



Universidad de Valladolid

Facultad de Filosofía y Letras

Máster de Profesor en Educación Secundaria Obligatoria y
Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas

**Análisis de la presencia de las músicas no
occidentales en el currículo y los libros de texto
de Educación Secundaria Obligatoria**

Teresa Olmedo Señor

Tutora: Raquel Jiménez Pasalodos

Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica
y Corporal

Curso 2021-2022

RESUMEN

El presente trabajo se propone analizar cómo se presentan y qué tratamiento se les da a las músicas no occidentales desde la legislación educativa española y los libros de texto de Educación Secundaria Obligatoria que se editan siguiendo el currículo oficial, a partir del ejemplo de Castilla y León. Para ello, se examina la legislación educativa española de los últimos 15 años mediante la consulta de las leyes orgánicas, los currículos estatales presentes en los reales decretos, y los propios de la comunidad de Castilla y León. Además, se estudia una muestra de libros de texto de música editados desde 2009 hasta 2019, para revisar el papel de los libros de texto como materiales educativos transmisores de determinados discursos sobre el mundo no occidental y entender cómo es el discurso que se construye en torno a las músicas no occidentales.

PALABRAS CLAVE: Músicas no occidentales, Análisis narrativo, Libros de texto, Currículo educativo, Educación intercultural

ABSTRACT

This dissertation analyses how non-Western music is presented and how it is treated in Spanish educational legislation and in Secondary Education textbooks, using the example of Castilla y León. For this purpose, Spanish educational legislation of the last 15 years is examined by consulting the organic laws, the state curriculum present in the royal decrees, and those of the community of Castilla y León. In addition, a sample of music textbooks published from 2009 to 2019 is studied, in order to review the role of textbooks as educational materials that transmit certain discourses about non-Western music.

KEY WORDS: Non-Western music, Narrative Analysis, Textbooks, Educational Legislation, Intercultural Education

ÍNDICE DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN	9
1. Presentación del tema y justificación	9
2. Hipótesis y objetivos	10
3. Metodología y fuentes	11
4. Estado de la cuestión	16
5. Estructura del trabajo	18
CAPÍTULO 1: LAS MÚSICAS NO OCCIDENTALES EN EL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA.....	19
1.1. Presencia en la Ley Orgánica de Educación	20
1.2. Presencia en la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa	24
1.3. Presencia en la Ley Orgánica por la que se Modifica la Ley Orgánica de Educación.....	29
CAPÍTULO 2: LAS MÚSICAS NO OCCIDENTALES EN LOS LIBROS DE TEXTO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA.....	35
2.1. El libro de texto como transmisor de un discurso cultural.....	35
2.2. Representatividad de las músicas no occidentales	39
2.3. Zonas geográficas representadas	41
2.4. Análisis del discurso escrito.....	45
2.5. Análisis de las imágenes	49

2.6. Análisis de las actividades	51
2.6.1 Actividades de audición	51
2.6.2 Actividades de interpretación musical	53
2.6.3 Otras actividades	54
2.7. Representación de los instrumentos musicales no occidentales.....	55
CAPÍTULO 3: LA CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO SOBRE LAS MÚSICAS NO OCCIDENTALES EN EL CURRÍCULO Y LOS LIBROS DE TEXTO.....	58
3.1. Análisis de las narrativas sobre la música no occidental	58
3.2. Cómo introducir las músicas no occidentales en el aula	64
CONCLUSIONES	68
BIBLIOGRAFÍA	73
ANEXOS.....	79

ÍNDICE DE TABLAS¹

Tabla 1. Libros de texto ordenados por legislación educativa y año de edición	13
Tabla 2. Instrumento de recogida y sistematización de datos para el análisis de los libros de texto.....	14
Tabla 3. Contenidos y criterios de evaluación relacionados con las músicas no occidentales, según RD1631	22
Tabla 4. Criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables relacionados con las músicas no occidentales, según RD1105	25
Tabla 5. Contenidos relacionados con las músicas no occidentales, según EDU362....	28
Tabla 6. Competencias específicas, criterios de evaluación y saberes básicos relacionados con las músicas no occidentales, según RD217	32
Tabla 7. Población extranjera en España y en Castilla y León (Instituto Nacional de Estadística, 2021)	44

¹ Las tablas que se presentan en el trabajo son de elaboración propia excepto indicación expresa.

ÍNDICE DE FIGURAS²

Figura 1. Páginas dedicadas y no dedicadas a las músicas no occidentales por editoriales educativas	39
Figura 2. Unidades dedicadas y no dedicadas a las músicas no occidentales por editoriales educativas	40
Figura 3. Porcentaje de presencia de cada uno de los continentes en el total de los libros de texto	41
Figura 4. Países más mencionados en los libros de texto	43
Figura 5. Instrumentos musicales más mencionados en los libros de texto	55

² Las figuras que se presentan en el trabajo son de elaboración propia excepto indicación expresa.

INTRODUCCIÓN

1. Presentación del tema y justificación

Las músicas no occidentales, es decir, las prácticas sonoras procedentes de culturas y tradiciones no europeas, son un contenido de las enseñanzas musicales en España y están presentes en el currículo educativo y en los libros de texto. De hecho, exponer al alumnado a un repertorio de músicas no occidentales o “músicas del mundo” es una estrategia muy habitual que busca fomentar el respeto y la tolerancia a la diversidad cultural. Sin embargo, como se verá en los capítulos siguientes, diversos estudios muestran que si esto no se hace correctamente puede ser contraproducente. Por un lado, es fundamental tener en consideración los propios contextos, valores, funciones y significados de las músicas presentadas y, por el otro, es necesario aproximarse de forma crítica a las narrativas etnocéntricas que dominan su presentación.

Mis estudios de grado en Historia y Ciencias de la Música y máster en Música Hispana, así como mi interés personal, me han llevado a realizar trabajos de investigación que se pueden enmarcar en los campos de la etnomusicología y la música popular urbana. De esta forma, mis investigaciones previas se centraron en el estudio de la música popular urbana no occidental de Corea del Sur, concretamente el *k-pop*.

Las investigaciones sobre este fenómeno musical se basaron, en gran parte, en conocer y analizar las opiniones, ideas, gustos y costumbres de los seguidores españoles de esta música, a través de etnografías, entrevistas personales y encuestas. Así, se pudo constatar la prevalencia de actitudes discriminadoras, de prejuicios, estereotipos y racismo hacia la música y las personas asiáticas en general. En ocasiones se trata de un racismo consciente e intencionado pero, habitualmente, se da por medio de actitudes, expresiones y estereotipos asumidos y perpetuados inconscientemente.

La existencia de prejuicios e ideas estereotípicas, así como actitudes discriminadoras hacia las músicas y las personas no occidentales, supone una problemática en unas aulas donde está cada vez más presente el alumnado migrante de

muy diversas procedencias. Por todo ello, los docentes de música deben reflexionar y cuestionarse la forma en la que se imparten las músicas no occidentales desde el currículo, los libros de texto, y desde su propia actividad docente, para de ese modo identificar qué tipo de discursos se transmiten y cómo superarlos.

Desde el reconocimiento de mi privilegio como mujer blanca, nacida en el mundo occidental, no es mi intención mediante este trabajo silenciar voces ni apropiarme de discursos reivindicativos. No obstante, gracias a la oportunidad de llevar a cabo esta investigación puedo poner sobre la mesa una problemática presente en la educación musical española.

Del mismo modo, en mi futuro profesional, pretendo aplicar las evidencias de este análisis y los conocimientos adquiridos durante mis estudios musicológicos y de formación de profesorado para desarrollar nuevas estrategias y herramientas metodológicas en la enseñanza, culturalmente responsable, de las músicas no occidentales desde sus propias realidades.

2. Hipótesis y objetivos

En unas aulas cada vez más diversas, plurales y multiculturales, reflejo de la propia sociedad española, no tienen cabida actitudes de discriminación y diferenciación del alumnado. La hipótesis de este trabajo es que en la enseñanza de la música, en todos los niveles educativos, existe un sesgo eurocéntrico que privilegia un canon musical euro-occidental frente a otro tipo de prácticas sonoras. En consecuencia, las músicas no occidentales, aquellas que no proceden de la tradición europea, también se enseñan desde concepciones y significaciones de la música propias de occidente.

Determinadas ideas sobre lo que son la cultura y la música, y cómo se debe enseñar e interpretar, siguen muy presentes y arraigadas en la sociedad occidental. Los currículos educativos, así como los libros de texto que se elaboran siguiendo esta legislación educativa, reproducen, transmiten y perpetúan unos discursos que llevan a entender las músicas no occidentales, y a sus intérpretes, desde la diferencia, la otredad, la exotización, e incluso, el evolucionismo y el primitivismo. Por ello, se hace necesario un cambio de enfoque y perspectiva, una deconstrucción y revisión, tanto a nivel

particular y personal como a nivel institucional, en la forma de impartir los contenidos sobre músicas no occidentales en las aulas.

Como objetivo principal, este trabajo se propone analizar cómo se presentan y qué tratamiento se les da a las músicas no occidentales desde la legislación educativa española y los libros de texto de Educación Secundaria Obligatoria que se editan a partir del currículo oficial, considerando el caso de Castilla y León. Los objetivos secundarios, que derivan de este y permiten llegar a él, son:

- Examinar la legislación educativa española de los últimos 15 años mediante la consulta de las leyes orgánicas, los currículos estatales presentes en los reales decretos, y los propios de la comunidad de Castilla y León.
- Estudiar una muestra de libros de texto de música editados desde 2009 hasta 2019 teniendo en cuenta cuánto y cómo aparecen representadas las diversas culturas y las zonas geográficas en el texto escrito, las imágenes y las actividades de audición e interpretación.
- Revisar el papel de los libros de texto como materiales educativos transmisores de determinados discursos sobre el mundo no occidental.
- Entender cómo el discurso que se construye en torno a las músicas no occidentales las subordina a la mirada occidental por medio de concepciones de la cultura y la música que proceden de disciplinas decimonónicas.
- Considerar algunas estrategias mediante las que fomentar una deconstrucción y un cambio de perspectiva en la enseñanza de las músicas no occidentales, de forma que esta sea culturalmente responsable, verdaderamente diversa e intercultural.

3. Metodología y fuentes

En esta investigación centrada en la consulta, análisis e interpretación de la presencia y tratamiento de las músicas no occidentales en la Educación Secundaria Obligatoria se ha utilizado una metodología mixta de análisis del contenido, de carácter cuantitativo y cualitativo, con un marcado enfoque interpretativo, ya que se va más allá del análisis del contenido y se interpretan los resultados a partir del análisis del discurso.

Siguiendo a López-Cano y San Cristóbal (2014), las investigaciones cuantitativas

Pretenden medir algunos aspectos de la realidad social o cultural, para ofrecer explicaciones de fenómenos sociales basadas en la cuantificación objetiva de hechos, opiniones, actitudes sociales, grupales o individuales, a partir de demostraciones causales lógicas y la generalización de sus resultados (pp. 95-96).

Por su parte, las investigaciones cualitativas “prefieren una descripción y comprensión interpretativa de la conducta dentro del marco de referencia del propio individuo, grupo o cultura investigada. . . . Su modus operandi son la interpretación y comprensión de discursos, acciones y conductas” (López-Cano y San Cristóbal, 2014, pp. 108-109).

De este modo, la primera parte de la investigación se centra en la consulta y análisis del currículo educativo sobre el que se basan las editoriales para confeccionar sus manuales escolares. La legislación educativa estatal y autonómica consultada se ha escogido siguiendo varios criterios.

En primer lugar, la legislación analizada coincide con las fechas de edición de los libros de texto consultados, todos publicados entre 2009 y 2019. Por otro lado, estos libros se utilizan en un centro educativo de Castilla y León y, aunque no son específicos de esta comunidad, deben considerarse las particularidades de su currículo. Finalmente, en el próximo curso escolar se implantará en Educación Secundaria Obligatoria el currículo más reciente, correspondiente a la Ley Orgánica 3/2020, de 29 diciembre, por la que se Modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo (LOMLOE), por lo que su análisis es relevante para entender si esta nueva ley exigirá cambios considerables en los libros de texto en cuanto a los contenidos de músicas no occidentales.

Para obtener una visión general del tratamiento que dan los libros de texto a las músicas no occidentales, se ha examinado una muestra de 33 manuales escolares de 10 editoriales diferentes: Grupo Anaya, Editorial Casals, Grupo Edebé, Editorial Editex, Editorial Everest, GaliNova Editorial, Pearson Educación, Santillana Educación, Grupo SM y Editorial Teide. Estos textos escolares se han obtenido de la biblioteca de un Instituto de la provincia de Palencia, en la comunidad autónoma de Castilla y León, y la selección de los volúmenes y las editoriales solo ha sido condicionada por la disponibilidad y la accesibilidad.

De estos 33 manuales, 2 son guías didácticas, que equivalen al llamado libro del profesor y forman parte del proyecto educativo de las editoriales. Estos son materiales

que orientan al profesorado, se utilizan en la planificación y el desarrollo de las clases, y complementan al libro del alumno y, por lo tanto, es pertinente incluirlos también en el análisis.

Por otro lado, los libros de la muestra corresponden a los cuatro años de esta etapa educativa debido a que las músicas no occidentales pueden estudiarse en cualquier curso de la ESO. Sin embargo, el título del libro en muchas ocasiones es orientativo, porque no necesariamente se utiliza en el curso indicado. Sin ir más lejos, en Castilla y León no se imparte la asignatura de música en 1º de la ESO, por lo que aquellos libros de Música 1 probablemente se utilizan en el segundo curso. Por este motivo no se ha considerado seguir un criterio organizador por cursos escolares.

Con esto presente, en la siguiente tabla se encuentran los materiales curriculares consultados, ordenados según su fecha de edición y la legislación educativa a la que se adscriben.

Tabla 1

Libros de texto ordenados por legislación educativa y año de edición³.

LOE	LOMCE
1. Pearson Alhambra Dando la Nota I (2009)	1. Anaya Primer Ciclo ESO Música I (2015)
2. Pearson Alhambra Dando la Nota II (2009)	2. Pearson Música en Vivo A libro del alumno (2015)
3. Teide Música 4 (2009)	3. Santillana Introducción a la Música Serie Escucha Muestra (2015)
4. Edebé Música II (2010)	4. Santillana Historia de la Música Serie Escucha (2015)
5. SM Música I Proyecto Conecta 2.0 (2010)	5. Teide Música Concierto I (2015)
6. SM Música II Proyecto Conecta 2.0 (2010)	6. Teide Música Concierto II (2015)
7. Pearson Alhambra Dando la Nota III (2010)	7. Teide Música I (2015)
8. Everest Música I Proyecto Escala 2.0 Guía Didáctica (2011)	8. Teide Música II (2015)
9. Everest Música II Proyecto Escala 2.0 (2011)	9. Anaya ESO Música 4 (2016)
10. GaliNova Música 3 (2011)	10. Editex Música 4 (2016)
11. GaliNova Música 4 (2011)	11. Savia SM Música I (2016)
12. Casals Tempo Música I (2011)	12. Savia SM Música II (2016)
13. Casals Tempo Música II (2011)	13. Savia SM Música 4 (2016)
14. Editex Música I (2011)	14. Casals Código Abierto I Música en Contexto (2019)
15. Everest Música I Proyecto Escala 2.0 (2011)	15. Casals Código Abierto II Música en Contexto (2019)
16. Casals Tempo Música 4 (2012)	16. Editex Música 4 (2019)
17. Everest Música 4 Proyecto Escala 2.0 Guía Didáctica (2012)	
17 libros	16 libros
TOTAL: 33 libros	

³ Se observa que en los años 2013 y 2014 no hay libros de texto editados, coincidiendo con la reforma de ley educativa y la necesidad de las editoriales de crear nuevos libros adaptados al currículo de la LOMCE.

Seguidamente, se ha elaborado una tabla de vaciado que combina la recogida de datos con una batería de preguntas para facilitar no solo el análisis de los contenidos sino también el posterior análisis del discurso. Este instrumento de análisis permite recoger información cuantitativa y cualitativa que luego será abordada desde distintas perspectivas interpretativas. En ella se incluye una breve ficha técnica de cada libro, y 8 grandes apartados: espacio dedicado, zonas geográficas, texto escrito, imágenes, audiciones y audiovisuales, actividades de interpretación instrumental/vocal/dancística, otras actividades y, por último, instrumentos musicales.

En el proceso de vaciado, registro y sistematización de la información cuantitativa se han utilizado las hojas de cálculo de Excel para elaborar unas tablas y, con ellas, los gráficos de barras que ilustran el capítulo 2. Estas tablas de Excel se pueden consultar en el Anexo 1.

Tabla 2

Instrumento de recogida y sistematización de datos para el análisis de los libros de texto

Ficha técnica del libro			
Título			
Editorial y Proyecto educativo			
Año de edición y ley educativa vigente			
Curso			
Las músicas no occidentales			
Espacio dedicado			
Número de páginas		Número de unidades	
Número de páginas total		Número de unidades total	
Número de páginas dedicadas al tema		Número de unidades dedicadas al tema	
Número de páginas no dedicadas al tema		Número de unidades no dedicadas al tema	
Zonas geográficas			
Países			
Culturas			
Continentes			
¿Aparecen los países/culturas de los escolares migrantes?			
¿Aparecen siempre los mismos países/culturas en todos los libros o varían?			
¿Cuáles aparecen más y cuáles menos?			
¿Se explica por qué aparecen unos más que otros y el porqué de las ausencias y presencias?			
¿Hay países y culturas que nunca aparecen?			
Texto escrito			

¿Con qué terminología se refieren a las músicas no occidentales? Exóticas, étnicas, otras músicas, músicas del mundo o *world music* etc.

¿Se emplea un lenguaje diferenciador y de otredad (el Otro frente al yo)?

¿Se da una exotización, estereotipación y estilización de las culturas, países y manifestaciones artísticas?

¿Se aprecia un sesgo eurocéntrico, occidental, y un Orientalismo? ¿Las músicas no occidentales se enseñan desde un pensamiento occidental y colonial, con las ideas de música propias de la tradición europea?

¿Se enmarcan dentro de las músicas tradicionales o también se habla de la música académica y popular urbana de esos países/culturas?

¿Se da una contextualización social, histórica y cultural de aquello de lo que se habla?

¿Los intérpretes de los países/culturas mencionados están estereotipados y exotizados o no?

¿Se produce una generalización, falta de concreción y de profundidad al hablar de estas músicas?

¿Se establecen uniones entre diferentes manifestaciones musicales y artísticas?

Imágenes

¿Cuántas imágenes se incluyen y qué representan?

¿Son imágenes contextualizadas espacio-temporalmente y social, histórica y culturalmente?

¿Las imágenes elegidas son veraces, representativas y de calidad o, por el contrario, son estereotípicas?

¿Las culturas representadas en ellas están estereotipadas, exotizadas y estilizadas (estilización de la etnicidad), como si fuesen una atracción turística, o algo estático en el tiempo?

¿Aparecen más hombres o más mujeres, más personas caucásicas o racializadas?

Es poco habitual que aparezcan personas no caucásicas interpretando música académica. ¿Se da este caso?

¿Se repiten las mismas imágenes en diferentes libros?

Audiciones y audiovisuales

¿Cuántas audiciones se incluyen y en qué consisten?

¿Qué se pide al alumnado hacer a partir de la audición?

¿Se repite alguna audición en varios libros de texto? ¿Se tiende a usar siempre los mismos ejemplos sonoros? ¿Se hacen audiciones siempre de las mismas manifestaciones musicales?

¿Las audiciones están contextualizadas espacio-temporalmente, y en su contexto histórico, social y cultural?

¿Se menciona y tiene en cuenta a los autores, intérpretes, recopiladores etc. originales de estas grabaciones? Y, en cuanto a su procedencia ¿son europeos/occidentales o del lugar de procedencia de la audición?

¿El alumnado cuenta con ejemplos sonoros representativos y de calidad? o, por el contrario, son estereotípicos.

¿Se aprecia un sesgo eurocéntrico en el planteamiento de estas audiciones?

Interpretación instrumental/vocal/dancística

¿Cuántas actividades de interpretación se incluyen de cada tipo y en qué consisten?

¿Qué se pide al alumnado hacer en la actividad?

¿Se repiten actividades en varios libros? ¿Se tiende a plantear siempre las mismas?

¿Las actividades están contextualizadas espacio-temporalmente, y en su contexto histórico, social y cultural?

¿Se menciona y tiene en cuenta a los autores, intérpretes, recopiladores etc. originales de estas músicas/partituras/danzas? Y, en cuanto a su procedencia ¿son europeos/occidentales o del lugar de procedencia de la pieza?

¿Las manifestaciones musicales elegidas son representativas y de calidad? o, por el contrario, son estereotípicas

Si aparecen partituras, ¿cómo son? (partitura convencional, musicograma etc.)

¿Se aprecia un sesgo eurocéntrico en el planteamiento de estas actividades?

Otras actividades

¿Qué actividades son, en qué consisten y qué se le pide al alumnado?

Instrumentos musicales

¿Qué instrumentos aparecen?

¿Hay instrumentos que están presentes en todos los libros? ¿Algunos instrumentos se mencionan más que otros? ¿Hay instrumentos que nunca aparecen?

¿Se proporcionan los nombres correctos de los instrumentos?

¿Se acompañan de una imagen o solo se mencionan los nombres?

¿Aparecen solo la imagen y el nombre o se explican también cuestiones sobre los instrumentos?

¿Se incluyen ejemplos sonoros y audiovisuales de los instrumentos?

¿Aparecen personas racializadas interpretando instrumentos de la música académica?

En consecuencia, la combinación del vaciado de datos con la batería de preguntas posibilita comprender e interpretar qué discurso sobre las músicas no occidentales se construye y transmite en los libros de texto.

4. Estado de la cuestión

Resultan de especial interés para la presente investigación los estudios académicos centrados en el libro de texto. Por un lado, aquellos que analizan su valor y utilidad como recurso didáctico y, por otro lado, los que lo consideran una fuente

documental y un objeto de estudio que posibilita analizar la forma de construir y transmitir determinados discursos. Algunos docentes utilizan el libro de texto como un recurso facilitador, que apoya y enriquece el proceso de enseñanza-aprendizaje, no obstante, hay muchos detractores que consideran mayores los inconvenientes que las ventajas, ya que su uso puede suponer una limitación o, incluso, un obstáculo. El estudio de caso propuesto por Alonso y Vicente (2019) pretende conocer las opiniones al respecto de cinco profesores de música de la ESO en la Región de Murcia.

Además, las investigaciones de Ossenbach (2010) y Pérez-Caballero (2017) exponen el papel de los manuales escolares como herramienta principal en la transmisión y consolidación de un canon dominante y en la construcción de discursos culturales. También los definen como un medio por el que conocer las influencias ideológicas y motivaciones políticas presentes en el currículo a partir del que se elaboran.

Por otro lado, son varios los trabajos fundamentados en el análisis de diversos aspectos presentes en el currículo educativo y los libros de texto, en diferentes niveles educativos y desde múltiples áreas del conocimiento, que utilizan una metodología de análisis de contenido y del discurso. Por un lado, Martínez-Delgado (2019) examina qué modelos culturales, valores, estereotipos y significados se refuerzan y transmiten a través de los manuales escolares de educación musical para la enseñanza primaria. Asimismo, Martínez Rodríguez (2021) sigue una estrategia similar para analizar la representación de la Antigüedad musical en el currículo y los libros de texto de la ESO y Bachillerato y evidenciar así las inexactitudes en las que se cae al impartir estos contenidos.

Por su parte, Marín-Liébana et al. (2020) se proponen estudiar el tratamiento cultural que recibe la música en el currículo de educación musical primaria de la Comunidad Valenciana y demostrar que el enfoque formalista de la música ocupa una posición dominante frente al culturalista, que está en un plano secundario. Por último, González Ben (2018) analiza los discursos de otredad que se construyen sobre las músicas no occidentales en el currículo del Real Decreto 126/2014, correspondiente a la Educación Primaria. Todos estos estudios resultan de especial interés por su forma de abordar el análisis del currículo y los materiales curriculares y por su relación con el tema de este Trabajo Fin de Máster.

Finalmente, existen diferentes propuestas para fomentar la interculturalidad en el aula de música, que también pueden utilizarse para abordar de forma crítica tanto contenidos como actividades. En primer lugar, Martí (2003) explica el reto que supone introducir las músicas no occidentales en el aula de forma que no haya resultados contraproducentes, ya que es habitual que las propuestas consideradas multiculturales caigan en actitudes diferenciadoras y exotizantes. Por otro lado, Attas y Walker (2019) ofrecen una visión general de lo que supone decolonizar la educación musical y plantean algunas estrategias para ello desde diferentes contextos educativos. Además, Carson y Westvall (2016) indican herramientas y métodos para salir de la zona de confort cultural y descentralizar las experiencias musicales, con el propósito de lograr un acercamiento a una enseñanza intercultural de la música. Para terminar, Dächsel de Hoyos (2019) enfoca su propuesta de intervención hacia el alumnado islámico de las aulas de Palencia desde un marco teórico intercultural.

Sin duda, la relativa abundancia de propuestas para fomentar la interculturalidad en el aula de música por medio de las músicas no occidentales parece evidenciar la necesidad de ir más allá de lo que establecen la legislación educativa y los libros de texto, y suplir las carencias a este respecto en los cursos de formación del profesorado.

5. Estructura del trabajo

El desarrollo de la investigación se articula en tres capítulos. El primero aborda la presencia de las músicas no occidentales en la legislación educativa española de los últimos 15 años, consistente en las respectivas leyes orgánicas, los reales decretos que establecen los currículos de Educación Secundaria a nivel nacional y los currículos de la comunidad autónoma de Castilla y León. A continuación, en el segundo capítulo se explica el papel del libro de texto como transmisor de discursos culturales y se analiza una muestra de libros de texto de la asignatura de música en la ESO para entender qué tratamiento se les da a los contenidos sobre músicas no occidentales. Finalmente, el tercer capítulo pretende constatar cómo se construyen y transmiten las narrativas y discursos sobre las músicas no occidentales en el currículo educativo y los libros de texto, así como ofrecer algunas nociones que ayuden a lograr una educación musical culturalmente responsable e intercultural.

CAPÍTULO 1.

LAS MÚSICAS NO OCCIDENTALES EN EL CURRÍCULO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

En España es el Gobierno central, junto a las Administraciones educativas, quien se encarga de regular la educación mediante un amplio marco legal. Este marco legal consiste principalmente en Leyes Orgánicas, Reales Decretos y Órdenes con los que se establecen unas directrices generales a seguir en todo el territorio español. Las Consejerías de Educación de las comunidades autónomas tienen la potestad de modificar o precisar algunas de estas directrices en un porcentaje determinado, así como los propios centros educativos.

En este capítulo se van a consultar diferentes normativas educativas, en las fechas correspondientes a las ediciones de los libros de texto a analizar. Dichos volúmenes abarcan desde el 2009, año en el que estaba en vigor la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (en adelante: LOE), hasta el 2019, con vigencia de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (en adelante: LOMCE).

Por otro lado, desde el año 2020 se ha ido implantando paulatinamente la Ley Orgánica 3/2020, de 29 diciembre, por la que se Modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (en adelante: LOMLOE). Será a partir del próximo curso académico 2022-23 cuando se empiece a instaurar en la etapa de la ESO, por lo que conviene incluir una visión general de aquellos cambios o novedades que introduce al respecto del objeto de estudio del presente trabajo. Además, hay que tener en cuenta que tanto la LOMCE como la LOMLOE modifican y reforman la LOE, así que las tres legislaciones resultan pertinentes para este análisis.

Los libros de texto consultados se han obtenido de la biblioteca de un IES situado en la comunidad autónoma de Castilla y León. Aunque no son específicos de

esta comunidad se utilizan en el desarrollo habitual de las clases de música y, por ese motivo, es necesario entender las particularidades del currículo castellanoleonés.

1.1. Presencia en la Ley Orgánica de Educación

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación o LOE, vigente desde el curso académico 2006-07 hasta la actualidad, regula a nivel estatal las enseñanzas educativas en España. En todo el documento se destaca la importancia de promover el respeto, la tolerancia, el diálogo y la comprensión de la diversidad y la pluralidad en todos los sentidos, y el rechazo hacia los estereotipos y prejuicios.

En particular, se hace hincapié en la no discriminación por motivos de nacimiento, origen racial, étnico, geográfico o religión y en el fomento de valores como la solidaridad, la tolerancia, la igualdad y el respeto. También se incide en que la educación debe fomentar especialmente esta no discriminación e igualdad de trato y el “respeto y reconocimiento . . . de la interculturalidad como un elemento enriquecedor de la sociedad” (LOE, 2006, p. 16).

Sin duda, los principios anteriores están relacionados con algunos de los objetivos que persiguen los distintos niveles educativos. Concretamente, el objetivo j) se refiere indirectamente al patrimonio artístico y cultural de diferentes lugares del mundo no occidental con “conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de los demás, así como el patrimonio artístico y cultural” (LOE, 2006, p. 27). Es en estas concepciones de cultura, historia y patrimonio artístico y cultural “de los demás” donde se deben enmarcar precisamente los contenidos relacionados con las músicas no occidentales.

El currículo de música de Secundaria correspondiente a esta legislación ha de consultarse entre las páginas 141 y 149 del Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (en adelante: RD1631). “Se entiende por currículo el conjunto de objetivos, competencias, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas reguladas en la presente Ley” (LOE, 2006, p. 19).

Mediante la incorporación de las competencias básicas al currículo se pretende que el alumnado sea capaz de adquirir y desarrollar unos aprendizajes imprescindibles para considerarse personas realizadas y ciudadanos activos de la sociedad. Estas competencias son 8 y se relacionan con la comunicación lingüística, las matemáticas, el mundo físico, las tecnologías, el civismo, la cultura y el arte, el aprender a aprender y la autonomía e iniciativa personal. Todas ellas se pueden y deben aplicar a las diferentes áreas o materias existentes pero algunas se trabajan en mayor profundidad. En el caso de la asignatura de música, la más relevante es la competencia cultural y artística, que posibilita comprender las diferentes manifestaciones culturales por medio de músicas de diferentes culturas potenciando de este modo actitudes abiertas y respetuosas. Por otro lado, la competencia social y ciudadana “favorece la comprensión de diferentes culturas y de su aportación al progreso de la humanidad y con ello la valoración de los demás y los rasgos de la sociedad en la que se vive” (RD1631, 2006, p. 143).

Respecto a los objetivos de la asignatura de música, estos son un total de 10 y se aplican a los 4 cursos de la ESO. Por un lado, los objetivos número 3 y 4 se relacionan directamente con el tema de este trabajo ya que plantean escuchar, reconocer y apreciar obras de diferentes culturas como fuentes de conocimiento, placer personal y enriquecimiento intercultural, y como ejemplos del patrimonio cultural, reconociendo sus intenciones y funciones. Asimismo, algunas ambigüedades presentes en los 8 objetivos restantes pueden considerarse afines al tema en cuestión, estas son: el respeto a otras formas distintas de expresión, la disposición para superar estereotipos y prejuicios, enriquecerse con las aportaciones de los demás y analizar los usos sociales de la música independientemente de su origen.

Es particularmente interesante analizar cómo se relacionan elementos del currículo previamente mencionados, con los contenidos propuestos para las distintas etapas de Educación Secundaria Obligatoria en la asignatura de música. Dichos contenidos aparecen distribuidos en bloques que interactúan constantemente entre sí. En los cursos primero, segundo y tercero hay cuatro bloques: 1. Escucha, 2. Interpretación, 3. Creación y 4. Contextos musicales. En el cuarto curso la asignatura es optativa y tiene tres bloques: 1. Audición y referentes musicales, 2. La práctica musical y 3. Música y tecnologías.

A continuación, se organizan en una tabla los contenidos y criterios de evaluación que se relacionan directa e indirectamente con las músicas no occidentales, extraídos de las páginas 145 a 149 del RD1631.

Tabla 3

Contenidos y criterios de evaluación relacionados con las músicas no occidentales, según RD1631

Cursos primero a tercero	
Contenidos	Criterios de evaluación
<p>Bloque 1. Escucha</p> <ul style="list-style-type: none"> - Audición, análisis elemental y apreciación crítica de obras vocales e instrumentales de distintos estilos, géneros, tendencias y culturas musicales. . . - Interés por conocer músicas de distintas características y por ampliar y diversificar las propias preferencias musicales. - Valoración de la audición como forma de comunicación y como fuente de conocimiento y enriquecimiento intercultural. 	<p>1. Reconocer auditivamente y determinar la época o cultura a la que pertenecen distintas obras musicales escuchadas previamente en el aula, interesándose por ampliar sus preferencias.</p> <p>El criterio pretende comprobar si el alumnado es capaz de mostrar una actitud abierta y respetuosa ante diferentes propuestas.</p>
<p>Bloque 2. Interpretación⁴</p> <ul style="list-style-type: none"> - Agrupaciones vocales e instrumentales en la música de diferentes géneros, estilos y culturas . . . 	
<p>Bloque 4. Contextos musicales</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento de las manifestaciones musicales más significativas del patrimonio musical occidental y de otras culturas. - Reconocimiento de la pluralidad de estilos en la música actual. 	
Cuarto curso	
Contenidos	Criterios de evaluación
<p>Bloque 1. Audición y referentes musicales</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilización de distintas fuentes de información para obtener referencias sobre músicas de diferentes épocas y culturas, incluidas las actuales . . . - Interés, respeto y curiosidad por la diversidad de propuestas musicales, así como por los gustos musicales de otras personas. 	

⁴ Otros contenidos del bloque 2 del RD1631 hablan de “diversas formas de notación”, “respeto ante otras . . . formas de expresión”. También mencionan un “repertorio variado de danzas”, que puede referirse a las llamadas “danzas del mundo” (p. 145).

A partir de la tabla se observa que la presencia de referencias a las músicas no occidentales en el currículo del RD1631 es muy reducida, y casi nunca explícita o concreta. Se habla de un patrimonio musical de otras culturas que se opone al occidental, debido a que el foco está en el estudio de un canon musical euro-occidental frente al que se sitúan todas las músicas que no pertenecen a ese canon. De este modo, la música de distintas y diferentes culturas sirve para ampliar y diversificar las preferencias musicales y enriquecerse interculturalmente.

Por otro lado, para conocer el currículo de Secundaria en Castilla y León debemos dirigirnos al DECRETO 52/2007, de 17 de mayo, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad de Castilla y León (en adelante: D52). El apartado dedicado a la asignatura de música comprende desde la página 75 hasta la 79. Como es de esperar, se aprecia la gran similitud que guarda el currículo de Castilla y León con el propuesto en el RD1631. La principal diferencia radica en que la asignatura de música se imparte directamente en el segundo curso de Secundaria, por lo que algunos contenidos y criterios de evaluación se ordenan de otro modo.

- En el segundo curso solo hay 3 bloques, el cuarto bloque de Contextos musicales aparece únicamente en el tercer curso.
- En los contenidos del segundo curso, en el bloque de Creación, se añade la “sensibilidad estética ante nuevas propuestas musicales, valorando sus elementos creativos e innovadores” (D52, 2007, p. 78).

Aparte de esto, el D52 únicamente presenta alguna modificación y añadido a mayores que se refieren, principalmente, a la interdisciplinariedad de la música, al fomento de los valores de convivencia y disciplina mediante la interpretación grupal, a la forma de trabajar la competencia matemática comprendiendo los elementos sonoros y rítmicos y al reconocimiento del patrimonio musical de Castilla y León.

Este primer análisis evidencia que en el currículo correspondiente a la LOE está presente constantemente la idea de que las manifestaciones musicales escogidas como objeto de estudio e interpretación pueden ser muy variadas y de cualquier procedencia, no indican unos países o culturas determinados que deben estudiarse necesariamente. Sin embargo, mediante frases como “conocimiento de las manifestaciones musicales más significativas del patrimonio musical occidental y de otras culturas” (D52, 2007, p.

78; RD1631, P. 146) están diferenciando y homogeneizando toda una variedad y diversidad de culturas no occidentales dentro de la terminología “otras culturas”.

1.2. Presencia en la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa

La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa o LOMCE, es una modificación parcial de la LOE. La justificación de la necesidad de esta reforma educativa radica en la escasa equidad social e igualdad de oportunidades, las altas cifras de abandono educativo temprano y los bajos niveles de calidad constatados por los informes internacionales. Para ello, el cuarto curso de la ESO se separa claramente de los 3 anteriores y adquiere un carácter propedéutico con el fin de flexibilizar las trayectorias que el alumnado puede elegir. Las asignaturas se diferencian en troncales, específicas y de libre configuración autonómica, donde la música se convierte en una asignatura específica y optativa durante todos los cursos de Secundaria, mientras que antes lo era solo en el cuarto curso. Por su parte, en Castilla y León la asignatura no se imparte en el primer año, solo es obligatoria en el segundo curso, y en tercero y cuarto es optativa. Además, la LOMCE incide especialmente sobre las TIC, el plurilingüismo y la Formación Profesional.

De nuevo, se promueve la importancia del conocimiento de la *cultura*, la equidad e inclusión, la igualdad de derechos y oportunidades y la transmisión de unos valores que permitan superar la discriminación de cualquier tipo, los estereotipos y prejuicios, que no tienen cabida en un mundo cada vez más global, abierto e interconectado. La creciente presencia de alumnado migrante de procedencia no occidental en las aulas implica la necesidad de valorar e incluir sus manifestaciones musicales como una parte más de aquello que se enseña.

En esta legislación el currículo se define como “la regulación de los elementos que determinan los procesos de enseñanza y aprendizaje para cada una de las enseñanzas” (LOMCE, 2013, p. 12) y está integrado por los objetivos, las competencias, los contenidos, la metodología didáctica, los estándares y resultados de aprendizaje evaluables y los criterios de evaluación. En el Real Decreto 1105/2014, de 26 de

diciembre, por el que se establece el currículo básico de la ESO y Bachillerato (en adelante: RD1105), la asignatura de música ocupa las páginas 508 a 512.

Asimismo, las competencias se reducen a 7 y sus nombres varían ligeramente con respecto a la LOE, aunque sus implicaciones son similares. En lo referente a la música, nuevamente, destacan la competencia en conciencia y expresiones culturales y las competencias sociales y cívicas.

La música se considera un “bien cultural”, un “lenguaje”, y un “medio de comunicación no verbal”, además de una “manifestación cultural e histórica” que promueve en el alumnado una “postura abierta, reflexiva y crítica” (RD1105, 2014, p. 508). Al impartir esta materia en Secundaria se persiguen determinados objetivos como que el alumnado entienda la música como un fenómeno histórico y social y un medio de expresión. Los elementos del currículo se presentan en 4 bloques interrelacionados: 1. Interpretación y creación, 2. Escucha, 3. Contextos musicales y culturales y 4. Música y tecnología.

Los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje evaluables se organizan por ciclos educativos y por bloques. A continuación se muestran agrupados en una tabla una selección de aquellos relacionados, directa o indirectamente, con el tema de las músicas no occidentales, extraídos de las páginas 509 a 512 del RD1105.

Tabla 4

Criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables relacionados con las músicas no occidentales, según RD1105

1er ciclo de ESO (1º a 3º)	
Criterios de Evaluación	Estándares de aprendizaje evaluables
Bloque 1. Interpretación y Creación	
	<p>8.1. Practica, interpreta y memoriza piezas vocales, instrumentales y danzas de diferentes géneros, estilos y culturas, aprendidas por imitación y a través de la lectura de partituras con diversas formas de notación . . .</p> <p>8.3. Muestra apertura y respeto hacia las propuestas del profesor y de los compañeros.</p>
Bloque 2. Escucha	
4. Reconocer auditivamente y determinar la época	1.2. Diferencia las sonoridades de los instrumentos

o cultura a la que pertenecen distintas obras musicales, interesándose por ampliar sus preferencias.

más característicos . . . del folklore y de otras agrupaciones musicales.

4.1. Muestra interés por conocer músicas de otras épocas y culturas.

4.2. Reconoce y sabe situar en el espacio y en el tiempo músicas de diferentes culturas.

Bloque 3. Contextos musicales y culturales

2. Demostrar interés por conocer músicas de distintas características, épocas y culturas, y por ampliar y diversificar las propias experiencias musicales, adoptando una actitud abierta y respetuosa.

2.2. Muestra interés por conocer música de diferentes épocas y culturas como fuente de enriquecimiento cultural y disfrute personal.

7.2. Se interesa por ampliar y diversificar las preferencias musicales propias.

4º ESO

Bloque 1. Interpretación y Creación

2.1. Interpreta y memoriza un repertorio variado⁵ de canciones, piezas instrumentales y danzas . . .

Bloque 2. Escucha

4. Reconocer auditivamente, clasificar, situar en el tiempo y en el espacio y determinar la época o cultura y estilo de las distintas obras musicales . . . mostrando apertura y respeto por las nuevas propuestas musicales e interesándose por ampliar sus preferencias⁶.

4.2. Sitúa la obra musical en las coordenadas de espacio y tiempo.

4.3. Muestra interés, respeto y curiosidad por la diversidad de propuestas musicales así como por los gustos musicales de otras personas.

Bloque 3. Contextos musicales y culturales

2. Conocer la existencia de otras manifestaciones musicales y considerarlas como fuente de enriquecimiento cultural.

2.1. Analiza a través de la audición músicas de distintos lugares del mundo, identificando sus características fundamentales.

3. Relacionar la música con otras manifestaciones artísticas.

3.1. . . . establece sinergias entre la música y otras manifestaciones artísticas.

La tabla muestra que en el currículo de la LOMCE los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables se desarrollan y especifican algo más que en la LOE, por lo que se deja entrever la prevalencia de las ideas y concepciones presentes en la música occidental, en la llamada música culta. En los bloques 1 y 2, Interpretación y Creación y Escucha, se toma como modelo la música clásica europea al hablar, por

⁵ Aquí de nuevo da a entender que las manifestaciones musicales pueden ser muy variadas y no especifica una procedencia determinada.

⁶ Los puntos 5 y 6 se refieren a las funciones de la música en “nuestra sociedad” (occidental).

ejemplo, de los elementos básicos del lenguaje musical, de los parámetros del sonido, la representación gráfica de la música, los tipos de textura, los modos, escalas y ritmos más sencillos y comunes, los elementos y formas de organización y estructuración musical, los procedimientos compositivos, las normas que rigen la interpretación en grupo o los tipos de agrupaciones vocales e instrumentales. El tercer bloque, Contextos musicales y culturales, se centra principalmente en la historia de la música occidental, en el patrimonio cultural español (esto último sobre todo en el cuarto curso) y en el análisis de la música actual desde una perspectiva crítica.

Nuevamente, en muchos puntos no se hace una referencia explícita a qué manifestaciones musicales se deben impartir, por lo que se asume que el repertorio puede ser de lo más variado y de cualquier procedencia, pero siempre está presente la idea de lo occidental y lo propio frente a “lo otro”. La creación de esta categoría de “lo otro” es la forma que tiene occidente de referirse al mundo no occidental, de crear una diferenciación entre “nosotros”/”ellos” (Thompson, 2002).

Asimismo, el currículo correspondiente a Castilla y León se localiza en las páginas 32321 a 32328 de 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 adelante: EDU362). Los 4 bloques en los que se organizan los elementos del currículo son los mismos que en el RD1105, sin embargo, aquí se imparte la asignatura de música en los cursos segundo, tercero y cuarto. En el segundo curso se quiere reforzar y ampliar lo visto en Primaria con “una visión general de la música de distintas culturas y estilos” (EDU362, 2015, p. 32321). El tercer curso se estructura en torno a la historia de la música, y en el cuarto curso ganan protagonismo la música popular y los medios audiovisuales.

En este currículo se añade en la tabla de criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables el apartado de contenidos. De hecho, al incluir los contenidos se especifica todavía más lo que se supone que se debe impartir en la asignatura de música. Por ejemplo, con tipos de texturas se refieren concretamente a monodia, contrapunto, homofonía y melodía acompañada; o con formas musicales simples quieren decir primaria, binaria, ternaria, rondó y tema con variaciones. Ya que se deben impartir los mismos contenidos y cumplir los mismos criterios y estándares que en el currículo del

RD1105 pero en un menor número de cursos, la organización de los elementos curriculares varía, aunque lo que se desea transmitir es, esencialmente, lo mismo.

En la siguiente tabla se presentan únicamente los contenidos relacionados directa o indirectamente con las músicas no occidentales que se añaden en EDU362 y que no estaban incluidos en RD1105. Como se ha comentado, los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables son idénticos, aunque alterando el orden por impartirse la asignatura en un curso menos.

Tabla 5

Contenidos relacionados con las músicas no occidentales, según EDU362

Contenidos
Tercer Curso
Bloque 1. Interpretación y Creación
- Práctica, memorización e interpretación de piezas instrumentales, vocales y danzas españolas y de diferentes culturas y estilos, adecuadas al nivel.
Bloque 2. Escucha
- Audición y reconocimiento de obras de diferentes géneros y distintas épocas, culturas y estilos.
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.
Cuarto Curso
Bloque 2. Escucha
- Audición, reconocimiento y análisis de las características musicales de obras de diferentes géneros, épocas, culturas y estilos.
- Interés por conocer músicas de distintas características musicales, y por ampliar y diversificar las propias preferencias musicales.
- Utilización de distintas fuentes de información para obtener referencias sobre músicas de diferentes épocas y culturas, incluidas las actuales.
Bloque 3. Contextos musicales y culturales
- Músicas del mundo.
- Exploración de la relación existente entre la música y otras manifestaciones artísticas.

Como se puede ver, los contenidos no especifican la época, los estilos y las culturas de procedencia de las músicas sobre las que se trabaja, ni tampoco la cantidad de temas ni sesiones dedicadas. Sin embargo, es particularmente interesante uno de los conceptos encontrados en el tercer bloque del cuarto curso, el de “las músicas del

mundo”, que se refiere al estudio de la creación musical global. Esta terminología se vincula fácilmente con la *world music* y es algo problemática, ya que engloba en un término unitario a todas las creaciones musicales de aquellas culturas o países no occidentales. La *world music* se enmarca dentro de la categoría de “lo otro”, que es todo lo que no se corresponde con la música occidental, y por ello abarca una variedad indiscriminada de estilos y manifestaciones musicales (Thompson, 2002). Es una terminología diferenciadora que se basa en dicotomías de “yo/ “otro” y “occidente”/ “el mundo” (Haynes, 2005).

1.3. Presencia en la Ley Orgánica por la que se Modifica la Ley Orgánica de Educación

La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se Modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación o LOMLOE, deroga la LOMCE y pretende revertir varias de sus propuestas más controvertidas a través de la revisión y modificación de ciertas medidas de la LOE, con el fin de acercarse a los objetivos de la década 2020/2030 propuestos por la Unión Europea y la UNESCO. Estos se relacionan con la “educación para el desarrollo sostenible y para la ciudadanía mundial”, que incluye “la comprensión internacional y la educación intercultural” (LOMLOE, 2020, p. 6).

Además, como sustitución de la desaparecida materia de Educación para la ciudadanía y los derechos humanos se crea la Educación en valores cívicos y éticos, que ha de cursarse obligatoriamente en uno de los cuatro cursos de la ESO. Con ella se fomenta la reflexión ética, el respeto de los Derechos Humanos, de la diversidad, etc. aspectos siempre presentes en toda la legislación educativa, al igual que los principios básicos e indisolubles de la educación, que son la calidad y la equidad para todo el alumnado. También, para garantizar una formación integral, se fomentan de manera transversal a todas las materias y cursos la formación estética, la formación artística y la creatividad.

La materia de música forma parte de aquellas que se pueden integrar en ámbitos según afinidad. Durante los tres primeros cursos de la Educación Secundaria Obligatoria

todos los alumnos y alumnas deben cursar música y/o educación plástica, visual y audiovisual. Por su parte, en el cuarto curso la materia de música es optativa.

En el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria (en adelante: RD217) se puede observar que el currículo de Secundaria ahora se organiza en objetivos, competencias clave, competencias específicas, criterios de evaluación, saberes básicos y situaciones de aprendizaje.

Cobra mucha importancia el llamado “Perfil de salida del alumnado al término de la enseñanza básica” que “identifica y define, en conexión con los retos del siglo XXI, las competencias clave que se espera que los alumnos y alumnas hayan desarrollado al completar esta fase de su itinerario formativo” (RD217, 2022, p. 24). Con la vinculación de competencias y retos del siglo XXI se pretende que el alumnado llegue a “cooperar y convivir en sociedades abiertas y cambiantes, valorando la diversidad personal y cultural como fuente de riqueza e interesándose por otras lenguas y culturas” (RD217, 2022, p. 25).

Estas competencias de nuevo se amplían a 8 y sus nombres varían ligeramente respecto a las dos legislaciones vistas anteriormente, pero en esencia pretenden y trabajan lo mismo. Por cada una de las competencias clave se establecen unos descriptores operativos que concretan aquello que el alumnado ha tenido que conseguir al completar la enseñanza básica. Mediante la competencia en conciencia y expresiones culturales, y sus descriptores operativos correspondientes, se espera que el alumnado consiga:

Comprender y respetar el modo en que las ideas, las opiniones, los sentimientos y las emociones se expresan y se comunican de forma creativa en distintas culturas y por medio de una amplia gama de manifestaciones artísticas y culturales. . . . Asimismo, requiere la comprensión de la propia identidad en evolución y del patrimonio cultural en un mundo caracterizado por la diversidad (RD217, 2022, p. 32).

Según este currículo, además, la música es “un lenguaje a través del que reproducir las realidades culturales” y “una de las artes que conforman el patrimonio cultural” por lo que es importante comprender su “vinculación con las distintas ideas y tradiciones”. Se destaca la importancia de la contextualización histórica y cultural de las

creaciones musicales y del trabajo de “la empatía y el respeto hacia la diversidad cultural” (RD217, 2022, p. 158).

Las competencias específicas de la materia son 4, que giran en torno a tres ejes interrelacionados:

1. La identidad y la recepción cultural, que se desarrollan en la 1ª competencia.
2. La creación y la interpretación, que se desarrollan en las competencias específicas 2ª y 3ª.
3. La producción artística, que corresponde a la 4ª competencia.

Para el tema de las músicas no occidentales interesa especialmente lo que propone la competencia específica 1, que es “analizar obras de diferentes épocas y culturas, identificando sus principales rasgos estilísticos y estableciendo relaciones con su contexto, para valorar el patrimonio musical y dancístico como fuente de disfrute y enriquecimiento personal” (RD217, 2022, p. 159). Se menciona particularmente la importancia de no acudir solo al canon occidental y de prestar atención a las creaciones de otras culturas. Con la segunda competencia específica, destinada a la improvisación, se explica su importante papel en el “enriquecimiento cultural entre iguales y la superación de barreras y estereotipos sociales, culturales o sexistas” (RD217, 2022, p. 160).

Los saberes básicos son el equivalente a los contenidos y se organizan en tres bloques: A. Escucha y percepción, B. Interpretación, improvisación y creación escénica y C. Contextos y culturas. Estos saberes básicos se relacionan con los criterios de evaluación y ambos a su vez con cada una de las competencias específicas. A continuación, se presentan en una tabla aquellas competencias, criterios de evaluación y saberes básicos que se relacionan con el tema del trabajo, extraídos de las páginas 161 a 164 del RD217.

Tabla 6

Competencias específicas, criterios de evaluación y saberes básicos relacionados con las músicas no occidentales, según RD217

Cursos de primero a tercero		
Competencias específicas	Criterios de evaluación	Saberes básicos
Competencia 1.	1.1. Identificar los principales rasgos estilísticos de obras musicales y dancísticas de diferentes épocas y culturas, evidenciando una actitud de apertura, interés y respeto en la escucha o visionado de las mismas.	A. Escucha y percepción - Mitos, estereotipos y roles de género transmitidos a través de la música y la danza ⁷ .
	1.2. Explicar, con actitud abierta y respetuosa, las funciones desempeñadas por determinadas producciones musicales y dancísticas, relacionándolas con las principales características de su contexto histórico, social y cultural.	B. Interpretación, improvisación y creación escénica - Principales géneros musicales y escénicos del patrimonio cultural - Repertorio vocal, instrumental o corporal individual o grupal de distintos tipos de música del patrimonio cultural propio y de otras culturas.
	1.3. Establecer conexiones entre manifestaciones musicales y dancísticas de diferentes épocas y culturas, valorando su influencia sobre la música y la danza actuales.	C. Contextos y culturas - Tradiciones musicales y dancísticas de otras culturas del mundo.
Cuarto Curso		
Competencias específicas	Criterios de evaluación	Saberes básicos
Competencia 1.	1.1 Analizar obras musicales y	A. Escucha y percepción

⁷ Puede vincularse también con los mitos y estereotipos sobre las músicas no occidentales.

<p>dancísticas de diferentes épocas y culturas, identificando sus rasgos estilísticos, explicando su relación con el contexto y evidenciando una actitud de apertura, interés y respeto en la escucha o el visionado de las mismas.</p> <p>1.2. Valorar críticamente los hábitos, los gustos y los referentes musicales y dancísticos de diferentes épocas y culturas, reflexionando sobre su evolución y sobre su relación con los del presente.</p>	<p>- Compositores y compositoras, artistas e intérpretes internacionales, nacionales, regionales y locales.</p> <p>- Mitos, estereotipos y roles de género transmitidos a través de la música y la danza.</p> <p>- Actitud de respeto y valoración en la recepción musical.</p> <hr/> <p>B. Interpretación, improvisación y creación escénica.</p> <hr/> <p>- Repertorio vocal, instrumental o corporal individual o grupal de distintos tipos de música del patrimonio musical histórico, actual y de otras culturas.</p> <hr/> <p>C. Contextos y culturas</p> <hr/> <p>- Tradiciones musicales y dancísticas de otras culturas del mundo: funciones, pervivencia e influencias en otros estilos musicales.</p>
---	--

A fecha de 30 de mayo de 2022 se publicaron los borradores del currículo correspondiente a la Comunidad de Castilla y León. No obstante, estos documentos regionales no serán definitivos hasta su publicación en el Boletín Oficial de Castilla y León. Durante ese tiempo pueden producirse alteraciones significativas, por ese motivo no se ha incluido en este TFM.

En consecuencia, en la legislación educativa consultada se destaca constantemente la importancia de la diversidad, de la pluralidad, del respeto a la diferencia, de la no discriminación y de superar los estereotipos y prejuicios. Con ello se pretende que todo el alumnado del sistema educativo español se enfrente con una actitud abierta a las múltiples manifestaciones culturales que les rodean en su día a día, y lleguen a convertirse en ciudadanos activos de un mundo global multicultural. Conforme se implantan nuevas legislaciones estas dan mayor importancia a ir más allá del canon occidental e introducir contenidos sobre otras culturas teniendo en cuenta las características de su contexto histórico y socio-cultural y cómo evolucionan a lo largo

del tiempo y se vinculan con el presente. Sin embargo, la forma en la que se plantea sigue situando, implícitamente, a la música europea y occidental en el centro y a las músicas no occidentales en los márgenes, proponiendo una diferencia entre el Yo y el Otro y una dicotomía entre “nuestra música” y “otras músicas”.

Por último, tampoco hay que olvidar la existencia de un currículo oculto que, en definitiva, consiste en aquellos valores, normas, creencias etc. presentes implícitamente en el proceso social de enseñanza-aprendizaje y que, por lo general, se transmiten y asimilan inconscientemente y de forma no intencionada. Favoreciendo de este modo la consolidación de una cultura hegemónica (Torres, 1998). Por ejemplo, si en la asignatura de música se concibe y transmite la idea de música como aquella creada principalmente por hombres caucásicos, pertenecientes al canon clásico occidental, y compuesta siguiendo las normas y reglas de esta tradición europea, el alumnado puede asumir que las manifestaciones o expresiones musicales de características diferentes no son igual de válidas, y entender e interpretar toda práctica sonora a partir de este canon.

CAPÍTULO 2.

LAS MÚSICAS NO OCCIDENTALES EN LOS LIBROS DE TEXTO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

Como se ha visto, el currículo educativo determina las enseñanzas mínimas o básicas que debe adquirir el alumnado, en este caso sobre músicas no occidentales en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. Teniendo en cuenta este currículo, que se establece a nivel estatal y autonómico, se elaboran los materiales educativos y didácticos, como son los libros de texto. Por todo esto, partiendo de lo que establece la legislación educativa se procederá a comprobar cómo se reproduce el currículo en los libros de texto de la asignatura de música.

2.1. El libro de texto como transmisor de un discurso cultural

Existe todavía una cierta ambigüedad en cuanto a la denominación de los libros de texto, también llamados manuales escolares o textos escolares, entre otros términos. Lo mismo ocurre con su definición:

No todo libro utilizado por los alumnos o empleado en la escuela es un manual escolar en sentido estricto. Se tiende a considerar en este grupo sólo a aquellas obras concebidas expresamente con la intención de ser usadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. (Ossenbach, 2010, p. 121)

La comunidad de investigadores educativos ha llegado a un acuerdo sobre las características básicas de lo que se entiende por libro de texto. En primer lugar, su intencionalidad ha de ser expresamente educativa, debe darse una sistematicidad y secuencialidad en la exposición y el orden de los contenidos, y estos deben adecuarse al nivel de los educandos. Por otro lado, el lenguaje empleado tiene que ser expositivo y combinar texto con imágenes. También debe proporcionar unos recursos didácticos apropiados para el alumnado al que se dirige. Finalmente, los contenidos han de

ajustarse a un plan de estudios y un currículo establecidos por el Gobierno y las Administraciones educativas (Ossenbach, 2010).

Como parte del patrimonio educativo, los libros de texto pueden considerarse, por un lado, una importante fuente de investigación y, por otro, unos interesantes objetos de estudio. Gracias a ellos se pueden entender diversos aspectos de la llamada “cultura de la escuela”, la cual consiste en las pautas culturales, los roles, valores, normas y estructuras, que produce y transmite la institución de la escuela y que tanto alumnado como profesorado internalizan y transmiten a la sociedad. Los libros de texto también posibilitan conocer las influencias ideológicas y motivaciones políticas dominantes en el currículo educativo. Es por esto que, hace unas décadas, surgió un campo de investigación sistemática sobre los manuales escolares, llamado “manualística” en España (Ossenbach, 2010).

Dentro del campo de investigación de la “manualística”, el tipo de análisis más generalizado es el que utiliza el libro de texto para abordar las “concepciones sociales y políticas que influyeron en su elaboración . . . las diferentes ideologías y corrientes de pensamiento . . . y los procesos de transmisión cultural” (Ossenbach, 2010, p.124). Esto se debe a que “los textos escolares han sido potentes instrumentos para la definición de roles sociales, así como para la creación de toda clase de estereotipos” (Ossenbach, 2010, p. 125), y es precisamente por ello que una gran parte de los análisis de libros de texto se centran en el género y las diferencias sociales y étnicas.

En esta línea, Pérez-Caballero (2017) expone el papel fundamental de las instituciones educativas en la transmisión del canon y la cultura a la sociedad. En este caso, se entiende por canon una “selección valorizada de determinados fragmentos del patrimonio cultural por parte de una comunidad, con el fin de conformar su herencia histórica y conservarla a través de su transmisión a la sociedad” (Pérez-Caballero, 2017, p. 134). Entonces, este canon representa la ideología de un grupo dominante, estableciendo así, consciente o inconscientemente, unas dicotomías u oposiciones binarias, como pueden ser el Yo frente al Otro y lo occidental frente a lo no occidental.

Las editoriales de libros de texto seleccionan y otorgan autoridad a unos contenidos por encima de otros. Por tanto, los libros de texto se pueden considerar la herramienta primordial de transmisión y consolidación del canon. De esta forma, favorecen “el desarrollo de la identidad cultural, que da lugar a un determinado modelo

cultural” (Pérez-Caballero, 2017, p. 148). Además, las transformaciones y cambios del modelo cultural que va sufriendo la sociedad se ven reflejados por medio de los libros de texto. Aunque esto siempre ocurrirá a posteriori, en última instancia, cuando el cambio social se está consolidando.

A pesar de todas las controversias y polémicas surgidas en torno al libro de texto en las últimas décadas, este sigue siendo el material curricular por antonomasia. Así lo demuestran las cifras de facturación anual por parte de las editoriales de materiales educativos. En el informe publicado por la Asociación Nacional de Editores de Libros y Material de Enseñanza sobre *El libro y los contenidos educativos en España. Curso 2021-22* (ANELE, 2021) se indica una cifra de facturación total de 765,47 millones de euros y unos 41.314 millones de ejemplares vendidos. Asimismo, la edición de libros educativos es uno de los pilares fundamentales de la edición en España, suponiendo un 31,4% del total.

En cuanto a la creciente importancia de los libros de texto en formato digital, este informe de ANELE (2021) expone que la oferta editorial para el curso 2021-2022 ha sido de 32.936 títulos en papel y 25.805 en soporte digital. La edición en papel se mantiene estable respecto a años anteriores, sin embargo, los contenidos digitales se han incrementado considerablemente a casusa de la pandemia. Esta situación excepcional ha acelerado la digitalización de la educación y el incremento de la oferta editorial digital y de los recursos digitales. Es por esto también que se ha tenido que recurrir necesariamente a un modelo de educación híbrido que utiliza herramientas analógicas y digitales.

Entonces, ¿qué lleva a los docentes a utilizar o no utilizar un libro de texto, ya sea en formato físico o digital? Según el estudio de Alonso y Vicente (2019), los argumentos clave del profesorado de música de Educación Secundaria a favor del uso de libro de texto son: la comodidad que proporciona a la hora de organizar e impartir las clases, el no tener que invertir tiempo en crear unos materiales propios, y su importante función como guía de referencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por otra parte, los argumentos que esgrimen en su contra tienen que ver, principalmente, con la libertad y la flexibilidad que implica poder elaborar unos materiales propios y las posibilidades de innovación metodológica que ofrece la introducción de las TIC en el aula.

Para todos ellos el libro de texto de música ideal sería aquel con un lenguaje claro y asequible y unas actividades motivadoras. Sin embargo, creen que este libro ideal no existe porque las editoriales, en muchos casos, se mueven por intereses de mercado y privilegian las ventas y los criterios comerciales por encima de la pedagogía. Por ello, consideran que el libro de texto tal y como se conoce en la actualidad desaparecerá próximamente e incluso se plantean abandonar su uso al no estar totalmente satisfechos con lo que este ofrece (Alonso y Vicente, 2019).

De hecho, desde ANELE promulgan las bondades de un enfoque híbrido entre libro de texto y Recursos Educativos en Abierto (REA), materiales desarrollados en la mayoría de los casos por los propios docentes, porque “es sinónimo de pluralidad y diversidad de recursos educativos y académicos, algo esencial para el desarrollo de una sociedad en general y para la libertad de pensamiento en particular” (ANELE, 2021, p. 17).

Por último, el informe de ANELE *La edición de libros de texto en España* (2014) constata la hegemonía cultural europea, ya que este continente es el líder mundial del sector editorial. Esta es “la mayor industria cultural de Europa . . . y genera alrededor de 23.000 millones de euros de ingresos netos anuales” (ANELE, 2014, p. 2). También es la industria cultural más importante de España y muchos de los libros de texto que se editan en el país se exportan, mayoritariamente, a Latinoamérica, donde numerosas empresas españolas tienen filiales. Estos libros exportados se adaptan a los currículos locales (ANELE, 2014).

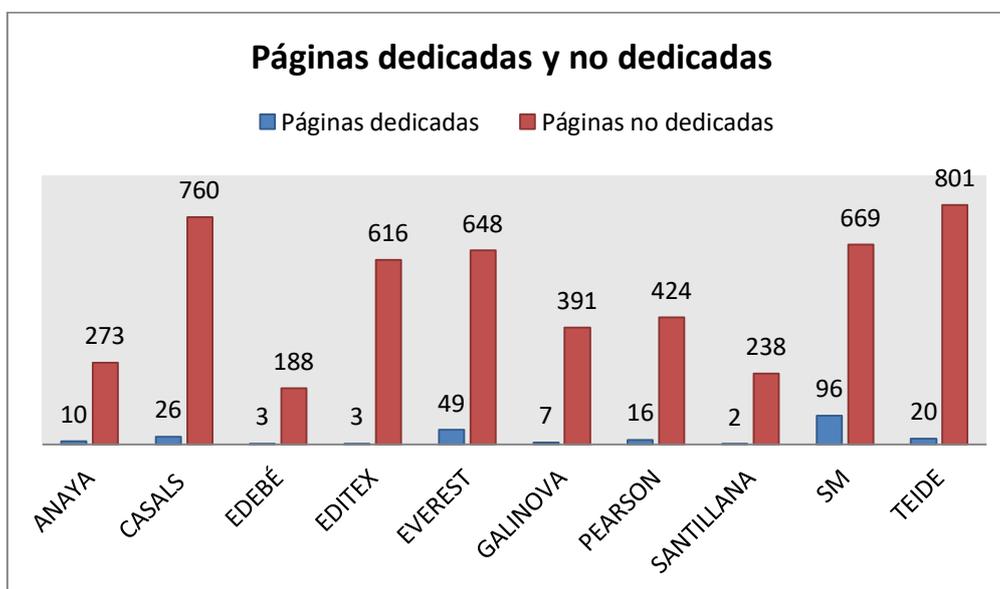
Por lo tanto, el estudio de los materiales curriculares se justifica plenamente debido a su capacidad para construir discursos y transmitir un canon dominante. Partiendo de la muestra de manuales escolares y del instrumento creado para su análisis, que se encuentran en el apartado de metodología, a continuación se describe el tratamiento que estos hacen de las músicas no occidentales.

2.2. Representatividad de las músicas no occidentales⁸

En esta sección del trabajo se analiza una parte de la tabla de vaciado donde se ha recogido el número de páginas total de cada libro, aquellas páginas en las que aparecen las músicas no occidentales y, por descarte, en las que no están presentes. El mismo procedimiento se ha seguido con el número de unidades. El siguiente gráfico muestra las páginas dedicadas y no dedicadas a las músicas no occidentales por editoriales educativas y evidencia que Everest y SM son las que más espacio les asignan.

Figura 1

Páginas dedicadas y no dedicadas a las músicas no occidentales por editoriales educativas



La recogida de estos datos revela que el número de páginas total de los libros consultados oscila entre las 96 y 237 páginas. De este total hay dos manuales, la guía didáctica de *Everest Música 4* y *Savia SM Música 4*, que dedican 48 y 60 páginas respectivamente a las músicas no occidentales, por el contrario, 1/3 de los libros no reservan ningún espacio a estos contenidos. Aunque los dos manuales con más páginas dedicadas a las músicas no occidentales están pensados para el cuarto curso, no todos los libros de 4º de la ESO incluyen contenidos sobre el tema.

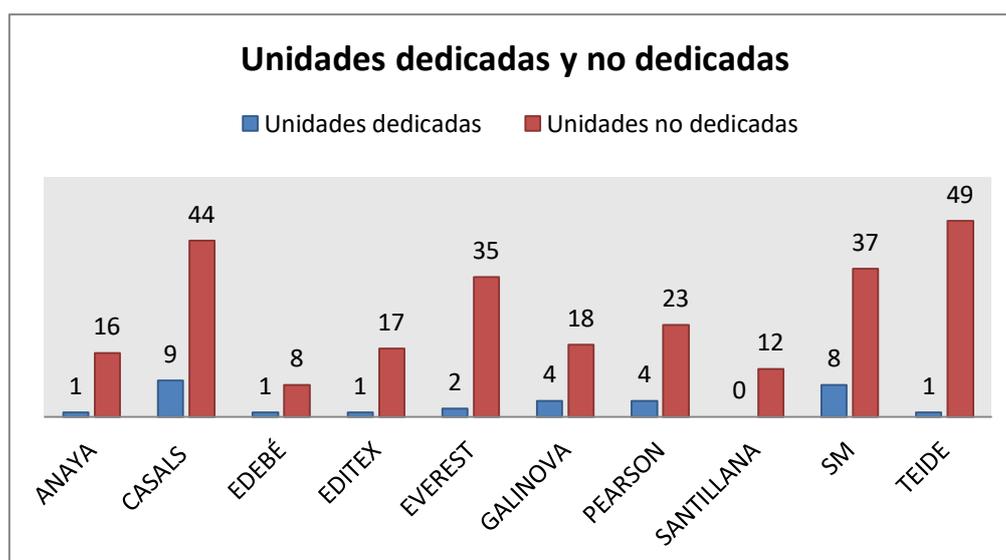
⁸ Algunos libros destinan todas las páginas de algunas de sus unidades al tema de las músicas no occidentales. Sin embargo, otros solo dedican apartados específicos de 1 o 2 páginas en varias de sus unidades. En estos casos se ha contabilizado la unidad completa a la hora de hacer las estadísticas. Por último, se han incluido también las páginas independientes a lo largo del libro, aunque no estén enmarcadas en ninguna unidad en concreto.

Con respecto al número de unidades, el mínimo por libro son 4 y el máximo 12. El libro de texto *Casals Tempo Música 4* introduce un pequeño apartado al final de cada una de sus unidades para hablar de “las músicas del mundo”, por lo que podría decirse que este tema está siempre presente a lo largo del mismo. Además, *GaliNova Música 3* dedica hasta 4 unidades de un total de 11. De nuevo, *Savia SM Música 4* puede considerarse un libro centrado principalmente en las músicas no occidentales con 5 unidades de 9, es decir, más de la mitad. No obstante, 18 libros de 33 no destinan ninguna unidad al tema, solo páginas independientes o, incluso, nada.

Asimismo, el siguiente gráfico recoge las unidades dedicadas y no dedicadas a las músicas no occidentales según las editoriales consultadas y demuestra el dominio de Casals, SM y GaliNova.

Figura 2

Unidades dedicadas y no dedicadas a las músicas no occidentales por editoriales educativas



Los diferentes currículos educativos consultados hacen gradualmente más hincapié en la inclusión de las músicas no occidentales como forma de fomentar la interculturalidad, el respeto a la diversidad y la superación de estereotipos. A pesar de ello, esta recogida de datos constata que, salvo contadas excepciones, se dedica muy poco espacio dentro de los libros de texto de la asignatura de música en Secundaria a las

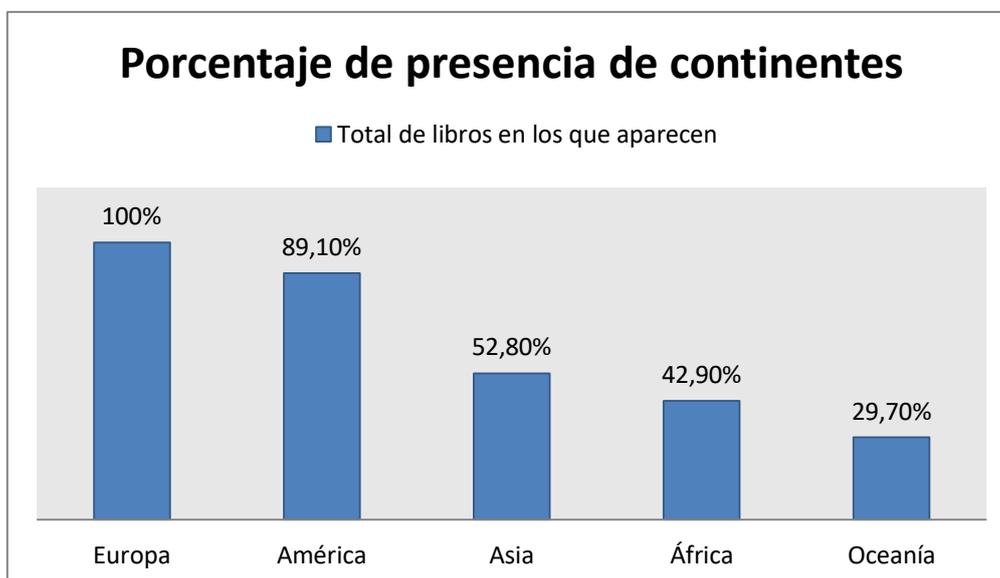
músicas que no son occidentales, más concretamente las que no proceden de Europa y Norteamérica⁹.

2.3. Zonas geográficas representadas

El análisis de las zonas geográficas que más se representan en los libros de texto es pertinente para estudiar si se privilegian unas sobre otras y si existen unos criterios explícitos para su selección e introducción dentro del repertorio. Además, este análisis permite entender cómo se relacionan los contenidos específicos del libro de texto con los requisitos planteados por el currículo de Secundaria, ya que más allá del conocimiento global de la música de zonas concretas, no parece que estas guarden relación con las cifras de inmigración en España. En un modelo de educación que privilegia la diversidad y la pluralidad es importante que el alumnado migrante se encuentre representado.

Figura 3

Porcentaje de presencia de cada uno de los continentes en el total de los libros de texto



⁹ En el análisis se ha decidido consultar en mayor profundidad Latinoamérica, África, Asia y Oceanía. La elección de países como, por ejemplo, Australia o Nueva Zelanda, se debe a que su presencia siempre está relacionada con la música tradicional. Por el contrario, Estados Unidos y Canadá se vinculan, principalmente, con la música popular urbana y, excepcionalmente, se dedican unas líneas a las músicas de los nativos americanos.

Los cinco continentes tienen una presencia desigual en los libros de texto. En primer lugar, el continente europeo se encuentra en los 33 manuales escolares consultados. El motivo principal de este protagonismo es que la música académica europea y su lenguaje musical tienen un gran peso dentro del currículo. No obstante, que en estos libros se intente fomentar en el alumnado español la comprensión de la cultura occidental no supone una gran sorpresa, ya que es un país europeo. Además de la música clásica también se introducen la popular urbana y el folclore musical de este continente, así como la música tradicional de España por comunidades autónomas.

En cuanto al continente americano, la presencia de la historia de la música popular urbana de Norte América desde el siglo XX hasta la actualidad es el motivo por el que tiene el segundo mayor porcentaje de aparición. Además, algunos libros aportan también unas nociones básicas acerca del folclore de Estados Unidos y Canadá y, en menor medida, de los nativos americanos. Por otra parte, las explicaciones sobre la música tradicional americana dividen al continente, por lo general, en Norte, Centro y Sur, o Norteamérica e Iberoamérica, concretando zonas como el Caribe. La presencia de Latinoamérica en general es menor, aunque la guía didáctica *Everest Música 4* y los libros *Savia SM Música 4* y *SM Proyecto Conecta Música 2* tienen una unidad completa dedicada.

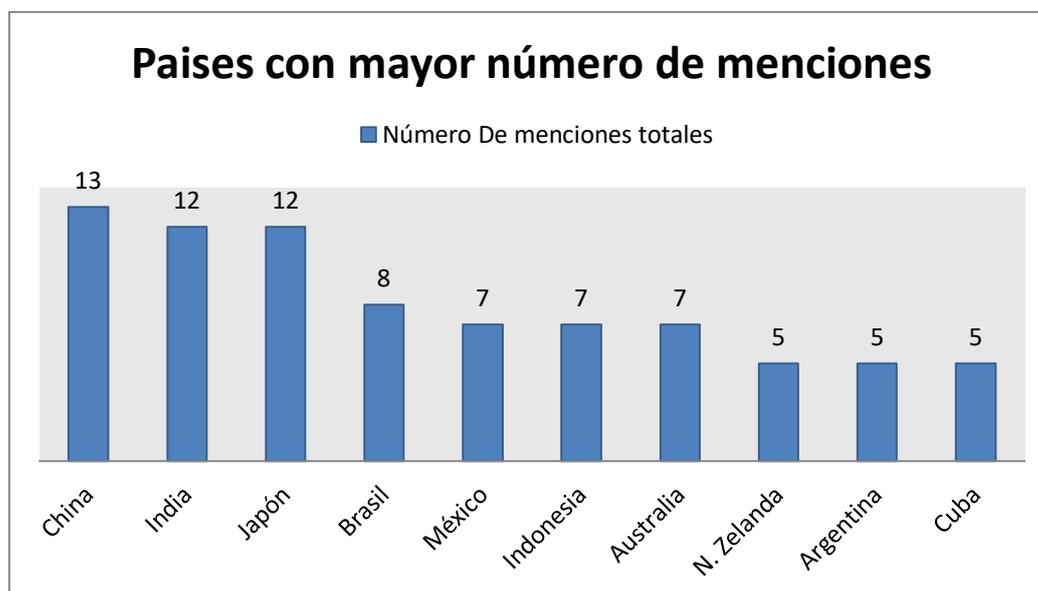
Los tres continentes con menos presencia, África, Asia y Oceanía, se enmarcan principalmente dentro del estudio de las músicas tradicionales y el folclore y por eso no se les dedica tanto espacio dentro del libro como a la música académica o a la popular urbana. La división más común para las músicas del continente africano es en dos zonas: África Norte o árabe, y África Subsahariana o negra. Además, no resulta infrecuente que Asia y Oceanía se presenten conjuntamente dentro de un mismo apartado. Otra clasificación frecuente del continente asiático es la que lo separa en Lejano y Cercano Oriente.

Libros como el de *Savia SM Música 4* diferencian las características de la música de hasta seis zonas geográficas en cada uno de los continentes, en un esfuerzo por profundizar algo más en las diversas músicas que se practican en cada uno de ellos. Por ejemplo, distingue las particularidades de la música africana de África septentrional, subsahariana, oriental, central, occidental y meridional.

Finalmente, a lo largo de todos los libros se nombran hasta 80 lugares geográficos diferentes, pero esto no significa que se aporte una información detallada sobre los mismos. La mayoría de las ocasiones se mencionan en una lista o se indican como lugar de procedencia de un instrumento o una pieza musical. Sin incluir el continente europeo, Canadá y Estados Unidos, los 10 países que más se repiten en estos libros de texto son: China, India, Japón, Brasil, México, Indonesia, Australia, Nueva Zelanda, Argentina y Cuba. Los contenidos sobre estos países están relacionados mayoritariamente con la música tradicional de los pueblos nativos y aborígenes. También, el libro *GaliNova Música 3* encuadra las culturas milenarias de la India y China dentro de la historia de la música de la Antigüedad, y el *de Santillana Introducción a la Música* resalta brevemente su música clásica. Además, la gran presencia de la música japonesa se debe no solo a su folclore sino también a su potente industria del videojuego. En la figura 4 se muestran los diez países más mencionados.

Figura 4

Países más mencionados en los libros de texto



De forma general, se aprecia una falta de un consenso y de un criterio claro y explícito a la hora de seleccionar, organizar y denominar las diversas zonas geográficas, dando lugar a una mezcla de regiones, países y culturas sobre las que se proporciona una información incompleta y desigual. Es posible que el título de una unidad dirija la explicación hacia la música de, por ejemplo, Asia, pero que solo aporte datos sobre uno

o dos países de ese continente, descartando e invisibilizando al resto de los que lo conforman.

No es habitual encontrar una explicación sobre el porqué de esta selección y no otra. En el libro de texto *Teide Música 4* se limitan a señalar que la música es algo inabarcable. Por su parte, en la guía didáctica de *Everest Música 4* se justifica el canon elegido indicando que la complejidad de las músicas del mundo les ha llevado a sintetizar e incluir solo los países que han considerado de mayor relevancia, aportando una visión general de estos, y más especialmente en el caso del extenso continente africano.

Sin duda, es importante contrastar esta elección de contenidos con la procedencia real de los jóvenes migrantes o españoles de primera generación en las aulas. Según el Instituto Nacional de Estadística (2021) la mayoría de la población migrante que habita actualmente en España procede de lugares como Marruecos, Rumanía, Colombia, Venezuela o Ecuador. Llama por tanto la atención que ni el currículo educativo ni los libros de texto prestan atención a la verdadera diversidad cultural presente en los centros educativos españoles.

Tabla 7

Población extranjera en España y en Castilla y León, según el Instituto Nacional de Estadística (2021)

España	Total: 5.512.558	Castilla y León	Total: 144.925
1. Marruecos	879.943	1. Marruecos	24.011
2. Rumanía	623.097	2. Rumanía	21.931
3. Colombia	312.915	3. Bulgaria	19.031
4. Reino Unido	290.372	4. Colombia	11.152
5. Italia	273.889	5. Portugal	7.690
6. China	223.591	6. Venezuela	6.132
7. Venezuela	210.750	7. Rep. Dominicana	3.970
8. Honduras	133.356	8. Brasil	3.948
9. Perú	119.728	9. Honduras	3.924
10. Ecuador	119.552	10. China	3.810

En definitiva, aunque se aprecia una intención de incluir contenido no occidental, especialmente de Latinoamérica y Asia, la elección no parece responder a criterios que favorezcan la integración intercultural en el aula, como indicaba el currículo. Sin embargo, sí que se privilegia la creación de una identidad española, europea e hispanohablante, a juzgar por el contenido relacionado con América Latina, pero que no se relaciona necesariamente con aquellos países que aportan más

inmigración a España. Finalmente, es interesante comprobar que Asia ocupa un lugar también destacado que quizá tenga que ver con el interés de los jóvenes por productos de la industria cultural asiática, especialmente la japonesa.

2.4. Análisis del discurso escrito

Si bien el análisis cuantitativo aporta una información esencial para entender el papel que ocupa la música no occidental en los libros analizados, es sin duda necesario un examen más profundo. Este ha de partir desde el estudio de los conceptos y términos utilizados hasta las estrategias de construcción de narrativas históricas y culturales. Por tanto, es necesario analizar la terminología y el tipo de lenguaje con el que los libros de texto se refieren a las músicas no occidentales. Las expresiones más habituales que se han encontrado en esta muestra son: “músicas del mundo”, “sonidos del mundo” o “un mundo de músicas”. También “música de los pueblos”, “música popular sin fronteras” o “universal”, y además, “música étnica” o “sonidos étnicos”, refiriéndose con esto a la música tradicional de otros continentes.

Otros términos comunes son “músicas de raíz” o “de raíces tradicionales”, como aquello originario y más profundo de una cultura o una sociedad. Además, se utiliza “música folk de los cinco continentes” o “música folclórica y tradicional” de todas las culturas.

Esta variedad terminológica dialoga con la *world music*, que se vincula con una etiqueta comercial creada por la industria discográfica británica en la década de 1980. La intención tras este género musical híbrido es lograr una armonía global que trascienda las barreras raciales y étnicas en una sociedad multicultural, mediante el uso de músicas que “pese a tener sus raíces en tradiciones diferentes a la occidental están pensadas . . . para un público internacionalizado” (Martí, 2003, p. 6). Pero no carece de una lectura problemática, ya que enmarca a las músicas no occidentales dentro de las categorías del Otro y de la tradición o raíz (Haynes, 2005), y además sitúa todas las músicas en un marco funcional y ontológico profundamente occidental (Robinson, 2020).

Asimismo, el término de *world music* en inglés aparece en varios manuales, con una definición distinta dependiendo del volumen: en la guía didáctica *Everest Música 4*

entienden la *world music* como un concepto para definir todas las músicas no europeas y no occidentales. Sin embargo, en otros manuales la definición es más acertada. Por ejemplo, en el libro de texto *Pearson Música en Vivo* se define como un estilo que mezcla la música popular con instrumentos, melodías y ritmos actuales, o en el libro *Casals Código abierto Música 1* se considera un término y un género musical creado por la industria discográfica.

Aparte de la problemática terminológica, se puede apreciar la construcción narrativa en el uso mismo del lenguaje. Por ejemplo, a lo largo de todos los libros se hace hincapié en las diferencias entre “lo nuestro”/”lo suyo” y “nosotros”/”los otros”. En definitiva, “nuestra música” frente a “su música”, “otras músicas” u “otras culturas”. Constantemente se resalta la idea de que las músicas no occidentales resultan muy diferentes y sorprendentes para nuestra cultura occidental. Tal como muestra el libro *Casals Tempo Música 4*, que habla de una música muy diferente a la occidental y sorprendente para nuestros oídos. O *Editex Música 1* cuando indica que al margen de la cultura occidental existen otras culturas y otras músicas que no pueden clasificarse o estudiarse con nuestros criterios. Por otro lado, *Santillana Introducción a la Música* explica que los sonidos de la música no occidental son tan diferentes a lo que estamos acostumbrados a oír que, generalmente, nos resultan extraños y sorprendentes.

Mediante el uso de un lenguaje que remarca aquello que es distinto, sorprendente o extraño, se está señalando y separando al alumnado migrante procedente de esas culturas de las que se habla desde la otredad y la diferencia. De modo que, este tipo de discursos no favorecen algunos de los requisitos del currículo educativo como son el respeto a la diferencia, la no discriminación y la superación de estereotipos y prejuicios, sino que refuerzan la alienación.

También se aprecia una exotización y estereotipación de las manifestaciones musicales de diferentes zonas geográficas, se habla de estas desde una visión sesgada eurocéntrica y, en ocasiones, claramente orientalista o primitivista. Pero, sobre todo, se da una generalización de toda su producción musical por medio de frases simplistas y poco precisas, que no concuerdan con las explicaciones detalladas que se ofrecen del repertorio clásico europeo. Esto simplifica la música del otro, que se concibe como algo pueril y sencillo, al carecer el alumnado de herramientas para profundizar en aspectos complejos como pueden ser tímbricos, estéticos, conceptuales o performativos. A modo

de ejemplo, *Teide Música 1* únicamente indica que la música de las islas de Oceanía se caracteriza por melodías amables y dulces. O que la principal diferencia entre la música del “Lejano y Cercano Oriente” es la cantidad de sonidos presentes en sus escalas.

De igual modo, los ejemplos musicales seleccionados de cada lugar son los que se consideran más representativos del mismo, pero tienden a destacarse sus características más estereotípicas, aquellas presentes en el imaginario colectivo español (por ejemplo: de Argentina el tango, de Brasil la samba y de México los mariachis). Los rituales y la percusión se relacionan con lo primitivo, y en estos manuales escolares África Subsahariana se vincula principalmente con el ritmo y la percusión y Oceanía con las danzas y cantos rituales aborígenes. *GaliNova Música 3* incluso señala que el folklore más primitivo aparece de la mano de los aborígenes australianos. Por su parte, en *Casals Tempo Música 4* afirman que el elemento rítmico es lo primero que se nos viene a la cabeza al pensar en la música del continente africano.

Otro caso de generalización de la música de continentes enteros en ese mismo libro sería indicar que los elementos del lenguaje musical se pueden relacionar, a grandes rasgos, con los continentes que más los han cultivado: África con el ritmo, Asia con la melodía y Europa con la armonía. O en la guía didáctica *Everest Música 4* cuando señalan que en muchos países de África y otros continentes no existen la música clásica ni la popular, solo una música que se canta en una circunstancia vital para ese pueblo.

Este tipo de afirmaciones sobre manifestaciones musicales de culturas con las que la mayoría del alumnado no está familiarizado se hacen sin contextualizar histórica y socioculturalmente, ni aportar datos concisos. De este modo, se construyen estereotipos primitivistas que acaban perjudicando a los alumnos africanos de las aulas españolas, que no proceden de tribus en aldeas alejadas sino de grandes ciudades donde predominan las músicas populares urbanas, a las que apenas se les da protagonismo.

Asimismo, en estos libros se intentan abarcar demasiados contenidos en muy pocas páginas, y la cantidad de información proporcionada según la zona geográfica es desigual. Aquellos manuales, como el de *Savia SM Música 4* y la guía didáctica *Everest Música 4*, que dedican muchas más páginas que el resto, aportan una información más detallada que sienta las bases para que el alumnado pueda querer aprender por su cuenta más sobre esas músicas y culturas. Una posible solución, además de ampliar el espacio

dedicado a las músicas no occidentales en los libros, sería centrar las explicaciones en aquellos países, culturas y continentes que interesen al alumnado, ya sea porque ellos y sus familias proceden de allí o porque consumen sus productos culturales.

También está presente, implícita y explícitamente, el complejo del salvador blanco, término que alude a la idea de que solo las personas blancas pueden ayudar, visibilizar y dar voz a las personas de otras razas para que se reivindicuen y superen situaciones de opresión. El libro *Teide Música 1* explica que África es un continente con músicas muy ricas en ritmos e instrumentos de percusión variados, pero tiene un grave problema: la pobreza. Por eso muchos músicos occidentales organizan conciertos benéficos con músicos africanos para dar a conocer su música y sus problemas políticos. Al hacer estas declaraciones simplistas y estereotípicas se perpetúa la concepción de que, tanto el continente Africano como las personas africanas que viven en España, necesitan la ayuda de occidente para salir de la pobreza en la que están sumidas. Así, la pobreza aparece como un problema coyuntural definitorio de lo africano, y no como una consecuencia de las políticas coloniales y postcoloniales occidentales.

El único libro de los 33 consultados que reconoce de manera explícita que hay un sesgo eurocéntrico en los estudios musicales y anima al alumnado a reflexionar al respecto es Savia *SM Música 4*. Este cuestiona el concepto y definición de música en sí mismo e indica que solo se estudia una parte de la realidad, la de la historia y el lenguaje musical occidental.

Por otro lado, aquellos libros dedicados exclusivamente a la historia de la música no incluyen nada relacionado con el tema de este TFM, ya que se refieren a la música académica occidental (o *Art Music*), y la música no occidental se relaciona con la tradición oral. Además, aquellos que introducen contenidos de música popular urbana se centran, mayoritariamente, en aquella de occidente: Norteamérica y Europa. Esto implica que casi la totalidad de la música no occidental aparece vinculada a las músicas tradicionales o folclóricas. Esta relegación responde a un discurso primitivista en el que la historia la construye occidente, que alcanza un desarrollo con categoría de arte frente al resto del mundo, que continúa anclado en la música tradicional. También, la falta de atención a fenómenos de la música popular en países no occidentales facilita que se ignore que los migrantes proceden mayoritariamente de centros urbanos y desarrollados

y no de aldeas remotas ancladas en el pasado, por lo que se promueven estereotipos dañinos hacia ellos.

Las excepciones a esta norma general se dan en algunos libros como *Casals Código abierto Música 1* y *Teide Música 2* en los que se habla de la música culta de la zona Norte de África o la música electrónica y para videojuegos de Japón. En *Savia SM Música 4* se trata la música tradicional como algo cambiante, que evoluciona y no es estático en el tiempo, a través de la relación constante entre la música tradicional y la actual y las distintas fusiones y mestizajes que se han producido. Al igual que *Savia SM Música 1*, incluye música popular urbana de algunos lugares del mundo (por ejemplo: *afrobeat, bollywood, raï, kizomba, j-rock, gamelán-rock* y *reguetón*).

En *GaliNova Música 3* se incluyen la India y China junto a Grecia, Roma, Mesopotamia y Egipto para explicar la música de las antiguas civilizaciones. Sin embargo, aunque se reconozca el valor de esas culturas, luego no se habla de sus otras etapas históricas ni de cómo ha evolucionado su música con el paso del tiempo, encasillándose así, en cierto modo, como algo ancestral y primitivo.

Por último, la guía didáctica *Everest Música 4* dedica una unidad completa a la historia de la música académica de Latinoamérica desde la colonización en el siglo XV hasta las vanguardias del XX. Se trata de una explicación destinada al profesorado y no al alumnado, pero aun así muy detallada. También se habla de la música tradicional y popular de Latinoamérica en la unidad dedicada a la *world music*. Incluso, se menciona la complejidad de la música africana en la actualidad como resultado de diversas fusiones musicales, así como los géneros de la música popular urbana china y japonesa que han derivado de las influencias de la música moderna occidental.

2.5. Análisis de las imágenes

Otro de los elementos fundamentales de este análisis son las imágenes, o el material visual, ya que también son una forma de lenguaje no verbal y transmiten un contenido paralelo al del currículo oficial. Asimismo, “las representaciones elaboradas a partir de lo visual pueden resultar más persistentes que el material escrito” (Morales y Lischinsky, 2008, p. 122).

Los libros de música cuentan con muchas imágenes que, por lo general, ilustran, acompañan y completan la explicación sobre la expresión musical que se está narrando. Estas ilustraciones incluyen, normalmente, un escueto pie de foto con la información básica acerca de aquello que se representa. Muchas veces las imágenes forman parte de las actividades de ampliación e investigación, y de audición e interpretación. Todas estas pueden ser tanto fotografías como dibujos de personas e instrumentos musicales y mapas geográficos.

En los libros más recientes se observa el intento de representar tanto a hombres como a mujeres de diversas razas, no solo caucásicas, y reflejar la realidad de las aulas. Esto ocurre sobre todo con las imágenes que muestran a grupos de alumnos y alumnas realizando actividades musicales. Sin embargo, en los libros centrados en la historia de la música la gran mayoría de imágenes representan a hombres caucásicos, con alguna excepción. Las personas racializadas aparecen principalmente relacionadas con la música afroamericana en los temas de música popular urbana del siglo XX.

Como la música no occidental se vincula con la música tradicional, estas personas siempre se representan con las vestimentas típicas de su país y en un momento muy concreto de una interpretación folclórica, como estampas características y estilizadas de esa cultura. Se incluyen, por ejemplo, fotografías de un grupo folclórico de mariachis mexicanos, un grupo de hawaianos bailando danza *hula* y tocando ukeleles en una playa, una mujer china tocando el *guzheng* vestida con un kimono, una interpretación de gamelán en Bali, etc. De esta forma el alumnado es capaz de reconocerlas e identificarlas a primera vista y situarlas o contextualizarlas cultural y geográficamente. Pero esto no ocurre solo con las personas no occidentales sino con todas aquellas que se enmarcan dentro del folclore musical. El problema radica en que, mientras las personas blancas se representan realizando todo tipo de músicas, las racializadas quedan reducidas o a la música popular urbana norteamericana o a manifestaciones folklóricas que promueven la generación de estereotipos culturales dañinos para los migrados.

Además, la idea de que lo tradicional es algo estilizado, invariable y estático en el tiempo, puede llevar al alumnado a creer que esas culturas y su música se comportan siempre de la forma que han visto en las imágenes y audiovisuales de las clases de música. Al pensar en personas balinesas se las imaginarán tocando un gamelán vestidos

con la ropa tradicional, en vez de considerar que, al igual que los españoles, se visten también con ropa moderna y escuchan música *tecno* o *reguetón* en su vida cotidiana.

2.6. Análisis de las actividades

Los libros de texto de una asignatura como la música, en la que la parte práctica tiene mucho peso, incluyen actividades de diversas características para complementar a la teoría. Con el objetivo de observar cómo tratan las músicas no occidentales se han recogido aquellas prácticas de audición y visionado, las de interpretación instrumental, vocal o coreográfica, así como otro tipo de actividades que se han considerado de interés para la investigación.

2.6.1 Actividades de audición

Con el aumento del uso de las TIC en el aula los libros de texto físicos no solo incluyen un CD o un DVD, sino también enlaces a recursos digitales. Esto facilita que el alumnado pueda escuchar y visualizar algunas de las manifestaciones musicales de las que les está hablando el libro. Las audiciones de músicas no occidentales se relacionan, generalmente, con la música folclórica, aunque también se introducen algunas de música popular urbana y, muy ocasionalmente, de música académica. A continuación se describe, a rasgos generales, lo que se ha encontrado en el análisis de los libros.

Sin duda, las audiciones más frecuentes en estos libros proceden del continente asiático. De la zona más oriental abundan especialmente las audiciones de piezas instrumentales populares chinas y japonesas, y también fragmentos de ópera china y teatro japonés. Otra práctica vocal relevante es el canto difónico de Mongolia. En Indonesia, el protagonista absoluto es el gamelán. Y en la India destacan las interpretaciones instrumentales de Ravi Shankar y su hija Anoushka. Fuera de la música tradicional también aparece música japonesa electrónica y para videojuegos. Es interesante observar que algunos de los temas elegidos son aquellos más tratados por la etnomusicología tradicional.

El segundo continente del que se proponen más audiciones es América. En la zona Norte, en las escasas ocasiones que está presente en el ámbito tradicional, se trata

de músicas de tradición europea (irlandesa y francesa) y alguna canción ritual de los nativos americanos. El repertorio en Latinoamérica es notablemente variado en comparación con las otras zonas geográficas. No obstante, los ejemplos sonoros más repetidos son el choro y la samba de Brasil, las músicas andinas, el tango de Argentina y los mariachis mexicanos. También hay varios ejemplos de música académica donde el compositor introduce elementos del folclore propio de su país, por ejemplo, el ballet *Estancia* de Alberto Ginastera o la *Misa Criolla* de Ariel Ramírez en Argentina. Como ejemplo de canción actual que fusiona sonidos modernos y tradicionales, en este caso una raspa colombiana, en el libro *Casals Tempo Música I* se introduce *La camisa negra* de Juanes.

En el continente africano las audiciones se centran, en primer lugar, en canciones y danzas populares con gran importancia del componente rítmico. También en piezas poéticas del Norte de África. Por otro lado, son comunes las canciones con mensaje antirracista y anti apartheid relacionadas con Sudáfrica y Nelson Mandela, como por ejemplo *Asimbonanga* o *Akesiyibongeni Leyondoda*, que mezclan sonidos modernos con la tradición zulú. Para terminar, las audiciones de Oceanía ponen el foco en el *didyeridú* y en las danzas y cantos maorís.

Estas actividades de audición están enfocadas sobre todo a la distinción de los instrumentos musicales y a la comprensión de la estructura y la rítmica de la pieza. Son muchas las que consisten en ráfagas de fragmentos musicales que deben relacionarse con sus zonas geográficas correspondientes o las que piden comparar las características de dos o más músicas. En el libro *Savia SM Música 4* una actividad de audición práctica propone, a raíz de una canción tradicional del Altiplano de Perú, crear una letra inventando palabras que suenen a quechua o aimara.

Normalmente, la única información que se aporta acerca de estas audiciones es sobre su procedencia y el tipo de composición (por ejemplo: nuba tradicional islámica, polirritmia de Polinesia). Están diseñadas para complementar a la parte escrita pero esta suele ser escueta y no profundiza en la realidad social, cultural e histórica en la que se enmarcan las manifestaciones musicales, sino que se limita a enumerar características relativas a su melodía o instrumentación. Esta aproximación es problemática porque, en muchas ocasiones, la única forma de entender el repertorio y la estética utilizada es

mediante un análisis tímbrico, cultural y conceptual profundo que evite simplificaciones que conlleven categorizar al Otro y su arte como menos desarrollado.

Por último, al tratarse en muchos casos de audiciones que proceden de la tradición popular, estas suelen ser anónimas y sin un título específico. Sin embargo, tampoco se especifica quién las ha recopilado y transcrito, quiénes son los intérpretes ni de donde se han extraído. Únicamente se hace si son figuras muy reconocidas como Ravi Shankar o Umm Kalzum. Una excepción a esta tendencia es el libro *SM Música 1*, donde se explicita el nombre del recopilador de una interpretación instrumental india “para encantar serpientes”.

Esta práctica tan habitual, que niega la propiedad intelectual y los derechos de autor, contrasta con la situación de la música académica y la popular urbana, donde en todos los casos se explicitan los compositores y/o intérpretes. De hecho, el libro de texto *Pearson Alhambra Música 3* propone un debate y una reflexión crítica acerca de los derechos de autor a partir de una actividad sobre *El cóndor pasa*, tanto en la versión original peruana de Daniel Alomía Robles como la de Paul Simon.

2.6.2 Actividades de interpretación musical

La interpretación musical tiene una gran importancia en los libros de texto de música. En este caso predominan las actividades de interpretación instrumental sobre las vocales y coreográficas pero también es común encontrar los tres elementos unidos dentro de una misma práctica.

De nuevo, la mayoría de actividades de interpretación proceden de las músicas africanas y asiáticas. Las primeras son canciones populares fundamentalmente vocales y rítmicas y las segundas melodías pentatónicas de “evocación oriental”. En el continente americano hay una actividad de interpretación de la “música de los indios” nativo-americanos pero son muchas más las que requieren, por ejemplo, crear una batucada brasileña. Por otra parte, las actividades de interpretación dancística son muy variadas, desde una danza *gumboot* sudafricana “contra el racismo” hasta una capoeira brasileña tradicional, pasando por las danzas maorís y hasta un chachachá.

Las interpretaciones musicales, por lo general, están pensadas para instrumental Orff y flauta dulce. En cuanto a las partituras, estas son convencionales en casi la totalidad de los casos, es decir, temperadas y diatónicas, por lo que no reflejan la

complejidad sonora y tímbrica de otras músicas y son una simplificación que puede generar conceptos evolucionistas en el alumnado. Son solo los libros de *Savia SM Música 1*, *Savia SM Música 4* y *Teide Música 2* los que, además de las partituras convencionales, utilizan musicogramas y esquemas visuales. Además, los de la editorial Savia SM aportan dibujos de los movimientos en las actividades coreográficas. Al igual que ocurría con las actividades de audición, estas complementan a la parte teórica, no la amplían, y por eso no suele darse una contextualización sociocultural. Los autores y transcritores de las piezas nunca se explicitan, solo en el caso del libro *Savia SM Música 1* se indica el nombre de la persona que ha adaptado la partitura de un gamelán.

2.6.3 Otras actividades

Se consideran parte de esta categoría las actividades de repaso, consistentes en la revisión de lo visto en la unidad mediante esquemas, dibujos y preguntas cortas. También las actividades de investigación y exposición, tanto grupal como individual, sobre instrumentos y danzas de diversas procedencias. Y aquellas que difieren de la audición y la interpretación habituales.

Por ejemplo, en *Anaya Música 1* se plantea una actividad visual basada en la observación de diferentes imágenes folclóricas con el fin de vincularlas a su cultura correspondiente, además de señalar las semejanzas y diferencias entre ellas. Las imágenes se han escogido de tal forma que se corresponden con las ideas que el alumnado tiene sobre diferentes culturas, que están presentes en el imaginario colectivo. Así, surge nuevamente el problema de la estereotipación y generalización.

Otra muestra es la actividad llamada “multicultural” del libro *Pearson Alhambra Música 3* que consiste en crear por grupos un instrumento musical representativo de cada continente, cinco en total, e interpretar con ellos la *Sinfonía del Nuevo Mundo* de Dvorak. Lo que se pretende es reinventar el sonido del nuevo mundo con el uso de instrumentos de todos los continentes.

Por último, *Savia SM Música 1* presenta otra interpretación de un gamelán pero esta vez online, por medio de una página web en la que se pueden tocar los diferentes instrumentos que conforman este tipo de agrupación musical. Esta propuesta permite una mejor aproximación a la afinación y el timbre del instrumento, algo fundamental para la comprensión de la estética musical del mismo.

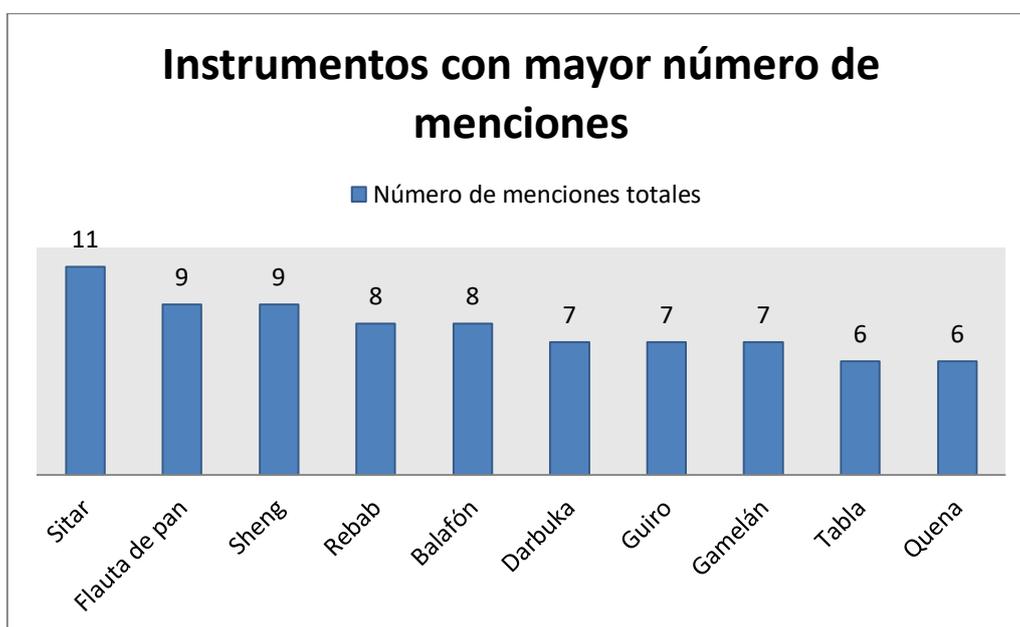
2.7. Representación de los instrumentos musicales no occidentales

Los instrumentos musicales han de tener una categoría específica en este análisis. Esto se debe a que no resulta poco frecuente encontrar libros en los que solo aparecen los instrumentos característicos de diferentes lugares del mundo o en los que la explicación sobre la música de una cultura se enfoca, principalmente, en sus instrumentos musicales.

De los más de 120 instrumentos que se nombran en los libros de texto consultados, se ha seleccionado una muestra de los 10 más mencionados, como se puede ver en el siguiente gráfico (Fig. 5). La explicación detrás del criterio de selección de unos instrumentos sobre otros puede relacionarse con el porcentaje de continentes y países dedicados, así como en los instrumentos musicales más estudiados por la etnomusicología durante el siglo XX.

Figura 5

Instrumentos musicales más mencionados en los libros de texto



Junto a estos 10 instrumentos (y el conjunto de gamelán) también predominan las denominaciones más genéricas como tambores, flautas, gongs o cítaras, entre otras, dentro de las que, en realidad, se incluyen diferentes instrumentos con un nombre propio.

También es importante señalar la falta de un consenso o un criterio unificador a la hora de nombrar y presentar los instrumentos, no solo entre libros de diferentes editoriales sino también dentro de un mismo libro. Varía la forma de escribir el nombre del instrumento (por ejemplo: *digeridoo* o *diyeridú*), si se escribe castellanizado en letra redonda o, por el contrario, en el idioma original en letra cursiva. Otras veces se indica directamente la familia a la que pertenece (aerófonos, membranófonos etc.), o la denominación genérica que se ha comentado antes, o incluso un equivalente conocido por el alumnado (por ejemplo: “el *rebab* es como un violín”). En ocasiones se proporciona un único nombre para cada instrumento pero otras veces se dan hasta 3. Quizá sería importante establecer un consenso en cuanto a las transcripciones, traducciones y nomenclaturas de los términos musicales.

Asimismo, la tendencia es proporcionar largos listados de nombres de instrumentos de los que solo se explica su procedencia, la familia en la que se clasifican o el equivalente conocido por el alumnado y, como mucho, alguna situación y/o género musical donde se interpretan. De entre estos instrumentos enumerados se selecciona alguno para incluir una imagen y, en contadas ocasiones, se aporta un dibujo esquemático de sus partes principales. En otros casos se sitúan las imágenes de los instrumentos más representativos de cada zona encima de un mapamundi.

Con los ejemplos sonoros y audiovisuales ocurre algo parecido, ya que se escogen los instrumentos considerados más distintivos, que siempre suelen ser los mismos. También pueden formar parte de una actividad de audición en la que se pide distinguir qué instrumentos están sonando.

Finalmente, al igual que ocurre con todas las imágenes de los libros de texto consultados, los intérpretes no occidentales se representan siempre con la vestimenta típica folclórica del lugar al que representan, en un espacio también estereotípico de esa situación performativa. Por eso, usualmente, no hay personas no caucásicas tocando instrumentos de la música académica o en contextos musicales fuera de la tradición. Sin embargo, en algunos libros se aprecia el esfuerzo por incluir cada vez más personas de diferentes razas en situaciones diversas. Por ejemplo, en el libro *Pearson Música en Vivo* la actividad de interpretación de una canción japonesa se acompaña de un dibujo de un niño negro tocando un tambor *taiko*.

En definitiva, el análisis de los diferentes elementos presentes en los libros de texto de la asignatura de música en la ESO evidencia que las músicas no occidentales tienen poca presencia dentro del canon musical que se estudia y que su presencia se relaciona, mayoritariamente, con la música tradicional del mundo. El lenguaje con el que se habla de estas músicas establece una división implícita entre la tradición de occidente, que es la nuestra, y la del resto del mundo, que se agrupa en un todo. Asimismo, las zonas geográficas seleccionadas y sus prácticas musicales no guardan una relación directa con el alumnado de Secundaria y la información que se proporciona sobre ellas es muy general y escueta, tampoco se llega a profundizar en su historia ni su cultura. La selección de determinadas manifestaciones musicales y la forma en la que se presentan se basa en unas ideas estereotípicas sobre lo que caracteriza a cada país, cultura y continente. Aunque se observan algunos cambios puntuales en la representación de personas de diferentes razas y en la introducción de audiciones modernas y variadas, el repertorio que estos libros proponen sigue perpetuando unas concepciones determinadas sobre lo que es la música y cómo son las músicas no occidentales.

CAPÍTULO 3.

LA CONSTRUCCIÓN DEL DISCURSO SOBRE LAS MÚSICAS NO OCCIDENTALES EN EL CURRÍCULO Y LOS LIBROS DE TEXTO

3.1. Análisis de las narrativas sobre la música no occidental

La consulta de las múltiples leyes orgánicas y reales decretos de los últimos 15 años, así como de los decretos y órdenes correspondientes a Castilla y León, posibilita comprender algunas de las narrativas subyacentes en la sociedad española a partir de las que se elaboran los currículos educativos y, en consecuencia, los libros de texto. Estos currículos son la base de aquello que los docentes deben impartir en sus clases y que los alumnos deben asimilar para poder avanzar en su educación y convertirse en ciudadanos democráticos.

La *narrativa* es una forma de construir significados, relatos y discursos. El sistema educativo está inmerso en un contexto socio-cultural y político determinado y propone una narrativa acorde a ese contexto. En la elaboración de los currículos y los libros de texto se generan y transmiten unos relatos, significados y discursos que condicionarán cómo el alumnado piensa y percibe el mundo. Por eso, es importante conocer, analizar y cuestionar estos elementos dominantes en la narrativa que se transmite desde el ámbito educativo (Barret y Stauffer, 2009).

De esta forma, en el presente trabajo se ha comprobado que dentro del currículo y de los libros de texto se privilegia un canon musical euro-occidental, el cual consiste, principalmente, en un conjunto de obras compuestas en momentos históricos pasados por hombres caucásicos de clase media. Este canon transmite y refleja los valores e intereses de occidente, los del grupo dominante. Además, en esta consulta se observó que las escasas menciones a mujeres dentro de la música académica corresponden también a mujeres europeas, caucásicas y de clase media.

Frente a ese canon musical europeo se crea el Otro, que es el conjunto de obras construidas en oposición al canon, es decir, las “otras músicas” pertenecientes a las “otras culturas”. Implícitamente, occidente y el canon musical euro-occidental son el centro al que se oponen el mundo no occidental y las “otras músicas”, los cuales se sitúan en los márgenes. Entonces, esa categoría del Otro es la forma que tiene occidente de referirse al resto del mundo, creando una mentalidad de “nosotros” frente a “ellos” (Thompson, 2002).

Como se veía en el primer capítulo de este trabajo, en el que se analizaban los currículos de la asignatura de música, la legislación educativa enfrenta las concepciones de cultura y música occidental con las de “otras culturas” y “otras músicas”. En esta legislación se menciona constantemente la palabra “cultura”, por ejemplo: "expresiones culturales", "diversidad, riqueza y pluralidad cultural", "elementos y aspectos básicos de la cultura", "bien cultural", etc. Sin embargo, no se proporciona una definición concreta de lo que es o lo que se considera *la cultura* en este contexto. García Castaño et al. (1997) indican que “la no explicitación del concepto de cultura ha supuesto una barrera para el avance de la investigación sobre los fenómenos del multiculturalismo y la escuela” (p. 235).

El concepto de cultura surgió en el siglo XIX en el campo de la filosofía como forma de referirse a los grandes logros de una sociedad, entendido también como algo jerárquico (González Ben, 2018). En la actualidad, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, sobre cuyas directrices se fundamentan muchas de las propuestas educativas plasmadas en la legislación educativa española, considera *cultura* como

El conjunto de los rasgos distintivos espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o a un grupo social y que abarca, además de las artes y las letras, los modos de vida, las maneras de vivir juntos, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias (UNESCO, 2002, p. 5).

No obstante, la cultura es un concepto “difuso, inacabado y en constante movimiento” (García Castaño et al., 1997, p. 234) por lo que no es fácil definirla ni delimitarla.

Asimismo, la legislación tampoco explicita a qué se refiere exactamente la expresión “otras culturas”, las cuales se oponen como grupo a la idea unitaria de cultura.

El concepto de *culturas* en plural surgió a finales del siglo XIX con el antropólogo Franz Boas, quien lo introdujo en sustitución a la idea de *razas* para estudiar las diferencias entre grupos humanos. Sin embargo, esta forma de estudiar las culturas, tanto en ese momento como en la actualidad, sigue subordinando a las personas colonizadas bajo la mirada occidental. Inevitablemente se destacan aquellos elementos o características diferentes a las de los observadores y se utilizan para definir e identificar a las otras culturas. Además, lleva a comparar los saberes de las personas colonizadas con los de Europa y occidente, resultando en una concepción de, en este caso, sus músicas como menos evolucionadas y desarrolladas, y más primitivas (González Ben, 2018).

De igual modo, el constructo social de *música* que existe en occidente es relativamente moderno. Como explica Martí (2003) “la idea de *música* con la que habitualmente operamos es fruto de la historia de una sociedad muy concreta, la occidental, pero las significaciones, funciones y valores asociados a la música son sumamente diversificados según la cultura de la cual se trate” (p. 5). La literatura etnomusicológica evidencia que en “otras culturas” no existe necesariamente esta idea de lo que es la música. Sin embargo, “la sociedad occidental contemporánea utiliza la categoría conceptual de música para hablar de todo tipo de prácticas sonoras” (González Ben, 2018, p. 129). Al incluir estas prácticas sonoras dentro de un currículo que las considera música se está imponiendo sobre ellas un pensamiento occidental en vez de estudiarlas desde sus propias significaciones.

En efecto, la musicología comparada de finales del siglo XIX estudiaba las músicas no occidentales bajo la mirada euro-occidental, que era el modelo dominante y el pensamiento de referencia, y las establecía como las “otras” músicas de una forma descontextualizada, sin tener en cuenta sus contextos sociales e históricos. Consideraba además sus elementos como comparables a los occidentales y entendía estas prácticas sonoras como algo primitivo y menos evolucionado, destacando unas características sobre otras aunque no necesariamente fuesen más importantes (González Ben, 2018). En los libros de texto encontramos varios ejemplos de ello, ya que se tiende a la generalización y la simplificación de las músicas no occidentales, que no se contextualizan debidamente. Por ejemplo, cuando se habla de toda África Subsahariana como una entidad, sin tener en cuenta sus particularidades, y se obvian las características armónicas y melódicas de sus manifestaciones musicales en favor de los

aspectos rítmicos de sus danzas, cantos y percusión instrumental (Carter-Ényì et al., 2019).

A mediados del siglo XX desde el campo de la etnomusicología se estableció, en primera instancia, que la música no se puede estudiar ni entender como algo autónomo sin enmarcarla dentro del contexto cultural en el que se produce. También, que la música folclórica o tradicional no supone un estadio anterior de evolución con respecto a la académica occidental (Marín-Liévana et al., 2020). Por eso, en el capítulo de análisis de los libros de texto se planteaba, dentro de la batería de preguntas, si las prácticas musicales no occidentales estaban debidamente contextualizadas espacio-temporalmente, histórica y socioculturalmente. La respuesta obtenida es que en la mayoría de casos esto no ocurre. La información proporcionada sobre las músicas no occidentales es tan reducida y general que no permite llegar a comprender la realidad de las culturas que la producen. Además se encontraban varios ejemplos de primitivismo en relación a la música aborígen de Oceanía, a la música nativo-americana y a la de algunas tribus africanas, lo que significa que se siguen entendiendo estas músicas como menos evolucionadas que la académica occidental, en un estadio de evolución anterior.

Siguiendo a Marín-Liévana et al. (2020), una concepción culturalista de la música la entiende dentro de su función social y los significados que le atribuyen los diferentes grupos humanos. Los estudios etnomusicológicos explican la necesidad de conocer el contexto musical donde se producen las prácticas sonoras. Sin embargo, las referencias culturales al repertorio musical, y por tanto a la dimensión cultural de la música, ocupan un lugar secundario en el currículo. El protagonismo es de las cuestiones relacionadas con la teoría y el análisis musical, es decir, predomina una concepción formalista de la música como un “objeto autónomo que responde a una gramática interna . . . un conjunto de estructuras objetivas que pueden ser jerarquizadas más allá de su contexto” (Marín-Liévana et al., 2020, p. 365). Estos autores defienden que, para fomentar una verdadera educación musical multicultural desde el currículo, debería potenciarse un enfoque culturalista de la música, con el que el alumnado pueda entender cada manifestación musical desde sus contextos, funciones y significados.

Entonces, la dicotomía “nuestra música”/”otras músicas” está presente constantemente en la legislación educativa pero tampoco se define o explicita lo que implica cada categoría. Esto significa que las opciones pueden ser infinitas, puede

incluirse cualquier tipo de música que se practique o escuche dentro y fuera de España, sea cual sea su procedencia. Pese a ello, la forma de entenderlo en la práctica es mucho más limitada porque existe una idea persistente de que no todas las músicas son igual de efectivas, solo unas determinadas culturas musicales son válidas como objetos pedagógicos para enseñar música (González Ben, 2018).

Debido a esto, los libros de texto y el profesorado tienden a recurrir a un repertorio muy similar, procedente de las mismas zonas geográficas y asociado a los mismos elementos musicales. La mayoría de libros de texto analizados constatan esta realidad al afirmar que, a lo largo de la historia, la música africana ha cultivado más el ritmo, la asiática la melodía y la europea la armonía. O al utilizar escalas pentatónicas interpretadas con la flauta como ejemplos de melodías orientales, o un gamelán balinés como recurso casi exclusivo para entender sonoridades y patrones rítmicos distintos a los estudiados en la música académica europea. En resumen, entender todas las creaciones musicales bajo el prisma occidental limita a la hora de explorar el potencial de la música, en sí misma y como objeto pedagógico.

Del mismo modo, los currículos promueven el contacto del alumnado con músicas de diversas procedencias como algo beneficioso y enriquecedor. González Ben (2018) declara que estudios de múltiples áreas han demostrado que el conocimiento de una variedad de músicas de diversas procedencias produce efectos positivos y beneficiosos en el alumnado desde los puntos de vista cognitivo, psicofísico, social e incluso, emocional y ético. Y, por eso, “la inclusión de la diversidad musical en el currículo de música encaja dentro de un proyecto cultural progresista más amplio centrado en la fabricación de ciudadanos ideales del mundo de hoy (y del mañana)” (p. 125). Este mundo de hoy y del mañana está cada vez más globalizado e, inevitablemente, los individuos deben interactuar con personas procedentes de cualquier parte del mismo.

En el primer capítulo del TFM se aprecia cómo, efectivamente, las reformas educativas insisten cada vez más en la importancia de un enfoque multicultural. La legislación hace hincapié en la importancia del respeto, la tolerancia, y la no discriminación de la diversidad, la igualdad de derechos y oportunidades y el rechazo hacia los estereotipos y prejuicios. Sin embargo, se sigue priorizando una forma de entender la música propia de la tradición euro-occidental, y se homogeneizan las

manifestaciones musicales que no son occidentales como “otras músicas” o “músicas del mundo” (Marín-Liévana et al., 2020).

Esto se debe a que la inclusión de músicas de “otras culturas” implica reconocer que existe un Otro que es diferente del Yo y que no hace la misma música, por lo que a su música particular hay que añadirle un adjetivo y convertirla, como se ha visto en los libros de texto, en: “world music”, “música de los pueblos”, “sonidos del mundo”, “música étnica” etc. Así, se crean unas oposiciones binarias que obvian los puntos en común y resaltan las diferencias, simplificando la complejidad de esta realidad (González Ben, 2018).

Como demuestra Thompson (2002), las terminologías de “world music” o “músicas del mundo”, que están tan presentes en el currículo y los libros de texto, derivan del fenómeno musical del mismo nombre iniciado en Reino Unido en la década de los 80. Se utilizan bajo la noción de promulgar una armonía, una unión global, un diálogo, y reflejar una sociedad multicultural que supera las desigualdades de poder y trasciende las fronteras raciales y étnicas. Sin embargo, estas buenas intenciones siguen fundamentándose en la diferencia y en unas oposiciones binarias como son “occidental”/”no occidental”, “nosotros”/”otros” y “moderno”/”tradicional”. Las oposiciones binarias se forman en oposición o competencia de una categoría contra otra, creando dos polos opuestos, uno privilegiado sobre el otro, pero no pueden servir como simplificación de una realidad tan compleja en la que el poder nunca es estático ni total y, de hecho, puede invertirse. En definitiva, todas estas terminologías consisten en crear una falsa armonía global, una fantasía, basada en ideas estereotípicas sobre los Otros que están dentro de la zona de confort de los occidentales (Haynes, 2005). Además, se llevan a cabo desde una concepción occidental de lo que es la música, y en los contextos performativos euroamericanos (Robinson 2020).

Precisamente a causa de estas expectativas estereotípicas sobre el Otro, en muchos casos se vinculan, inconscientemente, las ideas de raza, nación, cultura y zona geográfica, y se espera que los intérpretes de determinada cultura sean de una raza concreta. Esto explica que las imágenes de intérpretes no occidentales que se encuentran en los libros de texto supongan una versión estilizada de la etnicidad y sean imágenes estereotípicas y exotizadas. Asimismo, en el presente análisis no se ha encontrado apenas representación de personas racializadas fuera de los contextos culturales en los

que se las espera. Es decir, no hay músicos de razas o etnias no occidentales haciendo música académica europea, y en el caso de la popular urbana se trata de personas afroamericanas. Por ejemplo, podría esperarse la representación de una mujer caribeña cantando ópera, o a un hombre indio tocando el piano, pero estos papeles ya están reservados (Haynes, 2005).

En definitiva, los diferentes currículos educativos y los libros de texto que se elaboran a partir de ellos siguen perpetuando unas ideas de diferenciación al poner en el centro del conocimiento y el saber el canon cultural euro-occidental. Las culturas no occidentales y sus músicas o prácticas sonoras se construyen en oposición a ese canon como lo Otro: las otras culturas y las otras músicas. Además, los currículos son más formalistas que culturalistas por lo que estas otras músicas no suelen estudiarse dentro de su propio contexto sociocultural sino que se describen las características que, desde una mirada occidental, se consideran más representativas. A través de esa mirada descontextualizada se llega a la creación de unos prejuicios, unos estereotipos y unas significaciones sobre las músicas no occidentales. Desde la legislación se promueve el uso de las “músicas del mundo” como forma de enriquecimiento cultural del alumnado y para el fomento de una multiculturalidad necesaria en un mundo global. Sin embargo, debido a las ideas preconcebidas sobre lo que es la música se tiende a usar siempre el mismo repertorio formado solo por aquellas prácticas sonoras que se consideran objetos pedagógicos válidos. Asimismo, se transmiten unas expectativas concretas sobre cómo han de ser sus intérpretes, las personas que crean y practican estas músicas.

Estas concepciones de la cultura y de la música proceden de una tradición académica decimonónica que sigue perpetuándose en las aulas desde la legislación, en primera instancia y, en consecuencia, desde los libros de texto y los propios docentes.

3.2. Cómo introducir las músicas no occidentales en el aula

Las problemáticas, controversias y contradicciones encontradas a lo largo de la investigación deben servir para empezar a deconstruir las formas en las que se perciben, entienden y enseñan las músicas no occidentales. Desde las teorías postcoloniales se cuestiona la hegemonía de occidente en todos los ámbitos, incluido el educativo. Los contextos educativos son cada vez más multiculturales y las voces de aquellos

históricamente oprimidos deben estar presentes y reconocerse dentro de los currículos (Thompson, 2002).

Como señala González Ben (2018), en primer lugar hay que dejar de considerar al Yo y al Otro como polos opuestos, y empezar a verlos como categorías que se complementan y retroalimentan. El Yo debe reconocer la otredad en sí mismo para ser hospitalario con el Otro en vez de alienarlo. No obstante, recibir al Otro en el aula de música no solo implica mostrar una actitud positiva, hospitalaria y de entendimiento sino que es un proceso complejo marcado por una cierta incertidumbre y una ambigüedad respecto a lo que se espera, a las expectativas que se tienen sobre el Otro. Es un proceso que supone salir de la zona de confort, así como desafiar las dinámicas de poder existentes en el aula y en el sistema educativo.

La llamada “zona de confort cultural” mantiene la otredad a cierta distancia y evita una verdadera conexión e interacción, ya que acepta ideas, conceptualizaciones y formas de ver el mundo que se ajustan a lo hegemónico. Esta es la forma en la que, habitualmente, se enseñan las músicas no occidentales en el aula dentro de una supuesta educación multicultural. En realidad, la multiculturalidad implica procesos interactivos en interculturales entre personas de diferentes contextos, dando lugar a mestizajes e hibridaciones. Entonces, en vez de mover o ampliar las fronteras de la zona de confort y simplemente introducir más variedad de repertorio no occidental, hay que eliminar esas fronteras. Esto supondría una revisión y un nuevo planteamiento de la educación musical. Si la zona de confort no tuviese un centro concreto, si no existiese una dualidad entre centro y márgenes, y si la música no se enseñase solo desde aquello que ya se conoce, seguramente se empezarían a desarrollar alternativas a la forma de enseñar y aprender música (Carson y Westvall, 2016).

Introducir la perspectiva etnomusicológica en la formación del profesorado puede considerarse una buena estrategia para que los futuros docentes deconstruyan y reconceptualicen aquello que saben y conocen. Según Martí (2003) “una verdadera sensibilidad pluricultural se desarrolla no tan solo a partir del conocimiento de culturas diferentes a la occidental sino a través de una labor de introspección de nuestra propia cultura musical que permita deconstruir sus componentes etnocéntricos” (p. 6).

Los docentes de música, en cualquier ámbito y etapa educativa, deben ser conscientes de la realidad expuesta en este trabajo: que los currículos musicales y, por

consiguiente, los libros de texto siguen reproduciendo una idea decimonónica de lo que es la música. Así, serán capaces de explorar y enseñar una diversidad de prácticas musicales desde sus propios contextos socioculturales, sus significaciones, funciones y valores. Además, como explican Carson y Westvall (2016), si tanto docentes como estudiantes toman conciencia de que la música de tradición euro-occidental que estudian es solamente una de entre muchas formas igualmente válidas de crear y experimentar la música, cambiarán su forma de entender y validar las músicas y culturas no occidentales.

Carson y Westvall (2016) concluyen que integrar las perspectivas de la etnomusicología y de la investigación educativa posibilita desarrollar unas herramientas y unas metodologías alternativas eficaces en la introducción de las músicas no occidentales en las aulas. No se pueden aplicar las mismas metodologías y pedagogías de la música académica occidental en los repertorios no occidentales. Para ello, conviene que los profesores, principalmente en su etapa de formación pero también durante el ejercicio de su profesión, se expongan a un amplio repertorio de músicas y metodologías, se animen a adoptar continuamente aproximaciones novedosas a nuevos repertorios, salgan de su zona de confort para descentralizar su experiencia musical y se enfrenten con otra actitud a la enseñanza de las músicas no occidentales en el aula.

Las propuestas educativas sobre músicas no occidentales deben partir de la diversidad cultural del aula. Cada docente conoce cómo son sus aulas, los grupos-clase y el contexto en el que trabaja, y puede crear propuestas educativas multiculturales que se adecúen a cada caso particular. En el anterior capítulo se veía que en España la mayoría de migrantes proceden de Marruecos, Colombia, Venezuela, Rumanía, Bulgaria etc. y, por lo tanto, habrá alumnado de estos países en las aulas de música. Partiendo de las realidades de los estudiantes, sus experiencias personales y contextos, se pueden plantear multitud de propuestas. Asimismo, el hecho de validar las vivencias del alumnado supone una forma de educación culturalmente responsable (Bond, 2017).

No obstante, si esto no se hace de una forma significativa y justificada puede ser contraproducente. Martí (2003) indica 4 posibles desenlaces negativos en estos casos: en primer lugar, la *exotización* de determinadas culturas al presentar músicas etnográficas que, en realidad, no son socialmente relevantes y que, posiblemente, a los estudiantes de familias migrantes les resulten alejadas. También, “la *infravaloración*

[etnocéntrica] de toda cultura que se halle fuera de la línea evolutiva occidental” (p. 4). Además, cuando se entiende la música desde una concepción occidental y no se conocen los contextos socioculturales de los que proceden las músicas no occidentales, es frecuente que se produzcan los *malentendidos*. Por último, *encapsular al inmigrante* es suponer que tiene que saber hacer aquello que se identifica con su cultura de origen. Por ejemplo, se espera que sepa “tocar el *darbuka* si es de procedencia norteafricana pero ... no esperamos que pueda acabar siendo un buen intérprete de Bach ...” (p. 4).

Teniendo esto en cuenta, introducir la metodología de trabajo de campo puede funcionar para que los alumnos conozcan y entiendan en primera persona los diferentes grupos humanos que habitan su entorno, con los que tienen que convivir, y superen los prejuicios y estereotipos que existen sobre ellos. Además, en un mundo tan globalizado por medio de las TIC y las redes sociales, el alumnado está en constante contacto con productos culturales de países de cualquier parte del mundo y asume sus influencias. De esta forma, se habla de la llamada “global youth culture”, una juventud global interconectada que está en contacto con músicas de toda procedencia a través de la tecnología. Los docentes deben tratar de aproximarse a ellos por esta vía, aportando además un enfoque crítico sobre el consumo de música y sobre el uso de las redes sociales (Carson y Westvall, 2016). Entonces, la música popular urbana que escuchan en su vida cotidiana puede ser un punto de partida óptimo para comenzar a despertar su interés por conocer manifestaciones musicales diferentes a la propia.

Las estrategias para introducir las músicas no occidentales en las clases de música de Secundaria pueden ser muy variadas, pero dependen siempre de cada caso particular. Teniendo en cuenta las características de cada contexto educativo se pueden pensar propuestas que descentralicen la música occidental y permitan comprender, apreciar y disfrutar una variedad de prácticas musicales desde sus propias realidades.

CONCLUSIONES

Con el propósito de examinar cuál es el tratamiento que se hace de las músicas no occidentales desde la legislación educativa y la industria editorial de libros de texto este trabajo se ha dividido en tres capítulos dedicados, en primer lugar, al análisis de la legislación educativa vigente en España durante los últimos 15 años. Seguidamente, al estudio de los libros de texto editados a partir de esa legislación y, por último, a la comprensión de las formas en las que se construye el discurso en torno a las músicas no occidentales.

La consulta de la legislación evidencia que, desde hace años, se promueve desde el sistema educativo el respeto a la diversidad, la pluralidad y la diferencia, la no discriminación por motivos raciales y étnicos, entre otros, y la superación de las barreras, prejuicios y estereotipos sociales, culturales y de género. El objetivo es que el alumnado valore con una actitud abierta y positiva el enriquecimiento personal que suponen las aportaciones de las diversas culturas que conviven en sociedades multiculturales, abiertas y cambiantes. De esta forma, llegarán a considerarse personas realizadas y ciudadanos activos de una sociedad globalizada.

Las músicas no occidentales, llamadas aquí “músicas del mundo” o “de otras culturas”, se consideran un elemento clave en este proceso, ya que suponen una forma de enriquecimiento personal e intercultural y de ampliar y diversificar las preferencias y experiencias musicales. Cada uno de los currículos consultados otorga progresivamente más papel a las músicas no occidentales, el más reciente destaca la importancia de ir más allá de un canon occidental e introducir los contenidos de otras culturas considerando su contexto, evolución y relación con el presente.

No obstante, el currículo educativo sigue concibiendo mayoritariamente la música desde un modelo académico euro-occidental, que se impone sobre la forma de entender las prácticas sonoras de otras culturas. Frente al canon occidental, que se sitúa en el centro del saber, se introducen las músicas no occidentales, situadas en oposición a este y en los márgenes, convirtiéndose en las “otras”. Además, la terminología “músicas

del mundo” se vincula con la etiqueta *world music*, que hace referencia a una armonía global mediante el uso de músicas pensadas para un público internacionalizado, pero al mismo tiempo crea dicotomías entre Yo/Otro, occidente/el mundo o moderno/tradicional.

Por otro lado, los currículos no especifican o explicitan unas prácticas sonoras y musicales de unos países o culturas determinados que deban estudiarse obligatoriamente. Esto implica que las manifestaciones musicales y culturales pueden ser muy diversas y variadas. Sin embargo, en la práctica se tiende a pensar que solo unas determinadas prácticas musicales son válidas como objetos pedagógicos en la enseñanza de la música. Los datos sobre personas extranjeras que residen en España indican que en las aulas hay alumnado procedente de países como Marruecos, Rumanía, Colombia o China. Entonces, parece necesario que desde la propia legislación se represente y se haga hincapié en la música de estos lugares en particular para, así, ayudar a la superación de barreras y estereotipos culturales y a la creación de ciudadanos acordes al mundo global en el que viven.

A partir de lo que dictaminan estos currículos analizados se elaboran los libros de texto que se usarán en las aulas de música. En esencia, se considera libro de texto, o manual escolar, a aquel que se crea con la intención expresa de utilizarse en las aulas. Estos son una herramienta primordial para la transmisión y consolidación de un canon hegemónico y un modelo cultural determinado. Por lo tanto, los textos escolares, como fuente de investigación y como objeto de estudio, posibilitan conocer el discurso dominante. A pesar de las controversias en torno a su uso, los informes de ANELE demuestran que sigue siendo el material curricular por antonomasia.

Mediante el análisis de las dimensiones textual y paratextual de los libros de texto, concretamente del texto escrito, las imágenes y las actividades de audición e interpretación, se concluye, en primer lugar, que el espacio que las diferentes editoriales dedican a las músicas no occidentales (que no proceden de Europa ni Norteamérica) es, generalmente, escaso. Por otra parte, el continente con más porcentaje de presencia en toda la muestra analizada es Europa, el 100% de las veces, seguido de cerca por América. Sin embargo, la presencia de Asia, África y Oceanía se relaciona, casi exclusivamente, con las músicas tradicionales y el folclore. Esto deriva de la concepción de que, frente al arte creado en occidente, el resto del mundo sigue anclado en lo

primitivo, en este caso la música tradicional. También, las escasas referencias a la música popular urbana fuera de occidente dificultan imaginar grandes centros urbanos desarrollados en lugar de aldeas remotas. Asimismo, los países con más menciones dentro de estos libros no se relacionan necesariamente con aquellos que aportan más inmigración a España.

El análisis de las imágenes refuerza esta tendencia ya que, mientras las personas blancas se representan interpretando todo tipo de músicas, las racializadas quedan relegadas a la interpretación de la música popular urbana afroamericana del siglo XX, o a la música tradicional, con las vestimentas típicas y en un momento muy concreto de la performance, como si fueran estampas estilizadas de una cultura.

Por otro lado, la terminología utilizada para hablar de las músicas no occidentales dialoga, de nuevo, con la *world music*. El lenguaje destaca la dualidad Yo y Otros, con expresiones como “nuestra música” frente a “sus músicas” u “otras músicas”, y hace hincapié en los aspectos diferenciadores y “sorprendentes”. También se aprecia una exotización y estereotipación de manifestaciones musicales de las que se habla desde un orientalismo y primitivismo pero, sobre todo, se utilizan frases simplistas y poco precisas que generalizan toda la producción musical no occidental. Debido a esta generalización tampoco se da una contextualización sociocultural sino que las explicaciones se centran muchas veces en enumerar características o nombres de instrumentos musicales, canciones y danzas. De este modo, se construyen estereotipos que acaban perjudicando al alumnado migrante de las aulas españolas.

Si bien algún manual escolar reconoce la existencia de un sesgo eurocéntrico en los estudios musicales y otros incluyen contenidos e, incluso, intérpretes racializados vinculados con la música académica y popular urbana de Asia, África y Latinoamérica, se trata de excepciones a la norma general.

El repertorio seleccionado para las actividades de audición e interpretación se basa, normalmente, en ideas estereotípicas sobre lo que caracteriza a cada país, cultura y continente: abundan las actividades basadas en “melodías de evocación oriental”, las canciones y danzas de marcado carácter ritmo en África, las batucadas y la samba brasileña, los mariachis mexicanos, el tango argentino, las interpretaciones del sitar indio y el conjunto de gamelán balinés. Estas están pensadas para instrumental Orff y flauta dulce y, en la mayoría de los casos, se transcriben en partituras convencionales,

temperadas y diatónicas. La falta de contextualización de las prácticas musicales y de su complejidad sonora y tímbrica puede llevar a simplificaciones que las consideren primitivas y poco evolucionadas.

En consecuencia, el discurso presente en la legislación educativa y los libros de texto perpetúa ideas decimonónicas sobre la música y la cultura, derivadas de disciplinas académicas occidentales como la antropología o la musicología surgidas en el siglo XIX. De esta forma, se subordina a las personas no occidentales a la mirada occidental desde la que se definen como el Otro, destacando características y elementos que resultan llamativos y representativos, aunque en realidad no lo sean. Es por esto que, para no caer en actitudes exotizantes, diferenciadoras, evolucionistas, simplificadoras etc., las manifestaciones musicales de otras culturas deben entenderse desde sus propios contextos, significaciones, valores y funciones.

Asimismo, este análisis permite no solo cuestionar la legislación y las narrativas vigentes, sino también proponer nuevas aproximaciones. Para introducir las músicas no occidentales en el aula es necesario descentralizar la zona de confort cultural y desafiar las dinámicas de poder existentes en la sociedad, dejar de pensar en centro y márgenes y en el Yo y el Otro como opuestos. Al integrarse las perspectivas de la etnomusicología y la investigación educativa se puede lograr un proceso de deconstrucción, introspección y de toma de conciencia de que la música de tradición euro-occidental es solo una de entre muchas otras formas igualmente válidas de entender la música. De esta manera se desarrollarán herramientas metodológicas alternativas para la enseñanza musical.

Sin embargo, el fin de este trabajo no es hacer propuestas educativas concretas, ya que la forma de abordar la enseñanza de las músicas no occidentales depende del contexto en el que se desarrolla la acción educativa. Esto supone una forma de educación culturalmente responsable, que parte de las realidades e intereses del alumnado para que se vea validado y representado. No obstante, a partir de las revelaciones de la investigación se espera haber aportado unas ideas clave que faciliten el proceso.

Finalmente, la presencia y el tratamiento de las músicas no occidentales en el sistema educativo español es un tema complejo e intrincado que debe estudiarse en profundidad desde múltiples perspectivas. La duración de este máster limita embarcarse

en una investigación más profunda y minuciosa, por lo que sería interesante retomar esta exploración en el futuro.

Algunas líneas posibles de la investigación se relacionan con el papel del sector editorial español como exportador de libros de texto a Latinoamérica. En este sentido, sería interesante analizar los libros de texto creados en Europa y la forma en la que se adaptan a los currículos latinoamericanos para conocer sus contenidos e indagar si así se transmite un canon eurocéntrico. También sería pertinente conocer las opiniones de las personas que se dedican a confeccionar los manuales escolares a través de entrevistas personales acerca de los criterios que siguen a la hora de introducir o seleccionar determinados contenidos en detrimento de otros. Finalmente, parece importante reflexionar sobre la propiedad cultural e intelectual y la autoría de las audiciones tradicionales y populares que se incluyen en los libros de texto sin especificar un creador, intérprete o recopilador, ya que mediante esta práctica se pueden estar infringiendo derechos de autor.

BIBLIOGRAFÍA

- Attas, R. & Walker, M. E. (2019). Exploring Decolonization, Music, and Pedagogy: Editorial. *Intersections*, 39(1), 3–20. <https://doi.org/10.7202/1075339a>
- Alonso, M. y Gregorio V. (2019). El libro de texto de música: perspectiva del profesorado de educación secundaria. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, (12), 30-35. <http://dx.doi.org/10.25115/ecp.v12i25.2367>
- Asociación Nacional de Editores de Libros y Material de Enseñanza. (2014). *La edición de libros de texto en España*. <https://www.anele.org/pdf/Edicion%20Libros%20de%20Texto%202014.pdf>
- Asociación Nacional de Editores de Libros y Material de Enseñanza. (2021). *El libro y los contenidos educativos en España. Curso 2021-2022*. <https://anele.org/wp-content/uploads/2021/09/210908TXT-ANELE-El-libro-educativo-en-Espana-21-22.pdf>
- Barret, M. & Stauffer, S. (Eds.). (2009). *Narrative inquiry in music education: troubling certainty*. Springer. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-1-4020-9862-8>
- Bond, V. L. (2017). Culturally Responsive Education in Music Education: A Literature Review. *Contributions to Music Education*, 42, 153–180. <https://www.jstor.org/stable/26367441>
- Carson, C. & Westvall, M. (2016). Intercultural approaches and “diversified normality” in music teacher education: reflections from two angles. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 15(3), p. 37-52. http://act.maydaygroup.org/articles/CarsonWestvall15_3.pdf
- Carter-Ényì, Q., Carter-Ényì, A. & Hylton, K.N. (2019). How we got into drum circles, and how to get out: de-essentializing African music. *Intersections*, 39(1), 73-92. <https://doi.org/10.7202/1075343ar>

- Dächsel de Hoyos, A. (2019). La interculturalidad en el aula de música. Propuesta de intervención a través del acercamiento a la comunidad islámica de Palencia. [Trabajo Fin de Máster, Universidad de Valladolid]. https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/39873/TFM_F_2019_62.pdf?sequence=1
- García Castaño, F. J., Pulido Moyano, R. A. y Montes del Castillo, A. (1997). La educación multicultural y el concepto de cultura. *Revista Iberoamericana de Educación*, (13), 223-256. <http://hdl.handle.net/10481/34438>
- González Ben, A. (2018). Here is the Other, coming/come in: an examination of Spain's contemporary multicultural music education discourses. *Philosophy of Music Education Review*, 26(2), 118-138. <https://www.jstor.org/stable/10.2979/philmusieducrevi.26.2.02>
- Haynes, J. (2005). World music and the search for difference. *Ethnicities, SAGE Publications*, 5(3), 365-385. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00571846/document>
- Instituto Nacional de Estadística (16 de junio, 2021). *Población extranjera por comunidades y provincias, nacionalidad y sexo*. Recuperado de <https://www.ine.es/jaxi/Tabla.htm?path=/t20/e245/p08/10/&file=02005.px&L=0>
- López-Cano, R. y San Cristóbal Opazo, Ú. (2014). *Investigación artística en música. Problemas, métodos, experiencias y modelos*. Esmuc.
- Marín-Liévana, P., Blasco, J. y Botella, A.M. (2020). La dimensión cultural de la música en el currículo escrito: nacionalismo y etnocentrismo en educación primaria. *Publicaciones*, 50(3), 351-370. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v50i3.15191>
- Martí, J. (2003). El aula de música ante el reto de la interculturalidad. *Cuadernos de pedagogía*, (328), 55-58. https://www.researchgate.net/publication/39206310_El_aula_de_musica_ante_el_reto_de_la_interculturalidad

- Martínez-Delgado, C. (2019). Análisis de la transmisión cultural de los libros de texto de música en Educación Primaria. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa – RELACTEC*, 18(2). <https://doi.org/10.17398/1695-288X.18.2.117>
- Martínez Rodríguez, M. (2021). *La antigüedad en la historia de la música: ausencias y presencias en los libros de texto de la ESO y Bachillerato*. [Trabajo Fin de Grado no publicado]. Universidad de Valladolid.
- Morales, O. y Lischinsky, A. (2008). Discriminación a través de las ilustraciones de libros de texto de Enseñanza Secundaria Obligatoria en España. *Discurso & Sociedad*, 2(1), 115-152. <http://www.dissoc.org/ediciones/v02n01/DS2%281%29Morales%20&%20Lischinsky.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2002). La declaración universal de la UNESCO sobre la diversidad cultural. *Boletín de derecho de autor*, 26(1), 4-11. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000128347_spa
- Ossenbach, G. (2010). Manuales escolares y patrimonio histórico-educativo. *Educatio siglo XXI*, 28(2), 115-32. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/111991/106311>
- Pérez-Caballero, B. (2017). Libros de texto, o “todo” lo que debes saber sobre música. *Dedica. Revista de Educação e Humanidades*, (11), 133-149. <http://hdl.handle.net/10481/45795>
- Robinson, D. (2020). *Hungry Listening: Resonant Theory for Indigenous Sound Studies*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press. <https://www.jstor.org/stable/10.5749/j.ctvzpv6bb>
- Thompson, K. (2002). A critical discourse analysis of world music as the ‘Other’ in education. *Research Studies in Music Education*, 19(1), 14-21. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1321103x020190010301>
- Torres, J. (1998). *El currículum oculto*. (6ª ed.). Ediciones Morata. <https://tendenciascurriculares.files.wordpress.com/2013/04/currc3adculo-oculto1.pdf>

Legislación educativa

DECRETO 52/2007, de 17 de mayo, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad de Castilla y León. *Boletín Oficial de Castilla y León, Suplemento al N.º 99*, de miércoles 23 de mayo de 2007, pp. 2-88. <https://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/decreto-52-2007-17-mayo-establece-curriculo-educacion-secun>

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106, de 4 de mayo de 2006, pp. 1-113. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 295, de 10 de diciembre de 2013, pp. 1-64. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020, pp. 1-83. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2020/BOE-A-2020-17264-consolidado.pdf>

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. *Boletín Oficial de Castilla y León*, 86, de viernes 8 de mayo de 2015, pp. 32051-32480. <https://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/orden-edu-362-2015-4-mayo-establece-curriculo-regula-implan>

Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado*, 5, de 5 de enero de 2007, pp. 1-183. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2007/BOE-A-2007-238-consolidado.pdf>

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, 3, de 3 de enero de 2015, pp. 169-546. <https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/03/pdfs/BOE-A-2015-37.pdf>

Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la *Educación Secundaria Obligatoria*. Boletín Oficial del Estado, 76, de 30 de marzo de 2022, pp. 1-198.
<https://www.boe.es/buscar/pdf/2022/BOE-A-2022-4975-consolidado.pdf>

ANEXOS

Anexo 1. Tablas de Excel

1.1. Páginas totales, dedicadas y no dedicadas, y unidades totales, dedicadas y no dedicadas, a las músicas no occidentales en los libros de texto consultados.

Año	Editorial	Título	Páginas totales	Páginas dedicadas	Páginas no dedicadas	Unidades totales	Unidades dedicadas	Unidades no dedicadas
2016	ANAYA	Música 4	158	9	149	9	1	8
2015	ANAYA	Música 1	125	1	124	8	0	8
2011	CASALS TEMPO	Música 1	237	6	231	18	0	18
2011	CASALS TEMPO	Música 2	132	0	132	9	0	9
2012	CASALS TEMPO	Música 4	108	13	95	9	9	0
2019	CASALS Código abierto	Música 1	154	5	149	9	0	9
2019	CASALS Código abierto	Música 2	155	2	153	8	0	8
2010	EDEBÉ	Música 2	191	3	188	9	1	8
2011	EDITEX	Música 1	207	3	204	8	1	7
2019	EDITEX	Música 4	189	0	189	6	0	6
2016	EDITEX	Música 4	223	0	223	4	0	4
2011	EVEREST Proyecto Escala 2.0	Música 1	199	1	198	9	0	9
2011	EVEREST P. E. 2.0. Guía didáctica	Música 1	126	0	126	9	0	9
2011	EVEREST Proyecto Escala 2.0	Música 2	135	0	135	9	0	9
2012	EVEREST P. E. 2.0. Guía didáctica	Música 4	237	48	189	10	2	8
2011	GALINOVA	Música 3	191	6	185	11	4	7
2011	GALINOVA	Música 4	207	1	206	11	0	11
2015	PEARSON Música en vivo A	A	152	3	149	9	1	8
2009	PEARSON ALHAMBRA Dando la nota	Música 1	96	1	95	6	1	5
2009	PEARSON ALHAMBRA Dando la nota	Música 2	96	2	94	6	1	5
2010	PEARSON ALHAMBRA Dando la nota	Música 3	96	10	86	6	1	5
2015	SANTILLANA Serie Escucha	Introducción	121	0	121	6	0	6
2015	SANTILLANA Serie Escucha	Historia	119	2	117	6	0	6
2016	SAVIA SM	Música 1	159	14	145	9	1	8
2016	SAVIA SM	Música 2	159	0	159	9	0	9
2016	SAVIA SM	Música 4	159	60	99	9	5	4
2010	SM Proyecto Conecta 2.0	Música 1	144	10	134	9	1	8
2010	SM Proyecto Conecta 2.0	Música 2	144	12	132	9	1	8
2015	TEIDE Música Concierto	Música 1	141	0	141	8	0	8
2015	TEIDE Música Concierto	Música 2	144	5	139	10	0	10
2009	TEIDE	Música 4	214	0	214	12	0	12
2015	TEIDE	Música 1	155	15	140	10	1	9
2015	TEIDE	Música 2	167	0	167	10	0	10
			5240	232	5008	290	31	259

1.2. Número de páginas dedicadas y no dedicadas a las músicas no occidentales por editoriales educativas.

	Páginas dedicadas	Páginas no dedicadas
ANAYA	10	273
CASALS	26	760
EDEBÉ	3	188
EDITEX	3	616
EVEREST	49	648
GALINOVA	7	391
PEARSON	16	424
SANTILLANA	2	238
SM	96	669
TEIDE	20	801
	232	5008

1.3. Número de unidades dedicadas y no dedicadas a las músicas no occidentales por editoriales educativas

	Unidades dedicadas	Unidades no dedicadas
ANAYA	1	16
CASALS	9	44
EDEBÉ	1	8
EDITEX	1	17
EVEREST	2	35
GALINOVA	4	18
PEARSON	4	23
SANTILLANA	0	12
SM	8	37
TEIDE	1	49
	31	259

1.4. Total de libros de texto en los que aparece cada continente.

Continentes	Total de libros en los que aparecen
Europa	33
América	27
Asia	16
África	13
Oceanía	9

1.5. Países (no europeos ni norteamericanos) con mayor representación en los libros de texto.

Países más mencionados	No. total de menciones
China	13
India	12
Japón	12
Brasil	8
México	7
Indonesia	7
Australia	7
N. Zelanda	5
Argentina	5
Cuba	5

1.6. Instrumentos musicales con mayor representación en los libros de texto

Instrumentos más mencionados	No. total de menciones
Sitar	11
Flauta de pan	9
Sheng	9
Rebab	8
Balafón	8
Darbuka	7
Guero	7
Gamelán	7
Tabla	6
Quena	6