



Cuando El Contexto No Es El Lugar En El Que Se Vive: Propuestas De Trabajo Desde La Didáctica De Las Ciencias Sociales Y La Música Para Educación Primaria

Irene Martínez Cantero¹

1) *Universidad Autónoma de Madrid*

Resumen

Si analizamos vagamente los contenidos actuales de Ciencias Sociales en currículos o libros de texto puede observarse un marcado intento de aplicación del constructivismo y del aprendizaje significativo en la Educación Primaria. Pero, si ahondamos un poco, si reflexionamos realmente y miramos de cerca a los alumnos de muchas escuelas, pronto nos daremos cuenta de que este intento ha llevado, al menos, a un mal entendido. La realidad étnica es muy distinta a lo que unos y otros quieren mostrar como contexto. La peculiaridad que los engloba debería estar de alguna forma patente. Sus mundos, sus creencias, su riqueza y diversidad cultural no tienen presencia de ningún tipo. La gran mayoría de las veces, el entorno, núcleos poblacionales separados del resto, tiene poco o nada que ver con aquello que les muestra el colegio, que prima de forma manifiesta lo propio del lugar en el que se está, pero que no se comparte. En esta comunicación se pretenden aportar ideas que puedan ayudar a minimizar esta problemática desde dos áreas diferentes: Ciencias Sociales y Música. Cuando el contexto de un niño no es el lugar en el que vive,



Universidad de Valladolid



los esfuerzos interdisciplinarios e interculturales deben ser claramente manifiestos.

Palabras clave: Interculturalidad; Inclusión; Educación Primaria; Música; Ciencias Sociales.

Abstract

If vaguely analyze the current contents of Social Sciences in curricula and textbooks can be seen a marked attempt to application of constructivism and meaningful learning in Primary Education. But if you dig a little, if you really think about and look closely at students from many schools, we will soon realize that this attempt has led at least to a misunderstanding. The ethnic reality is very different to what we want to show each other as a backdrop. The peculiarity that covers should be present in any overt form. Their worlds, their beliefs, their cultural richness and diversity have no presence whatsoever. The vast majority of the time the environment separately from other population centers, has little or nothing to do with that which shows them the school that premium manifestly proper to the place where you are, but that is not shared. This communication is intended to provide ideas that can help minimize this problem from two different areas: Social Sciences and Music. Where the context of a child is not the place where you live, interdisciplinary and intercultural efforts must be clearly manifest.

Keywords: Multiculturalism; Inclusion; Primary Education; Music; Social Sciences.

Introducción



Universidad de Valladolid



Hace unos días llegó a mis manos el reciente “Informe de Seguimiento para la Educación para Todos en el Mundo 2000-2015: Logros y Desafíos” de la UNESCO (2015) y fue a consecuencia de su lectura que empecé a plantearme interrogantes con respecto a la situación de la educación de las personas marginadas socialmente desde la Educación general y Primaria, para las Ciencias Sociales y para el área de Música en nuestro país. Pronto comencé a realizar búsquedas de investigaciones relacionadas con la temática y las conclusiones que sobre ellas deduje de este primer acercamiento, junto a mi propia visión influenciada por las temáticas de investigación que actualmente estoy trabajando, llevaron a la elaboración del texto que se presenta para esta comunicación.

Es por ello que progresaré en su exposición, precisamente, de la misma forma en la que han ido creándose y configurándose sus ideas en mi mente. Desde una mirada amplia en base al informe de la UNESCO, avanzaré hacia un pequeño análisis del currículo actual en nuestro país y terminaré esta introducción con la exposición de otras breves referencias relacionadas con libros de texto que se utilizan en esta etapa. Continuaré presentando la metodología utilizada para este propósito, así como su concreción en las dos áreas anteriormente expuestas (Ciencias Sociales y Música en Educación Primaria), para finalizar con una pequeña propuesta de soluciones al problema expuesto organizada por tipologías de actividades que puedan desarrollarse desde ambas áreas y una conclusión general sobre todo el análisis llevado a cabo, a modo de valoración de las finalidades que se han pretendido con él.

Análisis del Informe Educación Para Todos (UNESCO, 2015)

En líneas generales, el informe expone que, aunque se ha avanzado mucho desde el año 2000 y, a pesar de los esfuerzos, la Educación para Todos no se ha hecho realidad en todo el mundo. Quince años de seguimiento



Universidad de Valladolid



muestran unos resultados discretos. La desigualdad en la educación ha aumentado y los más pobres y desfavorecidos cargan con las peores consecuencias. Es por ello que debe darse prioridad a los grupos marginados, a los que es más difícil llegar y cuyos miembros siguen sin disfrutar del derecho a la educación.

La “Convención sobre los Derechos del Niño” (UNICEF, 1989) y la “Declaración Mundial sobre Educación para Todos” (UNESCO, 1990) reafirmaron que la educación es un derecho humano y consagraron un nuevo marco de cooperación internacional. Sin embargo, la realidad no ha respondido a las expectativas. Así, para el caso de la Educación Primaria y su universalización, los datos más relevantes del reciente Informe UNESCO son:

1. No se va a lograr la Enseñanza Primaria Universal en 2015.
2. Un poco más de la mitad de los niños sin escolarizar vive en el África Subsahariana.
3. Si se mantiene la evolución más reciente, en 2015 todavía habrá 57 millones de niños sin escolarizar. Hay un estancamiento en la cifra desde el año 2007.
4. Aunque las disparidades han disminuido, millones de niños siguen sin tener acceso a la educación por desventajas asociadas a pobreza, sexo, ubicación y etnia.
5. En los países de ingresos bajos y medianos uno de cada seis niños no terminará esta enseñanza.
6. Los niños más desfavorecidos siguen siendo los que distan más de cursar la Enseñanza Primaria hasta el último grado.
7. Se necesitan 1'4 millones de docentes más para lograr la educación primaria universal en 2015.



Universidad de Valladolid



8. Aunque el porcentaje general de ayuda a sectores sociales aumentase en el decenio de 2000, la parte destinada a educación siguió reduciéndose.
9. El acceso a educación de niños desfavorecidos y marginados debe ser prioritario para el próximo decenio.
10. La calidad y disponibilidad docente, la falta de libros de texto y recursos, así como el tamaño de las clases, siguen siendo importantes retos que afectan a la educación.

En el Marco de Dakar (UNESCO, 2000) se declaraba que la médula de la Educación para Todos es la actividad realizada en el plano nacional. Además, las ONG empiezan a ser vistas como asociados fundamentales para llegar a los desfavorecidos. En la práctica, no fue así. La voluntad política de hacerlo ha sido escasa, los recursos disponibles para la coordinación, limitados, y las organizaciones han tenido otras prioridades sobre la mesa. Las instituciones multilaterales y los activistas de la sociedad civil no pueden compensar la falta de empeño de los gobiernos nacionales.

La situación es alarmante: el número de refugiados y desplazados internos ascendió a 51'2 millones en 2013, la cifra más alta desde la Segunda Guerra Mundial. La educación en emergencias complejas es un problema importante, siendo las nuevas poblaciones del sistema escolar grupos marginados.

Los procesos didácticos se dictaminan como importantes para el aprendizaje de calidad: se necesita una mejora de las prácticas de enseñanza y aprendizaje en aspectos tales como un plan de estudios pertinente e inclusivo o un enfoque pedagógico eficaz y adecuado. Por ello, la equidad debería ir dirigida no sólo a la educación para todos, sino también a los resultados obtenidos con ella.



Universidad de Valladolid

Valoración Curricular y de libros de texto



Ante esta situación, concretando la calidad en equidad educativa en España, no puede pasar desapercibida una breve valoración LOMCE (2013), así como la presencia y tratamiento de la temática en los aún recurrentemente utilizados libros de texto.

Con respecto a la primera, y entre sus novedades generales, son destacables: el cambio distributivo de gastos entre escuela pública y privada, la eliminación del valor educativo de algunas etapas, el aborto del proceso secularizador, la supresión de los pocos mecanismos de compensación de desigualdades o la nula participación de diversos agentes del proceso educativo (todos ellos, irónicamente favorecedores de la situación UNESCO). En base a esta ley, la concreción curricular autonómica de contenidos en la Educación Primaria tampoco ha tenido en cuenta la diversidad cultural real en que ha sido dictaminada. Sigue existiendo un marcado referente a la cultura occidental, quedando el resto de identidades culturales vagamente ocultas en la conciencia con algunos pocos contenidos abordados en los últimos cursos.

En cuanto a libros de texto, Lluch (2003), en un análisis de 208 libros, llegó a resultados poco estimulantes: estamos lejos de una perspectiva intercultural y ésta se trata de forma retórica, racial y con muchos estereotipos. Este hecho se acentúa en otros análisis más actuales con relación a los contenidos (Blom y Eriksson, 2011), en los que se aprecia cómo incluso la rigurosidad del origen de los materiales puede constatarse como incoherente cuando las finalidades son en sí mismas interculturales en relación, precisamente, a esta procedencia.

1. Metodología



Universidad de Valladolid



La metodología utilizada es la revisión y análisis bibliográfico como punto de partida para la elaboración de propuestas de actividades interdisciplinares e interculturales que permitan una posible mejora de la problemática planteada.

La revisión bibliográfica recopila información relevante sobre un tema. Es un estudio detallado, selectivo y crítico que integra la información esencial en una perspectiva unitaria y de conjunto; intenta identificar qué se conoce del tema, qué se ha investigado y qué aspectos permanecen ocultos (Icart y Canela, 1994). Para ello se examina la bibliografía publicada y se sitúa en cierta perspectiva (Ramos, Ramos y Romero, 2003). El revisor tiene un interrogante, recoge datos, los analiza y extrae una conclusión con los mismos principios científicos que en el trabajo original (Day, 2005).

2. Resultados

2.1 Interculturalidad en Ciencias Sociales

La educación del futuro debe velar porque la idea de unidad de la especie humana no borre la idea de su diversidad y que la de su diversidad no borre la de la unidad. Existe una unidad humana. Existe una diversidad humana (Morin, 2005, p. 658).

Se produce una pelea entre dos alumnos. Tras conseguir frenarla, el profesor remite a jefatura de estudios a los estudiantes. Allí, uno de los chicos explica que el otro le insultó y molestó tirándole los libros al suelo. El otro se defiende y dice que está harto de que le llame mafioso inmigrante, que hable en tono despectivo de él delante del resto de compañeros y que sólo le estaba devolviendo el insulto (Pérez, 2002).

Esta, que podría ser una simple pelea, también podría manifestar otros problemas de orden social, como la deficiente gestión de convivencia en el centro, de integración de minorías culturales o de la inmigración en el barrio



Universidad de Valladolid



(Pérez, 2002). Pero el origen de todo va más allá. El interculturalismo efectivo no será concretamente adoptado en los comportamientos cotidianos mientras no forme parte de los valores y reglas económicas, sociales, políticas y culturales, e incluso normas de derecho (muchas veces susceptibles de ser interpretadas de manera racista), puesto que estas condicionan al individuo, a la familia o al grupo social (Palidda, 1993).

La discriminación y la exclusión encuentran su legitimación en los criterios de atribución de la ciudadanía. Efectivamente, a pesar de los derechos del hombre y de los pueblos, la ciudadanía permanece siempre estrechamente ligada a la adhesión nacional; el inmigrado, que en la realidad efectiva forma parte de una sociedad local, contribuyendo a la vida económica y pagando impuestos, no goza del estatus de ciudadano de pleno derecho y permanece siempre como un residente inferior con un estatus precario. De este modo, el concepto mismo de ciudadanía que hemos heredado de la afirmación del estado-nación va en contra de la universalidad; es decir, de la igualdad y de la solidaridad (Palidda, 1993). No debe ser, por tanto, casualidad que el currículum de las escuelas de nuestro continente se califique como *eurocéntrico* (Gundara, 1993) y que para vencer el *hispanocentrismo* se considere necesario ofertar contenidos pertenecientes a otras culturas (estilos de vida, artes, valores, etc.) entre los objetivos curriculares normalizados (Fernández, 2005).

Se trata, para abreviar, de una educación multicultural reclamada para saber qué hacer con los inmigrantes extranjeros de culturas tan diversas y extrañas a Occidente, asociados con la marginación y la pobreza, se trata de una educación multicultural para la protección de los de aquí y para la compensación de los que vienen (García, Granados, García-Cano, 1999). Los derechos humanos, el derecho a la diferencia (Young, 1990 y 1995), el otro como centro en los valores y virtudes de la sociedad democrática (Taylor,



Universidad de Valladolid



1993), básicos en el pluralismo cultural y en el que todas las personas son iguales en derechos, obligaciones y oportunidades, y respetadas en su idiosincrasia cultural, lingüística y religiosa (Romero, 2003) no se hace patente.

Es preciso superar estos supuestos modelos de *asimilacionismo*, pero las problemáticas que generan (relaciones de dominio, actitudes *etnocéntricas*, *eurocéntricas* y *occidentalocéntricas*, concepciones unilaterales y simplistas del cambio social, etc.) son bastante extendidas (Romero, 2003). Para la práctica educativa, se trata de algo tan simple y complejo como que el proyecto educativo del centro y las actitudes y relaciones de docentes venganzan la idea de que lo mejor o lo único que se puede hacer es que el recién llegado adopte las pautas culturales nuevas, abandonando las propias o dejándolas relegadas al ámbito privado (Romero, 2003).

El proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales se puede dar tanto en el ámbito de la enseñanza reglada como en las comunicaciones de conocimientos socioculturales (Prats, 2002). Y, dado que la didáctica del patrimonio (parte de las ciencias sociales vinculada al área de música) está ligada al aprendizaje fuera de la escuela, al aprendizaje informal, habría que unir a la educación formal el análisis de contextos de educación informal y su transmisión al ámbito escolar (Liceras, 2004).

2.2 Interculturalidad en Música

“La nueva cultura de la interculturalidad busca un punto de encuentro entre los distintos y lo halla en el lenguaje universal de la música (...), lenguaje primigenio y transcultural” (Siankope y Villa, 2004, p. 10).

La interculturalidad en música tiene su origen a partir de 1966, año en que se fueron incorporando elementos musicales no occidentales en el proceso educativo musical, gracias a Kraus que consideró la música como el elemento



Universidad de Valladolid



que más podía contribuir a un mejor entendimiento y conocimiento de las diversas culturas que comparten un mismo territorio (Bernabé, 2012). En España, la propuesta de Kraus tardó mucho en convertirse en una realidad; aquí, la práctica de otras músicas diferentes a la clásica llegó de la mano de la inclusión de nuestra música tradicional, de la que se pasó (hará no más de una década) a la música tradicional mundial (Bernabé, 2012).

A nivel curricular no fue hasta la LOGSE que empezó a hacerse referencia a la interculturalidad (Pérez-Aldeguer, 2012). Tras ello, se crearon materiales de apoyo para maestros de primaria, como ocurre con el libro “Otros pueblos, otras culturas. Música y juegos del mundo” (Giráldez y Pelegrín, 1996). Y en el año 1997, la revista de *Didáctica de la Música Eufonía* dedicaba un monográfico a la interculturalidad, con artículos de Campbell y Kwabena Nketia, entre otros, que volvería a repetir en las experiencias prácticas en su número 42 (Díaz e Ibarretxe, 2008). Más allá de artículos puntuales en torno a la educación musical intercultural, cabe destacar la colección “Cuadernos de Educación Intercultural” editada por el Ministerio de Educación y Ciencia, con el fin de proporcionar herramientas útiles a los educadores. En la misma línea, el libro de Siankope y Villa (2004) “Música e interculturalidad” propone variadas prácticas educativas.

Más recientemente, entre algunos autores, CDs y libros con material didáctico de mayor difusión, Díaz e Ibarretxe (2008) destacan “Músicas del mundo” (Asselineau, Berel y Tran, 1998) y “Músicas del mundo” (Sharma, 2006). No obstante, debería contemplarse la producción culta o clásica de esas otras zonas del mundo para mostrar al alumnado cómo todos los territorios cuentan con una producción de música clásica y no sólo popular (Bernabé, 2012).

A lo largo del siglo XX, buena parte de las investigaciones en relación a la educación musical han girado en torno a la función social y cultural de la



Universidad de Valladolid



música (Díaz y Giráldez, 2007), así como al estudio de las diversas culturas musicales y la interpretación de los diferentes contextos de significado. En los últimos encuentros de la ISME (1990-2004) se ha constatado el interés de los investigadores por los aspectos históricos, sociales y culturales de la educación musical y, sobre todo, por el multiculturalismo (Malbrán y Furnó, 2004).

Díaz e Ibarretxe (2008), aprecian cómo son innumerables las investigaciones y las publicaciones en lengua inglesa que tratan el tema de la diversidad cultural en relación a la educación en general. Sin embargo, dentro de esa tradición anglosajona, son relativamente recientes los trabajos referidos a la educación musical multicultural (Anderson & Campbell, 1996; Elliott, 1989, 1995; Lundquist y Szego, 1998; McCarthy, 1997; Szego, 2002; Volk, 1998, en Díaz e Ibarretxe, 2008). Entre ellos se pueden encontrar trabajos de síntesis (Volk, 1998; Lundquist y Szego, 1998).

En los últimos años se han defendido en algunas universidades españolas diversas tesis que abordan esta temática. Así mismo también se encuentran trabajos como el de Díaz e Ibarretxe (2008). En resumen, tratan de integrar de una forma creativa las experiencias musicales y culturales en los procesos de enseñanza-aprendizaje musical de otras culturas (Campbell, 2004 citado en Chen-Hafteck, 2007).

En educación musical, la interculturalidad suele hacer referencia al concepto de folklore, porque con ella se pretende educar a través de los conocimientos, los valores, las actitudes y las conductas de músicas pertenecientes a otras culturas, así como abarcar diferentes estilos musicales (Pérez-Aldeguer, 2012). Uno de los valores de la música popular para el desarrollo de la competencia intercultural es que ésta adquiere nuevos significados que ayudan a crear identidad y memoria colectiva (Woodside, 2008). Por ello, en educación musical la competencia intercultural se puede trabajar partiendo de conceptos musicales previos, formas de pensar, valores y



Universidad de Valladolid

creencias de las diferentes culturas y se resalta la identidad que posee la música (Bowman, 2004).



La génesis de la conducta musical comienza antes de nacer y la participación musical se desarrolla de forma temprana a través de la interacción social compartida con padres, maestros, compañeros... Estas experiencias tempranas establecen la identidad a través de formas valoradas de entender e interpretar la realidad cercana. Por ello, mediante la música se trabaja la identidad (Hargreaves, Miell y MacDonald, 2002). De esto se deduce que el aprendizaje de la música tiene que tener en cuenta el conocimiento y las experiencias adquiridas no sólo en la educación formal, sino también en los ámbitos no formales e informales (Díaz e Ibarretxe, 2008). La interacción entre los diferentes ámbitos educativos (formal, no formal e informal) se ha incrementado, precisamente, para dar respuesta a nuevos problemas como la inmigración creciente (Nyegaard, 2003). A través de las músicas de diferentes culturas, el docente puede facilitar la transmisión de valores, dotar de un repertorio musical diverso, fomentar la creatividad, la interpretación y ayudar a la construcción de puentes de entendimiento entre culturas (Pérez-Aldeguer, 2012).

Estamos abocados a la sociabilización y la convivencia con personas de diferentes culturas. Esto implica, de forma intrínseca, la adopción de una actitud abierta hacia la convivencia (Volk, 1998). Los movimientos migratorios y el crisol cultural de nuestra sociedad necesitan un currículo abierto a la heterogeneidad del alumnado y a las dificultades y contradicciones de la diversidad cultural, donde se lleve a la práctica el encuentro, la convivencia y el intercambio entre diferentes (Díaz e Ibarretxe, 2008). Bruner (1997), cree que la educación es el camino idóneo a través del cual poder comprender los entresijos y las complejidades de la propia cultura, y qué mejor forma para ello que mediante la interdisciplinariedad, que otorgará a la cultura de toda su



Universidad de Valladolid



globalidad, y entre áreas tan cercanas a los planteamientos presentados como lo son las Ciencias Sociales y la Música en la Educación Primaria.

3. Algunas propuestas prácticas

“Nos interesa la relación entre sonido y sociedad (...). Las ciencias sociales tienen una amplia tradición de análisis visual, pero no sonoro. Sin embargo, el sonido es un elemento fundamental de la vida social” (Bosco, 2008, p. 40).

Por último, se presentan algunos métodos y recursos que, desde el área de Música y con una perspectiva interdisciplinar relacionada con las Ciencias Sociales y con la tipología y características de actividades de que ésta última suele hacer uso (Miralles, Gómez, Sánchez y Prieto, 2013), pueden ser de gran utilidad para el aminoramiento de la problemática presentada en la Educación Primaria.

a) Introducción.

Actividades de iniciación y motivación: Detección de conocimientos y relaciones con los nuevos contenidos que van a ser presentados para establecer relaciones entre ellos. Es en estas actividades en las que más atención hay que prestar al análisis de peculiaridades e intereses de los alumnos del aula y las que más relación presentan con este artículo. Es importante que cualquier actividad parta del entorno cercano, de la cultura informal del niño. Para ello, utilizar el folklore propio de su origen es una gran herramienta a tener en cuenta extrapolable casi a cualquier contenido de las Ciencias Sociales. Bailes, instrumentos, vestidos, festivales y cualquier aspecto relacionado con la Música, como la canción o el compositor, puede llevar a su relación con otras formas culturales como artesanía, costumbres, cuentos, historias, leyendas, juegos...



Universidad de Valladolid



b) Desarrollo y aplicación de contenidos.

Actividades de reestructuración de ideas: Ampliación del conocimiento, revisión de las ideas previas e integración de las nuevas ideas. Desde todas las formas culturales propias del folklore que acabamos de exponer, el conocimiento puede ser aumentado por medio de la integración de contenidos de Ciencias Sociales relacionados. Así mismo, para Música, son mencionables aspectos como la música culta de otros países o continentes, la escucha de características propias de cada pueblo, la interpretación de repertorio musical o dancístico autóctono, la creación de instrumentos característicos, etc.

c) Síntesis.

Actividades de aplicación y/o consolidación de aprendizajes: Proyección de los conocimientos a nuevas situaciones. Trasciende el contexto en el que se produjo su adquisición mediante el establecimiento de analogías, inferencias, etc. Es en esta tipología de actividades en las que tiene mejor encuadre la reestructuración en valores del alumnado. Para ello, pueden ser importantes el análisis de aspectos tales como las particularidades y los puntos en común entre la música de las diversas culturas, qué relación tienen con sus propios valores, formas de vida, creencias... y cómo estos se relacionan con acontecimientos importantes de su historia, de su economía, sociedad... Así mismo, cualquier actividad vinculada con la utilización de los aprendizajes anteriores en nuevas situaciones, tales como pueden ser la composición, el trabajo con textos originales o la investigación.

Actividades de revisión: Integración de diversos contenidos básicos. Es importante hacer un balance de los aprendizajes, volver a visualizar el camino de reestructuración de conocimientos establecido. La conexión entre las áreas, la reflexión o las preguntas dirigidas a replanteamientos de los aprendizajes van a posibilitar un mayor establecimiento de valores interculturales y de respeto al otro en el niño. Así mismo, días en los que se haga llegar a toda la



Universidad de Valladolid

comunidad educativa el trabajo realizado, tales como el Día de la Paz, suelen ser un buen momento para volver a afianzar lo aprendido, al tiempo que lo anclan motivacionalmente en el recuerdo.

d) A lo largo de toda la unidad didáctica.

Actividades de refuerzo y ampliación: Para atender a las diferentes demandas formativas y de conocimiento.

Actividades de refuerzo: Se debe influir positivamente sobre la autoestima y el autoconcepto de los alumnos que presentan fracasos repetidos, buscándose el éxito en el logro de las tareas diseñadas. Deben reformularse las propuestas, no reiterando actividades. En esta tipología de actividades, en las que los niños más desfavorecidos suelen tener mayores necesidades de uso de las mismas, la propia cultura puede ser un elemento de gran valor que les permita reafirmar su autoestima y autoconcepto, al tiempo que sirva como motivación para el restablecimiento del aprendizaje. Una perspectiva interdisciplinar en cualquier contenido es un recurso inmejorable que puede ayudar en gran medida tanto para el caso de la asignatura de Ciencias Sociales como para la de Música. Cualquier recurso es válido siempre que se respeten estas ideas.

Actividades de ampliación: Posibilitan la continuación del proceso de construcción de nuevos conocimientos al grupo de alumnos que han realizado de manera muy satisfactoria las propuestas anteriores. Presentación de nuevos contenidos mediante actividades, lecturas, comentarios, composiciones, estudios comparativos entre culturas o entre diferentes parcelas de una misma cultura, exposiciones al resto de compañeros, dificultades mayores o aplicación directa del conocimiento por medio de la improvisación...

Actividades de evaluación: Permiten obtener información del proceso o del alumno sobre criterios preestablecidos, emitir juicios con respecto a ellos y





Universidad de Valladolid



adoptar nuevas decisiones, adaptando la práctica docente. La incorporación de nuevos aprendizajes o las observaciones de cambios actitudinales son básicas y están presentes en todo el proceso. Así mismo, será importante la individualización y la evaluación de la práctica y del profesorado. Al ser una propuesta interdisciplinar, el diálogo entre maestros adquiere gran relevancia y muestra una visión importante de la realidad vista desde varias perspectivas. Como formas, la autoevaluación, la coevaluación o la evaluación entre iguales pueden ayudar en gran medida al cambio de actitudes y valores, fomentando la empatía y la comprensión del otro.

Conclusiones

"Si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio enunciaría éste: el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto y enséñese en consecuencia" (Ausubel, Novak y Hanesian, 1978, p. 1).

Hemos visto cómo este gran principio no suele estar presente en una educación intercultural tal y como suele entenderse en la práctica. Pero, además, debemos tener en cuenta que, como afirma Pozo (1996) hay diversas formas de averiguar y conceptualizar lo que el alumno ya sabe, de las cuales se derivan implicaciones algo distintas con respecto a la adopción de opciones curriculares determinadas. No se trata ya tanto de defender o justificar la opción del constructivismo cuanto de precisar en qué consiste (Pozo, 1996). Y es esto lo que lleva a errores o a acomodaciones en todos los niveles curriculares. El problema estriba en que de estas prácticas se derivan discriminaciones en derechos básicos como lo es el derecho a una educación en equidad y de calidad.



Universidad de Valladolid



Hay que considerar, derivado de todo ello, una serie de problemas comunes en el aprendizaje musical en sistemas diversificados (Díaz e Ibarretxe, 2008), que sintetizados son los siguientes:

1. Se debe examinar la forma en que se contextualiza y conecta con las biografías personales y con las necesidades de individuos y comunidades educativas.
2. Hay que estudiar las formas en las que los contenidos inter o transdisciplinares se relacionan con intereses y contextos de los estudiantes y promueven un aprendizaje creativo, crítico y una visión aplicada e integrada de la realidad.
3. Se precisa investigar sobre las formas inclusivas en materias instrumentales y en los currículos con representación de estudiantes de culturas minoritarias.

En cualquier caso, “la interculturalidad tiene que estar presente en los espacios, los tiempos, los contenidos y las actividades desarrolladas por los centros educativos” (de Haro, 2009, p. 236), no debiendo limitarse a unas pocas unidades didácticas puntuales ni a apartados específicos de atención a la diversidad (Bernabé, 2012).

La música puede considerarse un lenguaje no verbal que expresa emociones, estados de ánimo, sentimientos respecto a determinadas situaciones, elementos o personas (Bernabé, 2012). La comunicación intercultural se puede identificar con procesos de interacción verbales y no verbales entre miembros que pertenecen a grupos culturales diferentes (Tourrián, 2005).

Además, la música puede contribuir a repensar la propia cultura; sobre todo, a tomar consciencia de cómo se han aceptado como propios gran cantidad de elementos con un origen oriental o de otras zonas occidentales. Pero esos elementos que pueden formar parte de ella han sido asimilados



Universidad de Valladolid



porque ya en su momento se produjo un proceso de “repensar” la música (Bernabé, 2012). El aula educativa debe considerarse como “lugar propio para la conservación, transmisión y generación de valores culturales” (Frega, 2004, p. 13). La utilización en otras asignaturas de material musical de otras culturas puede contribuir al conocimiento de otros valores que éstas puedan expresar (Bernabé, 2012).

Parece, por tanto, que, tal y como afirman Martínez y Valls (2009) las respuestas que está ofreciendo el sistema educativo ante la diversidad cultural presente en nuestras aulas proponen insuficientes soluciones parciales de emergencia. La historia reciente de los planteamientos docentes ha apostado por ofrecer respuestas a las desiguales situaciones de necesidad educativa asociada a la diversidad, lo cual supone, en la práctica y con diferencia, uno de los retos más importantes a los que se enfrentan en el momento actual los docentes (Fernández, 2005). La educación intercultural es un desafío pedagógico que se encuentra ante la necesidad de encontrar caminos que permitan su realización práctica y coherente (Leiva, 2008).

Conseguir una cultura de la paz y la tolerancia sólo será posible, en gran medida, si se educa a los futuros ciudadanos en la integración, el respeto y la valoración de las diferencias. La necesidad de proporcionar una educación para todos a lo largo de toda la vida ha de tener como objetivo fundamental incluir a los excluidos y alcanzar a los inalcanzables; es decir, una educación inclusiva (Blanco, 1999).

Se puede concluir esta comunicación, por tanto, afirmando que el cambio de la situación actual puede ser llevado al plano de la realidad en las escuelas de Educación Primaria. Así mismo, que hace falta una mayor concienciación docente para que este logro sea posible. También se hace preciso una mayor cantidad de materiales interculturales e interdisciplinares, así como la presencia de contenidos relacionados con ellos en los currículos a



Universidad de Valladolid



todos los niveles. Por último, se abre una vía para la investigación de la problemática de manera más concreta en diversos elementos de enseñanza-aprendizaje, tales como diferentes agentes de intervención, tipologías de actividades, materiales curriculares empleados, interdisciplinariedad entre diferentes áreas, para cada caso cultural concreto... Las posibilidades son amplias, pero también urgentes en el momento actual para aquellos tantos niños cuyo contexto no es el lugar en el que se vive.

Referencias bibliográficas

- Anderson, W., & Campbell, P. (1996). *Multicultural Perspectives in Music Education*. Virginia, Reston: Music Educators National Conference.
- Asselineau, M., Berel, E., & Tran, H. (1998). *Músicas del mundo*. Courlay: Fuzeau.
- Ausubel, D., Novak, J.D., & Hanesian, H. (1978). *Psicología Educativa*. México: Trillas.
- Bernabé, M. M. (2012). La comunicación intercultural a través de la música. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 5(10), 87-97.
- Blanco, R (1999). Hacia una escuela para todos y con todos. *Boletín del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe*, 48, 55-72.
- Blom, M., & Eriksson, K. (2011). *Análisis del contenido cultural de los libros de texto. Buena Idea y Caminando desde una perspectiva intercultural*. Uppsala Universitet.
- Bosco, R. (15 de marzo de 2008). Cuando la ciudad suena. *El País*.



Universidad de Valladolid



- Bowman, W. D. (2004). Bridging the gap: Popular music and music education. En Rodríguez, C. X. (ed.), *Popular music: The very idea of listening to it* (pp. 29-49). Reston: The National Association for Music Education.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Chen-Hafteck, L. (2007). In Search of a Motivating Multicultural Music Experience: lessons learned from the Sounds of Silk project. *International Journal of Music Education*, 25(3), 223-233.
- Day, R. A. (2005). *Cómo escribir y publicar trabajos científicos*. Washington: Organización Panamericana de Salud.
- De Haro, R. (2009). Educación intercultural: posibilidades y dificultades para desarrollar una escuela para todos. En A. García (Ed). *El diálogo intercultural* (pp. 219-243). Murcia: Universidad de Murcia.
- Díaz, M., Ibarretxe, G. (2008). Aprendizaje musical en sistemas educativos diversificados. *Revista de Psicodidáctica*, 13(1), 97-110.
- Elliot, D. (1989). Key Concepts in Multicultural Music Education. *International Journal of Music Education*, 13, 11-18.
- Elliot, D. (1995). *Music Matters: A New Philosophy of Music Education*. New York: Oxford University.
- Fernández, A. (2005). Multiculturalidad en contextos educativos y desarrollo: relevancia de variables psicosociales. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 3(1), 181-204.
- Frega, A. L. (2004). Los lenguajes artísticos. Su importancia como ámbitos para la estimulación de la creatividad en la educación escolar. *Foro Virtual. Vicaría Episcopal de Educación*.
- García Castaño, F.J.; A. Granados Martínez y M. García-Cano Torrico (1999). De la educación multicultural e intercultural a la lengua y cultura de



Universidad de Valladolid



- origen: reflexiones sobre el caso español (215-280). A. Franzé (coord.), *Lengua y cultura de origen*. Madrid: Ediciones del Oriente y del Mediterráneo.
- Giráldez, A., y Pelegrín, G. (1996). *Otros pueblos, otras culturas. Música y juegos del mundo*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Gundara, J. (1993). Interculturalismo: sociedad y educación. Diversidad social, educación e integración europea. *Revista de Educación*, 302, 15-32.
- Hargreaves, D., Miell, D., & MacDonald, R. (2002). What are musical identities, and why are they important? En Macdonald, R., Hargreaves, D. y Miell D. (eds.) *Musical identities* (pp. 1-20). Oxford: Oxford University Press.
- Icart, M. T., & Canela, J. (1994). El artículo de revisión. *Enferm Clin*, 4(4), 180-184.
- Leiva, J. J. (2008). Interculturalidad, gestión de la convivencia y diversidad cultural en la escuela: un estudio de las actitudes del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46.
- Liceras, A. (2004). La investigación sobre formación del profesorado en didáctica de las ciencias sociales. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 8(1).
- Lluch, X. (2003). Multiculturalidad: invisible en los libros de texto. *Cuadernos de Pedagogía*, 328, 82-86.
- LOMCE (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de Diciembre para la Mejora de la Calidad Educativa. BOE, 295.
- Lundquist, B., & Szego C. (1998). *Musics of the World's Cultures: A Source Book for Music Educators*. UK: ISME/CIRCME.



Universidad de Valladolid



- Malbrán, S. & Furnó, S. (2004). Tendencias de la Comisión de Investigación en la última década. En La Comisión de Investigación de la ISME y sus Seminarios (1968-2004). *ISME International Society for Music Education*.
- Martínez, R. y Valls, R. A. (2009). Educación musical intercultural. Las músicas del mundo desde un tratamiento integrado de la lengua y contenidos (TILC). *La formación para el desarrollo de una sociedad intercultural. III Congreso de Educación Intercultural y Comunicación. Universidad de Almería, 22*.
- McCarthy, M. (1997). The role of ISME in the promotion of Multicultural Music Education, 1953-96. *International Journal of Music Education, 29*, 81-93.
- Miralles, P., Gómez, C.J., Sánchez, I., y Prieto, J.A. (2013). *Metodología didáctica para la enseñanza de las ciencias sociales*. Murcia: Diego Marín.
- Morin, E. (2005). Reseña para los siete saberes necesarios para la educación del futuro. *Ra Ximhai, 1(3)*, 653-665.
- Nyegaard, M. (2003). Ideas sobre la integración y complejidad de las migraciones. *La Inmigración en la Unión Europea: Situación y perspectivas para Euskadi* (pp. 237- 264). Bilbao: EMEK/CVME.
- Palidda, S. (1993). Por el reconocimiento universal de la libertad de identificación colectiva como un continuum entre ciudadanía y cosmopolitismo. *Revista de Educación, 302*, 33-59.
- Pérez, M. J. (2002). La mediación escolar, proceso de suma de dos procesos de intervención mediadora en la escuela: los programas de mediación escolar y la mediación social intercultural a su paso por instituciones educativas. *Revista Educación y Futuro*.
- Pérez-Aldeguer, S. (2012). Propuestas musicales para el trabajo intercultural. *Revista de Educación, 302*, 68-71.



Universidad de Valladolid



- Pozo, J. I. (1996). La psicología cognitiva y la educación científica. *Investigações em Ensino de Ciências*, 1(2), 110-131.
- Ramos, M. H., Ramos, M. F., y Romero, E. (2003). Cómo escribir un artículo de revisión. *Revista de postgrado de la V Cátedra de Medicina*, 126. Recuperado de http://med.unne.edu.ar/revista/revista126/como_esc_articulo.htm
- Romero, C. G. (2003). Pluralismo, Multiculturalismo e Interculturalidad. Propuesta de clarificación y apuntes educativos. *Educación y futuro*, 8, 9-26.
- Sharma, E. (2006). *Músicas del mundo*. Madrid: Alianza.
- Siankope, J., y Villa, O. (2004). *Música e Interculturalidad. Cuadernos de Educación Intercultural*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Szego, C. (2002). Music Transmisión and Learning. A Conspectus of Ethnographic Research in Ethnomusicology and Music Education.
- Taylor, Ch. (1993). *El multiculturalismo y "la política del reconocimiento"*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Touriñán, J. M. (2005). Educación en valores, educación intercultural y formación para la convivencia pacífica. *Revista Galega do Ensino*, 13(47), 1041-1102.
- UNESCO (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. Francia: UNESCO.
- UNESCO (2000). *Foro Mundial sobre la Educación. Dakar (Senegal)*. Francia: Ediciones UNESCO.
- UNESCO (2015). *Informe de seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo 2000-2015. Logros y Desafíos*. Francia: Ediciones Unesco.



Universidad de Valladolid



UNICEF (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Madrid: UNICEF.

Volk, T. (1998). *Music, Education, and Multiculturalism. Foundations and Principles*. New York: Oxford University.

Woodside, J. (2008). La historicidad del paisaje sonoro y la música popular. *TRANS-Revista Transcultural de Música*, 12. Recuperado de <http://www.sibetrans.com/trans/a106/la-historicidad-del-paisaje-sonoro-y-lamusica-popular>

Young, I. M. (1990). *Justice and the Politics of Difference*. Princeton: Princeton University Press.

Young, I. M. (1995). *Polity and Group Difference: a Critique of the Ideal of Universal Citizenship*. New York: State University of New York Press.