



Universidad de Valladolid

Facultad de Filosofía y Letras/ Facultad de Educación

Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal

**MÁSTER DE PROFESOR EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA Y
BACHILLERATO, FORMACIÓN PROFESIONAL Y ENSEÑANZAS DE
IDIOMAS**

TRABAJO FIN DE MASTER

LA INTERCULTURALIDAD EN EL AULA DE MÚSICA.

**Propuesta de intervención a través del acercamiento a la comunidad
islámica de Palencia.**

Alumna Dña.: ALEJANDRA DÄCHSEL DE HOYOS

Presentado bajo la dirección del tutor: D. MATÍAS ISOLABELLA

V^{to} B^{no} del tutor(a)

Julio de 2019

LA INTERCULTURALIDAD EN EL AULA DE MÚSICA.

**Propuesta de intervención a través del acercamiento a
la comunidad islámica de Palencia.**

RESUMEN

La diversidad cultural está muy presente en nuestra sociedad y, en consecuencia, también la podemos encontrar dentro del ámbito educativo. Por ello, es muy importante que la educación busque ofrecer un desarrollo integral de todo el alumnado favoreciendo una educación inclusiva e intercultural. En el presente Trabajo Fin de Máster se realizará una propuesta de intervención en el aula de música basada en el marco teórico intercultural y contextualizada en la ciudad de Palencia, atendiendo a la diversidad presente en la misma. Así, nos acercaremos al colectivo islámico ya que es el más numeroso de la provincia.

Palabras clave: interculturalidad, comunidad islámica, propuesta de intervención, secundaria, LOMCE.

AGRADECIMIENTOS

Me gustaría agradecer a varias personas el apoyo recibido durante la realización de este trabajo. En primer lugar, a mi tutor, Matías Isolabella, por su paciencia y ayuda prestada que ha posibilitado la realización del mismo; en especial, a la Comunidad Islámica de Palencia por su buena disposición y colaboración; y a todos los compañeros del máster de la especialidad de música por compartir sus conocimientos y experiencias, y por hacer más llevadero el curso.

LISTADO DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1: *Maqām rāst*.....24

Ilustración 2: *Maqām hijāz*.....24

ÍNDICE DE CONTENIDOS

LISTADO DE ILUSTRACIONES.....	ix
ÍNDICE DE CONTENIDOS.....	xi
1. INTRODUCCIÓN.....	1
1.1. Presentación y justificación.....	1
1.2. Hipótesis y objetivos.....	2
1.3. Estado de la cuestión y marco teórico.....	3
1.4. Metodología y fuentes.....	4
1.5. Estructura.....	6
2. APROXIMACIÓN A LAS TEORÍAS INTERCULTURALES EN EDUCACIÓN.....	7
3. LA INMIGRACIÓN MARROQUÍ EN ESPAÑA: ACERCAMIENTO A LA CULTURA ISLÁMICA.....	19
3.1. El contexto marroquí.....	19
3.2. La cultura islámica y su relación con la música.....	22
3.2.1. La llamada a la oración.....	23
3.2.2. La recitación coránica.....	24
3.2.3. El Ramadán.....	29
3.2.4. <i>Aid el-kebir</i>	30
4. INTERCULTURALIDAD, ISLAM Y MÚSICA EN EL AULA.....	31
4.1. Contextualización.....	31
4.2. Propuesta de intervención.....	36
4.2.1. Objetivos.....	36

4.2.2. Contenidos.....	37
4.2.3. Actividades.....	38
4.2.4. Metodología.....	38
4.2.5. Temporalización.....	39
4.2.6. Competencias clave.....	39
4.2.7. Evaluación.....	40
4.2.8. Atención a la diversidad.....	41
4.2.9. Recursos.....	41
5. CONCLUSIONES.....	43
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	45
7. ANEXOS.....	49

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Presentación y justificación

En los últimos años, mi interés por conocer diferentes culturas y modos de vida se ha potenciado mediante la realización de algunos viajes al extranjero y la participación en proyectos de voluntariado. Este Trabajo de Fin de Máster surge de la voluntad de hacer converger mis inquietudes personales con mi formación académica musicológica y musical, y con el enfoque pedagógico adquirido en el presente Máster de Profesor en Educación Secundaria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.

La diversidad cultural está muy presente en nuestra sociedad y, en consecuencia, también la podemos encontrar dentro del ámbito educativo. Por ello, es muy importante que la educación busque ofrecer un desarrollo integral de todo el alumnado sin importar su lugar de origen, etnia, cultura, religión, etc., favoreciendo una educación inclusiva e intercultural.

En España, dicha diversidad se debe principalmente al fenómeno de la inmigración. Muchas familias extranjeras de diversas procedencias llegan a nuestro país buscando una nueva vida y una estabilidad que, a menudo, no tienen en sus lugares de origen. Para conseguir su inclusión social, es necesario actuar desde la base, es decir, desde la educación, ya que los niños y adolescentes de hoy representan a la sociedad del futuro. Para ello, los centros educativos deben adoptar una serie de estrategias que faciliten la actuación de los docentes y que ayuden a crear un clima adecuado que permita el desarrollo de todo el alumnado y garantice la igualdad de oportunidades.

El presente TFM pretende elaborar una propuesta de intervención en el aula de música a partir del marco teórico de la interculturalidad, y que se encuentre contextualizado en la ciudad de Palencia, atendiendo a la diversidad presente en la misma. Así, he decidido acercarme al colectivo islámico ya que es el más numeroso de la provincia.

Sin embargo, antes de centrarme en la intervención en sí, he considerado necesario profundizar en el marco teórico que subyace a la propuesta de aula. Si bien desde hace varias décadas en muchos países han aumentado las políticas denominadas

interculturales, en muchas ocasiones no existe un consenso sobre lo que ésta implica, especialmente en el ámbito pedagógico. Así, en el presente trabajo, también se realizará una aproximación bibliográfica relativa a la interculturalidad en educación, con el fin de aclarar problemas terminológicos y ofrecer un enfoque lo más cercano posible a su verdadero significado.

1.2. Hipótesis y objetivos

Debido a la inestabilidad política y económica que ha vivido España en los últimos años, se observa el resurgir de muchas tendencias racistas y xenófobas que pueden desencadenar problemas sociales y de convivencia en diferentes ámbitos, incluido el escolar. Mi propuesta se basa en la hipótesis de que el tratamiento de temas interculturales, que favorezcan la comprensión y el acercamiento a otras culturas y a otras formas de entender la vida, mejorará la convivencia en las aulas y la inclusión de todo el alumnado, así como el pensamiento crítico, tan necesario en la era de la “información” en la que vivimos. Sin embargo, no he tenido la posibilidad de llevar a la práctica la propuesta de intervención que se desarrolla a continuación, por lo tanto me veo incapaz de atestiguar los resultados de la misma. Por ello, si bien en esta instancia no me será posible validar la hipótesis, en un futuro me gustaría ponerla en práctica no solo con contenidos relativos al islam, sino con una programación basada de forma íntegra en una metodología intercultural.

El objetivo principal de este trabajo es por tanto el desarrollo de una propuesta de intervención pensada para ser aplicada en el aula de música en la etapa de secundaria y que se aproxime, en la medida de lo posible, a lo que proponen las teorías interculturales. Entre los objetivos secundarios cabe destacar:

1. Poner en valor la importancia de la diversidad cultural y la riqueza que esta proporciona a la sociedad, tratando de fomentar la cooperación en el aula.
2. Fomentar el pensamiento crítico y el debate en clase para que los alumnos sean capaces de argumentar y defender sus ideas de manera coherente y siempre desde el respeto.

3. Adquirir una serie de conocimientos mínimos, tanto teóricos como de discriminación auditiva, relativos a algunas manifestaciones sonoras presentes en el islam (en particular la llamada a la oración y la recitación coránica).
4. Facilitar que la comunidad islámica de la provincia de Palencia pueda expresarse y compartir sus ideas y proyectos, promoviendo el conocimiento de la diversidad cultural presente en la ciudad y su comprensión por parte del alumnado. Este objetivo se llevará a cabo inicialmente mediante una entrevista a los representantes de la comunidad, aunque en un futuro, sería conveniente que pudieran intervenir en el centro educativo y hablar en primera persona.

1.3. Estado de la cuestión y marco teórico

El estudio de la interculturalidad en el ámbito educativo se ha abordado ampliamente en las últimas décadas desde perspectivas tanto teóricas como mediante propuestas de intervención. Así, podemos encontrar estudios académicos de diferente índole que se centran en trabajar la interculturalidad a través de la música. Por ejemplo, Cenador (2012), en su Trabajo de Fin de Máster, realiza una programación didáctica para 4º de la ESO en la especialidad de música con la que pretende trabajar la interculturalidad; o Bernabé (2011), en su tesis de maestría, pone de manifiesto el valor de la interculturalidad como nexo de unión entre culturas y su posible aplicación en el aula de música tanto para la etapa de la Educación Primaria como de la Educación Secundaria.

Sin embargo, para el presente TFM, serán especialmente relevantes los trabajos que relacionen la educación musical intercultural con la comunidad islámica. Estos estudios son mucho más escasos y generalmente no se encuentran contextualizados en el territorio Español. Cobb (2012) e Izsak (2013) se centran en el contexto Canadiense donde analizan una serie de casos concretos en los que medidas encuadradas en el marco teórico intercultural han servido para resolver satisfactoriamente conflictos creados en el aula de música a causa de las diferencias culturales.

Entre la bibliografía centrada en la interculturalidad en el ámbito educativo, cabe destacar la gran cantidad de textos existentes los cuales además abordan el tema desde múltiples perspectivas. Para este trabajo he escogido las obras más actualizadas y que adoptan un enfoque decolonial, el cual pone de manifiesto la importancia de las relaciones de poder y su perpetuación en el tiempo a través de diferentes discursos y medios. El ámbito educativo toma especial importancia en este contexto como medio ideal para romper estereotipos y crear una sociedad más equitativa. Así, me he basado en diferentes trabajos de la autora Catherine Walsh, la cual, aunque centra la problemática en el ámbito de América Latina, realiza unas reflexiones muy interesantes que se pueden adaptar a otros contextos. Otra obra de referencia es el libro de Aman (2018), donde el autor propone una lectura crítica de lo que la interculturalidad implica y como se ha llevado a cabo a través de diferentes políticas educativas. Para una revisión profunda del marco teórico, remito al primer capítulo del presente trabajo.

1.4. Metodología y fuentes

Debido al carácter de este trabajo, la metodología utilizada pivota alrededor de diferentes disciplinas y mezcla varias técnicas. En primer lugar, se ha realizado un trabajo teórico, de carácter bibliográfico y reflexivo, con el que se ha encuadrado el objeto de estudio en la corriente intercultural, aclarando la terminología y el enfoque que se va a seguir. Posteriormente, se ha realizado una primera aproximación etnográfica en la que se aglutinan los contenidos que se van a utilizar en la propuesta de intervención. Finalmente, interviene una metodología aplicada al campo pedagógico donde se determinará la propuesta de intervención y las actividades que se van a incluir. En este apartado tendrán especial relevancia los resultados obtenidos en el trabajo de campo, consistente en una entrevista en profundidad realizada a los representantes de la comunidad islámica en la provincia de Palencia. Este tipo de entrevistas se enmarcan dentro del método cualitativo, el cual se ocupa “de las motivaciones, ilusiones y significados de las acciones de los individuos” y busca “una descripción y comprensión interpretativa de la conducta dentro del marco de referencia del propio individuo, grupo o cultura investigada” (López Cano y San Cristóbal Opazo, 2014, p. 108). Las entrevistas en profundidad son “entrevistas flexibles, dinámicas, no directivas, no estructuradas, no estandarizadas y abiertas. Siguen el modelo de una conversación entre

iguales, y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas” (Bisquerra, 1989, p.106). Además, también se ha utilizado el método cuantitativo, el cual “pretende medir algunos aspectos de la realidad social o cultural, para ofrecer explicaciones de fenómenos sociales basados en la cuantificación objetiva” (López Cano y San Cristóbal Opazo, 2014, p. 95), en la búsqueda de estadísticas y datos objetivos sobre cuestiones de la demografía española en la actualidad.

Las fuentes utilizadas en el presente TFM pueden dividirse en dos secciones atendiendo al tipo de información que aportan. Por una parte, está la bibliografía relativa a las manifestaciones sonoras en la religión islámica y, por otra, las leyes vigentes en la comunidad de Castilla y León, que nos servirán de base para el desarrollo de la propuesta de aula.

Así, en primer lugar, podemos agrupar la bibliografía que trata contenidos relativos a las manifestaciones sonoras que aparecen en el islam. Debido a que se está llevando a cabo una intervención dedicada a los alumnos de secundaria, no será necesario profundizar mucho en el tema ya que lo importante no es que adquieran y memoricen una gran cantidad de contenidos, sino que sean capaces de comprender y apreciar que en la sociedad existe una gran diversidad cultural que puede resultar muy enriquecedora. El objetivo es generar debate, que los alumnos sean capaces de defender sus ideas y que vean tanto las diferencias como los puntos de contacto existentes entre los individuos. Por ello, la bibliografía utilizada se remite a dos artículos recogidos en *The Garland Encyclopedia of World Music* (2002). Dichos capítulos están dedicados a la llamada a la oración y a la recitación coránica respectivamente, y contienen información esencial sobre aspectos tanto musicales como de carácter etnográfico.

En segundo lugar, para la realización de la propuesta de intervención se tomarán como referencia las leyes vigentes, principalmente la ORDEN EDU/362/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León.

1.5. Estructura

Con el fin de mantener una coherencia expositiva, se ha considerado oportuno estructurar el trabajo en tres partes que se encuentran claramente diferenciadas según el contenido que recogen.

La primera de ellas aborda el tema de la interculturalidad, aclarando la terminología y destacando su importancia en el ámbito educativo. En el segundo capítulo se tratan los contenidos relativos a las manifestaciones sonoras presentes en el islam y se incluyen, además, otros aspectos del mismo que pueden ser utilizados en el aula, como por ejemplo un acercamiento y definición del Ramadán. Finalmente, el último capítulo contiene la propuesta de intervención en el aula en la que se detallan todos sus parámetros (metodología, temporalización, actividades, etc.).

2. APROXIMACIÓN A LAS TEORÍAS INTERCULTURALES EN EDUCACIÓN

Desde hace varias décadas se está viviendo un proceso de globalización que implica una creciente comunicación e interdependencia entre todos los países del mundo: cada vez existe un mayor contacto entre sociedades y culturas. Además, la revolución informática y la de los medios de transporte han facilitado la comunicación y la movilidad entre países. La digitalización de la información posibilita su fruición instantánea por parte de individuos de cualquier continente, que, junto con la posibilidad de entablar relaciones virtuales, permiten advertir algunas diferencias culturales (Wolton, 2009). Si a esto le sumamos los diferentes procesos migratorios, nos encontramos con que cada vez existe un mayor contacto entre culturas. En los barrios de casi cualquier ciudad podemos encontrar una gran diversidad cultural. Por ello, es necesario promover relaciones positivas entre los distintos grupos culturales, y hacer frente a la discriminación, las actitudes racistas y la exclusión. Como afirma Walsh (2005) “hay que formar ciudadanos conscientes de las diferencias y capaces de trabajar conjuntamente en el desarrollo del país y en la construcción de una democracia justa, igualitaria y plural” (p.4)

La interculturalidad parte de estas metas y desde mediados de 1980 existe una proliferación de la misma que se hace visible a través de diferentes políticas públicas, sociales, antidiscriminatorias y antirracistas enfocadas principalmente al ámbito educativo y que inicialmente surgieron como una manera revolucionaria de afrontar los retos creados por la creciente heterogeneidad de los alumnos (Aman, 2017). Sin embargo, en muchos casos el concepto de interculturalidad no se encuentra del todo definido y se utilizan como sinónimos los términos multiculturalidad y pluriculturalidad. Un primer paso es aclarar el significado de interculturalidad y diferenciarlo del de otros conceptos.

Aunque los términos multi-, pluri-, e interculturalidad se refieren al mismo hecho, a la diversidad cultural, cada uno la conceptualiza de una manera diferente y alude al desarrollo de distintas prácticas relacionadas con la diversidad en la sociedad y en las instituciones sociales. La multiculturalidad es un término principalmente descriptivo que hace referencia a la coexistencia de personas de diferentes culturas dentro de un mismo espacio. Sin embargo, esto no implica que necesariamente tenga

que haber una relación entre ellas. Por ello, en la práctica, esta suma de diversidades culturales tiende a convertirse en un mosaico de realidades estancas, dando lugar a una desarticulación cultural que conduce a la marginación y a la formación de *ghettos*, alejándose así claramente de los objetivos que la interculturalidad persigue.

La pluriculturalidad es el término más usado en América Latina y hace referencia a una pluralidad que se ha venido desarrollando históricamente, en la cual varias culturas conviven en un mismo territorio y juntas conforman el concepto de nación. Aunque la diferencia entre ambos términos es muy sutil, podemos establecer que la multiculturalidad se refiere, de forma descriptiva, a la existencia de distintos grupos culturales que en la práctica social permanecen separados, mientras que la pluriculturalidad indica una convivencia de culturas en el mismo espacio territorial, aunque sin una interacción equitativa (Walsh, 2005). Alicia Barabas (2014) propone usar el término pluralismo cultural para situaciones en las que estén presentes los pueblos originarios, y multiculturalismo para referirnos a espacios donde aparezca población inmigrante de múltiples orígenes. Esta diferenciación en la terminología cobra especial sentido en el contexto de América Latina, en el que existe una gran opresión de los pueblos indígenas, ya que pone de manifiesto una mayor responsabilidad hacia los pueblos originarios quienes en mayor o menor medida forman parte de las políticas públicas regionales y nacionales y reivindican una mayor conexión con el territorio en el que viven y en el que se ha desarrollado su historia.

La interculturalidad es distinta y se refiere a la dinámica de las relaciones existentes en un contexto de diversidad cultural, donde debe primar un diálogo entre culturas en el que todos sus agentes sean flexibles y abiertos, haciendo una reflexión crítica acerca de los valores y actitudes de cada cual sin prejuicio hacia la diferencia (Barabas, 2014). Esto implica que las ideas o acciones de un grupo cultural no deben estar por encima de las del otro ni mucho menos imponerse contra su voluntad. No se trata solamente de reconocer y tolerar al otro, como algunas políticas basadas en el liberalismo democrático y multicultural sugieren, sino de impulsar los procesos de intercambio y la construcción de espacios de encuentro y de diálogo. La interculturalidad aún no existe, se trata de una utopía que hay que tratar de alcanzar a través de diferentes prácticas sociales y acciones concretas. Un primer paso necesario para acercarse a la interculturalidad es entender la cultura como una manifestación

construida a través de las diversidades y que se encuentra en permanente transformación, evitando un concepto de cultura esencialista que dificulta los procesos de intercambio y da lugar a conflictos sociales.

Algo parecido ocurre con los términos integración e inclusión, los cuales, aunque hacen referencia a procesos distintos, también se suelen confundir y se utilizan a menudo como sinónimos. Por un lado, la integración hace referencia al proceso en el que el “otro”, el diferente, se tiene que adaptar al resto de la comunidad sin que esta haga ningún cambio ni trate de acercarse. La inclusión sin embargo es más cercana al propósito de la interculturalidad y busca un diálogo y un acercamiento de ambas partes sin que ninguna se vea subordinada.

La interculturalidad se puede desarrollar y promover en diferentes ámbitos, pero sin duda el sistema educativo es el más importante ya que es la base de la formación humana y el principal instrumento de desarrollo y transformación de la sociedad. La UNESCO (2006) marca la educación como la primera área para entender la interculturalidad y generar las herramientas que todo individuo necesita en el mundo globalizado y culturalmente diverso presente en la actualidad: “La educación intercultural enseña a todos los educandos los conocimientos, actitudes y las competencias culturales que les permiten contribuir al respeto, el entendimiento y la solidaridad entre individuos, entre grupos étnicos, sociales, culturales y religiosos y entre naciones” (p.39).

Así, no se puede hablar de interculturalidad por la mera coexistencia de alumnos de distinta procedencia, cultura, religión o fenotipo en el aula, sino que deberíamos hablar de interculturalidad cuando exista un diálogo respetuoso entre la totalidad de los miembros, en el que todos tengan la oportunidad de expresarse. Se debería empoderar al otro y ofrecerle la oportunidad de transmitir sus ideas y su visión de la vida. Sin embargo, esto resulta muy difícil de llevar a la práctica en el contexto de la educación formal ya que, por una parte, se dispone de un tiempo y unos recursos limitados en los que no se pueden mostrar todos los puntos de vista de todas las culturas y, por otra, es el profesor, persona inmersa en un contexto cultural determinado y con una visión de la vida producto de su cultura, el encargado de transmitir los conocimientos y guiar la clase. Pese a ello, resulta interesante acercarnos y acercar a los alumnos a la interculturalidad y tratar de evitar, o por lo menos ser conscientes, del etnocentrismo que nos lleva a

juzgar las prácticas de los demás, del “otro”, en base a los criterios de nuestra propia cultura.

Incluir la interculturalidad como elemento básico del sistema educativo implica que existe una aceptación y un compromiso con la diversidad cultural ya que este término conlleva su tratamiento desde una perspectiva de respeto y equidad social. Hay que partir de la premisa de que todas las culturas tienen derecho a desarrollarse dentro del país y pueden contribuir al desarrollo y a la construcción del mismo (Walsh, 2005). Como explican Haro y Vélez en “La interculturalidad en la reforma curricular” (citado en Walsh 2005):

Que no se jerarquicen determinados tipos de conocimientos sobre otros -saber formal/saber tradicional- y que no sean solamente los actores débiles de la sociedad quienes estén en la obligación de conocer la cultura de los actores dominantes: sus lenguas, sus costumbres, sus códigos de comportamiento, sino que más bien la educación se dé en términos de igualdad de condiciones, sin discriminación e irrespeto...Para que la educación sea realmente intercultural, es preciso que todas las culturas implicadas en el proceso educativo se den a conocer y se difundan en términos equitativos: con maestros indios, afros, hispano-hablantes y extranjeros; contemplando en los contenidos curriculares los múltiples elementos de conocimiento y sabiduría de las diferentes culturas; factibilizando la enseñanza con metodologías diversas y adecuadas a la realidad pluricultural; con recursos didácticos funcionales...Si la pretendida educación intercultural no toma en cuenta desde la praxis la diversidad cultural del país, será un intento parecido a muchos otros, cuyo único resultado ha sido la asimilación de la cultura de las minorías étnicas a la cultura nacional y dominante.

Sin embargo, esta manera de trabajar la interculturalidad en el sistema educativo aún no se ha llevado a cabo. Más bien, se ha optado por escoger el camino más sencillo y enfocar la interculturalidad en la cuestión afectiva y actitudinal. Cuando, en realidad, como argumenta Walsh (2005):

Para tener un verdadero impacto en los alumnos y en la sociedad, la interculturalidad tiene que partir de la experiencia de los alumnos y de la realidad sociocultural en que viven, incluyendo los conflictos internos, inter e intragrupal,

los desequilibrios sociales y culturales que ellos confrontan. También tiene que desarrollar conocimientos y habilidades que permitan conceptualizarla, interiorizar su ejercicio y asumir compromiso y conciencia (p.12).

Todo ello con el fin de que, a partir de las culturas de su entorno, puedan relacionarse y comunicarse entre sí de manera positiva respetando sus diversas identidades.

En definitiva, a pesar del largo recorrido y el creciente impacto de la interculturalidad en diferentes discursos políticos de diferentes países, no hay un entendimiento compartido sobre lo que la interculturalidad implica pedagógicamente. A partir de los años 80 varios países han incluido en su currículum educativo la diversidad étnica y cultural implementando programas multiculturales e interculturales, tanto en escuelas donde los estudiantes proceden de poblaciones diversas como en escuelas homogéneas presentes dentro de localidades o países pluriculturales. Sin embargo, generalmente estos programas han intentado “multiculturalizar” los contenidos sin modificar sustancialmente las estructuras dominantes que reproducen las relaciones sociales y culturales. Por tanto, la mayoría de estos programas se basan en la multiculturalidad que, como hemos visto antes, tiene unas connotaciones muy diferentes a la interculturalidad.

Pero, ¿Cuáles son los fines de la educación intercultural? En su libro *La Interculturalidad en la Educación*, Walsh expone una serie de aspectos clave acerca de este tipo de educación. Aunque la autora se centra en el contexto de América Latina, en concreto en Perú, muchos de los campos que trata se pueden tomar como guías generales y adaptar a otros contextos. Walsh, establece una clara diferenciación entre la etnoeducación, la cual se centra en la enseñanza y el aprendizaje de lo propio; la educación multicultural, enfocada al reconocimiento de la diversidad; y la educación intercultural, que promueve una relación comunicativa y crítica entre los distintos grupos. Dentro de la educación intercultural, dispone cuatro fines generales (Walsh, 2005, pp. 23-27):

- Fortalecer y legitimar las identidades culturales de todos los estudiantes en la forma que ellos y sus familias la definen.

- Promover un ámbito de aprendizaje en el cual todos los estudiantes puedan expresarse y comunicarse desde su propia identidad y práctica cultural, y enriquecerse mutuamente con las experiencias de unos y otros.
- Desarrollar capacidades de comunicación, diálogo e interrelación y fomentar la comunicación, diálogo e interrelación equitativa entre personas (alumnos, docentes, padres de familia, etc.), grupos, y saberes y conocimientos culturalmente distintos.
- Contribuir a la búsqueda de la equidad social y mejores condiciones de vida.

Además de concretar estos fines, habla de la necesidad de tener en cuenta tres referentes centrales:

- El contexto sociocultural del centro escolar.
- La realidad sociocultural de los alumnos y sus familias.
- El perfil de los docentes y su relación con la comunidad de los alumnos y sus familias.

Estos tres aspectos indican que los contextos educativos no son todos iguales y que existen diferencias entre las escuelas, los alumnos, los docentes y las comunidades. Estas diferencias deberían servir de guía para adaptar los enfoques, métodos y contenidos de la educación y de la interculturalidad en el aula. Es decir, aunque la interculturalidad debería ser un elemento central en el sistema educativo, su aplicación se debe adaptar necesariamente a cada contexto en el que se hace efectiva.

A continuación, indica unos criterios pedagógicos básicos para el desarrollo de la interculturalidad que fueron concebidos inicialmente para un contexto rural y bilingüe pero que si se realizan las adaptaciones pedagógicas necesarias pueden ser extrapolados a otros contextos educativos. Estos criterios son (Walsh, 2005, pp. 28-34):

- La autoestima y el conocimiento de lo propio: cada individuo tiene una identidad determinada en la que se define a sí mismo y su relación con la comunidad en la que convive. Factores como las relaciones sociales, religiosas, económicas, relaciones con la naturaleza, aspecto físico, lengua, etc., intervienen en la construcción de una identidad propia. Este criterio pretende mejorar la

autoestima de todos los alumnos, en especial de los que provengan de grupos culturales subordinados favoreciendo la valoración de su identidad cultural por parte de toda la sociedad. Se pretende mostrar la pluralidad de la identidad, poniendo de manifiesto que las identidades no se pueden conceptualizar de una forma rígida e inamovible.

- Los conocimientos, los saberes y las prácticas locales: cada comunidad o grupo social determinado tiene una serie de conocimientos, saberes y prácticas locales comunes que otorgan definición a la idea de pertenencia e identidad compartida. Dentro de esta categoría se engloban aspectos como conceptos, sistemas de clasificación, métodos de enseñanza y de comunicación propios, la cosmovisión, la temporalidad, el espacio y el medio ambiente, la oralidad, la religión, las fiestas, etc. Estos conocimientos deberían estar presentes en el ámbito educativo y no imponerse los de la cultura dominante.
- La identificación y el reconocimiento de las diferencias y la “otredad”: las diferencias han de ser concebidas como un factor que enriquece tanto a nivel individual como al conjunto de la sociedad. Hay que comprender y aceptar al “otro” tratando de desarrollar un entendimiento positivo y eficaz ya que las fronteras entre culturas no son inamovibles, especialmente en el mundo globalizado en el que vivimos.
- Conocimientos y prácticas de “otros”: este criterio busca ampliar el conocimiento sobre otras culturas presentes en el país con el fin de reconocer la diversidad cultural y favorecer el intercambio de conocimiento. Intenta romper con la postura de rechazo a lo desconocido. En un segundo nivel, también trata de introducir conocimientos de otras partes del mundo. Se busca establecer un diálogo entre los diferentes saberes que permita la coexistencia de los mismos. Además, impulsa el pensamiento crítico de los alumnos y los docentes favoreciendo la capacidad de reconocimiento, interrelación y análisis de los diferentes conocimientos.
- La problemática de conflictos culturales, racismo y relaciones culturales negativas: con este criterio se pretende analizar las relaciones y los conflictos entre los diferentes grupos culturales con el fin de intervenir, resolver los

conflictos y hacer frente a la desigualdad, marginación y discriminación que impiden la interculturalidad e igualdad de oportunidades. Se intenta evidenciar las prácticas que discriminan a ciertos grupos sociales y promocionar a través de la educación diferentes acciones para frenar esta situación.

- Unidad y diversidad: se busca el equilibrio entre la unidad necesaria para coexistir en sociedad y la diversidad cultural tanto individual como de los diferentes colectivos. Todo ello con el fin de llegar a una convivencia democrática.
- La comunicación, interrelación y cooperación: elementos característicos de la interculturalidad y con los que se pretende crear una mayor comunicación entre los diferentes sistemas de conocimiento y prácticas, entre personas que se identifican de maneras diferentes, buscando el respeto mutuo, la complementariedad y la cooperación.

Estos puntos resumen los principales aspectos clave que se deberían seguir si se pretende conseguir una educación que se encuentre enmarcada dentro de los términos de la interculturalidad. Teniendo en cuenta siempre los fines, y partiendo de los referentes que definen el contexto educativo de cada centro, en base a los que habrá que adaptar la metodología y los contenidos, se puede hacer una aplicación de los criterios pedagógicos antes mencionados que permita crear una programación o currículo de cualquier asignatura basado en una educación intercultural. Gracias a ello, todos los profesores tienen la posibilidad de trabajar la interculturalidad en el aula, ya sea en un tema concreto o a lo largo de toda la asignatura. Sin embargo, no se trata solamente de seguir una guía, para que la educación sea intercultural el profesor debe comprender la realidad de los alumnos y el contexto en el que se encuentra, además de ofrecer un espacio en el que no sólo él sea el encargado de dar voz a diferentes culturas según sus criterios, sino que miembros de las diferentes comunidades puedan expresarse libremente y compartir sus conocimientos.

Siguiendo esta línea metodológica, se han creado una serie de proyectos denominados Aulas Abiertas Interculturales que se plantean como complemento de la educación formal y que buscan “contribuir al desarrollo personal del alumnado con dificultades de aprendizaje e integración, facilitando la convivencia y la socialización en

un marco de educación intercultural, poniendo de relieve actitudes y comportamientos como el compañerismo, el respeto y la solidaridad” (Esteban B. y Aguado O., s.f, p.130). Con ello se pretende construir un espacio de trabajo seguro en el que grupos de alumnos heterogéneos tengan la oportunidad de dialogar y compartir experiencias, favoreciendo el reconocimiento de las diferencias culturales y el derecho a la igualdad de oportunidades.

Catherine Walsh es una pedagoga que, junto con otros investigadores pertenecientes a diferentes ámbitos como la filosofía, la sociología y la antropología conforman el grupo modernidad/colonialidad. Este colectivo de intelectuales se encuentra presente a partir de 1998 en América Latina y se caracteriza por la defensa de una postura decolonial que se centra en las relaciones de poder y el impacto de las mismas a partir de la conquista de América de 1492. El proyecto se basa en el pensamiento crítico y el análisis de la realidad latinoamericana a principios del siglo XXI y defiende la tesis de que la colonialidad no es un estado opuesto a la modernidad, sino que la modernidad sólo ha podido tener lugar a través de la colonialidad, la cual ha permitido el desarrollo de las principales instituciones modernas. El grupo aborda tres categorías principales en las que la colonialidad ha tenido una fuerte repercusión hasta la actualidad (Walsh, 2008):

- Colonialidad del poder: existe una clasificación social según la cual la concentración de riqueza y de privilegios tiene lugar en relación al fenotipo de cada individuo, pudiendo ser “blanco”, “indio” o “negro”. Además, en consecuencia, existe una aspiración a imitar todo lo europeo con el fin de adquirir dicho poder.
- Colonialidad del saber: se refiere a la imposición de una única forma válida de producir conocimiento, que será adoptada como la universal y científica dejando fuera cualquier otro tipo de conocimiento generado en base a otros criterios. Es decir, se basa en el eurocentrismo como perspectiva única del conocimiento, algo que está presente de forma evidente en el sistema educativo
- Colonialidad del ser: que se ejerce mediante la inferiorización, subalternización y deshumanización de los individuos considerados bárbaros frente a los más humanos representados por los individuos “civilizados”.

Es importante tener en cuenta esta perspectiva a la hora de analizar los diferentes procesos que han dado lugar a la situación actual, así como la realidad en la que nos encontramos. Aunque estos estudios se encuentran enmarcados en el entorno latinoamericano, se pueden extrapolar a diferentes contextos. Dentro del ámbito educativo, con el fin de favorecer una educación intercultural, deberíamos promover el pensamiento crítico de los alumnos para que sean capaces de analizar lo que les rodea desde una perspectiva más profunda y evitar la reproducción de los modelos injustos y desiguales que se basan en el poder o superioridad de unos individuos frente a otros por su fenotipo e imponen un único conocimiento universal. Hay que mostrar diferentes perspectivas ya que, aunque históricamente las relaciones de poder hayan dado lugar a la subordinación de otros tipos de conocimiento, estos son igualmente válidos y no los podemos juzgar en base a nuestros propios criterios.

En su reciente libro, Aman (2018) propone diversos interrogantes en torno a la educación intercultural sin centrarse exclusivamente en el contexto de América Latina. Además, estudia la interculturalidad desde un punto de vista crítico, evidenciando sus límites y sus posibles problemas. En este sentido, se cuestiona si es posible tener respeto por las múltiples formas de conocimiento en base a las cuales las personas desarrollan su vida y dan sentido a su existencia a lo largo del mundo mientras simultáneamente se espera que todo el mundo sea intercultural de una manera concreta. Es decir, muchos de los esfuerzos recientes para revivir la interculturalidad se reducen a una variedad de interpretaciones dentro de un marco occidental que no explica la diversidad epistemológica del mundo, por lo tanto el autor pretende abrir la posibilidad hacia otras maneras de pensar la interculturalidad dependiendo del lugar y de quienes las articulan.

Al igual que los autores citados más arriba, Aman parte de un enfoque decolonial que se centra en las formas en las que las diferencias son creadas y mantenidas en el tiempo a través de referencias a las identidades culturales. Por ello, argumenta que si no se atiende a la diferencia colonial, la interculturalidad puede incluso contribuir a la represión del otro, silenciando a aquellos que ya han sido silenciados por el doble proceso de modernidad y colonialidad.

En el sistema educativo, asistimos a una legitimación de ciertas formas de conocimiento mientras que otras son marginadas o negadas; una negación tanto individual como institucional de los conocimientos producidos fuera del terreno de la

modernidad. Por todo ello, los teóricos decoloniales defienden la importancia de preguntarse siempre cuándo, por qué y por quién se ha construido el conocimiento. El propósito de esto es reconocer que las normas universales que se han percibido como válidas son a menudo un reflejo de su ubicación geográfica, histórica y social, excluyendo el pensamiento de continentes enteros. En este caso, para representar las jerarquías que determinan una legitimación científica basándose en su localización, el autor no habla de diferencias culturales sino de diferencias coloniales.

Además, Aman pone de manifiesto su preocupación ya que la mayoría de teorías que tratan temas interculturales en el campo de la educación dependen casi exclusivamente de textos y autores occidentales que presentan un eurocentrismo latente al no poner de manifiesto un intento de explicar cómo ciertas formas epistemológicas se convirtieron en dominantes, hegemónicas y universalizadas.

Otro problema que deriva en políticas interculturales es que el eurocentrismo y la supremacía cultural han producido una sensación entre los occidentales de que viven en el centro del mundo y que tienen la responsabilidad de ayudar a los otros, ya que las poblaciones de “otras” áreas del mundo no son del todo globales.

La Unión Europea, a través de diferentes medios, pero en especial de la educación, ha desarrollado un sentimiento de ciudadanía europea, articulando una identidad cultural propia e intentando imponer un cierto tipo de diálogo intercultural. Sin embargo, una identidad unificada no puede ser inclusiva sin ser exclusiva. Además, este tipo de estudios suelen mostrar una Europa elevada y democrática, llena de tolerancia y respeto por otras culturas, ignorando cuestiones de poder.

Por ello, hay que dejar claro que las comunidades son construcciones humanas y, como Hobsbawm y Ranger (2002) argumentan, tienen un componente inventado, se constituyen de discursos creados con un propósito particular. Esto se transmite en la escuela donde se propagan descripciones de una tierra y sus gentes como históricamente e incuestionablemente unidas, negando la diversidad presente.

Tras este repaso a parte de la bibliografía relativa a la interculturalidad en el ámbito educativo, puedo concluir que la verdadera interculturalidad es una utopía que solamente se puede abordar de una manera teórica. Sin embargo, es importante que las personas que tienen relación con la educación, ya sea desde el ámbito legislativo como

experiencial, conozcan su problemática y se actualicen constantemente con las nuevas corrientes con el fin de poder dar respuesta a las necesidades diarias de los alumnos. Por ello, aunque sea muy difícil llegar a una interculturalidad real en el aula, se debe tener este concepto como meta final, acercándose lo máximo posible a su significado y tratando de evitar el eurocentrismo y la reproducción sistemática de las injusticias derivadas de las relaciones desiguales del poder. En los capítulos siguientes, realizaré una propuesta de aplicación de la interculturalidad en el aula de música, tratando de acercarme lo máximo posible a su verdadero significado.

3. LA INMIGRACIÓN MARROQUÍ EN ESPAÑA: ACERCAMIENTO A LA CULTURA ISÁMICA

3.1. El contexto marroquí

Actualmente, en España, vivimos tiempos de inestabilidad económica y política que están dando lugar a actitudes xenófobas, de rechazo y miedo al extranjero, y que pueden desencadenar en problemas sociales y de convivencia en las aulas. En este contexto es interesante que se traten temas de diversidad cultural en la educación formal obligatoria, mostrando las diferencias existentes entre culturas, pero también los múltiples puntos de contacto. Hay que humanizar al “otro” con el fin de mejorar la convivencia y la tolerancia, y dotar a los estudiantes del pensamiento crítico tan necesario en la era de la “información”.

Debido a que en España existe un importante número de población marroquí (Instituto Nacional de Estadística, 2019) ¹, creo necesario mostrar algo significativo de esta cultura, centrándonos en este caso en la religión islámica. Con ello se pretende no solo ampliar los conocimientos de los alumnos, sino que sean más tolerantes y comprensivos con sus compañeros y en general con las personas que practiquen otra religión o pertenezcan a otra cultura.

Para realizar un acercamiento a cualquier cultura, un primer paso es aproximarse a su historia geo-política con el fin de analizar las posibles influencias culturales y migraciones que se hayan sucedido a lo largo de la historia y que puedan haber ayudado a conformar sus tradiciones y forma de vida, así como las relaciones que hayan tenido con el resto de países.

Marruecos es un estado situado en el norte de África con una población de 36.230.381 habitantes (Countrymeters, 2019). Geográficamente, el territorio marroquí está compuesto por una región montañosa con cuatro macizos diferentes. El clima es mediterráneo en la costa norte, y con grandes variaciones estacionales y desértico en el sur. Su población es mayoritariamente rural, aunque tiende a desplazarse hacia las zonas costeras donde se localizan la mayoría de las grandes ciudades. Respecto a la economía,

¹ Según los datos provisionales a 1 de enero de 2019 ofrecidos por el Instituto Nacional de Estadística, en España hay un total de 812.412 extranjeros provenientes de Marruecos, de los cuales 20.557 residen en la comunidad de Castilla y León.

el sector agrícola ocupa a una gran parte de la población activa, concretamente al 35,7% y la pesca ha experimentado un desarrollo notable en los últimos años. Destaca el sector minero dedicado a los fosfatos, el cual constituye una de las principales fuentes de riqueza del país, siendo el cuarto productor mundial. Otro sector muy importante es el turismo, el cual se encuentra en constante expansión y cuenta con excelentes perspectivas.

La historia del territorio es bastante convulsa y se remonta al siglo XI a.C. cuando los fenicios fundaron en el litoral marroquí diversas factorías que a partir del siglo VI a.C. quedaron bajo la influencia de Cartago. Desde aproximadamente el siglo III a. C., el país estuvo poblado por mauritanos y gétulos, antecesores de los beréberes. Posteriormente, tras las guerras púnicas, dio comienzo la dominación de Roma y se constituyó la provincia de Mauritania Tingitana. En el siglo V, con la caída del imperio romano, la región estuvo bajo el dominio de los vándalos y, posteriormente, bajo el imperio bizantino. Durante este tiempo, los territorios de las altas montañas permanecieron bajo dominio bereber. Hacia finales del siglo VII comenzó la conquista árabe y los bereberes aceptaron paulatinamente el islam, inclinándose mayoritariamente por la secta jariyí, pero sincretizándola con creencias locales. El país estuvo dividido en numerosos principados hasta el 788 cuando la dinastía idrisi logró imponer su supremacía e instaló la capital en Fez. El país alcanzó su máximo apogeo cultural y comercial cuando los almohades, que fueron una dinastía bereber, conquistaron el vasto imperio a mediados del siglo XII. Éstos dominaron Marruecos y gran parte del noroeste africano, así como grandes territorios de la península ibérica (Al-Ándalus). Las múltiples guerras civiles causaron el derrumbe del imperio, y en los siglos XV y XVI comenzaron las intervenciones europeas. Portugal, tras la conquista de Ceuta (1415) y Tánger (1417) extendió sus dominios por toda la costa, y posteriormente los españoles conquistaron Melilla en 1497. El reino quedó sumido en la anarquía hasta que la dinastía saadita consiguió restablecer la unidad política y económica, y Marruecos vivió una nueva etapa dorada durante el reinado de al-Mansur (1549-1603). Tras la coronación de Felipe II como rey de Portugal en 1580, las posesiones portuguesas que quedaban en el territorio marroquí pasaron a formar parte del imperio español y cuando Portugal volvió a ser un país independiente en 1640, Ceuta permaneció como parte del territorio español. La dinastía alauita accedió al trono en 1660 y en la actualidad sigue siendo la dinastía reinante en Marruecos.

A finales del siglo XIX, las potencias europeas empezaron a demostrar su interés por controlar Marruecos, que fue repartido entre Francia y España, convirtiéndose a partir de 1912 en protectorado de ambos. La ocupación francoespañola tuvo que hacer frente a la rebelión de Abd el-Krim, que no fue sofocada hasta 1926 en las denominadas campañas de Marruecos. Desde entonces se fue gestando el movimiento nacionalista y finalmente, en 1956, Marruecos logró su independencia. España conservó Ceuta, Melilla, Ifni y el Sahara Occidental. Ifni sería cedida a Marruecos en 1969, mientras que el Sahara sería ocupado por Marruecos tras el abandono español en 1975, lo que desencadenaría la guerra con el Frente Polisario, apoyado por Argelia. Como medida de una cierta apertura democrática fueron convocadas elecciones legislativas en 1993. Sin embargo, la situación de desconfianza entre la corona y la oposición democrática no mejoró. En 1996 se aprobó por referéndum la modificación de la constitución de 1992, estableciendo un sistema parlamentario bicameral por sufragio directo (Espasa, 2004). Tras las elecciones de 2011, Saadeddine Othmani, líder del Partido de la Justicia y el Desarrollo, accedió al puesto de presidente del gobierno, puesto en el que continúa ejerciendo en la actualidad.

Debido a la gran variedad de poblaciones que han habitado el territorio, Marruecos presenta una gran diversidad cultural y heterogeneidad en su población. No existe un censo sobre la etnicidad de los habitantes por lo que los datos no son muy fiables, pero se puede afirmar que la mayoría de la población es de origen bereber-árabe. También conviven, aunque en menor medida, judíos, europeos (principalmente franceses, españoles e italianos) y subsaharianos. La religión mayoritaria es el islam y representa el 98,3% de la población, aunque también están presentes minorías cristianas, judías y de otros cultos. Los idiomas oficiales a nivel nacional son el árabe clásico y el bereber. En la práctica, además, se hace uso de varios idiomas no oficiales como el árabe marroquí (lengua mayoritaria), el francés y el español (Marruecos, s.f)².

La inmigración marroquí en España es muy común debido a diversos factores como la cercanía geográfica y las mejores condiciones de vida, ya que la renta per cápita de España fue en 2018 casi 10 veces superior a la renta per cápita de Marruecos (Expansión, 2019). Por ello, la comunidad marroquí constituye una de las más antiguas y numerosas en España, superando a la inmigración procedente de Rumanía, la cual se

² Si bien en un trabajo académico no es conveniente citar información extraída de *Wikipedia*, para este dato en particular no he podido encontrar otra fuente más fiable.

posiciona como la segunda nacionalidad más común en la lista de población extranjera de 2019 (Instituto Nacional de Estadística, 2019). En particular, en la Provincia de Palencia, área en la que se desarrolla el trabajo con la participación de la comunidad islámica, la población extranjera proveniente de Marruecos es la más extensa, con un total de 1.727 habitantes (Instituto Nacional de Estadística, 2019).

3.2. La cultura islámica y su relación con la música

Como he mencionado anteriormente, este trabajo se centra en el papel de la música (o, mejor dicho, de la entonación) en la religión islámica, haciendo hincapié en la llamada a la oración y en la recitación coránica. Además, se realizará una contextualización de la fiesta del *Aid el-kebir* y del Ramadán ya que, aunque no se encuentra directamente relacionado con la asignatura de música, es probable que algún compañero de clase o de otro ámbito lo practique y ellos no lo conozcan más allá de algunas referencias vagas.

El término música presenta ciertas dificultades a la hora de su definición, ya que, dependiendo de la época, el lugar, o el contexto en el que se utiliza, adquiere distintas connotaciones. En particular, en los países islámicos se puede apreciar una terminología y concepción diferente que contrasta con la occidental. Aunque aparentemente el concepto existe en un sentido parecido al de Occidente, haciendo una diferenciación entre la música vocal e instrumental, sagrada y secular, y compuesta o improvisada, encontramos dos términos contrastantes que se utilizan para hacer referencia a los sonidos musicales: *musiqi* y *khandan*. Por una parte, *musiqi* se acerca al término “música” empleado en la cultura occidental, pero haciendo alusión a la música instrumental más que a la vocal y a sonidos medidos y compuestos. No se usa para la música sacra, sino que está reservado para contextos sociales seculares. El término *khandan*, por otra parte, está reservado para géneros sin una métrica definida, improvisados, sagrados y serios. Para los musulmanes, especialmente para las corrientes más conservadoras, cuánto más se aleje la música de los principios del *khandan*, más debe ser evitada. En este contexto, la llamada a la oración y la recitación del Corán son consideradas dentro de la categoría de *khandan* y carecen de calidad musical (The new Grove dictionary of music and musicians, 2000).

3.2.1 La llamada a la oración³

Todas las mezquitas tienen un almuédano encargado de recitar la llamada a la oración cinco veces al día en el islam suní, y tres en el chíí. El texto que se recita se denomina *adhān* y es el siguiente (Scott, 2002, p. 153):

<i>Allāhu akbar, Allāhu akbar</i>	God is great, God is great
<i>Ashhadu an lā ilāha illā llāh</i>	I testify that there is no god but God.
<i>Ashhadu anna Muhammadan rasūl</i>	I testify that Muhammad is the
<i>Allāh</i>	prophet of God.
<i>Hayya 'alā 'l-salāt</i>	Come to prayer.
<i>Hayya 'alā 'l-falāh</i>	Come to salvation.
<i>al-Salāt khayr min al-nawn</i>	Prayer is better than sleep. [included only in the predawn call]
<i>Allāhu akbar, Allāhu akbar</i>	God is great, God is great.
<i>Lā ilāha illā llāh</i>	There is no god but God.

El texto está formado por cinco versos que se repiten dos veces cada uno, para alcanzar una duración de entre dos minutos y dos minutos y medio. Además, en la llamada que se realiza al amanecer se añade una línea adicional que también se recita dos veces. Finalmente, se concluye con la repetición de los dos primeros versos, entonados una única vez. Es común que en cada verso se realicen largos melismas sin métrica concreta, y concluyen con la realización de una pausa de varios segundos que sirve para separar cada línea.

Aunque este texto no varía, cada almuédano tiene un estilo de recitación único que puede ser más o menos elaborado. Existen tres modelos normalizados basados en distintos modos melódicos:

1. El primero se basa en el modo denominado *maqām rāst* y, generalmente, utiliza las notas que se muestran en el siguiente esquema, aunque todavía se pueden encontrar variaciones del mismo en la ciudad de El Cairo.

³ Salvo que se indique expresamente otra fuente, toda la información recogida en este apartado dedicado a la llamada a la oración ha sido extraída del capítulo titulado *The Muslim Call to Prayer* de Marcus, S. (2002) presente en *The Garland Encyclopedia of World Music*, vol.6.



Ilustración 1. *Maqām rāst*. Información extraída de Scott (2002, p. 154). En esta notación se ha utilizado el símbolo del bemol invertido para indicar los cuartos de tono.

2. La segunda versión se basa en el modo *maqām hijāz*, el cual se muestra a continuación. Las interpretaciones en estos dos primeros modos suelen utilizar muchos melismas y tener un carácter virtuosístico.

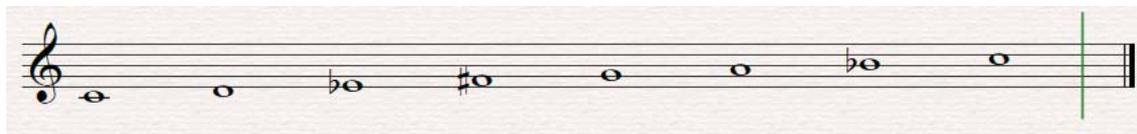


Ilustración 2. *Maqām hijāz*. Información extraída de Scott (2002, p. 154)

3. El tercer modelo se denomina *adhān shar'ī* y se caracteriza por ser más sencillo, silábico y hacer uso exclusivo de dos notas.

La llamada a la oración es un canto sin acompañamiento instrumental interpretado por voces masculinas a solo. Se realiza a una hora concreta en cada ciudad ya que, debido a su situación geográfica, amanece y anochece a horas distintas. En los países islámicos, esta hora se puede encontrar incluso en los periódicos y en los calendarios.

3.2.2 La recitación coránica⁴

La recitación del Corán representa uno de los sonidos más característicos del mundo islámico. Tiene un papel fundamental en contextos religiosos como la oración colectiva, las ceremonias de boda, los funerales, velatorios y en muchas otras situaciones en las que se busque la bendición de Dios (como inauguraciones de tiendas

⁴ Salvo que se indique expresamente otra fuente, toda la información recogida en este apartado dedicado a la recitación coránica ha sido extraída del capítulo titulado *The Qur'an Recited* de Nelson Davies K. (2002) presente en *The Garland Encyclopedia of World Music*, vol.6.

o conferencias). En muchas ocasiones, el sonido se amplifica mediante altavoces pudiendo ser percibido con claridad en las calles adyacentes. Además, muchas cadenas televisivas y de radio comienzan y terminan sus emisiones con recitaciones del Corán. También se puede escuchar en contextos informales si montamos en un autobús, un taxi, entramos a un supermercado, etc.

Tanto fieles de la religión islámica como personas que no pertenecen a la misma han declarado el gran poder de este sonido, relatando experiencias personales de conversión, arrepentimiento y éxtasis. Para los musulmanes la explicación de este gran poder radica en su carácter divino ya que el Corán es el libro sagrado del islam y contiene la palabra de Dios, revelada al profeta Mahoma a lo largo de un periodo de veinte años en las primeras décadas del siglo VI d.C., por lo que su recitación representa el sonido divino, el sonido de Dios.

Aprender una correcta recitación representa la base de los estudios coránicos. El método de enseñanza es oral y sigue el modelo establecido por el Profeta cuando, según se cree en el islam, ensayaba los textos con el arcángel Gabriel: el profesor recita, el alumno imita y el profesor realiza las correcciones que considere necesarias, y así hasta su asimilación completa. Pese a que las reglas para la correcta recitación, denominadas *tajwīd*, se han recogido en varios manuales, estos solo sirven de referencia para la enseñanza oral. Además, desde 1960, las grabaciones del Corán han proliferado y han sustituido la labor humana en las comunidades minoritarias donde hay pocos profesores.

Para los musulmanes, el Corán es estéticamente perfecto ya que representa el sonido divino. Sin embargo, una buena voz contribuye a que la recitación sea más efectiva, reconociendo así que el arte musical de un recitador es fundamental para involucrar a los oyentes en la experiencia. En Egipto, el comité que se encarga de seleccionar nuevos recitadores para la radio o la televisión, puede rechazar a un solicitante por razones estéticas aunque la recitación se realice de forma correcta y acorde a las normas. Por ello, han surgido muchos debates a lo largo de la historia sobre si es adecuado tener en cuenta las habilidades musicales a la hora de recitar el Corán. El problema se resolvió con la aceptación por parte de muchos musulmanes de la música como un arte neutral y sin valores. La academia admite que la música puede mejorar la recitación en términos espirituales pero la práctica melódica no está incluida en la disciplina, sino que se deja que sea el recitador el que decida.

La recitación coránica es, por tanto y según parámetros occidentales, un canto monódico sin acompañamiento instrumental. Si bien existen diversos estilos, los dos principales son el *murattal* y el *mujawwad*:

- *Murattal*: es el estilo menos ornamentado. Su principal característica reside en la importancia de transmitir el texto de forma simple y clara. Se estructura en base al verso, el cual se interpreta en una sola respiración y va seguido de una breve pausa para que el recitador tome aire. El movimiento melódico es contiguo y no supera una quinta, aunque el registro se pueda ampliar de forma gradual. El tempo es rápido y el volumen no supera al de una conversación ordinaria. La claridad se consigue dando a cada sílaba un único tono o, como mucho, dos para las sílabas más largas. Además, no se suelen realizar adornos con la voz. Su gran capacidad para transmitir el texto y su accesibilidad a las personas no profesionales lo convierten en el estilo de recitación más común para el aprendizaje y la oración.

Todos los musulmanes deben aprender a recitar correctamente en este estilo. Para ello se imparten clases en las mezquitas y en los lugares de trabajo. Además, en muchas partes del mundo islámico, la memorización y recitación de ciertos versos están incluidos en el currículo de las escuelas públicas. También existen diferentes competiciones a nivel regional y nacional. El estilo *murattal* es el estilo de recitación indicado para las mujeres, quienes, salvo en situaciones excepcionales, sólo pueden recitar para grupos de mujeres, ya que se considera que la voz femenina puede distraer al hombre en la recepción del texto.

- *Mujawwad*: en esta clase de recitación la melodía es más elaborada y el estilo individual del recitador es importante ya que debe captar a los oyentes emocionalmente. Ambos estilos deben ejecutarse de acuerdo a las reglas, atendiendo al significado del texto y sin intención de adquirir un beneficio personal o comercial a partir de la ejecución. Este estilo se identifica con Egipto y está ampliamente difundido en el mundo musulmán por los recitadores de este país y los medios de comunicación. Los oyentes no tienen que estar necesariamente capacitados para seguir y apreciar las modulaciones de un recitador experto, pero esperan una gran intensidad emocional.

Una recitación en este estilo puede durar varias horas, en las que el *qari* realiza diferentes modulaciones y cambios de registro con el fin de crear tensión y suspense, captando la total atención de los oyentes. El tempo es más lento que en el estilo anterior y la duración de las sílabas es mayor, lo que permite la realización de cadencias melismáticas y una mayor ornamentación. Las pausas son más largas y sirven para crear y liberar la tensión.

Tanto para las instituciones religiosas como para la opinión pública, este tipo de recitación, pese a que requiere de elementos musicales, se encuentra excluido de la categoría de música. Esto se debe a la naturaleza divina del texto que no se debe comprometer con las manifestaciones que pertenecen al terreno humano.

Esta preocupación por mantener la naturaleza única del texto se puede observar tanto en la formación como en la práctica y la interpretación. El recitador, inicialmente aprende el texto para posteriormente centrarse en los principios melódicos de la composición musical árabe, aplicando ambos en el contexto de la interpretación. Los recitadores calientan la voz con canciones e himnos y practican las habilidades melódicas con otros textos, para posteriormente revisar los pasajes del Corán utilizando el estilo *murattal*. Durante la actuación, el recitador puede repetir una frase de texto para pulirla musicalmente y la audiencia puede pedir repeticiones del mismo texto en un registro o modo diferente, o la repetición de una sección completa. Los recitadores, tanto por iniciativa propia como por petición del público, pueden "citar" frases melódicas de otros recitadores. La actual disponibilidad de interpretaciones grabadas hace que sea más fácil asociar un texto con una melodía específica, y muchos recitadores caen en patrones establecidos. Pese a ello, lo que caracteriza a un buen recitador sigue siendo su creatividad individual.

La recitación en el estilo *mujawwad* es tradición en Egipto donde tiene un prestigio y ejerce una influencia especial. Los recitadores de este país son apreciados en las comunidades musulmanas de todo el mundo y El Cairo es una ciudad de referencia donde recitadores de distintas procedencias acuden para aprender con los maestros egipcios. Además, su mercado de grabaciones se ha globalizado y extendido al resto del

mundo islámico. Son varios los factores que han contribuido al elevado estatus de estos recitadores. En primer lugar, la mayoría de los recitadores egipcios se forman en la Universidad al-Azhar de El Cairo o en uno de sus institutos afiliados. Al-Azhar, que fue fundada hace más de mil años, goza de un especial prestigio que atrae a estudiantes y académicos de todo el mundo. En segundo lugar, todo el país tiene una reputación como centro de creatividad musical que se extiende más allá de sus fronteras, gracias a sus industrias de cine, transmisiones televisivas y grabaciones discográficas. Muchos músicos egipcios de la primera mitad del siglo XX fueron grandes recitadores. En tercer lugar, sus industrias de grabación se apresuraron a explotar la popularidad de la recitación. Las primeras grabaciones oficiales de recitaciones fueron realizadas en Egipto; y dos egipcios fueron los primeros en registrar y difundir recitaciones en el mercado (Shaykh Mugafa Isma'Il en registros fonográficos y Shaykh'Abd al-Basir 'Abd al-Samad en cintas de casete).

La gran demanda de recitadores egipcios fomentó un desarrollo excepcional en el país que dio lugar a la creación de una profesión en torno a la recitación. Los recitadores se consideraron superestrellas que aparecían junto a cantantes, en revistas, en la televisión, etc. En la década de 1950 se estableció en Egipto un nuevo estilo de música que evitaba la improvisación y a los solistas y se centraba en coros, partituras y formación académica en el Instituto Superior de Música Árabe de El Cairo. Debido a este fenómeno, músicos y aficionados al estilo de música anterior, señalaron a los recitadores como representantes del auténtico patrimonio musical. Desde 1970, los recitadores se han visto afectados por un cambio en la formación musical que ha derivado en la pérdida de habilidades de improvisación. Además, las expectativas de la audiencia también han cambiado y los recitadores ya no son conocidos como superestrellas sino que se presentan como hombre humildes que ponen su talento al servicio del Corán.

Si revisamos los estudios académicos sobre la recitación coránica, encontramos que generalmente han estado centrados en el Corán, dejando de lado los contextos humanos. Tanto en el mundo islámico como en el no islámico, hay una escasez de estudios que aborden la recitación coránica desde enfoques etnomusicológicos, sociológicos y antropológicos. Esto se debe a que, para la mayoría de los musulmanes, un enfoque que parta de las ciencias sociales lleva implícito unas connotaciones

seculares inapropiadas para el estudio de material de carácter divino. Esta situación se está revirtiendo ya que, en las últimas décadas, investigadores de diferentes ámbitos como la religión, la etnomusicología, la antropología o la lingüística han comenzado a estudiar el Corán aplicando las metodologías propias de las diferentes disciplinas.

3.2.3. El Ramadán

El Ramadán es el noveno mes del calendario musulmán en el que se conmemora el tiempo del descenso de la revelación, en el que el ángel Gabriel reveló a Mahoma el Corán. Siguiendo los cinco pilares del islam, todos los musulmanes adultos, ya sean hombres o mujeres, están obligados a practicar el ayuno diario desde el alba hasta la puesta de sol. Existen algunas excepciones, principalmente motivadas por razones de salud, en las que se contempla que determinados colectivos como los enfermos, ancianos, niños, mujeres menstruantes, embarazadas o personas que se encuentren de viaje están exentos de ayunar. Todo aquel que pierda algún día de ayuno por estas causas deberá recuperarlo, siempre que le sea posible, antes del siguiente ramadán. Además del estricto ayuno diurno, en este mes se deben seguir otras prácticas como son no mantener relaciones sexuales durante el día, realizar la lectura diaria del Corán o ser generoso con los más desfavorecidos.

El mes del Ramadán comienza con la aparición de la luna nueva y termina con el siguiente novilunio, por lo que puede durar 29 o 30 días. En el transcurso de este mes existen fechas especialmente señaladas en las que se realizan prácticas concretas. Este es el caso de la denominada *lailat al-kadr* o noche del destino, que tiene lugar en una de las nueve últimas noches impares del Ramadán, generalmente la vigesimoséptima noche del mes. Esta noche representa un momento culminante desde el punto de vista individual ya que se produce la total renovación espiritual de la persona, que permanecerá en vela durante toda la noche leyendo el Corán o rezando. La fiesta del *aid el-fitr* o pascua pequeña marca el final del Ramadán y la ruptura del ayuno. Comienza entre las nueve y diez de la mañana con una oración, seguida de un desayuno en comunidad en el que se realizan felicitaciones por un Ramadán bien cumplido. Los niños reciben regalos de los parientes y amigos más próximos. Este día representa el momento culminante desde el punto de vista social.

Este mes no sólo representa un acto de fe, sino que también es un acto social en el que se crean vínculos con los miembros de la comunidad. Su práctica en un país no islámico sirve además para reafirmar la posición del individuo a tres niveles: como individuo, como miembro de la comunidad islámica de su entorno, y como parte de la comunidad total de creyentes o *Umma* (Tarrés, 1999).

3.2.4. *Aid el-kebir*

El *aid el-kebir* o fiesta del cordero es otra de las grandes fechas marcadas por el calendario musulmán. Tiene lugar tres meses después de la fiesta *aid el-fitr* y con ella se termina el periodo de peregrinación a la Meca. Esta festividad conmemora el pasaje recogido en el Corán, en el que se muestra la voluntad de Abraham de sacrificar a su hijo Ismael como un acto de obediencia a Dios. Finalmente, Dios intervino y le proporcionó un cordero para que sacrifique a este animal en su lugar. La fiesta se caracteriza por la ofrenda de un sacrificio animal (generalmente un cordero) con la que se agradece a Dios que salvara la vida a Ismael. Tras el sacrificio la carne es repartida entre las personas que lo han realizado, parientes y vecinos, y necesitados (Pritchard, 2011).

4. INTERCULTURALIDAD, ISLAM Y MÚSICA EN EL AULA

4.1. Contextualización

La música, en tanto sonido humanamente organizado, es considerada un universal humano, es decir, está presente en todas las sociedades y culturas. Sin embargo, no se puede afirmar que se trate de un lenguaje universal: cada sociedad utiliza la música con unos fines concretos y le otorga unas connotaciones específicas. Por ello, su estudio puede ser útil también para conocer diferentes aspectos del funcionamiento de las sociedades. Así, son diversos los autores que han abordado el tema de la música y la interculturalidad, destacando su importancia en el ámbito educativo. Como afirma Vilar (2006):

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 (p.1)

Además, una parte de la asignatura de música gira en torno a la práctica musical, para la cual es necesario que los alumnos realicen trabajo de carácter cooperativo en el que todos tienen un papel relevante. Gracias a ello, asistimos a la creación de un espacio de comunicación interpersonal a través de la práctica musical. Por consiguiente, como afirma Bernabé (2011):

Es lícito considerar que la música resulte más útil que otras asignaturas para tratar de garantizar la comunicación intercultural entre los alumnos: en ese tiempo lectivo, todos los alumnos conviven, comparten la práctica musical, dependen los unos de los otros para conseguir transmitir el mensaje musical,... no hay alumnos excluidos (aquellos que en otras materias son apartados para reforzarles, aquí son incluidos), todos los grupos que para otras materias están separados en niveles son unidos en ella. Y, por ello, esa situación que la legislación establece para el aula de música, la convierte en el escenario ideal para trabajar la interculturalidad (p.108).

Si analizamos la actual ley LOMCE (o Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre para la Mejora de la Calidad Educativa), podemos encontrar que no incluye nada explícitamente relacionado con la interculturalidad salvo en el artículo 2 del capítulo I dedicado a los fines de la educación donde aparece: “La formación en el respeto y reconocimiento de la pluralidad lingüística y cultural de España y de la interculturalidad como un elemento enriquecedor de la sociedad” (Ley Orgánica 8/2013, p.13). Sin embargo, sí que se mencionan algunas ideas relacionadas con el enfoque intercultural que posibilitan su implementación. En primer lugar, la ley busca garantizar la igualdad de oportunidades lo que también constituye un elemento esencial para el desarrollo de la interculturalidad en el aula. También se hace referencia a la equidad e inclusión educativa, términos que, como hemos visto en el apartado dos del presente trabajo, se encuentran estrechamente ligados con los propósitos de la educación intercultural. Por último, el uso de las competencias clave, particularmente la competencia social y cívica, guarda una estrecha relación con la interculturalidad, posibilitando además una metodología en la que destaca el aspecto transversal, elemento de especial interés para la realización de propuestas basadas en la educación intercultural.

Cualquier momento es bueno para realizar un pequeño guiño a la interculturalidad, sin embargo, en el presente trabajo, nos centraremos en el ámbito de la asignatura de música en la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria. Como docentes debemos estar preparados para atender las necesidades de todo el alumnado, garantizando el principio de igualdad y promoviendo la inclusión en el aula. No obstante, en muchas ocasiones carecemos de los conocimientos y las herramientas necesarias, lo que puede dificultar el desarrollo de las clases. En el caso concreto de la cultura islámica, debido al trato especial que tiene la música, podemos encontrarnos con algunos problemas en el aula. A este respecto, son varios los artículos que analizan diferentes situaciones en las que la relación islam-música ha tenido repercusión en el ámbito escolar y apuntan diferentes formas de hacerle frente, ofreciendo a los docentes nuevas perspectivas. Cabe destacar que los artículos aquí citados se centran en casos que han tenido lugar fuera de España, más concretamente en el contexto canadiense, en el que existe una mayor presencia islámica, concretamente el 3,2% de la población total (Central Intelligence Agency, 2019).

Así, Izsak K. (2013), realiza un estudio centrado en la Provincia de Ontario, donde la población musulmana se ha incrementado notablemente en los últimos años, con el que pretende facilitar que los docentes comprendan algunos aspectos relativos al tratamiento de la música en el islam para que estén mejor equipados a la hora de satisfacer las necesidades de los estudiantes musulmanes y de sus familias tanto en el aula de música como en la comunidad escolar. En este artículo, además de entrevistar a diversos agentes implicados tanto en el ámbito educativo como pertenecientes a la comunidad islámica, trata algunos puntos clave acerca de la problemática. Establece que la relación entre el islam y la música no se puede simplificar en una única postura, si no que existe un debate entre las corrientes más conservadoras, que utilizan los textos sagrados para argumentar que la música está prohibida (*haram*), y las corrientes moderadas, que determinan que el problema no es la música en sí, sino su referencia a otras actividades prohibidas, como el alcohol o el sexo. Además, otro problema reside en que el concepto de música es muy diferente dependiendo de quién lo utilice (persona perteneciente a la religión islámica o no). Por ello, antes de que haya una discusión, es necesario asegurarse de que ambas partes conocen la definición de música que el otro está utilizando. A través de entrevistas a varios profesores especializados en el ámbito musical, recoge una serie de recursos que pueden ser utilizados en el aula, como el uso de bufandas para realizar bailes en círculo, evitando así el contacto; no incluir letras con contenido religioso; o impartir clases de contenido principalmente teórico durante la celebración del Ramadán. También destaca la importancia de una buena comunicación entre los padres y los profesores que permita evitar cualquier conflicto, debatir las posibles soluciones, explicar las diferentes posturas y argumentar la importancia de la música en otros ámbitos como las habilidades sociales, de organización, de escucha o matemáticas.

Por otro lado, Cobb C. (2012), relata en su artículo una experiencia personal que tuvo lugar mientras ejercía como profesor en un centro educativo de Toronto, donde cuatro estudiantes pidieron estar exentos de la asignatura de música durante el Ramadán. Tras diálogos y negociaciones se creó lo que denominaron “Ramadan Music Accommodation” que permitió que durante este mes las niñas acudieran a una clase independiente en la que impartían contenidos adaptados sobre música. El propio autor reconoce que este programa no se encuentra enmarcado dentro de la teoría intercultural y de inclusión, ya que separa a las alumnas del grupo habitual de clase, lo que impide

que se fomente el diálogo, las relaciones entre los integrantes de la clase y el conocimiento de la diversidad presente en el aula.

Sin embargo, también puede haber otro tipo de conflictos dentro del ámbito escolar que no tienen que estar relacionados directamente con la asignatura de música. Es posible que alumnos pertenecientes al colectivo islámico tengan reservas a la hora de realizar actividades de danza o que el uso de algún tipo de velo (*hiyab, burka, niqab*, etc.) dificulte la realización de actividades físicas. Además, mantener el ayuno diurno durante el mes del ramadán puede influir en su rendimiento académico, estado de ánimo y capacidad de atención. Para evitar situaciones problemáticas, es importante tener una actitud abierta y, en la medida de lo posible, mantener un contacto con las familias, con el fin de adquirir información al respecto de las diferentes opiniones y establecer un diálogo que permita adoptar medidas que resulten satisfactorias para todas las partes.

Por otro lado, también es importante que los compañeros, es decir, todo el alumnado que integre la clase, independientemente de su origen o etnia, conozca las diferentes situaciones o medidas llevadas a cabo en el aula, fomentando así el conocimiento de las culturas que se ven representadas y el respeto mutuo entre todos los individuos. En el caso concreto del islam, es interesante mostrar qué implica la realización del Ramadán para que no surjan situaciones de conflicto y que pueda existir respeto, evitando burlas o desprecios que generalmente se encuentran motivados por el desconocimiento.

La presente propuesta de intervención se realiza a partir del currículo oficial vigente. La ley 8/2013 de 9 de diciembre para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), que modifica la anterior Ley Orgánica de Educación 2/2006 de 3 de mayo (LOE), marca el primer nivel de concreción curricular. Otro documento de referencia será la ORDEN EDU/362/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León.

En este caso, proponemos una sesión dirigida a los alumnos de 3º de ESO de la asignatura de música ya que es el curso donde los contenidos dispuestos en el currículo se ajustan más a los temas que pretendemos tratar en la sesión. Sin embargo, sería interesante que se introdujeran algunos temas relativos a la interculturalidad

previamente en el curso de 2º de ESO, ya que es el único en el que la asignatura de música es obligatoria y, aunque los alumnos no tendrán el pensamiento abstracto tan desarrollado ni la capacidad de autorreflexión, es la única oportunidad que los profesores de música tenemos para llegar a la totalidad del alumnado, ofreciéndoles la posibilidad de acercarse a otros puntos de vista y otras culturas.

Es importante relacionar los contenidos que se desarrollan en clase con las experiencias personales de los alumnos y establecer correlaciones entre el temario tanto de la propia asignatura como en relación con las demás. Por ello, en esta sesión se partirá del temario relativo al canto llano, que ya se habrá introducido en las clases previas, para posteriormente relacionarlo con las manifestaciones musicales de otras religiones, en este caso de la musulmana. Se explicarán contenidos relativos a la llamada a la oración y la recitación del Corán y, además, se realizará una breve explicación del Ramadán y de la fiesta denominada *Aid el-kebir* o fiesta del cordero. Con ello se pretende que los alumnos comprendan y aprecien estas manifestaciones y que puedan encontrar tanto los puntos de contacto como las diferencias, valorando el enriquecimiento cultural y social que supone la convivencia de diferentes culturas. En definitiva, no solo se busca ampliar sus conocimientos sino que sean tolerantes y comprensivos con sus compañeros y, en general, con las personas que practiquen otra religión o pertenezcan a otra cultura.

Si nos remitimos al currículo de la asignatura, determinado en la comunidad de Castilla y León por la Orden EDU 362/2015, encontramos que estos contenidos aparecen dentro del bloque tres relativo a los contextos musicales y culturales. Los temas relacionados con el canto llano se enmarcarían dentro de “Características musicales y compositores de los grandes periodos de la Historia de la Música: Edad Media” mientras que los contenidos relativos a las manifestaciones del islam se encontrarían dentro del “interés por conocer músicas de diferentes épocas y culturas, con una actitud abierta y respetuosa y como fuente de enriquecimiento cultural y disfrute personal”.

Además de contextualizar la presente propuesta de intervención en su relación con la ley vigente, es necesario encuadrarla dentro del marco teórico de la interculturalidad. Así, trataremos de acercarnos lo máximo posible a los ideales que éste persigue. Para ello, buscamos que a través de nuestra intervención los alumnos puedan

ampliar sus conocimientos, facilitando un lugar de encuentro y de diálogo, y favoreciendo los procesos de intercambio. Se pretende que tengan un lugar donde todos puedan expresarse libremente con el fin de favorecer las relaciones positivas en el aula. Asimismo, la interculturalidad intenta que todos los colectivos que se encuentran representados en la sociedad tengan la posibilidad de desarrollarse y transmitir sus ideas y su visión de la vida. Por consiguiente, para el presente trabajo, nos hemos acercado a la comunidad islámica de Palencia para realizar una entrevista a sus integrantes y conocer su punto de vista con el fin de transmitir a los alumnos una visión lo más cercana posible y que no se encuentre en su totalidad mediada por una persona externa y ajena a su cultura (el profesor). La entrevista que se adjunta en anexos recoge los apartados que aportan información relevante para la realización de la propuesta de intervención, sin embargo, la entrevista original ha consistido en un diálogo dinámico y abierto que no se ha limitado a la realización de una serie de preguntas concretas, sino en un debate e intercambio de opiniones que me ha permitido comprender mucho mejor los diferentes puntos de vista y el funcionamiento de la comunidad y de la mezquita.

4.2. Propuesta de intervención

4.2.1. Objetivos

- Acercar las manifestaciones sonoras presentes en el islam, a partir del canto llano cristiano.
- Conocer y asimilar los conceptos Ramadán, llamada a la oración y recitación coránica.
- Reconocer auditivamente los estilos de recitación coránica *murattal* y *mujawwad*.
- Promover la interculturalidad mediante un acercamiento a las manifestaciones musicales de otras culturas.
- Empatizar con otras culturas a través del conocimiento de sus manifestaciones sonoras y culturales.
- Fomentar el pensamiento crítico y el debate en clase para que los alumnos sean capaces de argumentar y defender sus ideas de manera coherente y siempre desde el respeto.

4.2.2. Contenidos

Los contenidos a desarrollar en la sesión consistirán en una síntesis de la información expuesta en el apartado tres del presente trabajo, la cual se adaptará a las características y necesidades del alumnado. Se partirá de la previa explicación del temario relativo al canto llano, a través del cual se buscarán los diferentes puntos de contacto con las manifestaciones sonoras presentes en la religión islámica. Así, se tratarán contenidos de tres de los cuatro bloques en los que se encuentra organizado el currículo en Castilla y León según la ORDEN EDU/362/2015.

Bloque 2. Escucha.

- Audición y reconocimiento de obras de diferentes géneros y distintas épocas, culturas y estilos.
- Identificación y descripción de los elementos, formas de organización y de estructuración de las obras musicales.
- Utilización de un vocabulario técnico adecuado para describir y analizar diversas obras musicales.

Bloque 3. Contextos musicales y culturales

- Interés por conocer músicas de diferentes épocas y culturas, con una actitud abierta y respetuosa y como fuente de enriquecimiento cultural y disfrute personal.
- Características musicales y compositores de los grandes periodos de la Historia de la Música: Edad Media.

Bloque 4. Música y tecnologías

- Utilización de los recursos que nos ofrecen las nuevas tecnologías: presentaciones digitales relacionadas con contenidos musicales y YouTube como herramientas de difusión.

4.2.3. Actividades

Actividad 1: la sesión comenzará con un repaso de los contenidos tratados en las sesiones anteriores sobre el canto llano. A través de preguntas se recordarán sus características más importantes: canto monódico interpretado por voces masculinas sin acompañamiento instrumental y sobre textos en latín. El ritmo es libre y se articula según el texto en un sistema de escalas modal. Es música de uso litúrgico ya que servía como instrumento fundamental para el rito católico en la Edad Media.

Actividad 2: posteriormente se abordarán los contenidos sobre la música en el islam haciendo ver la importancia que tiene la música (entendida como sonido organizado) en las manifestaciones religiosas de muchas culturas, mostrando la diferencia y a la vez los puntos de contacto. Los contenidos a tratar serán la llamada a la oración, la recitación coránica, el Ramadán, el cual se puede relacionar con la cuaresma cristiana, y la fiesta *Aid el-kebir* o fiesta del cordero. Se intentará apoyar toda la explicación con imágenes y vídeos. En la medida de lo posible, se buscará la participación de toda la clase y la creación de un diálogo e intercambio de opiniones. Además, se hablará de la comunidad islámica de Palencia y se intentará transmitir su punto de vista sobre las cuestiones abordadas en la entrevista.

Actividad 3: ejercicios auditivos. Se reproducirán diferentes audios sobre la llamada a la oración y los diferentes estilos de recitación coránica⁵. Los alumnos tendrán que realizar comentarios describiendo lo que escuchan y definiendo de qué manifestación se trata, utilizando siempre un vocabulario adecuado para su nivel y curso.

4.2.4. Metodología

En esta sesión se utilizará principalmente una metodología de enseñanza expositiva-activa en la que se realizarán diferentes preguntas a los alumnos tanto sobre sus conocimientos previos como sobre sus ideas u opiniones acerca de los temas

⁵ Student (9 de septiembre de 2011). Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=o8ZkurOU8Es>. Ejemplo de recitación en el estilo *Murattal*.

Islamia Dina (23 de mayo de 2017). Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=CPRIj2MbPJU>. Ejemplo de recitación en el estilo *Mujawwad*.

expuestos, favoreciendo en la medida de lo posible el debate y el diálogo respetuoso en clase.

Siempre se tratará de ofrecer una educación individualizada, que se adapte a los intereses y necesidades de cada alumno, teniendo en cuenta su ritmo de aprendizaje y capacidades específicas. Además, también es relevante el uso de una metodología motivadora, en la que las actividades programadas resulten atractivas para el alumno, y progresiva, donde los contenidos se ajusten al nivel del alumnado promoviendo el interés por aprender y evitando la desmotivación causada por ejercicios de excesiva dificultad. También se pretende que partan de lo conocido, representado inicialmente por los contenidos relativos al canto llano que habrán sido explicados anteriormente y, en la medida de lo posible, también por ejemplos que puedan ser cercanos a sus experiencias, para posteriormente ir a lo desconocido, que se encuentra representado por la teoría musical y las manifestaciones culturales en el contexto islámico.

4.2.5. Temporalización

La presente sesión se desarrollará en el primer trimestre de clase, al final del tema de la música en la Edad Media. Tiene una duración estimada de una clase de cincuenta minutos, en las que las actividades se distribuirán de la siguiente forma:

Actividad	Duración
Actividad 1	10 min
Actividad 2	20 min
Actividad 3	20 min

4.2.6. Competencias clave

- Competencia en comunicación lingüística: se refiere a la habilidad para utilizar la lengua, expresar ideas e interactuar con otras personas de manera oral o escrita. En esta sesión se desarrollará especialmente en dos momentos concretos:

la exposición del temario con la que se pretende establecer un debate grupal y la realización de comentarios escritos sobre las audiciones.

- Competencia digital: Implica el uso seguro y crítico de las TIC para obtener, analizar, producir e intercambiar información. Aquí se desarrollará mediante la búsqueda de materiales audiovisuales de forma crítica y selectiva.
- Competencias sociales y cívicas: hacen referencia a las capacidades para relacionarse con las personas y participar de manera activa y democrática en la vida social y cívica. Constituye una de las principales competencias que se pretenden desarrollar a través de esta sesión, la cual busca promover el intercambio razonado de opiniones y la tolerancia.
- Conciencia y expresiones culturales: hace referencia a la capacidad para apreciar la importancia de la expresión a través de la música, las artes plásticas y escénicas o la literatura. La presente propuesta contribuye de forma directa a la adquisición de esta competencia ya que fomenta la capacidad de apreciar, comprender y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y musicales, a través de experiencias perceptivas y expresivas y del conocimiento de músicas de diferentes culturas, épocas y estilos. Se fomenta de esta forma al alumno a elaborar juicios razonados y respetuosos con otras manifestaciones musicales diferentes a las suyas propias.

4.2.7. Evaluación

Esta sesión no se evaluará de forma independiente, sino que los contenidos se incluirán en el cuestionario de final de trimestre de la asignatura. Sin embargo, al igual que en el resto de clases, durante esta sesión se realizará una evaluación mediante la observación sin anotaciones que permita analizar de dónde parte cada alumno y su progreso con el fin de complementar la evaluación final.

4.2.8. Atención a la diversidad

La atención a la diversidad tiene por finalidad garantizar la mejor respuesta educativa a las necesidades y diferencias, ofreciendo oportunidades reales de aprendizaje a todo el alumnado en contextos educativos ordinarios, dentro de un entorno inclusivo, a través de actuaciones y medidas educativas.

En el aula es donde adquiere su significado pleno el principio de atención a la diversidad de capacidades para aprender, así como de intereses y motivaciones del alumnado pues, indudablemente, éste es el ámbito en el que se hacen patentes las diferencias de los alumnos/as, así como sus dificultades para alcanzar el logro de las competencias básicas y los objetivos propuestos. Para dar respuesta a las diferentes necesidades, esta propuesta de intervención se basa en el marco teórico de la interculturalidad, con el que se pretende hacer partícipes a todos los colectivos que se encuentran representados en el aula, favoreciendo la inclusión y motivando al alumnado con el fin de eliminar barreras, evitar conflictos y prevenir el fracaso escolar.

4.2.9. Recursos

Cuando hablamos de música no nos referimos solamente la teoría musical, sino a una manifestación que se da en la práctica. La música es sonido y expresión, por lo que no es recomendable en secundaria hacer sesiones puramente teóricas alejadas de la realidad e intereses de los alumnos. Los alumnos deben acercarse a ella auditivamente y deben hacer música mediante la práctica musical. En esta sesión será necesaria la reproducción de audios en los que se recite el Corán en los dos estilos (*murattal* y *mujawwad*) con el fin de que los alumnos detecten las diferencias entre ambos y puedan reconocerlos. Existen muchos materiales en YouTube, por lo tanto necesitaremos un ordenador con conexión a internet, además de un proyector, equipo de sonido y teclado.

5. CONCLUSIONES

Desde hace varias décadas estamos asistiendo a un incremento de las políticas denominadas interculturales. Sin embargo, en muchas ocasiones, se han empleado erróneamente los términos interculturalidad, pluriculturalidad y multiculturalidad, asociándolos a realidades culturales que no se encuentran acordes con su significado. En este trabajo, he pretendido realizar una aclaración de dicha terminología mediante una revisión bibliográfica que me ha permitido determinar que la interculturalidad es el marco teórico más adecuado si se pretende fomentar la inclusión y la igualdad de oportunidades, favoreciendo así el desarrollo de toda la población independientemente de su origen, fenotipo, religión o cultura.

El ámbito educativo supone la base de la formación humana y un instrumento importante para el desarrollo y transformación de la sociedad. Por ello, se convierte en el medio idóneo para trabajar la interculturalidad, garantizando la convivencia y fomentando las situaciones de intercambio. Además, la interculturalidad se presenta como un método eficaz para la resolución de conflictos en el aula y la adopción de soluciones satisfactorias para todas las partes implicadas. Sin embargo, en muchas ocasiones, los docentes no disponen de las herramientas y los conocimientos necesarios para su desarrollo.

Así, en el presente trabajo, he pretendido realizar una aproximación a la interculturalidad en el aula de música que amplíe mi formación como futura docente, permitiéndome adquirir ciertas herramientas y conceptos clave para el desarrollo de la misma. A su vez, he realizado una propuesta de intervención, contextualizada en la provincia de Palencia, para la que ha sido necesario utilizar diferentes metodologías: trabajo de campo, entrevista en profundidad, revisión bibliográfica y legislativa, y propuesta pedagógica. Esto me ha posibilitado ampliar mis conocimientos sobre la realidad social existente, acercándome al colectivo islámico y a las actividades que desarrollan en la ciudad, aspectos que anteriormente desconocía y que posiblemente también sean desconocidos para parte de la población y del alumnado a pesar de que exista una convivencia. Por ello, la propuesta de intervención se ha desarrollado teniendo en cuenta la opinión, intereses, y realidad de la propia comunidad, tratando de ser lo más fiel posible al significado de la interculturalidad, evitando referencias

recogidas exclusivamente en enciclopedias y estudios que pueden estar descontextualizados y obsoletos.

Además, para la realización de la propuesta de intervención, también ha sido necesario estudiar las manifestaciones musicales y las principales celebraciones presentes en la religión islámica, así como las diferencias existentes a la hora de definir el concepto de música. Todo ello se ha relacionado con los contenidos recogidos en el currículo vigente en la comunidad de Castilla y León, regulados por la ORDEN EDU/362/2015, estableciendo una relación entre la música dentro de la religión cristiana y la islámica. Con ello se pretende transmitir a los alumnos la importancia de la diversidad cultural tratando de mejorar la convivencia y la cooperación en el aula. Además, se busca que sean capaces de relacionar contenidos, fomentando un pensamiento transversal y crítico que mejore la capacidad de debate y de argumentación, siempre desde una postura respetuosa con todos los individuos.

Por último, me gustaría dejar constancia de algunas vías de estudio que pueden ser investigadas en el futuro ya que, pese a que en el presente trabajo se ha desarrollado una única sesión centrada en el tema de la música en el islam, el estudio realizado sobre marco teórico intercultural en educación y sus aplicaciones permiten al docente adaptarlo a cualquier realidad presente en el aula y contenido, ampliando su posibilidad de aplicación a diferentes asignaturas y posibilitando el estudio de su eficacia como contenido transversal.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aman, R. (2018). *Decolonising Intercultural Education: colonial differences, the geopolitics of knowledge, and inter-epistemic dialogue*. Londres: Routledge.
- Barabas, A. M. (2014). Multiculturalismo, pluralismo cultural y interculturalidad en el contexto de América Latina: la presencia de los pueblos originarios. *Configurações. Revista de sociologia*, (14), 11-24.
- Bernabé, M. (2011). *La educación musical como nexo de unión entre culturas: una propuesta educativa para los centros de enseñanza* (Tesis de maestría). Universidad de Murcia.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. Barcelona: Ediciones Ceac.
- Cenador, R. (2012). *Hacia una educación musical intercultural* (Trabajo de Fin de Máster). Universidad de Oviedo.
- Central Intelligence Agency (2019). *The world factbook*. Recuperado de <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/ca.html>
- Cobb, C. (2012). Throwing out the culturally unresponsive cookie cutter: collaborations, concessions, and curricula in a ramadán music accommodation. *The Canadian Journal of Action Research*, 13(3), 3-18.
- Countrymeters (2019). *Maroc population*. Recuperado de <https://countrymeters.info/fr/Morocco>
- Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación: una aproximación antropológica*. Méjico: Fondo de cultura económica.
- Espasa. (2004). Marruecos. *Gran enciclopedia universal* (vol.11, 7533-7537). España: Espasa Calpe.
- Esteban, B. y Aguado, O. (Sin fecha). *Aulas abiertas interculturales de Zamora*.
- Expansión (2019). *Comparar economía: España vs Marruecos*. Recuperado de <https://datosmacro.expansion.com/paises/comparar/espana/marruecos?sc=XE04>

- Hobsbawm, E. y Ranger, T. (Eds.). (2002). *La invención de la tradición*. Barcelona: Crítica.
- Instituto Nacional de Estadística (2019). *Población extranjera por nacionalidad y sexo*. Recuperado de <https://www.scribbr.es/normas-apa/ejemplos-de-las-normas-apa/ejemplo-del-estilo-apa-base-de-datos-estadistica/>
- Islamia Dina (23 de mayo de 2017). Best Quran Recitation Really Beautiful Amazing Heart Soothing By Abdul Basit Abdul Samad. [Archivo de vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=CPRIj2MbPJU>.
- Izsak, K. (2013). Music education and Islam: Perspectives on Muslim participation in music education in Ontario. *Canadian Music Educator*, 54 (3), 38-43.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), *Boletín Oficial del Estado* (BOE). 4 de mayo de 2006.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), *Boletín Oficial del Estado* (BOE). 10 de diciembre de 2013.
- López-Cano, R. y San Cristóbal Opazo, Ú. (2014). *Investigación artística en música. Problemas, métodos, experiencias y modelos*. Barcelona: Esmuc.
- Marcus, S. (2002). The Muslim Call to Prayer. *The Garland Encyclopedia of World Music*. (vol.6, 153-155). London: Routledge.
- Nelson, K. (2002). The Qur'an Recited. *The Garland Encyclopedia of World Music*. (vol.6, 157-163). London: Routledge.
- Marruecos. (Sin fecha). En Wikipedia. Recuperado de <https://es.wikipedia.org/wiki/Marruecos#Etnias>
- Music. (2000). En *The new Grove dictionary of music and musicians* (2ª ed.). London: Macmillan.

- Orden, EDU. (2015). 362/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León. *Boletín Oficial de Castilla y León*, 86.
- Pritchard, C. S. (2011). *From Pasture to Plate: A Study of the Rituals, Ecology and Economics of Sheep in the Context of Aid Al Adha in Morocco*. Recuperado de https://digitalcollections.sit.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2227&context=isp_collection
- Student (9 de septiembre de 2011). A murattal recitation of the Quran by Qari Fahim Sader in 2004. [Archivo de vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=o8ZkurOU8Es>.
- Tarrés, S. (1999). Religiosidad musulmana en España: El Ramadán como tiempo festivo. *Zainak. Cuadernos de Antropología-Etnografía*, (18), 267-282.
- UNESCO. (2006). *Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural*. París: Unesco.
- Vilar, U. (2006). Educación multicultural en el aula de música. Un estudio de caso: la ciudad de Pontevedra. *Revista de investigación en educación*, 3 (1), 115-132.
- Walsh, C. (2005). *La interculturalidad en educación*. Perú: Ministerio de Educación. Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural.
- Walsh, C. (2008). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. *Tabula rasa*, (9), 131-152.
- Wolton, D. (2009). *La otra mundialización. Las batallas contemporáneas por la diversidad cultural*. Barcelona: Gedisa.

7. ANEXOS

ENTREVISTA A LOS REPRESENTANTES DE LA COMUNIDAD ISLÁMICA DE PALENCIA

1. ¿Cuántos años lleva en funcionamiento la mezquita de Palencia?

Lleva en funcionamiento 12 años en los que hemos estado localizados en dos sedes diferentes. Primero en la calle Don Pelayo y actualmente en la calle Extremadura.

2. ¿Tenéis datos sobre el número de fieles que suelen acudir?

A las oraciones entre semana suelen juntarse unas 10-15 personas porque generalmente coincide con el horario laboral. Los viernes aumenta el número de asistentes y suele rondar entre las 50-60 personas. Ese día el Imán realiza un discurso.

3. ¿Hay algún país de procedencia mayoritario?

Sí, principalmente de Marruecos.

4. ¿Qué actividades se realizan de forma ordinaria en la mezquita?

A parte de las oraciones que se realizan cinco veces al día tenemos cursos de educación islámica y de árabe a los que asisten niños hasta los 16 años.

5. ¿Se entona la llamada a la oración y recitación coránica de forma diaria?

Sí.

6. ¿El Imán realiza la llamada a la oración y la recitación del Corán a viva voz o se utilizan medios electrónicos? ¿En caso de ser a viva voz sabes si el estilo de la recitación es *murattal* o *mujawwad*, o se alterna?

Todo se realiza a viva voz. Se utiliza el estilo *murattal* que es más sencillo, el *mujawwad* requiere mucha técnica. La llamada a la oración puede ser realizada por cualquier fiel, no es necesario que la realice siempre el Imán.

7. Durante el Ramadán, ¿Os juntáis en la mezquita?, ¿Qué soléis hacer? ¿A parte de la llamada a la oración y la recitación del Corán, realizáis algún otro tipo de canto?

Sí, nos solemos juntar y realizamos oraciones y lecturas del Corán. Hay una oración especial que solo se realiza durante el Ramadán denominada Tarawih. Se realiza después de la *Isha'* (última oración de la noche) y dura aproximadamente una hora.

8. En días como Lailat al-kadr (noche del destino) o Aid el fitr (ruptura del ayuno), ¿Realizáis alguna actividad concreta en Palencia?

Sí, ya que son los días más importantes del Ramadán. En la noche del destino pasamos toda la noche realizando oraciones. Además, son días de reunión en los que nos juntamos para realizar diferentes actividades.

9. ¿Qué otras festividades celebráis a lo largo del año?

También celebramos la fiesta del cordero (Aid el kebir) ya que es otra de las festividades más importantes junto con el Ramadán. Además, desde la mezquita de Palencia realizamos dos fiestas o actuaciones por semestre, dedicadas principalmente a los niños, en las que recitamos poemas o representamos pequeñas obras de teatro.

10. ¿Hay alguna celebración en la que el sonido tenga un papel importante en el desarrollo de la misma?

Debido al tratamiento especial de la música no es común que tenga un papel central en las celebraciones. En algunas bodas sí que podemos encontrar manifestaciones musicales o recitaciones de poemas.

11. Como representantes de la comunidad islámica en la provincia de Palencia. ¿Qué creéis que sería importante mostrar a los alumnos de secundaria? ¿Os gustaría hablar de algo concreto?

Creemos que lo más importante es mostrar que el Islam es una religión moderada en la que no hay cabida para los extremismos. El Islam promueve el

buen comportamiento del individuo, el ayudar al prójimo y ser amable; busca la paz. Además, promueve la vida sana y la buena higiene, y trata de concienciar para que no se caiga en malos hábitos como consumo de tabaco, alcohol y drogas.

12. ¿Os parecería interesante acercaros a un instituto para mostrar vuestras tradiciones o las actividades que realiza la comunidad a los alumnos?

Sí, desde la comunidad de Palencia estamos abiertos a cualquier propuesta. Nunca antes nos han invitado a un centro educativo pero sería interesante.

13. Según está organizada la educación en España, la asignatura de música se imparte en varios cursos. ¿Puede resultar un problema para un alumno que pertenezca al colectivo islámico durante el Ramadán por ejemplo?

No, no creemos que esta situación represente ningún problema. Durante el Ramadán lo principal es mantener el ayuno diario, realizar las oraciones y no mantener relaciones sexuales durante el día.