

EDUCACIÓN MULTICULTURAL EN EL AULA DE MÚSICA. UN ESTUDIO DE CASO: LA CIUDAD DE PONTEVEDRA

UXÍA VILAR PAZOS

uxiavilar@edu.xunta.es

Conservatorio Profesional de Música de A Coruña

RESUMEN: La problemática de la educación intercultural está pasando en la actualidad por continuos cambios, y esto se debe a que el fenómeno migratorio es cada vez mayor y se deja notar de un modo significativo en el ámbito escolar. Cada vez es más necesaria la revisión de las programaciones con el fin de adaptarlas a una realidad social creciente que plantea nuevos problemas de integración. Conocer lo exógeno es indispensable para respetarlo y evitar actitudes racistas e intolerantes. El ámbito de la educación musical, plantea un marco con amplias posibilidades para abordar la diversidad y conocer otras culturas que se practican más allá de nuestras fronteras. Incluyéndolas en los currículos, se favorece tanto el conocimiento de la cultura propia, como la integración del alumnado inmigrante, que se ve representado.

PALABRAS CLAVE: Multiculturalismo, Interculturalismo, Diversidad, Integración, Educación Musical.

ABSTRACT: Nowadays, intercultural education has been suffering continuous changes. The reason for this is probably the fact that the migratory phenomenon is spreading in our society and therefore becoming very significant in the school environment. Syllabus revision is necessary and needs adapting to a new social reality which involves new problems of integration. To know foreign habits is indispensable in order to respect each other and avoid racist and intolerant attitudes. In the field of music education we can find a suitable place with various possibilities to tackle diversity and to get in touch with other cultures beyond our frontiers. If we manage to incorporate them in our curriculum, we will be facilitating both the knowledge of our own culture and the integration of our immigrant students as well.

KEY WORDS: Multiculturalism, Interculturalism, Diversity, Integration, Music Education.

1. EL FENÓMENO DE LA INMIGRACIÓN EN GALICIA

El presente artículo recoge los aspectos más destacados del trabajo de investigación realizado en el año 2003 dentro del programa de doctorado de ese bienio del Departamento de Didácticas Especiales de la Universidad de Vigo. Su objetivo era evaluar en qué situación se encuentra la música de otras culturas dentro de las enseñanzas de Música en el currículo de enseñanzas obligatorias, y la repercusión que el enfoque dado por el profesorado a la enseñanza de esas otras músicas, tiene sobre el alumnado, tanto inmigrante (grado de integración en la cultura dominante, nostalgia de su pasado, etc.), como del nativo local (tolerancia y conocimiento de otras músicas, interés que manifiesta por ellas, etc.).

El tema de la multiculturalidad, es muy actual y de gran repercusión social. Continuamente nos encontramos con noticias en la prensa escrita y en otros medios de

comunicación que hacen referencia a este fenómeno: inmigrantes que intentan entrar en la Península en pateras, otros que intentan regular su situación, directivas del gobierno para modificar la Ley de Extranjería y con ello hacer frente a nuevas necesidades, etc. Es difícil conocer el volumen total de inmigrantes existentes en un lugar determinado y en un momento dado, al no existir un censo de los mismos dada la frecuente situación de marginalidad legal en que se hallan. La información de la que se dispone para analizar este fenómeno procede de los datos anuales sobre permisos de trabajo que los Ministerios de Trabajo e Interior conceden a la población extranjera. Todos estos datos indican la existencia de una cantidad cada vez más elevada de mano de obra de origen foráneo, que no sólo huye de su país de origen por razones económicas (aunque son las más decisivas), sino también en busca de un mayor bienestar para él y los suyos en el país de recepción (Carbonell i Paris, F., 2000): en busca de desarrollo y democracia (Ortiz Molina, M.A. y Ocaña Fernández, A., 2002). Ahora bien, hay que tener en cuenta la parcialidad de estos datos, ya que no recogen todas las entradas, sino sólo aquellas que son legales cada año, así como las renovaciones de permisos.

El fenómeno de la inmigración afecta en general a toda la Península, pero es Galicia una de las zonas del Estado español donde este fenómeno se da de forma menos acusada, debido sobre todo a su menor y más tardío desarrollo económico (Colectivo Ioé, 2000). Esto hace que la inmigración llegue a Galicia de manera más rezagada que a otras Comunidades Autónomas, y que sea cuantitativamente menor. Como un dato general, se puede decir que el volumen de permisos de trabajo que se conceden cada año en Galicia oscila alrededor de los 2.000, con tendencia a incrementarse (Xunta de Galicia, 2001). De toda la población residente en Galicia, sólo un 4'4% del total proviene del resto del Estado, y un 3'4% del resto del mundo (C.E.S. Galicia, 2002), y la mayoría de esta inmigración se concentra en la Galicia litoral. De las grandes ciudades gallegas, es Pontevedra la que concentra el mayor número de inmigrantes.

2. ¿CÓMO SE REFLEJA ESTE FENÓMENO EN LAS ESCUELAS?

A la vista de todos estos datos, y aunque el fenómeno sea todavía incipiente, resulta claro que en pocos años el porcentaje de alumnado procedente de la inmigración escolarizado en los Centros gallegos aumentará de forma considerable, y de hecho ya lo está haciendo. Tanto la sociedad como el Sistema Educativo, se ven ante la necesidad de adaptarse a sus necesidades, facilitando así su integración y evitando sentimientos y acciones racistas y poco tolerantes por parte de aquellos miembros de la cultura

dominante. Esto se presenta como un reto por dos razones: el rechazo que existe por parte de la sociedad en general hacia todo lo exógeno (ya sea por temor a lo desconocido o por el sentimiento de superioridad que toda cultura tiene frente a las demás), y lo relativamente reciente del fenómeno de inmigración en una sociedad como la nuestra, en la que la emigración hacia países con mejor situación económica y política, fue, hasta hace poco, el movimiento migratorio predominante (Carbonell i Paris, F., 2000).

En las aulas de nuestras escuelas, se empieza a concentrar alumnado perteneciente a esas minorías que emigran, por lo que la escuela se está convirtiendo en el centro privilegiado de negociación intercultural (Carbonell i Paris, F., 1995). Sin embargo, ¿tiene nuestra sociedad el sistema de enseñanza que necesita?; ¿es este sistema de enseñanza el que se adapta a las necesidades del alumnado individualmente o es el alumno quien tiene que moldearse a su gusto? El sistema de enseñanza tradicional español (en el que la “compensación de déficits” parece ser la posición predominante), se mantuvo siempre en función de la cultura dominante y de la sociedad, pero haciendo ver que estaba separado de ella, para, de esta manera, poder desempeñar sus funciones reales dentro de la misma (Lerena Alesón, C., 1986, p. 45). En la mayor parte de los casos, al alumnado inmigrante (así como al procedente de las clases sociales bajas) se le juzgaba antes de valorar objetivamente sus capacidades, y sus limitaciones eran vistas como una consecuencia de su origen y no como un problema del sistema para adaptarse a sus necesidades.

En el intento de hacer frente a esta problemática, la educación en España se fue adaptando a la nueva realidad social, de modo que a finales del siglo XX, la posición predominante ante las minorías es pensar que lo diferente no tiene por qué integrarse: la diversificación puede dar lugar a posibles reestructuraciones generadoras de órdenes más complejos (Juliano Corregido, D., 1993, pp. 27-28).

A pesar de todo, el Sistema Educativo no se adapta todavía en la actualidad a la realidad social en la que vivimos. El etnocentrismo cultural y los prejuicios del profesorado (encubiertos frecuentemente bajo la excusa de una formación deficiente), hacen que la adaptación de los inmigrantes a nuestra sociedad sea costosa y problemática, tanto por parte de ellos, que se ven obligados a adaptarse a unas costumbres y a unos modos de vida (a veces incluso a un idioma) que les son desconocidos, como por parte de los miembros de la cultura dominante, que se encuentran ante una situación de amenaza por tener que compartir su entorno con

personas pertenecientes a grupos minoritarios, aunque no por ello inferiores en cuanto a su cultura y posibilidades (Sánchez Fernández, S., 1996). Tener que aceptar esto y convivir dentro de la diversidad de una manera tolerante y de entendimiento mutuo, es una tarea difícil, sobre todo si una institución tan importante en el ámbito social como es la Escuela no toma conciencia de ello y pone los medios necesarios para superar las dificultades.

El alumnado, debido a la influencia social de los medios de comunicación y de la familia, tiende a considerar su cultura como la única existente, o, si son conscientes de que existen otras (que no todos lo son), suelen considerar la suya como “la mejor”. Esto, sumado a diferencias físicas e idiomáticas, produce una barrera importante que dificulta la integración del inmigrante dentro del sistema educacional, lo que puede dar lugar a una situación de resistencia o de rechazo por ambas partes. Para poder resolver este problema, tanto el Sistema Educativo como la sociedad deben aceptar que cada cultura tiene dignidad y valor, por lo que, por muy minoritaria que sea la representación de una determinada cultura, ésta tiene que ser respetada y conservada. Se trata de ver la diferencia cultural “no como un obstáculo a salvar sino como un enriquecimiento a lograr” (Juliano Corregido, D., 1993, p. 14), ya que, como dice J.M. Beltrán “no hay contradicción entre lo autóctono y lo universal” (Beltrán, J.M., 1997, p. 78).

La Música, debido probablemente a su casi total carencia de contenido verbal o representativo, es de todas las artes “la que más claramente revela los supuestos básicos de una cultura” (Small, C., 1989, p. 18). Existe una creencia que considera a la música culta occidental como la más compleja, expresiva, significativa y “natural”, creando así una visión parcelada de la realidad y dando a entender que las demás músicas son inferiores (Giráldez Hayes, A., 1998, p. 222). Muchas veces, esto se refleja en las programaciones de las enseñanzas musicales, que excluyen del currículo a las músicas no-occidentales al considerarlas “faltas de verdadera dimensión artística y trascendental” (Vilar Torrens, J.M., 1997, p. 102), o por el miedo del profesorado a su rechazo por parte del alumnado (Señor Olmedo, D. y Muela Sopeña, F.J., 1997). Ante este enfoque didáctico, el inmigrante puede adoptar una actitud de rechazo hacia la música que se enseña en la escuela (que suele ser la de la cultura dominante; la denominada “música clásica occidental”), afirmando que no le gusta o que prefiere la suya, o puede aceptarla, ya sea porque realmente le gusta, o como una estrategia para mejorar su integración social. Por eso es importante que, además de mostrar músicas de diferentes culturas, el pedagogo facilite la transmisión de valores, técnicas materiales y

repertorios musicales de todas ellas, fomente la creatividad y la interpretación, y, además, se esfuerce en construir puentes de entendimiento significativos entre las diferentes culturas musicales (Kwaberna Nketia, J.H., 1997), para que el estudio de esas otras culturas no se convierta en un mero intercambio de elementos culturales descontextualizados, momificados y vacíos de referentes y sentido (Costa Vázquez-Mariño, L., 1998).

3. ESTUDIO DE UN CASO EN PARTICULAR: INMIGRACIÓN Y EDUCACIÓN MUSICAL EN LA CIUDAD DE PONTEVEDRA

3.1. Método

El método empleado para la investigación fue el cuestionario. A pesar de que autoras como R. Finnegan consideran que cualquier encuesta concluyente sería engañosa, pues “da una pintura atomista y sobreindividualizada de prácticas e instituciones esencialmente colectivas” (Finnegan, R., 2001, p. 439), no es menos cierto que “en la etnografía, sobre todo urbana, [entrevistas y cuestionarios] son imprescindibles como forma de contacto y como observación participante” (Aguirre Cauché, S., 1995, p. 176).

El estudio que nos planteamos comprendía a 257 alumnos de enseñanza secundaria de 8 Institutos públicos de la ciudad de Pontevedra y a 15 profesores de Música. Los institutos fueron: I.E.S. Luis Seoane, I.E.S. Martín Sarmiento, I.E.S. Sánchez Cantón, I.E.S. Torrente Ballester, I.E.S. Valle Inclán, I.E.S. Xunqueira, I.E.S. Xunqueira I, I.E.S. Xunqueira II.

La investigación se desarrolló a través de un trabajo de campo, en el curso del cual fueron cubiertas y analizadas encuestas, tanto al alumnado de los centros, con edades comprendidas entre los 13 y los 17 años (cursos de 2º, 3º y 4º de la ESO), como al profesorado de estos mismos.

Los cuestionarios eran dos, un modelo destinado al profesorado y el otro para el alumnado (ver Anexo 1). En el cuestionario del profesorado hay preguntas referidas al tipo de música que éste enseña en sus clases, la actitud que observa en su alumnado hacia éste y otros tipos de música, y otras preguntas cuyo objetivo es vislumbrar la actitud del profesorado ante el tema de la multiculturalidad, como son las preguntas 6, 9 y 10. El cuestionario del alumnado está dividido en dos partes, donde el alumnado inmigrante deberá cubrir las dos y el gallego sólo la primera. El principal objetivo de

este cuestionario es intentar descubrir cuál es la postura del alumnado frente a otras músicas y frente a la suya propia, tanto si es autóctono como inmigrante. Así, se hacen preguntas acerca del conocimiento que tienen de las músicas propias de otros lugares como China o Sudamérica, si les gusta este tipo de música, y si son partidarios de que se enseñe en clase (preguntas 5, 6 y 7 respectivamente). Al alumnado no gallego se le hacen preguntas también con el objetivo de ver tanto su grado de integración en la cultura dominante como de identificación con la cultura de su lugar de origen. Así, en cuestiones como la 2 se le pregunta sobre la música que le parece más interesante, o en la 3 sobre el grado de identificación que siente con la música de su país (entendiendo el término “país” también como Comunidad Autónoma para el caso de inmigrantes de otras Comunidades del Estado Español, y que tiene lógicamente sus propias costumbres, bailes y músicas, diferentes a las gallegas).

3. 2. Cuestiones planteadas

Algunas de las cuestiones planteadas a la hora de realizar la investigación fueron, respecto del alumnado inmigrante:

a) ¿En qué medida la música de las denominadas “otras culturas” es integrada en la educación musical impartida?

b) ¿En qué medida el alumnado inmigrante ve reflejada su cultura originaria en los contenidos de la asignatura de Música?

c) ¿Cuál es el tipo de música que considera forma parte de su cultura?

Parece claro que las edades en las que se produce el desplazamiento migratorio pueden influir notablemente en el hecho de que el alumnado inmigrante tenga una actitud u otra respecto de los significados que da a la experiencia musical, y que pueden ir desde la recreación nostálgica de su país nativo a través de esta experiencia, reforzando así la identidad de origen, hasta una integración en la que esta identidad musical de partida resulte desvanecida. En este sentido, se apuntó que “los inmigrantes se adaptan mejor a la nueva situación cuanto más jóvenes salen de su país de origen” (Juliano Corregido, D., 1993, p. 83). Ello nos conduce a otra cuestión:

a) ¿Se adaptan mejor a la música de la cultura dominante aquellos que migran más jóvenes? y por lo tanto: ¿mantienen los que migran más tarde una actitud defensiva o indiferente hacia la nueva cultura, que perciben como una amenaza a su identidad?

Con respecto al alumnado que no es inmigrante (el perteneciente por lo tanto a la cultura dominante o de acogida), nos planteamos varias cuestiones, entre ellas:

b) ¿Se identifica más con otras músicas y las acepta mejor aquel alumnado que comparte clase o Centro con un mayor número de compañeros inmigrantes, tal y como propone Carbonell (1995)?

Otra cuestión planteada, se refiere al tipo de relación que existe entre la visión y preparación que el profesorado tiene ante la diversidad musical por una parte, y, por la otra, la valoración y en su caso aceptación, que el alumnado de estos profesores desarrolla respecto de las “otras músicas”:

c) ¿Tiene una actitud más abierta aquel alumno cuyo profesor incluye en sus clases la enseñanza de músicas culturalmente diferentes y lo hace además desde una valoración en positivo de las mismas?

En cuanto a las cuestiones referidas al profesorado, algunas de éstas fueron:

a) ¿Qué tipo de música considera como “música propia”?

b) ¿En qué medida está este colectivo realmente preparado para abordar y enfrentarse, a través de la enseñanza de su materia, al problema cada vez mayor y más evidente que representa la multiculturalidad? Y en relación con ello: ¿cuenta realmente el profesorado con materiales y medios para abordar este nuevo reto que la sociedad moderna plantea?

3.3. Resultados

Algunos de los resultados obtenidos a través de los cruces de datos de las encuestas son los siguientes:

Profesorado:

a) Al igual que deja entrever C. Small al afirmar que “un pez no tiene conciencia del agua, porque no tiene noticia de ningún otro medio” (Small, C., 1989, p. 43), el 100% de la muestra opina tanto que para conocer realmente nuestra cultura debemos acceder a otras, como que desde la asignatura de Música se puede abordar una educación multicultural. Sin embargo, sólo hay un 60% de ellos que dedica alguna clase al estudio de otras culturas frente a un 40% que no lo hace.

b) El profesorado que afirma incluir en su programa alguna clase sobre la música de otras culturas, cree que la Educación Musical que se imparte promociona de modo suficiente la multiculturalidad (el 46,76%, el mismo porcentaje de profesores que opina lo contrario).

c) En cuanto a la hipótesis que sostiene que el etnocentrismo y los prejuicios están relacionados con la falta de formación, observamos que hay más prejuicios hacia

la inmigración por parte de aquellos miembros del profesorado que no enseñan en sus aulas música de otras culturas, siendo además más etnocentristas. Tradicionalmente, en los estudios de Música no se solían incluir materiales de otras culturas, por lo que sólo un 46,76% del personal se ve capacitado para enseñar otros tipos de música que no sean los que le enseñaron. De este modo, un 73,33% cree que es la música clásica occidental a la que más provecho se le puede sacar desde un punto de vista didáctico (por lo que todos la utilizan en sus clases) aunque un 66,67% opina que también a la música de tradición oral de otras culturas se le puede sacar provecho. Los tipos de música más usados pedagógicamente después de la clásica, son la folk (un 66,67% del profesorado la emplea) y el jazz (el 60%).

d) Otra de las hipótesis planteadas (la educación no se adapta todavía a esta realidad social de la multiculturalidad) se verifica a la luz de los siguientes resultados: el 40% del profesorado permanece ajeno a la música de otras culturas y solo el 20% (3 de los 15 profesores encuestados) afirma tener en el aula material adecuado para abordar la música de otras culturas. Paradójicamente, el 75% del profesorado que emplea libro de texto, afirma que en él se recoge ya material que permite trabajar estas otras músicas.

e) La actitud del profesorado respecto de las “otras músicas” se refleja en el alumnado, que tiene la mente más abierta y tolerante en función de que su profesor la tenga también. Así, los porcentajes más elevados que revelan que al alumnado le gusta la asignatura de Música, se encuentran en aquellos grupos donde el profesor cuenta con su opinión y además incluye diferentes tipos de música en sus clases. En estos grupos, la mayoría del alumnado opina que esas otras músicas son iguales o mejores (tienen un mayor conocimiento de ellas), y casi al 100% de los encuestados les gusta que se trabajaran en clase. Aquellos extranjeros con un profesor que no las incluye, se sienten menos identificados con su música que aquellos que cuentan con un profesor que sí lo hace. Por tanto, el hecho de trabajar con otras músicas en clase afines a los estudiantes extranjeros, refuerza más la identidad de éstos.

Alumnado:

f) Existe en general un gran desconocimiento de esas otras músicas por parte de todo el alumnado. Sólo un 17,97% conoce alguna, y un 55,86% lo niega. De ese 17,97% que las conoce, un 60,87% opina que son iguales a las otras, y un 82,612% le gustaría que tuvieran más presencia en clase. La actitud en general es positiva: sólo un 17,39% opina que son “peores” esas otras músicas. La mayoría de los encuestados (82,03%)

creo que conocer la música de otras culturas puede ser uno de los caminos posibles para conocer el modo de vida de los que la practican.

g) Carbonell elabora una hipótesis en la que afirma que el alumnado que se encuentra en su país de origen acepta mejor otras músicas cuando convive con un mayor número de inmigrantes (Carbonell i Paris, F., 1995). Ésta no se verifica a la luz de los datos recogidos. Sin embargo, en el alumnado foráneo sí se observan variaciones: en los grupos donde el número de inmigrantes es menor, éstos se agarran más a su música como elemento de identificación, mientras que en los grupos con un porcentaje de inmigrantes mayor al 15% del total, las respuestas son más variadas: aumentan los porcentajes de los que no se identifican con su música, los de los que no la ven muy diferente a la de aquí, y los de quienes prefieren la de aquí. Pero esto puede deberse tanto a que al ser mayor la muestra hay un abanico mayor de posibilidades de actitudes, como a que en grupos mayores la identidad grupal no se encuentra tan amenazada, y por lo tanto, no precisa de una exteriorización tan nítida de esa identidad a través de la música de origen.

h) En cuanto al alumnado inmigrante: un 86,36% conoce su música; un 63,16% opina que es muy diferente a la de aquí; a un 65,79% le gusta más la de ellos; y un 68,42% se identifica con ella.

i) Los inmigrantes que llegaron a Galicia con más edad, se sienten más arraigados a la música de su país de origen y la practican más que aquellos que llegaron más jóvenes. Un 37,5% de los menores de 10 años no se identifican con su música y sólo un 18,75% la practica con algún amigo, frente al 21,74 y 47,83% respectivamente de los mayores de esa edad.

j) Las mujeres se sienten menos identificadas con su música de origen que los hombres, y les gusta menos en general. Los porcentajes de integración de las mujeres son más altos, por lo que parece que son ellas quienes se integran mejor en la práctica musical de la sociedad de acogida, desligándose más fácilmente de la música de su lugar de origen. Tal percepción por parte de los varones, puede deberse a la pervivencia de atavismos machistas que relacionan la apropiación del territorio con un símbolo de poder (Costa Vázquez-Mariño, L., 2002, p. 403).

	Se identifican con su música	Opinan que es muy diferente a la de aquí	Es más interesante la suya	Son mejores y las quieren en el aula
Hombres	44,44%	38,89%	44,44%	7,25%
Mujeres	15,79%	31,58%	5,26%	0%

Tabla 1

k) Los inmigrantes de fuera de España se identifican más con su música y les gusta más que la local. Además ven mayor diferencia entre ambas que los inmigrantes procedentes de otras comunidades de España, practicándola con más frecuencia.

	Son más interesantes que las de aquí	Las practican con su familia	Las practican con amigos
Fuera de España	12,4%	56%	52%
Españoles	46,67%	33,33%	6,67%

Tabla 2

4. CONCLUSIONES

Como en toda investigación de campo, los resultados deben ser examinados con cierto cuidado. El hecho de tratarse de una muestra relativamente pequeña, y de haberse realizado la investigación en un territorio tan concreto, hace difícil la extrapolación de los datos a reflexiones de carácter global. Sin embargo, esa misma concreción de la muestra nos ha permitido un tratamiento exhaustivo de los datos obtenidos. Es evidente que la inmigración es un fenómeno de influencia creciente, y que la problemática de la integración cultural es variable en función de aspectos como la edad con la que salen de su país, lugar de origen, o el sexo. Sin embargo, “la plasticidad de los niños y jóvenes, el gran número de horas que pasan en el entorno escolar, la privilegiada oportunidad de interaccionar con las familias de mayorías y minorías, la posibilidad de establecer relaciones entre personas diversas culturalmente en un clima potencialmente menos viciado a nivel sociopolítico” (Gervilla Castillo, E., 2002, p. 106) es lo que convierte a la Escuela en el principal mecanismo para la apertura de nuevos caminos hacia la tolerancia y la integración cultural, y más aún en la asignatura de Música, debido a los elementos de identificación y puntos de referencia que ésta aporta a los jóvenes. En palabras de E. Bonal, “la música es el *medio* y no el *fin*. Es el medio para escuchar, sentir, disfrutar, compartir, razonar” (Bonal González, E., 2002, p. 121).

Nos encontramos que en los centros sigue predominando en general un enorme sentimiento etnocéntrico por parte del profesorado. Así, el 100% del personal entrevistado utiliza la música clásica en sus clases, y un porcentaje muy elevado, ve en este tipo de música una de las más provechosas desde el punto de vista didáctico. Además (y a pesar de que un 60% afirma que en sus clases se escucha música de otras culturas), sólo un 31,58% del alumnado inmigrante asegura haber escuchado en clase la de su país alguna vez, y dentro de ese porcentaje, un 42,86% son españoles frente a sólo un 22,22% de fuera del Estado. A la vista de estos datos, está claro que el problema de la interculturalidad sigue sin tener un tratamiento suficiente en los contenidos del aula de Música. A pesar de que se puede observar algún esfuerzo por parte de algún profesor de plantarle cara a la situación, todavía son muchos los que siguen considerando a la música clásica, no solo como un medio imprescindible para abordar los contenidos que el currículo exige, sino más aún como el único medio posible.

La influencia del profesorado es evidente a la luz de los datos obtenidos: cuanto más abierta sea la postura del profesor hacia otras culturas, más a gusto está el alumnado con la asignatura y más abierta es su mente, al aceptar a esas músicas provenientes de otras culturas como igualmente válidas que las músicas de nuestra tradición cultural. Es por tanto importante que el pedagogo siga el consejo de Kwaberna (1997) que citábamos al comienzo sobre la transmisión de valores y la creación de puentes de entendimiento entre culturas, debido a la posición tan privilegiada de la que goza.

A los jóvenes miembros de la cultura dominante les cuesta, en general, aceptar que hay otro tipo de músicas pertenecientes a otras culturas que no son la autóctona, pero que no por ello son menos importantes. El alumnado que no se enfrenta al problema de la multiculturalidad, tiende a heredar el etnocentrismo que domina a cualquier sociedad, cerrando caminos o posibilidades a todo lo exógeno, porque, ya de antemano y sin un conocimiento previo, se considera peor, o poco valioso. A la población inmigrante también le resulta difícil separarse de su cultura, y su actitud hacia la nueva es muy variable, dependiendo de la edad, el sexo, o el entorno.

Este trabajo deja abiertas líneas de investigación que contribuyan a comprender mejor los mecanismos de resistencia/integración de los colectivos de inmigrantes dentro de la práctica docente. Creemos que una acción a favor de esta integración pasa por:

1. Ampliar la formación del profesorado, que se encuentra ante una situación para la que no fue preparado. El pedagogo debe tratar de ser “un profesional reflexivo,

que investiga, analiza y reflexiona sobre su práctica. Un profesorado que valora los orígenes, propósitos y consecuencias de su trabajo y que reflexiona sobre el tipo de valores que hay que fomentar en las futuras generaciones” (Cabrera Rodríguez, F.A. y otros, 2002, p. 76).

2. Proporcionar a este profesorado recursos en forma de conocimientos técnicos y teóricos, así como materiales adecuados para llevar a cabo la enseñanza de músicas de cualquier tipo. Todavía hay muchos libros de texto que conservan su etnocentrismo y jerarquizaciones. Esto es tanto más importante en cuanto que “existe una arraigada tendencia a que el libro de texto sea el organizador del currículum y su plasmación real” (Grupo Eleuterio Quintanilla, 1998, p. 16).

3. En “un currículum musical restringido, al mismo tiempo que se familiariza al alumnado con un campo se construyen alrededor barreras difíciles de franquear” (Giráldez Hayes, A., 1998, p. 224). De ahí la importancia de modificar el currículum, adaptándolo a las necesidades sociales e incluso anticipándose a ellas, incluyendo en él una auténtica valorización de las músicas foráneas dentro de la formación musical general, que haga que el alumno aprenda el signo distintivo de la suya propia sin ir por ello en contra de otro (Giménez, T., 1997, p. 97). “Las culturas existen en tanto y en cuanto existen, viven, personas concretas que son sus portadoras, y por ello están sujetas a cambios y evoluciones. Solo las culturas muertas están fijadas y consolidadas para siempre” (Carbonell i Paris, F., 1995, p. 61).

Éstas y otras muchas cuestiones tendrían que cambiar para facilitar la integración y tolerancia hacia la creciente cantidad de chicos/as que año tras año se ven, involuntariamente, obligados a cambiar su modo de vida y sus costumbres, y modificar las actitudes de los que, sin cambiar su modo de vida ni su lugar de origen, se ven obligados a convivir con nuevos compañeros que son diferentes a ellos. Los inmigrantes, en palabras de J. Funes, son personajes a los que concedemos todos los derechos como niños y ninguno como adultos. Cuando ya no son tan niños, se convierten en chicos que se ven sometidos a múltiples tensiones: “por un lado han de encontrar sentido a sí mismos en esa situación de adolescencia sobrevenida, impuesta. Por otro, han de resolver los conflictos de fidelidad entre lo que les rodeaba hasta ahora y lo que han descubierto, entre el mundo de sus mayores y el mundo moderno, entre lo que les gustaría ser y lo que les parece que están obligados a ser, entre lo que habían soñado encontrar y lo que realmente tienen a su alcance” (Fuentes Artiaga, J., 2000, p. 122).

BIBLIOGRAFÍA

- AGUIRRE CAUCHÉ, S. (1995): “Entrevistas y cuestionarios”, en AGUIRRE BAZTÁN, A. (ed.): *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural*, Barcelona, Marcombo, S.A., pp. 171–180.
- BELTRÁN ARJIÑENA, J.M. (1997): “La enseñanza de los instrumentos musicales vascos”, en *Eufonía*, nº 6, pp. 65-78.
- BONAL GONZÁLEZ, E. (2002): “La música como herramienta para la integración en la ESO”, en ESSOMBA GELABERT, M.A. (coord.): *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*, Barcelona, Graó, pp. 119–121.
- CABRERA RODRÍGUEZ, F.A., ESPÍN LÓPEZ, J.V., MARÍN GRACIA, M.A. y RODRÍGUEZ LAJO, M. (2002): “La formación del profesorado en educación multicultural”, en ESSOMBA, M.A. (coord.): *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*, Barcelona, Graó, pp. 75–80.
- CARBONELL i PARIS, F. (1995): *Inmigración: diversidad cultural, desigualdad social y educación*. Madrid, Centro de Publicaciones, Secretaría General Técnica (Ministerio de Educación y Ciencia).
- CARBONELL i PARIS, F. (2000): “Desigualdad social, diversidad cultural y educación”, en AJA FERNÁNDEZ, E., CARBONELL i PARIS, F., COLECTIVO IOÉ, FUENTES ARTIAGA, J. y VILA MENDIBURU, I.: *La inmigración extranjera en España. Los retos educativos*, Barcelona, Fundación “la Caixa”, pp. 99–118.
- CENTRO ECONÓMICO E SOCIAL DE GALICIA (2002): *Movimientos migratorios en Galicia*. Santiago de Compostela.
- COLECTIVO IOÉ (2000): “La inmigración extranjera en España, 2000”, en AJA FERNÁNDEZ, E., CARBONELL i PARIS, F., COLECTIVO IOÉ, FUENTES ARTIAGA, J. y VILA MENDIBURU, I.: *La inmigración extranjera en España. Los retos educativos*, Barcelona, Fundación “la Caixa”, pp. 13–68.
- COSTA VÁZQUEZ-MARIÑO, L. (1998): “Práctica pedagógica y música tradicional”, en PELINSKI, R. y TORRENT CENTELLES, V. (eds.): *Actas del III Congreso de la Sociedad Ibérica de Etnomusicología*, Sabadell, SIBE, pp. 231–297.
- COSTA VÁZQUEZ-MARIÑO, L. (2002): “As danzas fornelas: pasado e presente”, en GONZÁLEZ ROBELO, X.M. (ed.): *Nos lindeiros da Galeguidade. Estudio Antropológico do Val de Fornela*, Santiago de Compostela, Consello da Cultura Galega, pp. 329–433.
- FINNEGAN, R. (2001): “Senderos en la vida urbana”, en CRUCES VILLALOBOS, F. y otros (eds.): *Las culturas musicales*, Madrid, Trotta, pp. 437-474.
- FUENTES ARTIAGA, J. (2000): “Migración y adolescencia”, en AJA FERNÁNDEZ, E., CARBONELL i PARIS, F., COLECTIVO IOÉ, FUENTES ARTIAGA, J. y VILA MENDIBURU, I.: *La inmigración extranjera en España. Los retos educativos*, Barcelona, Fundación “la Caixa”, pp. 119–144.

- GERVILLA CASTILLO, E. (coord.) (2002): *Globalización, Inmigración y Educación*. Granada, Diputación de Granada – Ayuntamiento de Granada – Junta de Andalucía – Universidad de Granada.
- GIMÉNEZ, T. (1997): “El uso pedagógico de las canciones”, en *Eufonía*, nº 6, pp. 91–99.
- GIRÁLDEZ HAYES, A. (1998): “Educación musical desde una perspectiva multiculturalista: diversas aproximaciones”, en PELINSKI, R. y TORRENT CENTELLES, V. (eds): *Actas del III Congreso de la Sociedad Ibérica de Etnomusicología*, Sabadell, SIBE, pp. 219-230.
- GRUPO ELEUTERIO QUINTANILLA (1998): *Libros de texto y diversidad cultural*. Madrid, Talasa Ediciones S.L.
- JULIANO CORREGIDO, D. (1993): *Educación intercultural. Escuela y minorías étnicas*. Madrid, Eudema.
- KWABERNA NKETIA, J.H. (1997): “Enfrentarse a los cambios y a la diversidad de la música africana”, en *Eufonía*, nº 6, pp. 15-29.
- LERENA ALESÓN, C. (1986): *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Barcelona, Ariel Sociología.
- ORTIZ MOLINA, M.A. y OCAÑA FERNÁNDEZ, A. (2002): “La expresión musical: un lenguaje para educar en la interculturalidad”, en HERRERA CLAVERO, F., MATEOS CLAROS, F., RAMÍREZ FERNÁNDEZ, S., RAMÍREZ SALGUEIRO, M.I. y ROA VENEGAS, J.M. (coords.): *Inmigración, interculturalidad y convivencia*, Ceuta, Instituto de Estudios Ceutíes, pp. 333–345.
- SÁNCHEZ FERNÁNDEZ, S. (1996): “Educación Multicultural: posibilidades en la práctica”, en ORTEGA CARRILLO, J.A. (coord.): *Educación Multicultural para la Tolerancia y la Paz. Fundamentos y estrategias didácticas*, Granada, Grupo Editorial Universitario - Asociación para el Desarrollo de la Comunidad Educativa en España (COM.ED.ES) – Centro UNESCO de Andalucía, pp. 99-118.
- SEÑOR OLMEDO, D. y MUELA SOPEÑA, F.J. (1997): “Danzas del mundo”, en *Eufonía*, nº 6, pp. 45-52.
- SMALL, C. (1989): *Música. Sociedad. Educación*. Madrid, Alianza Música.
- VILAR TORRENS, J.M. (1997): “La utilización de las músicas del entorno del alumnado en el aula y algunos parámetros de etnomusicología”, en *Eufonía*, nº 6, pp. 101-109.
- XUNTA DE GALICIA (2001): *Valoración cuantitativa de la aplicación del proyecto Achego 1998-1999*. Santiago, Consellería de Sanidade e Servizos Sociais, Dirección Xeral de Servizos Sociais.

ANEXO 1

Rodea con un círculo la letra de la opción correcta (si hay más de una respuesta correcta, redondéalas todas)

Sexo: X Mujer X Hombre

- 1.- ¿Naciste en Galicia? A. Sí B. No
Si no naciste en Galicia, ¿de dónde eres? _____
Y ¿a qué edad viniste? _____
- 2.- ¿Te gusta la asignatura de Música? A. Sí B. No
- 3.- ¿Qué te gusta más de la asignatura de Música?
A. Tocar instrumentos B. Cantar C. Escuchar audiciones D. Historia de la Música
E. Ver videos F. Otras actividades
(¿Cuáles? _____)
- 4.- ¿Qué tipo de música escuchas normalmente? A. Latina B. Heavy C. Clásica D. Folk E. Rock F. Jazz G. Pop H. Otras
- 5.- ¿Conoces otras músicas diferentes a las mencionadas anteriormente (música del África Negra, China, Sudamericana...)? A. Sí B. No
¿Cuáles?

- 6.- ¿Te parece que esas otras músicas son mejores o peores que las de la pregunta 4?
A. Mejores B. Peores C. Iguales
- 7.- ¿Te gustaría que estas otras músicas tuvieran más presencia en clase? A. Sí B. No
- 8.- ¿Crees que conociendo la música de otras culturas puedes conocer también el modo de vida y la cultura de esos otros países? A. Sí B. No
- 9.- ¿Te parece interesante la encuesta? A. Sí B. No

Si no naciste en Galicia, responde a las 6 preguntas siguientes:

- 1.- ¿Conoces la música de tu país de origen? A. Sí B. No
- 2.- ¿Es muy diferente la música de tu país de la de aquí? A. Sí B. No
¿Cuál te parece más interesante? A. La de mi país B. La de aquí
- 3.- ¿Te sientes identificado con la música de tu país? A. Sí B. No
- 4.- ¿Escuchásteis alguna vez esa música en el aula? A. Sí B. No
- Si la escuchásteis, ¿cómo reaccionaron tus compañeros y compañeras al escucharla?
A. Les gustó B. Mostraron interés C. Indiferencia D. No les gustó
E. No sabes
- Si no la escuchásteis, ¿te gustaría que se pusiera en clase? A. Sí B. No
- ¿Crees que a tus compañeros les gustaría? A. Sí B. No
- 5.- ¿Practica tu familia esa música en casa? A. Sí B. No

6.- ¿Quedas con algún amigo o amiga de tu misma nacionalidad de origen para practicar ese tipo de música?

- A. Sí B. No

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

Rodee con un círculo la letra de la respuesta que considere correcta (si hay más de una respuesta válida, rodéelas todas):

1.- ¿Qué tipo de música se escucha en sus clases? A. Clásica B. Latina C. Étnica
D. Heavy E. Folk F. Jazz G. Pop H. Otras

2.- ¿Qué manifiesta su alumnado ante ese tipo de música? A. Entusiasmo B. Indiferencia
C. Pasotismo D. Desilusión E. Interés F. No sabe

3.- ¿Alguna vez le propuso el alumnado trabajar con otro tipo de música? A. Sí
B. No
¿Cuáles?

4.- ¿Basa alguna vez los contenidos de sus clases en material auditivo o visual elegido por su alumnado?
A. Sí B. No

5.- ¿Cuáles de los siguientes “estilos musicales” considera como propios de nuestra tradición musical?
A. Música de transmisión oral de Galicia B. Música de tradición oral de toda España
C. Música pop D. Música clásica occidental en conjunto E. Folk F. Rock en general
G. Otras (¿Cuáles?_____)

6.- ¿Dedica alguna clase al estudio de otras culturas musicales (entendiendo como otras culturas musicales las distintas a las mencionadas en la pregunta anterior)? A. Sí B. No
- Si las incluye en sus clases, ¿cómo las enfoca? A. Pone audiciones B. Pone videos sobre el país de origen D. Participa el alumnado activamente en cantos o bailes propios E. Otras
- Si no las suele trabajar ¿podría explicar por qué? A. No me interesan B. No tengo medios
C. No las conozco suficientemente D. El currículum no deja tiempo suficiente

7.- ¿Emplea algún libro de texto en sus clases? A. Sí B. No
- Si lo emplea, ¿se aborda en él el estudio de otras culturas musicales? A. Sí B. No

8.- ¿Cuenta en el aula con el material adecuado para enfrentarse a la enseñanza de músicas de otras culturas?
A. Sí B. No

9.- ¿Cree Ud. que podría enseñar otro tipo de música con la misma garantía de éxito con la que enseña la música en la que fue formado? A. Sí B. No

10.- ¿A qué tipo de música considera que se le puede sacar más provecho desde el punto de vista didáctico?

A. Música clásica occidental B. Pop y rock C. Música de la tradición oral propia
D. Música de la tradición oral de otras culturas E. Otras (¿Cuáles?_____)

11.- ¿Considera que la educación musical que se imparte promociona de modo suficiente la multiculturalidad?

A. Sí B. No

12.- ¿Tiene en el aula alumnado procedente de otras culturas? A. Sí B. No

- Si lo tiene, ¿qué participación y rendimiento tienen en conjunto en su asignatura?

A. Alto B. Bajo C. Variable

- ¿Observa diferencias con el resto de sus compañeros? A. Sí B. No

13.- ¿Cree que es necesario acceder a otro tipo de culturas para conocer realmente la nuestra?

A. Sí B. No

14.- ¿Cree Ud. que desde su asignatura es posible abordar una educación de orientación multicultural?

A. Sí B. No

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN