad, se les dieron pequeñas pistas sobre las formas y elementos que podían utilizar: por ejemplo, para plasmar las palmadas podían utilizar dos manos juntas con formas estrelladas detrás para indicar el efecto del ruido. Pero, ante todo, se trataba de desarrollar su creatividad y que viesan cómo ésta podía potenciarse gracias al trabajo grupal con personas con ideas diferentes, pero no por ello inadecuadas.

Resultados de la experiencia desarrollada

El proceso compositivo propuesto no sólo pretendió un trabajo de la creatividad, sino de reflexión sobre las características culturales que proponemos en nuestras composiciones musicales. Es decir, que, si la promoción de actividades compositivas como las planteadas, permitió al alumnado conocer el producto intercultural por excelencia, creando, mezclando, fusionando y, en definitiva, produciendo nuevas posibilidades compartidas. Así, seguimos las directrices de Sánchez y Epelde (2013) que ya señalaron que la creatividad musical es uno de los principales recursos escolares para fomentar la tolerancia y el respeto de la diversidad cultural.

El alumnado se mostró muy predispuesto a la actividad porque también implicaba un alejamiento de la rutina interpretativa o de explicación teórica: participaron activamente, respetando los turnos de intervención y se mostraron muy orgullosos de sus productos finales.

Actividades como las que se propusieron son una opción que siempre resulta más positiva para la educación del alumnado en el respeto a la diversidad, que el hecho de no aplicar ninguna. Incluso, la propuesta educativa multicultural que supone la simple audición y/o interpretación de otras músicas de distintas partes del mundo, resultaría más positiva que no mencionarlas, no escucharlas, no interpretarlas. La utilización de la partitura musical como herramienta de comparación y de estudio estilístico diferenciado contribuirán a la comprensión de la alteridad cultural, que a nivel musical no llega

a resultar tan lejana como en otras áreas de estudio, por aquello de la tan trillada universalidad del lenguaje musical: esto implicaría su concepción como elemento para trabajar las diferencias culturales (SÁNCHEZ; EPELDE, 2013).

La interpretación de obras musicales nos abrió todo un mundo de posibilidades para educar interculturalmente. Por un lado, el hecho de que la interpretación musical sea una actividad de carácter eminentemente grupal, posibilita el respeto a los turnos (interpretativos), a la aportación (musical) del otro. Y, por otro lado, al crearla ellos mismos, teniendo en cuenta los aportes y gustos del compañero, posibilitó un trabajo respetuoso desde el sentir musical más personal del estudiante. Como puede comprobarse, su naturaleza cooperativa contribuiría a la garantía del conocimiento de la alteridad cultural y al reconocimiento de la importancia de su aportación para el desarrollo del propio conocimiento cultural.

Pero, a pesar de todo lo comentado a nivel intercultural, el hecho de interpretar una pieza no supone un trabajo de la creatividad del educando. Y, ésta es materia obligada si seguimos lo mencionado en la legislación vigente para las materias de Educación Artística. Si la música se trabaja de forma creativa, tal como propusimos a nuestros estudiantes en la experiencia aquí comentada, se podría incorporar todo un sistema de valores positivos de cambio e innovación (DÍEZ, 2009) y de convivencia pacífica (SÁNCHEZ; EPELDE, 2013), al mismo tiempo. Así que, con las actividades de improvisación y composición que se propusieron sí podría trabajarse, lo que sería muy positivo para el proceso educativo intercultural del alumnado; no obstante, tampoco pueden obviarse las posibilidades interculturales de la interpretación, porque permite ese trabajo cooperativo y el aumento de sus capacidades de socialización y trabajo (TEMPRADO, 2009).

Vidal, Durán y Vilar (2010) también han señalado el gran potencial del aula musical para el aprendizaje cooperativo, que contribuirá a garantizar la comprensión de los conceptos del lenguaje musical. A esto, vendría a sumarse el hecho de que favorece el intercambio cultural porque la música es el producto más intercultural que existe (resultado de aportaciones de distintos músicos de diferentes partes del mundo, que se sumaron y complementaron, y contribuyeron a su avance) y, por tanto, es imprescindible para conseguir la preciada interculturalidad mencionada en la legislación vigente.

Mediante actividades compositivas colectivas se puede iniciar una construcción cultural conjunta. Si se fomentan actividades cooperativas, que precisen la colaboración de todo el alumnado para lograr un resultado común, se les estaría iniciando en el camino de una situación intercultural que es la meta de toda sociedad pluricultural, que aspire a una convivencia armoniosa y enriquecedora. Al haberla convertido en actividad grupal cooperativa, contribuimos a garantizar el interés hacia el proceso de aprendizaje de los demás (VIDAL; DURÁN; VILAR, 2010), y ese interés fue el que permitió acercarse al otro desde una mirada de respeto como punto de partida.

Discusión y conclusiones

La utilidad del proceso compositivo para educar a una sociedad pluricultural, ha sido comentado por Céspedes (2009), que consideraba que favorecía las actitudes tolerantes, de

apertura y aceptación del otro. Sin embargo, todavía podemos considerar que queda mucho que experimentar y muchos beneficios por descubrir, si centramos esa utilidad en la línea de la interculturalidad. En esta cuestión vamos a centrar estas conclusiones finales.

Si partimos de las referencias bibliográficas existentes, algunas ya comentadas en la fundamentación teórica de este documento, vemos cómo puede considerarse acertado recurrir a músicas de otras partes del mundo. De esta forma, estaremos educando en el respeto a la diversidad cultural. Sin embargo, desde una perspectiva musicológica a un nivel teórico, esa educación sería multicultural: es decir, se estaría facilitando el conocimiento de otras culturas; pero, ¿eso implicaría respeto? ¿Podrían convivir o sólo coexistir sin molestarte mutuamente? En este sentido, este documento ha pretendido ofrecer una visión educativa intercultural porque se ha considerado que la perspectiva multicultural de la educación musical no garantizaría la convivencia cultural, sino una coexistencia relativamente pacífica con situaciones no resueltas, debidas a la falta de diálogo (intercambio) cultural.

Si nos centrásemos en cuestiones interpretativas más técnicas, se podría decir que la corrección del intérprete implica su comprensión de las características compositivas, de los elementos que la caracterizan, de las intenciones de su estructuración y organización. Esto se traduce en que el intérprete debe conocer las otras realidades culturales mostradas/recogidas en las partituras para, así, realizar una correcta interpretación de la obra. Todo esto será lo que le llevaría a repensar sus propios elementos músico-culturales para lograr una interpretación mucho más correcta.

Improvisar en conjunto implica trabajar desde el respeto al otro, ya que supone un acercamiento totalmente libre a la música. Será a través de ella que el educando mostrará sus influencias culturales musicales. Esta herramienta o recurso posibilitará el trabajo del respeto a la alteridad, al otro, mediante la valoración de las aportaciones musicales de cada uno. También contribuirá al acercamiento a otras propuestas musicales, permitirá una construcción compartida y conjunta de nuevos productos culturales musicales y facilitará la comprensión del concepto de libertad como derecho limitado a no atentar contra la libertad del otro.

En cuanto a la composición, es una actividad musical que puede contribuir al asentamiento de una situación intercultural en el aula de Música. Como se ha comentado en epígrafes anteriores, las actividades trabajadas permitieron un trabajo si bien lento, paciente y muy adaptado, pero también muy enriquecedor interculturalmente para el alumnado. Lo que nunca debería hacerse es optar por considerarla una actividad más propia de Educación Secundaria Obligatoria, que de Educación Primaria: Hernández, Hernández y Milán (2010) también la han trabajado con alumnado de tercer ciclo; y Sánchez y Epelde (2013) con alumnado de Educación Primaria de la Ciudad Autónoma de Melilla, que como todos sabemos cuenta con un contexto pluricultural muy especial.

La composición gana en importancia intercultural (y musical, en general) si no perdemos de vista el hecho de que componer pequeñas y sencillas piezas favorece el conocimiento de los diferentes elementos característicos de la materia de lenguaje musical. Actividades de este tipo, que estimulan la creatividad del alumnado y facilita sus momentos de reflexión (EPELDE, 2009), son de considerable importancia para formar su consciencia de sí mismos, para mejorar su autoconcepto y, en definitiva, su autoestima.

La composición, para el alumnado de Educación Primaria, implica un acercamiento a la música desde una perspectiva creativa e interactiva. Supone el inicio del camino del autoconocimiento cultural, de la revisión de las propias características culturales que nunca terminan de ser mías, ni tuyas, sino nuestras; y, eso es algo que la música enseña al alumnado, sobre todo cuando se les enseña a crear su propia música. Si esta creación parte del trabajo grupal, de la cooperatividad, del diálogo entre los implicados y del pertinente intercambio de ideas, se podrá afirmar que las actividades compositivas cooperativas permitirán la comprensión, el respeto, la interacción, el diálogo y la (re)construcción compartida de la cultura del aula.

Referencias

ANDREU, María; GODALL, Pere. La importancia de la educación artística en la enseñanza obligatoria: la adquisición de las competencias básicas de primaria en un centro integrado de música. **Revista de Educación**, Madrid, n. 357, p. 179-202, 2012.

ARÉVALO, Azahara. Importancia del folklore musical como práctica educativa. **Leeme**, Valencia, n. 23, p. 1-14, 2009.

BANKS, James. Emigración global, diversidad y educación para la ciudadanía. **Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, Zaragoza, v. 2, n. 17, p. 1-11, 2014.

BARRERA, Raül. El concepto de la cultura: definiciones, debates y usos sociales. **Revista de Claseshistoria**, Málaga, n. 343, p. 1-24, 2013.

BERNABÉ, María del Mar. Globalización, contextos pluriculturales y contextos educativos. **Intersticios**, Madrid, v. 7, n. 2, p. 167-177, 2013.

BERNABÉ, María del Mar. Improvisación musical y educación intercultural. **Música y Educación**, Madrid, v. 27, n. 97, p. 34-44, 2014a.

BERNABÉ, María del Mar. Pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad, conocimientos necesarios para la labor docente. **Hekademos**, Sevilla, v. 5, n. 11, p. 67-76, jun. 2012.

BERNABÉ, María del Mar. Propuestas didácticas musicales para trabajar interculturalmente en ESO: la música pop de mestizaje. **Espiral**, Almería, v. 7, n. 13, p. 59-70, 2014b.

CÁMARA, Enrique. El papel de la etnomusicología en el análisis de la música como mediadora intercultural. **Haol**, Cádiz, n. 23, p. 73-84, 2010.

CÉSPEDES, Edgar. **Vivir mejor, educación por medio del arte**: construcción del sentido artístico en la escuela. San José: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana, 2009.

CONEJO, Pedro Alfonso. El valor formativo de la música para la educación en valores. **Dedica**, Granada, n. 2, p. 263-278, 2012.

DAZA, Humberto Antonio. La transformación actual en el mundo: reflexiones sobre la nueva dinámica global de la modernidad. **Intersticios**, Madrid, v. 6, n. 1, p. 69-97, 2012.

DÍEZ, Pilar. Educación artística: lugar de vecindad para el desarrollo humano. **Pulso**, Alcalá de Henares, n. 32, p. 123-145, 2009.

EPELDE, Amaya. Importancia de improvisación y acompañamiento musicales para su aplicación en primaria. **Creatividad y Sociedad**, Madrid, n. 13, p. 129-153, 2009.

ESPAÑA. Jefatura del Estado. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. **Boletín Oficial del Estado**, Madrid, n. 295, referencia 12886, 10 dic. 2013, p. 97858-97921.

ESPEJO, Juan Antonio. El tratamiento de la inmigración y la interculturalidad desde un análisis retrospectivo de las propuestas educativas españolas. In: GARCÍA, Francisco Javier; KRESSOVA, Nina (Coord.). CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE MIGRACIONES EN ANDALUCÍA, 1., 2011, Granada. **Actas del...** Granada: Instituto de Migraciones, 2011. p. 1675-1680.

FERNÁNDEZ, Miguel. La diversidad cultural en el aprendizaje. **Revista Claseshistoria**, Málaga, n. 381, p. 1-10, 2013.

FREGA, Ana Lucía. Creatividad y educación musical. **Revista Creatividad y Sociedad**, Madrid, n. 13, p. 9-31, 2009.

GARCÍA CANCLINI, Néstor. El horizonte ampliado de la Interculturalidad. In: SANDOVAL, Pablo (Ed.). **Diversidad cultural, desarrollo y cohesión social**. Lima: Ministerio de Cultura, 2014. p. 96-111.

GARCÍA MARTÍNEZ, Alfonso. Educación intercultural: sentar las bases del futuro sociocultural. **Pedagogía Social**, Salamanca, n. 9, p. 321-332, 2002.

GIRÁLDEZ, Andrea. La composición musical como construcción: herramientas para la creación y la difusión musical en internet. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, v. 52, n. 1, p. 109-125, 2010.

HERNÁNDEZ, Juan Rafael; HERNÁNDEZ, José Antonio; MILÁN, Miguel Ángel. Actividades creativas en educación musical: la composición musical grupal. **Ensayos**, Albacete, n. 25, p. 11-23, 2010.

LARRAÍN, Jorge. El concepto de identidad. **Revista Famecos**, Porto Alegre, n. 21, p. 30-42, 2003.

LEIVA, Juan José. La educación intercultural entre el deseo y la realidad: reflexiones para la construcción de una cultura de la diversidad en la escuela inclusiva. **Docencia e Investigación**, Toledo, n. 20, p. 149-182, 2010.

MOLANO, Olga Lucía. Identidad cultural un concepto que evoluciona. **Revista Ópera**, Bogotá, n. 7, p. 69-84, 2007.

OLARTE, Matilde et al. La incorporación de los medios audiovisuales en la enseñanza de la música. **Docencia e Investigación**, Toledo, v. 36, n. 21, p. 151-168, 2011.

PÉREZ, Santiago. Dum-Dum: un programa diseñado para los problemas de inclusión a través del ritmo musical. **Dedica**, Granada, n. 2, p. 217-234, 2012a.

PÉREZ, Santiago. El ritmo: una herramienta para la integración social. **Ensayos**, Albacete, n. 23, p. 189-196, 2008.

PÉREZ, Santiago. Propuestas musicales para el trabajo intercultural. **Monográfico**, Salamanca, n. 8, p. 64-71, 2012b.

PÉREZ, Santiago. Un análisis con fines educativos de la película Drumline: el ritmo musical como herramienta de cohesión. **Foro de Educación**, Cáceres, v. 11, n. 15, p. 199-214, 2013.

PLIEGO, Natalia. El aprendizaje cooperativo y sus ventajas en la educación intercultural. **Hekademos**, Sevilla, n. 8, p. 63-76, 2011.

ROBLEDO-MARÍNEZ, Felipe A. Identidad cultural, salud social y estado social de derecho. el caso "Tesoro Quimbaya" Quindío, Colombia. **Revista Salud Pública**, Bogotá, v. 4, n. 17, p. 636-636, 2015.

RODRÍGUEZ, Javier. De las programaciones didácticas a la unidad didáctica: incorporación de competencias básicas y la concreción de tareas. **Docencia e Investigación**, Toledo, n. 20, p. 245-270, 2010.

RUSINEK, Gabriel. La composición en el aula de secundaria. **Musiker**, San Sebastián, n. 14, p. 191-208, 2005.

SÁNCHEZ, Sebastián; EPELDE, Amaya. Análisis del tratamiento educativo de la creatividad por medio de la música en aulas de educación primaria con amplia diversidad étnica y cultural. **European Scientific Journal**, Azores, v. 9, n. 34, p. 336-353, 2013.

SEGOVIA, Juan Pablo; CASAS, Luis Manuel; LUENGO, Ricardo. **Creando música con la pizarra digital**. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona, 2010. Comunicación presentada al II Congreso DIM-Aulatic, Universidad Autónoma de Barcelona.

SIRERA, Belén. El aprendizaje musical y artístico desde una perspectiva intercultural: caso de estudio la Escolanía del Sagrado Corazón de Rosales. **Dedica**, Granada, n. 9, p. 131-144, 2016.

TEMPRADO, Marta. Ventajas del aprendizaje cooperativo para la socialización de los alumnos con necesidades educativas especiales. **Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado**, Zaragoza, v. 23, n. 2, p. 137-150, 2009.

TOTORICAGÜENA, Maricel; RIAÑO, María Elena. Aproximación a los conceptos de asimilación, segregación e integración cultural a través de la composición musical. **Dedica**, Granada, n. 10, p. 215-228, 2016.

UNESCO. **Convención sobre la protección y promoción de la diversidad de las expresiones culturales**. París: División de las Expresiones Culturales y las Industrias Creativas, 2005.

VIDAL, Joan; DURÁN, David; VILAR, Mercè. Aprendizaje musical con métodos de aprendizaje cooperativo. *Cultura y Educación*, Barcelona, v. 22, n. 3, p. 363-378, 2010.

Recibido en: 30.10.2017
Revisiones en: 16.05.2018
Aprobado en: 13.06.2018

María del Mar Bernabé Villodre es doctora en Teoría e Historia de la Educación. Pedagoga musical. Centra sus intereses investigadores en la Educación Intercultural musical y en la musicoterapia.