



**Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato,
Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas**

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

**Una propuesta para el tratamiento de la música de otras culturas en las aulas de Educación
Secundaria Obligatoria.**

Un tratamiento a través de la migración de los más desconocidos y rechazados

Modalidad: innovación educativa

Noelia Hernández Rodríguez

Trabajo dirigido por Roberto Souto Suárez

Convocatoria junio, curso 2022-2023

Resumen

Este trabajo de Fin de Máster consiste en un proyecto de innovación que plantea una posible vía para abordar la música de otras culturas en la Educación Secundaria Obligatoria. Los elementos clave de la propuesta tienen que ver con la vivencia activa de la música de otras culturas a través de la interpretación vocal, instrumental y dancística, tomándose como criterio de elección de las culturas el focalizar la atención en los países de los que proceden los inmigrantes, presentes en nuestro territorio, hacia los que se percibe un mayor grado de rechazo y desconocimiento. Teniendo como telón de fondo la importancia de hacer y vivenciar la música en las aulas, la propuesta tiene como finalidad fomentar la sensibilidad de los estudiantes ante las realidades de esos inmigrantes y detectar y prevenir posibles actitudes y situaciones de racismo. Esta propuesta, adaptada a la realidad canaria, puede extrapolarse a cualquier otro lugar y pretende ofrecer una serie de orientaciones para trabajar la música de otras culturas de una manera diferente a la habitual.

Palabras claves: Innovación educativa, Educación Secundaria Obligatoria, Música de otras culturas, Escucha e interpretación, Migración.

Abstract

This Master's Thesis consists of an innovation project that proposes a possible way to approach the music of other cultures in Compulsory Secondary Education. The key elements of the proposal have to do with the active experience of the music of other cultures through vocal, instrumental and dance interpretation, taking as a criterion for choosing cultures to focus attention on the countries from which the artists come. immigrants, present in our territory, towards whom a greater degree of rejection and ignorance is perceived. Taking as a backdrop the importance of making and experiencing music in the classroom, the purpose of the proposal is to foster students' sensitivity to the realities of these immigrants and to detect and prevent possible attitudes and situations of racism. This proposal, adapted to the Canarian reality, can be extrapolated to any other place and aims to offer a series of guidelines for working with the music of other cultures in a different way than usual.

Keywords: Educational innovation, Compulsory Secondary Education, Music from other cultures, Listening and interpretation, Migration.

Índice

Introducción.....	5
Planteamiento del problema de innovación.....	6
Objetivos.....	24
Plan de intervención.....	25
Pasos para la propuesta.....	27
Concreción de la propuesta, a modo de ejemplo, para la Comunidad Autónoma de Canarias.....	32
Plan de seguimiento.....	42
Resultados y propuestas de mejora.....	43
Referencias bibliográficas.....	47
Anexos.....	51

Introducción

La música de otras culturas se aborda de diversas maneras en las aulas de la Educación Secundaria Obligatoria, pero la experiencia nos revela que se hace, principalmente, desde la observación pasiva y la escucha.

Por otro lado, la migración es un fenómeno humano de gran importancia y trascendencia a lo largo de la historia y, de manera muy particular, en nuestras sociedades contemporáneas, y por ello se hace evidente la necesidad de abordar este tema desde una perspectiva educativa para comprender y empatizar con realidades a menudo ignoradas o estigmatizadas.

Es en este contexto que surge este trabajo de innovación educativa, planteado para la materia de Música, con el propósito de plasmar uno de los posibles caminos que se pueden seguir para trabajar la música de otras culturas en la Educación Secundaria. En ella se utiliza la música, más concretamente la interpretación de esta, como una herramienta poderosa para alcanzar una comprensión más profunda y significativa de las realidades de las personas migrantes, al tiempo que el alumnado aprende a apreciar y respetar la diversidad cultural. Creemos firmemente que esta experiencia práctica contribuirá a que su aprendizaje sea mucho más significativo y enriquecedor.

El trabajo está organizado en tres grandes apartados: en primer lugar, el planteamiento del problema de innovación, donde se fundamentarán las principales causas que están detrás del surgimiento de la propuesta (el tratamiento que se le da a la música de otras culturas en Secundaria, la importancia de hacer música en la escuela y el problema generado en torno a la

inmigración); el siguiente punto es el plan de intervención, donde se especificarán una serie de pautas y recomendaciones para desarrollar la propuesta, la cual no pretende ser un ejemplo cerrado y acabado, sino un esbozo del procedimiento a seguir para que el profesorado que así lo estime oportuno, la pueda implementar teniendo en cuenta sus propios contextos en cualquier lugar de España; por último, se detallará un plan de seguimiento en el que se indicarán las pautas para evaluar el funcionamiento de la propuesta.

Planteamiento del problema de innovación

Dentro del marco de la actual Ley de Educación en España, la LOMLOE (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación), 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, establece que dentro del currículo de Música se debe trabajar la música de otras culturas, si bien el enfoque está centrado, principalmente, en la perspectiva del alumnado como oyente informado y no como intérprete de dicha música.

Al respecto, creemos conveniente que el acercamiento a la música de otras culturas trascienda la esfera de la escucha para formar personas que la vivan y experimenten en primera persona. Por tanto, hacer música (y no solo escucharla) es uno de los objetivos de esta propuesta, la cual busca, además, que se trate de un hacer diversificado en el que quepan y se integren las tres principales formas de expresión musical: la interpretación vocal, la interpretación

instrumental y la interpretación a través del baile y la danza. Y esto no sólo para trabajar distintas habilidades, sino para conseguir que la vivencia sea mucho más rica e integral.

Otra razón que da sentido a este trabajo es el criterio de selección de las culturas que queremos abarcar cuando enseñamos música de otras culturas en Secundaria. En nuestro caso, no se busca trabajar una muestra de culturas exóticas más o menos conocidas o reconocidas por la sociedad musical europea, sino hacerlo desde la perspectiva de la música de los países que aportan mayor número de inmigrantes a nuestra sociedad. Con ello queremos sensibilizar al alumnado acerca de la inmigración y mejorar la problemática social de acogida y recepción por parte de la sociedad a la que llegan esas personas migrantes. En ese sentido, no es necesario que se trate de culturas que cuenten con alguna representación dentro del alumnado de nuestras aulas, sino que el criterio es más amplio y trasciende la realidad concreta del aula para abarcar la del municipio y municipios que la rodean.

Además, y aunque este trabajo de fin de máster se propone desde la Universidad de La Laguna, el enfoque pretende ser mucho más amplio y adaptarse no solo a cualquier lugar de nuestra comunidad autónoma, sino al conjunto del país.

Pasamos ahora a desarrollar, con mayor detalle, los aspectos que acabamos de mencionar.

1. La normativa curricular: el Currículo LOMLOE para la asignatura de “Música” en la ESO.

Como se decía más arriba, el Real Decreto 217/2022 precisa, a nivel estatal, que en la materia de Música de la Educación Secundaria Obligatoria se debe contemplar la música de otras

culturas. Al analizar la manera en que eso se recoge, creemos que la perspectiva no es lo suficientemente práctica.

A continuación, analizamos el tratamiento que se le da a dicho tema con base a los distintos elementos curriculares que lo recogen: las competencias específicas, los criterios de evaluación y los saberes básicos.

Existen cuatro competencias específicas en la materia de Música en la ESO (las mismas desde 1º a 4º de la ESO). De ellas, la nº 1 está dedicada al análisis, la nº 2 a explorar técnicas musicales y dancísticas, la nº 3 a la interpretación y la nº 4 a la creación.

La música de otras culturas está presente solo en la redacción de la competencia específica nº 1, tal y como mostramos a continuación.

Tabla 1

Competencia específica nº1 Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo

Competencia específica

1. **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.

Así pues, y como se puede observar, el tratamiento de la música de otras culturas en las competencias específicas se centra, únicamente, en su análisis, identificación y sus relaciones con el contexto.

En cuanto a los criterios de evaluación correspondientes a esta primera competencia específica, observamos que se concretan según el ciclo (los que se aplican en 1º, 2º y 3º de la ESO, y los correspondientes a 4º de la ESO, que son diferentes debido a que este curso pertenece al segundo ciclo de la Educación Secundaria).

Tabla 2

Criterios de evaluación Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo

1ª, 2ª y 3ª ESO	4ª ESO
<p>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.</p> <p>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.</p> <p>1.3. Establecer conexiones entre manifestaciones musicales y dancísticas de diferentes épocas y culturas, valorando su influencia sobre la música y la danza actuales.</p>	<p>1.1. Analizar obras musicales y 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>

Como se observa, todos ellos se centran en la identificación, el análisis, la valoración crítica, la explicación y la reflexión; y todo ello a través de la escucha y el visionado, pero no desde la interpretación.

En el caso de los saberes básicos, que son equiparables a los contenidos, hay dos que se refieren a la música de otras culturas, de los cuales sí es cierto que uno contempla la interpretación tanto vocal, como instrumental y dancística.

Tabla 3

Saberes básicos Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo

	1ª, 2ª y 3ª ESO	4ª ESO
B: Interpretación, improvisación y creación escénica.	- Repertorio vocal, instrumental o corporal individual o grupal de distintos tipos de música del patrimonio musical propio y de otras culturas .	- Repertorio vocal, instrumental o corporal individual o grupal de distintos tipos de música del patrimonio musical histórico, actual y de otras culturas .
C: Contextos y culturas.	- Tradiciones musicales y dancísticas de otras culturas del mundo.	- Tradiciones musicales y dancísticas de otras culturas del mundo: funciones, pervivencia e influencias en otros estilos musicales.

En este sentido, aunque sí que encontramos, en el saber básico mencionado, una alusión a la interpretación de música de otras culturas, es conveniente tener en cuenta que en la LOMLOE, caracterizada por su carácter competencial y aprendizaje basado en la práctica, los saberes básicos quedan en un discreto segundo plano, no siendo necesario abarcarlos en su totalidad, sino

que es el docente el que elige los que mejor se ajustan a la consecución de las competencias específicas (eje referencial del currículo junto con las competencias clave comunes a todas las materias) y de los criterios de evaluación correspondientes. Por tanto, podría ocurrir que el profesorado se limitara a trabajar la música de otras culturas, preferentemente, desde la escucha y el visionado (que es como se especifica en los criterios de evaluación y en las competencias), y no verse obligado a hacerlo desde la interpretación.

En el caso de la Comunidad Autónoma de Canarias, en el Decreto 30/2023, de 16 de marzo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, observamos algo similar.

Respecto a los criterios de evaluación, que incrementan progresivamente la dificultad de los aprendizajes por cursos, aquellos relacionados con la música de otras culturas están basados en los mismos principios que el Real Decreto estatal: identificación, análisis, valoración a través del visionado y la escucha... pero articulados más concretamente en cada curso. En la siguiente tabla podemos observar el aumento de esta dificultad de 1º a 4º de la ESO en relación con la música de otras culturas.

Tabla 4

Criterios de evaluación Decreto 30/2023, de 16 de marzo

1º ESO	2º ESO	3º ESO	4º ESO
1.1. Identificar los parámetros del sonido, así como reconocer los	1.1. Identificar y describir los elementos rítmicos, melódicos y	1.1. Explicar los principales rasgos estilísticos de obras	1.1. Analizar obras musicales y dancísticas de diferentes géneros, épocas

<p>instrumentos de obras o fragmentos</p> <p>musicales sencillos de diferentes géneros, estilos, épocas y culturas, con especial atención a las de Canarias y a las producciones de las mujeres artistas y compositoras, a través de la audición activa de propuestas diversas, con una actitud de interés y respeto, para potenciar el disfrute por la música.</p>	<p>formales, así como reconocer y clasificar instrumentos y voces de obras o fragmentos musicales de diferentes géneros, estilos, épocas y culturas, con especial atención a las de Canarias y a las producciones de las mujeres artistas y compositoras, a través de la audición activa de propuestas diversas, con una actitud de interés y respeto, para potenciar el disfrute por la música.</p>	<p>musicales o dancísticas de diferentes géneros, épocas y culturas, con especial atención a las de Canarias y a las producciones de las mujeres artistas y compositoras, vinculándolas con su contexto histórico, social y cultural, a través de la audición y visionado activo de propuestas diversas, con una actitud de interés y respeto, para potenciar el disfrute por la música.</p>	<p>y culturas, con especial atención a las de Canarias y a las producciones de las mujeres artistas y compositoras, explicando sus funciones, su relación con el contexto y sus rasgos estilísticos, a través de la escucha o el visionado activo de propuestas diversas, con una actitud de apertura, interés y respeto, para potenciar el disfrute por la música y desarrollar su propia identidad.</p>
<p>1.2. Identificar manifestaciones musicales y dancísticas de diferentes estilos, géneros, épocas y culturas, con especial atención a las de Canarias y a las producciones de las mujeres artistas y compositoras, a través de</p>	<p>1.2. Explicar la relación entre la música y la danza en propuestas de diferentes estilos, géneros, épocas y culturas, con especial atención a las de Canarias y a las producciones de las mujeres artistas y compositoras,</p>	<p>1.2. Explicar la relación entre la música y la danza con otras formas de expresión artística, en propuestas de diferentes estilos, géneros, épocas y culturas, con especial atención a las de Canarias y a las producciones de las</p>	<p>1.2. Valorar críticamente los estilos, artistas y obras musicales y dancísticas más representativas de diversos géneros, épocas y culturas, con especial atención a las de Canarias y a las producciones de las mujeres artistas y</p>

<p>la audición y el visionado activo con actitud abierta y respetuosa, para valorar el patrimonio cultural como fuente de enriquecimiento y crecimiento personal.</p>	<p>estableciendo la relación entre sus elementos a través de la audición y el visionado activo con actitud abierta y respetuosa, para valorar el patrimonio cultural como fuente de enriquecimiento y crecimiento personal.</p>	<p>mujeres artistas y compositoras, estableciendo la relación entre sus elementos y lenguajes a través de la audición y el visionado activo con actitud abierta y respetuosa, para valorar el patrimonio cultural como fuente de enriquecimiento y crecimiento personal.</p>	<p>compositoras, reflexionando sobre su evolución, a través de la audición, el visionado o la indagación en distintas fuentes, con actitud abierta y respetuosa, para respetar la importancia del patrimonio como fuente de enriquecimiento personal.</p>
--	--	---	--

En cuanto a los saberes básicos se comprueba que de los casi treinta existentes, sólo uno de ellos nombra la interpretación con relación a la música de otras culturas (el saber básico 1.6 del Bloque 2: Interpretación, improvisación y creación escénica), a lo que se añade, en el nivel de 4º de la ESO, el saber básico 1.3 (también del Bloque 2).

Tabla 5

Saberes básicos Decreto 30/2023, de 16 de marzo

1º ESO	2º ESO	3º ESO	4º ESO
(B.2). 1.6. Iniciación en el empleo de técnicas de estudio elementales y	(B.2). 1.6. Aplicación guiada de técnicas de estudio elementales y	(B.2). 1.6. Aplicación de técnicas de estudio elementales y desarrollo	(B.2). 1.6. Aplicación de técnicas de estudio (no dice elementales) y

<p>desarrollo del autoconocimiento, la autoconfianza y la gestión de emociones en el ensayo e interpretación de repertorio vocal, instrumental y dancístico de diferentes épocas y culturas, dentro y fuera del aula.</p>	<p>desarrollo del autoconocimiento, la autoconfianza y la gestión de emociones en el ensayo e interpretación de repertorio vocal, instrumental y dancístico de diferentes épocas y culturas, dentro y fuera del aula.</p>	<p>del autoconocimiento, la autoconfianza y la gestión de emociones en el ensayo e interpretación de repertorio vocal, instrumental y dancístico de diferentes épocas y culturas, dentro y fuera del aula.</p>	<p>desarrollo del autoconocimiento, la autoconfianza y la gestión de emociones en el ensayo e interpretación de repertorio vocal, instrumental y dancístico de diferentes épocas y culturas, dentro y fuera del aula.</p> <p>1.3. Aplicación de técnicas vocales, instrumentales y corporales, así como de estrategias de memorización, en la interpretación de repertorio vocal, instrumental y dancístico de diferentes épocas y culturas, de manera individual y en grupo.</p>
--	--	---	---

Esta aparición, si bien reseñable y destacable, vuelve a resultar un tanto puntual y anecdótica si tenemos en cuenta el peso secundario de los saberes básicos al que antes hacíamos referencia. Además, en este Decreto los saberes básicos se encuentran redactados en un listado

específico que aparece al final de cada uno de los cursos que componen la etapa, estando de alguna manera integrados, se supone, en la redacción de las competencias y de los criterios de evaluación, lo cual los deja un tanto difuminados. Teniendo en cuenta todo esto, pensamos que aunque se detalle que los saberes básicos están a disposición del profesorado para que los pueda usar en las distintas situaciones de aprendizaje, lo cierto es que si se ha especificado que están integrados en los bloques competenciales, esto puede hacer que al abarcar la música de otras culturas, el profesorado se limite a hacerlo, principalmente, desde la escucha y el visionado, y no particularmente desde la interpretación, ya que solo lo primero es lo que se cita explícitamente a nivel competencial.

Por todo ello, y desde nuestro punto de vista, pensamos que siendo la LOMLOE una ley de marcado carácter competencial, se podría haber dado más importancia a la interpretación de la música de otras culturas en el currículo y romper, así, una tendencia que viene de anteriores leyes educativas (por ejemplo, de la LOMCE de 2014), en la que el acercamiento a la música de otras culturas estaba más centrado en tratar al alumnado como oyente que como personas que también pudieran expresarse a través de esas músicas.

2. El hacer música en la ESO

Hacer y vivenciar la música es un pilar fundamental en la enseñanza de esta. Si observamos las ideas metodológicas de los grandes pedagogos de la educación musical (como Orff, Dalcroze, Willems, Ward, Kodaly o Schafer), se percibe que todas ellas tienen principios comunes para que la música sea accesible, apreciada y disfrutada. Según Giráldez Hayes & Díaz (2007) esos principios son los siguientes:

Figura 1

Para que la música sea accesible, apreciada y disfrutada

PARA QUE LA MÚSICA SEA ACCESIBLE, APRECIADA Y DISFRUTADA	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se deben contemplar los principios relativos a la evolución natural, instintiva y espontánea del alumnado (sentir antes de aprender).
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Es importante la motivación del alumnado, la estimulación de la autoestima y la potenciación del trabajo colaborativo.
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Debe ser una educación musical basada en la creatividad, la improvisación y la expresividad.
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Debe desarrollar la capacidad sensorial y perceptiva, la capacidad de relajación y concentración y la valoración del silencio.
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Debe desarrollar las capacidades rítmicas, motrices y expresivas del cuerpo.
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Debe desarrollarse la capacidad de entonación y del oído interno.
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Es imprescindible facilitar y simplificar la lectura rítmica y melódica.

Nota. Para que la música sea accesible, apreciada y disfrutada, de Giráldez Hayes & Díaz, 2007.

Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical.

Estos puntos comunes están directamente relacionados con la práctica, siendo ésta absolutamente necesaria para aprender música: sentir antes de aprender, educación basada en la creatividad, la improvisación, la expresividad, el desarrollo de la capacidad sensorial y perceptiva, la capacidad de relajación y concentración, la valoración del silencio, el desarrollo de capacidades rítmicas, motrices y expresivas del cuerpo...

Por tanto, si seguimos estas indicaciones acerca de cómo debería ser una educación para que la música sea accesible, apreciada y disfrutada, podemos sacar en conclusión que lo más básico y esencial es hacer música.

Murray Schafer (2004) en particular, destaca la importancia de que el alumnado se vea a sí mismo como músico y crea en su capacidad artística y creativa, ya que de esta manera se dará cuenta de la complejidad de la creación sonora y valorará otras músicas y creaciones. También apuesta por brindar al alumnado la oportunidad de que se exprese creativamente y participe de manera activa en la interpretación y creación musical, así se dará cuenta de su propio potencial artístico y podrá ir desarrollando su identidad como músico.

Sin duda, en la realidad de las aulas de los centros educativos hay mucho profesorado competente que está al tanto de estas ideas pedagógicas (y de muchas otras del panorama educativo musical actual), y se preocupa en que su alumnado realmente aprenda música haciendo música, pero también existe también otra parte del profesorado que prefiere eludir esta responsabilidad.

Se dan muchas formas de enseñanza-aprendizaje en las aulas, pero ¿de qué manera el alumnado puede estar aprendiendo cuando toma apuntes, atiende a lo que el docente le explica en el proyector y levanta la mano para preguntar dudas? Según Duke (2005), en lo cotidiano no se critica la labor de un docente cuando este hace “cosas de docente” (como explicar el temario, señalar el proyector, resolver dudas y corregir exámenes), siendo esto lo que diferencia a un profesor/a de cualquier otra profesión. Un mecánico hace bien su trabajo cuando arregla un coche, pero si el alumnado no aprende, más bien se critica a este por su poca capacidad de hacerlo.

Duke (2005) enfatiza la importancia de la práctica activa y participativa de la música para desarrollar habilidades musicales y llegar a comprender la música de manera profunda. De esta forma se llegan a generar aprendizajes más significativos y el alumnado conecta los aprendizajes

con la vida real, ya que muchas veces, cuando los aprendizajes solo se producen en el contexto que se presentaron (el aula) y no tienen conexión con la vida real, estas conexiones no se producen y el alumnado se olvida.

Aprender es un proceso activo, y si queremos que los estudiantes aprendan a convertirse en historiadores, matemáticos y pianistas, entonces debemos hacer que hagan las cosas que hacen los matemáticos, historiadores y pianistas, desde el principio (p.14).

Sabiendo la importancia de hacer y vivenciar la música en la escuela, enseñar música a través de la práctica es uno de los pilares de esta propuesta.

Y en estrecha relación con todo esto, está el hecho de que para que esa práctica sea completa y diversa, debe incluir las tres formas de expresión musical de una manera lo más equilibrada posible, sin dejar a un lado ninguna de ellas. Nos referimos, obviamente, a la expresión vocal, a la expresión instrumental y a la expresión a través del movimiento, la danza y el baile.

3. La inmigración

La migración hace referencia al desplazamiento de una persona desde el lugar en el que habita a otro diferente. En el mundo, el porcentaje de población que vive fuera de su país natal es solo el 3.6%, por lo que la mayoría de las personas en nuestro planeta vive en el país en el que ha nacido.

La migración se produce de manera desigual en todo el mundo, y puede estar motivada por múltiples factores como la geografía, la economía, la cantidad de personas de un determinado lugar y, muy frecuentemente, por desastres naturales, guerras etc. Todo eso hace que se

establezcan diferentes patrones migratorios. Normalmente, estos movimientos suelen producirse desde países menos desarrollados hacia países más desarrollados como Estados Unidos, Emiratos Árabes o Alemania (McAuliffe & Triandafyllidou, 2021).

Los términos inmigración y emigración están asociados a la migración. Un inmigrante es la persona que vive en un país y ha nacido en el extranjero, y un emigrante, aquella que abandona su país para asentarse en otro, por lo que una persona migrante es, en todos los casos, una persona que se ha desplazado a otro lugar por razones, en la inmensa mayoría de los casos, de necesidad.

Como se dijo más arriba, las migraciones pueden producirse por numerosas y diferentes causas (económicas, políticas, de estudios, de búsqueda de seguridad y protección, huida de conflictos, reunificación familiar, por condiciones meteorológicas adversas, el clima etc.), y a pesar de que los movimientos migratorios existen desde siempre, algunos factores como los avances tecnológicos (no solo en lo que se refiere a la comunicación y el transporte, sino a la digitalización, el trabajo a distancia, la automatización de los puestos de trabajo, entre otros), el cambio climático y las transformaciones geopolíticas están influyendo de manera muy marcada en la inmigración de la actualidad y del futuro. (McAuliffe & Triandafyllidou, 2021)

Las políticas de inmigración son diferentes en cada país y tienen un impacto significativo en los inmigrantes, la sociedad receptora, y la economía y cultura del país. En muchos países estas políticas son seguras y están bien coordinadas, pero en otros, los inmigrantes se perciben por parte de la sociedad receptora como una carga, generando falta de oportunidades, pobreza y rechazo en el país de destino. (*Tendencias Globales de ACNUR 2021*, 2022). De hecho, algunos partidos políticos utilizan este tema como consigna política para azuzar el miedo y reclamar votos.

4. La música de otras culturas en las aulas de secundaria

Analizando este tratamiento, a través de la consulta de diferentes fuentes, encontramos que hay diferentes formas de incluir dicho tema en el aula.

Así por ejemplo, en varias de las propuestas y estudios encontrados aparecen los términos “multiculturalidad” e “interculturalidad”. La multiculturalidad se refiere a la convivencia de varias culturas en un mismo espacio, no siendo necesaria una relación entre ellas; en cambio, la interculturalidad alude a las relaciones entre la diversidad cultural, donde “no se trata solamente de reconocer y tolerar al otro..., sino de impulsar los procesos de intercambio y la construcción de espacios de encuentro y de diálogo.” (Dächsel de Hoyos, 2019, p.8)

Realizando una búsqueda en diversas bases de datos en línea y fuentes primarias se han encontrado trabajos y propuestas sobre la música de otras culturas en la escuela, partiendo la mayoría de la multiculturalidad dentro del aula, es decir, de la presencia de varias culturas dentro de esta. Eso es lo que ocurre en el trabajo de Dächsel de Hoyos (2019), *La interculturalidad en el aula de música. Propuesta de intervención a través del acercamiento a la comunidad islámica de Palencia*, donde la autora trata la interculturalidad principalmente a través de la presencia de la nacionalidad islámica en el aula y en la sociedad de Palencia. Bidegain Urruzuno (2016) también lo hace de una manera similar en *La multiculturalidad en la educación musical obligatoria de la Comunidad Autónoma Vasca: una aproximación a la situación actual y un estudio de caso: el alumnado inmigrante marroquí en las comarcas de Lea-Artibai y Bajo*, donde en este caso se centra en la cultura magrebí y en esta multiculturalidad dentro del aula.

Como vemos, estas propuestas pedagógicas tratan de incentivar la interculturalidad partiendo de la multiculturalidad en la escuela, sin embargo, y como concretaremos más adelante, en el caso de nuestra propuesta se pretende usar el tema de la migración con independencia de si tenemos o no personas de esos países en nuestra aula.

Encontramos algunos trabajos que se acercan a esta perspectiva, por ejemplo *Identidades fronterizas y pertenencias plurales: diversidad e interculturalidad a través de la educación literaria* de Martínez-León et al. (2017), que busca tratar de paliar la discriminación hacia los inmigrantes marroquíes desde la materia de lengua, confirmando que son el colectivo inmigrante más rechazado por los españoles, y *Música andalusí y árabe: propuesta para su impartición en Bachillerato* de Epelde y Bravo (2020), que hablan en su propuesta, además del multiculturalismo creciente en las aulas, del problema social que están causando los movimientos migratorios, afirmando que trabajar la interculturalidad es una necesidad social. En este último caso se parte de una cultura y música cercana a España, que puede resultar interesante y atractiva al alumnado por la relación cercana con la cultura propia.

Existen, por otro lado, intervenciones relacionadas con la música de otras culturas mediante las que el docente ofrece una muestra de música de varias culturas, las cuales son elegidas, normalmente, en función de su conocimiento de las mismas o con la idea de mostrar aquellas que considera de mayor interés, por la razón que sea. Esta forma de acercarse a otras culturas no es la más idónea, ya que de esta forma no se educaría en interculturalidad, sino, en todo caso, en multiculturalidad (Bernabé, 2015): “No basta con incluir contenidos culturales del otro, sino que se deben realizar las adaptaciones pertinentes en todos los sentidos” (p.14). Bernabé (2012) asegura que es necesario comprender mejor al otro para no crear tanta lejanía y

posible rechazo, enunciando que a partir de algo de teoría o historia se puede lograr que realmente se desarrolle este aprendizaje intercultural, comenzando por las similitudes y características comunes con la cultura de pertenencia para luego analizar las diferencias. Añade, además, que en el periodo de la adolescencia el alumnado está en plena construcción de su propia identidad, por lo que aún es más importante mostrar y dar a conocer música diversa para que no se genere rechazo hacia las minorías culturales.

Asimismo, Bernabé (2012) confirma que la educación intercultural no debería limitarse solo a este ámbito teórico, sino también a la práctica musical: “Si el docente parte en sus clases de la práctica musical, el receptor musical puede considerarse algo más que un consumidor porque está implicado con el emisor para dotar de sentido al texto musical. (...) La interpretación de unas obras musicales con determinadas características estudiadas permitirá al alumnado conocer las diferentes culturas que le rodean y reforzar y repensar la suya propia” (pp. 94 y 95). También Epelde y Bravo (2020) incluyen la importancia de que el alumnado interprete, cante y baile música de diferentes culturas en el aula.

Otra de las claves más importantes para educar en la interculturalidad es la formación del profesorado en este ámbito. Muchos autores, como Epelde y Bravo (2020), lo tratan en sus investigaciones y están de acuerdo en la necesidad e importancia de una adecuada formación para que la interculturalidad se abarque de la mejor manera en las aulas. Sin embargo, lo cierto es que el profesorado generalmente carece de suficiente formación, no está sensibilizado y muchas veces desconoce, o está poco interesado, por las culturas del alumnado presente en el aula. Bidegain Urruzuno (2016) afirma: “Creemos que gran parte del cambio de actitud frente al fenómeno de la inmigración en las aulas de música ha de venir de la propia formación del profesorado (...). Es

más una cuestión de actitud hacia la diversidad cultural que un concepto que se pueda implantar a base de decretos institucionales” (pp. 538 y 541).

De lo expuesto hasta aquí se deduce que a pesar de la importancia de educar la interculturalidad y de la idoneidad de la música como instrumento para trabajarla (Bernabé Villodre, 2012), podemos observar a través de la literatura encontrada la escasez de propuestas e intervenciones relacionadas con la interculturalidad y que la mayoría de ellas se han realizado debido a la presencia de estas culturas dentro del aula.

Objetivos

- Plantear una propuesta alternativa al tratamiento de la música de otras culturas dentro de las aulas de música de la ESO.
- Utilizar el recurso de la inmigración como una forma de trabajar la música de otras culturas en la ESO.
- Proponer ideas y recursos que contribuyan a la sensibilización del alumnado en relación con la situación de los inmigrantes llegados a su localidad y a la detección de posibles situaciones de racismo para procurar evitarlas.
- Resaltar la importancia de aprender música haciendo música.

Plan de intervención

Es obvio que pueden existir múltiples tratamientos o procedimientos para abordar el tema de la música de otras culturas en el aula, y que todos ellos serán perfectamente válidos y lícitos siempre que cumplan su cometido.

Con independencia de eso, y en función de todo lo recogido en el apartado del planteamiento del problema de innovación y en el de objetivos, la propuesta de intervención que desarrollamos a continuación pretende mostrar una manera diferente de abordar ese tema en las aulas de la ESO. Dicha propuesta se basa en varios principios fundamentales:

- Hacer un acercamiento a esas músicas que parta de la escucha activa para llegar, necesariamente, a la interpretación para que la experiencia sea más vívida, significativa y real para el alumnado.
- Esa interpretación deberá contemplar las tres formas de expresión musical: el canto, lo instrumental, y el baile y la danza.
- La elección de las culturas a tratar vendrá marcada por el tema de la migración. De esta manera, pretendemos ir más allá de los conocimientos estrictamente musicales y promover, también, valores y conocimientos sociales y culturales que creemos que son de enorme importancia para un mejor funcionamiento de nuestra sociedad.

Todo lo anterior lo concretaremos en una serie de orientaciones y pasos (una especie de *modus operandi*) que vamos a ejemplificar para el contexto de Canarias (por ser el lugar en el que se elabora este trabajo) y que permitirán comprender el enfoque y valor exacto de la propuesta.

Al mismo tiempo, y dado que la propuesta está planteada para su posible uso en otros contextos y lugares que trascienden el marco concreto de las Islas Canarias, no se plantea como una propuesta totalmente cerrada y acotada, sino como un desarrollo parcial que tenga un alto valor orientador y ejemplificador.

Como resulta evidente, en esta propuesta de innovación se quiere unir el tratamiento de la música de otras culturas con el tema de la migración y contribuir así a que el alumnado tenga un mayor conocimiento de las culturas de esos inmigrantes y desarrolle una mayor sensibilidad hacia ellos, dando lugar, así, a una mayor cohesión social y a una mejor receptividad hacia estas personas, detectando, de paso, posibles actitudes racistas en ellos mismos y en la sociedad que les rodea.

Como se dijo antes, tal y como está planteada la propuesta, podrá llevarse a cabo en cualquier territorio y comunidad autónoma de nuestro país, para lo cual la idea es partir, en principio y en cada caso, de las culturas que tienen un mayor número de migrantes en ese territorio. Pero a esto hay que añadir un matiz importante: se prestará atención preferente a aquellas culturas que aunque no sean las mayoritarias, resulten ser las menos integradas en la sociedad de referencia y hacia las que se perciba un mayor grado de desconocimiento, indiferencia o rechazo por parte del alumnado y de la sociedad receptora. Así por ejemplo, y en el caso de Canarias, a pesar de que la mayoría de personas que migran hacia las islas lo han hecho desde el resto del territorio nacional (13'93%), Italia (12'93%) y Venezuela (9'54%) (INE, años 2019 a 2021), está claro que el mayor desconocimiento y rechazo se da hacia los inmigrantes llegados de África en patera. Esto es debido, no solo, a la manera en la que llegan y a las propagandas políticas que se hacen en su contra, sino también a las diferencias más marcadas en

idioma y costumbres. Así pues, el criterio de elección de las culturas a tratar en clase que proponemos no vendría marcado, solo, por una cuestión de cantidad de migrantes, sino que este criterio quedará supeditado a que la contribución al conocimiento se dé hacia las culturas con las que se tengan mayores diferencias aunque no sean, estrictamente, las más numerosas (por tanto, y para el caso de la reciente llegada de numerosos inmigrantes procedentes de Ucrania a diferentes puntos de nuestro país debido a la invasión rusa y el conflicto bélico subsiguiente, desde nuestra propuesta ésta no sería una de las culturas elegidas ya que como europeos que son, la percepción que tenemos en nuestra sociedad hacia ellos es mucho más favorable).

Por tanto, es por eso que en el caso concreto de Canarias se daría preferencia a los inmigrantes llegados en patera porque creemos que hay mucho más racismo y desconocimiento hacia ellos que hacia otros inmigrantes.

Pasos para la propuesta

A continuación, expondremos una serie de pasos a seguir para abarcar la música de otras culturas desde este enfoque. Dentro de ellos se detallarán aspectos genéricos acerca de la metodología y la temporalización, así como orientaciones para la búsqueda de materiales y recursos necesarios para llevarla a cabo en cualquier territorio o comunidad autónoma de nuestro país.

El primer paso a tener en cuenta es la *elección de las culturas* a trabajar en clase. Siguiendo el criterio establecido más arriba, la idea es centrar nuestra atención en las culturas que aportando un número significativo de inmigrantes a nuestro territorio, despiertan un mayor recelo y rechazo en nuestra sociedad. En ese sentido, podremos mirar hacia culturas concretas o hacia

un conjunto de culturas si creemos que es posible agruparlas en torno a un denominador común. Por ejemplo, un denominador común podría ser las culturas que llegan a nuestro territorio en pateras; otro denominador común podría ser las personas que llegan desde Latinoamérica (Venezuela, Cuba, Colombia...). En cualquier caso, sea cual sea el criterio elegido (utilizar un denominador común o no), nuestra recomendación es elegir los tres países con mayor número de inmigrantes. Este número no responde a criterios científicos, sino que simplemente consideramos que es un número que se traduce en una muestra significativa, a la vez que variada y manejable, de culturas.

El segundo paso es indagar en las principales causas que han hecho que estas personas abandonen su país (conflictos, guerras, política, clima...), además de por qué se han desplazado a cada lugar en concreto (geografía, oportunidades, cercanía con la cultura...).

Seguidamente se hará un acercamiento a la cultura de los países elegidos teniendo en cuenta los siguientes ítems:

- Pequeños datos básicos de situación: ubicación, geografía, uso horario, clima, capital del país, bandera...
- Aspectos culturales: costumbres, hábitos sociales, valores, creencias, religión, etnias existentes, idioma, música, gastronomía, cuestiones relevantes acerca de su historia y raíces culturales, etc.

Este segundo punto es el que consideramos más relevante e importante a la hora de indagar en él, ya que son los aspectos culturales los que hacen que esta cultura resulte extraña y diferente a nuestros ojos. La comprensión de estos factores ayudará, por lo tanto, a entender

mejor a los migrantes, tratando, a la hora de estudiar su cultura, de destacar aquello que resulte más cercano a la propia cultura y de respetar las diferencias. La idea es que se realice un pequeño acercamiento para conocer las principales características de cada cultura, dado que intentar abarcarla en su totalidad es algo imposible; con todo, lo que hay que procurar evitar a toda costa, por incorrecto, sería hacer un acercamiento cultura a base de caer en tópicos culturales como podrían ser, para el caso de España, el sol, los toros y las sevillanas (tres tópicos que no representan a España en su conjunto).

Después, se hará una aproximación a su música a través de la escucha y visionado activo de interpretaciones vocales, instrumentales y de danza. A la hora de la elección de audiciones y vídeos es importante tener en cuenta que estos muestren de manera clara las características principales que queremos transmitir al alumnado, procurando establecer relaciones con la propia cultura (Bernabé Villodre, 2012), yendo de lo conocido a lo desconocido y de lo general a lo particular. En cada audición será necesario indagar en las características de los elementos musicales: ritmo, armonía, melodía, forma, textura y timbre, procurando que, a través de la audición y visionado de varias ejemplificaciones, se concreten una serie de características esenciales de cada cultura.

Por último se realizará un acercamiento interpretativo a través de obras sencillas o arreglos hechos para el nivel específico del alumnado, incluyendo la interpretación vocal, la instrumental y la dancística. Estas tres formas de expresión se pueden encuadrar en una sola pieza o en varias de manera separada. En cuanto a la instrumentación, se utilizarán aquellos instrumentos presentes en el aula que puedan acercarse más a los utilizados en la música de la cultura que se está tratando.

Metodología

Siguiendo las ideas de los grandes pedagogos en educación musical desde el siglo XX hasta la actualidad, a través de esta propuesta se busca que el alumnado vivencie la música de otras culturas mediante la interpretación con la voz, instrumentos y danza.

Como se ha especificado anteriormente, antes de la parte interpretativa, será necesario contextualizar cada cultura además de conocer las causas por las que estas personas han migrado. Esto se puede llevar a cabo a través de metodologías activas o de manera expositiva, pero siempre partiendo de los conocimientos previos y la zona de desarrollo próximo del alumnado, es decir, tratando de reducir la distancia entre lo que el alumnado sabe y lo que el docente quiere que estos aprendan (Vigotsky, 1995). También hay que fomentar la autonomía del alumnado, por ejemplo haciendo preguntas que les hagan dudar y cuestionarse cosas, o preguntándoles lo que ellos saben antes de explicarlo, asegurando así que el aprendizaje está contextualizado y tiene relación con la vida de los discentes (Piaget, 1974)

Tanto en esta parte de contextualización como a la hora de la escucha y visionado activo que va a continuación, se partirá de las características comunes con la cultura propia para entonces distinguir las diferencias tal y como enuncia Bernabé Villodre (2012). Asimismo, a través de la visualización y escucha se permitirá poner en práctica los aprendizajes más teóricos y conceptuales de las características de la música de cada país.

La interpretación se hará utilizando obras sencillas y arreglos adaptados al nivel de cada grupo. En el caso de las piezas vocales, se tendrá en cuenta que en esta etapa el alumnado está cambiando la voz, por lo que será necesario considerar las tesituras e individualidades de cada

discente. En lo que respecta a la enseñanza de esta parte interpretativa, primará la enseñanza directiva, en la que el docente mostrará los procedimientos a través de una práctica guiada. El alumnado es el protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje y el docente actúa como un guía, ofreciendo herramientas y pautas de mejora. Es necesario trabajar la parte práctica de forma secuenciada y por elementos sueltos, enfocando el aprendizaje por pasos con el fin de que el alumnado no se frustre. En la interpretación, la relación con los compañeros puede ser muy enriquecedora para el aprendizaje, ya que se pueden desarrollar el trabajo en grupo o la escucha.

Temporalización

La propuesta es abierta y adaptable en cuanto a la temporalización, tanto en la parte interpretativa como en los pasos previos a esta (causas de la migración, características de la cultura y audición y visionado). En ese sentido, caben diferentes niveles de profundización en esos aspectos dependiendo de la disponibilidad temporal de cada docente. En cualquier caso, nuestra recomendación es intentar no prescindir de ninguno de ellos y que sobre todo la parte interpretativa sea la que tenga más peso en el conjunto debido al aprendizaje más procedimental y significativo que deriva de ello. Así pues, para el caso de los aspectos culturales citados más arriba, si tuviéramos que decantarnos por profundizar más en uno de ellos sería en el de la música.

Orientaciones y búsqueda de materiales y recursos

Para llevar a cabo la propuesta es necesario un espacio diáfano para moverse, que puede ser también un aula ordinaria con mesas y sillas que cuente con el espacio suficiente.

La información para contextualizar cada cultura se puede encontrar en enciclopedias o incluso páginas turísticas. En el caso de los vídeos y audiciones, hay que tener en cuenta que deben mostrar claramente las características de la música que queremos ejemplificar. Se podrán buscar y escuchar a través de plataformas como *Youtube* o *Spotify*.

En el caso de la interpretación instrumental, no es necesario contar con instrumentos específicos de cada cultura, sino aquellos presentes en el aula de música que más se asemejen a los originales, ya que el objetivo principal no es hacer una interpretación histórica ni reproducir las piezas tal y como son, sino que el alumnado interprete esta música desde su nivel y con los recursos existentes y se lleve esta vivencia. Los arreglos deben ser sencillos y abarcables para el nivel específico del alumnado. El repertorio se elegirá en función de los géneros musicales más representativos de la cultura y la facilidad para implementarlo en el aula, pudiendo ser útiles plataformas como *Youtube* o *Spotify* para escuchar y encontrar música. También se pueden buscar materiales o unidades didácticas que, aunque estén articuladas para otra etapa escolar, incluyan arreglos o sugerencias de repertorio del país en específico que queremos tratar, como por ejemplo el libro *Canciones infantiles y nanas del baobab* (Grosliéziat, C. y Nouhen, E., 2005) o en la página web de Fundación “la Caixa” (*Recursos Educativos - EduCaixa*, n.d.), donde se pueden encontrar recursos variados para implementar en clase.

Concreción de la propuesta, a modo de ejemplo, para la Comunidad Autónoma de Canarias

La situación geográfica de España, y en concreto de Canarias, es una de las causas por las que ha sido desde hace mucho tiempo un territorio al que llegan gran cantidad de migrantes, ya que, además de estar al sur de Europa y cerca del continente africano, ha sido el punto de partida

para los numerosos viajes a América en el pasado, teniendo en la actualidad muchos lazos en común con Latinoamérica.

A continuación, y a modo de ejemplo, detallaremos por separado los pasos a seguir enfocados a la comunidad autónoma de Canarias para que sirva de guía orientativa para implementaciones que se puedan hacer en otros territorios (teniendo en cuenta que el objetivo no es plasmar esos pasos de manera completa y profunda, sino mostrar someramente los pasos a seguir en cualquier otro contexto).

Elección de las culturas

Como se ha comentado más arriba, a la hora de plantear la propuesta desde Canarias hemos querido centrarnos en aquellos inmigrantes que llegan a las islas en patera, ya que a pesar de que no suman un gran porcentaje de los migrante que recibimos, percibimos que existe hacia ellos un mayor recelo entre la población que frente a aquellos llegados desde Europa o Latinoamérica.

Esto es fruto, en parte, del desconocimiento que tenemos sobre ellos, lo cual es resultado, a su vez, de la confluencia de grandes diferencias culturales (costumbres, hábitos sociales, idioma...), económicas y sociales, sumado a la incredulidad, a las noticias falsas y a las ideas que los medios de comunicación, las redes sociales y la propaganda de algunos grupos políticos utilizan en su contra.

Son personas con las que, cada vez más, compartimos nuestras calles. En los años 2020, 2021 y 2022, por ejemplo, 61.269 personas llegaron a las islas por esta vía (Ministerio del Interior), pero este flujo migratorio lleva activo desde finales de los años 90, cuando comenzó como una serie de hechos puntuales que continúan en la actualidad y que se estima que no son algo pasajero (Miriam Brandon Fernández, 2020).

Principales causas que han hecho que estas personas abandonen su país y por las que se han desplazado a Canarias

La cercanía de las islas al continente africano hace que sea una puerta de entrada a Europa para miles de personas en busca de una mejora de su situación económica y social. Los migrantes que llegan en patera a Canarias viajan principalmente desde países del norte y oeste de África a través de la ruta del África Occidental o ruta canaria, una de las más peligrosas e inseguras, lo que hace que muchos arriesguen sus vidas para probar suerte en Europa (Miriam Brandon Fernández, 2020). Solo en el año 2022, 559 de estos migrantes perdieron la vida en el mar y antes de llegar a él (International Organization for Migration [IOM], 2022), cifras que en ningún caso abarcan todas las muertes y desapariciones que se producen. Las diferencias económicas y sociales entre Europa y África, la multitud de conflictos y la globalización son las principales causas que los animan a emprender el viaje.

Acercamiento a las culturas

En los datos de los países de África que migran a Canarias en pateras (INE)¹ observamos que las nacionalidades más numerosas son Marruecos, Senegal y Mauritania, por lo que trabajaremos en el aula con la música de estas tres nacionalidades.

¹ Se trabajan con datos hasta 2021 por no haber encontrado datos más recientes.

Figura 2

Nacionalidades de inmigrantes africanos en Canarias

	2021	2020	2019	2018
05 Canarias				
Argelia	16 ¹	9 ¹	25 ¹	38 ¹
Gambia	46 ¹	22 ¹	21 ¹	15 ¹
Ghana	21 ¹	13 ¹	13 ¹	21 ¹
Guinea	58 ¹	42 ¹	25 ¹	26 ¹
Guinea Ecuatorial	20 ¹	21 ¹	24 ¹	25 ¹
Mali	183 ¹	176 ¹	13 ¹	15 ¹
Marruecos	1.266	938	1.741	1.232
Mauritania	434	164	264	227
Nigeria	37 ¹	13 ¹	33 ¹	45 ¹
Senegal	485	149	206	205
Otro país de África	148 ¹	152 ¹	153 ¹	124 ¹

Nota. Adaptado de INE (varios años).

Habiendo dicho que la propuesta pretende dar las orientaciones necesarias para su implementación y que no se trata de una situación de aprendizaje detallada y delimitada, hemos decidido centrarnos en una cultura concreta a modo de ejemplo, la de Senegal, quedando como modelo de lo que se podría replicar con las demás.

Pequeños datos básicos de situación. Senegal está situada en el este del continente africano, en frontera con Mauritania (al norte), Mali (al este) y Guinea y Guinea-Bisáu (al sur). El clima es tropical con dos estaciones, una muy seca y otra lluviosa.

Figura 3

Ubicación de Senegal

¹ Se trabajan con datos hasta 2021 por no haber encontrado datos más recientes.



Nota. Adaptado de [Senegal], de Google, s.f., Google. (s.f.-a). [Senegal]. Recuperado el 6 de julio de 2023 de <https://goo.gl/maps/WxALqErbSRKCX36j9>. Todos los derechos reservados 2023 por Google. Adaptado con permiso del autor.

Su capital es Dakar, una de las ciudades con más densidad de población, ubicada en el punto más occidental del país, ubicación con relevante importancia durante la época de la conquista y descubrimiento de América para el comercio y las rutas marítimas.

Figura 4

Mapa de Senegal



Nota. Adaptado de [Senegal], de Google, s.f., Google. (s.f.-b). [Senegal]. Recuperado el 6 de julio de 2023 de <https://goo.gl/maps/sXTwB7YqeR4CSxVj6>. Todos los derechos reservados 2023 por Google. Adaptado con permiso del autor.

Figura 5

Bandera de Senegal



Aspectos culturales. Existen enciclopedias (como la enciclopedia británica o World Culture Encyclopedia), o incluso páginas turísticas (www.visitezsenegal.com), donde se puede encontrar información relevante acerca de la cultura y la vida en el país.

Etnias, lengua, raíces culturales. En Senegal coexisten varias etnias y, con ello, varias lenguas. Sin embargo, aunque menos del 20% de la población lo entiende, su idioma oficial es el francés debido a que fue colonia francesa hasta su independencia en 1960. En el caso de su capital, Dakar, la lengua que más se habla es el *wolof*, de la etnia *wolof*.

Religión. Senegal es un estado laico caracterizado por su tolerancia religiosa y la presencia de varias religiones. Con todo, la predominante es el islam, practicado por prácticamente el 95% de la población. El islam es una religión monoteísta en la que se siguen las escrituras del Corán y las enseñanzas del profeta Mahoma, al que consideran el profeta legítimo. En la vida personal y social de los senegaleses, la religión cobra un peso importante, ya que, además de tener celebraciones comunitarias y un fuerte sentido de la comunidad y la solidaridad, realizan cinco oraciones diarias como parte de su práctica religiosa. Además, celebran el Ramadán, que se trata de un mes en el que se practica el ayuno desde el amanecer hasta el anochecer, absteniéndose de comer y beber durante el día. El Ramadán les ayuda a reconectar con ellos mismos y con Alá (Dios), consideran que es un acto de purificación del alma donde se cultivan valores como la paciencia, la empatía, la introspección o la disciplina. En Senegal existen dos ramas mayoritarias del islam: la vertiente *sufí* y la vertiente *muridí*. En ambas, la educación religiosa y la solidaridad y ayuda al prójimo cobran una gran importancia, pero sus principales diferencias son que en la vertiente *muridí*, se realza la importancia de la dedicación y el esfuerzo y Cheikh Amadou Bamba es su santo y guía espiritual.

Costumbres, hábitos sociales, valores. En Senegal, como se ha dicho en el punto anterior, la religión tiene un papel muy importante en sus vidas, y también la comunidad y la familia. En general, le dan mucho valor al saludo y son muy hospitalarios, y a la hora de comer, los alimentos se ponen en un solo plato donde todos comen.

Gastronomía. La comida típica de Senegal incluye platos como el *Thieboudienne*, un arroz con pescado y verduras, el *Yassa*, un estofado de pollo o pescado con cebolla y limón, o el *Mafé*, un guiso de carne o pescado en salsa de maní. El arroz es uno de los ingredientes centrales en muchas preparaciones, utilizando también ingredientes como el pescado, el pollo, las verduras y las especias.

Música. Con una mezcla de influencias étnicas, la música de Senegal está caracterizada por su energía y polirritmia. En la cultura senegalesa el ritmo es muy importante, y la danza va casi siempre unida a la música. Uno de los géneros más distintivos es el mbalax. Normalmente la música se hace y disfruta en la vida comunitaria, y a través de ella se transmiten historias, temas de la vida cotidiana y se celebran festividades importantes. Los solistas son los protagonistas en las interpretaciones vocales, destacando por su capacidad de improvisación; pero además, es característica la participación colectiva, donde el coro o el público responde con patrones de pregunta-respuesta. Esto fomenta la participación activa del público, generando una sensación de comunidad y celebración compartida. Algunos de los instrumentos más representativos son la kora, el tambor parlante (tamar), el djembé y el sabar.

Aproximación a su música a través de la escucha y visionado activo

Siguiendo con el ejemplo de Senegal, a la hora de realizar una aproximación a la música del país, se pondrán ejemplos sencillos en los que resulte fácil observar, en la práctica, las

principales características de su música, pudiendo tener en cuenta cualquiera de los diferentes elementos de la música: melodía, armonía, forma, textura y timbre.

Presento a continuación dos vídeos en los que aparecen las tres formas de expresión. A modo de ejemplo, el siguiente vídeo puede servir como muestra para visualizar la percusión polirrítmica de este país (el mbalax) y su forma de bailarla (a partir del minuto 03:28):

https://youtu.be/pFddk2Wjf_Q

Y en este otro se puede visualizar el patrón de pregunta-respuesta en el canto responsorial

<https://photos.app.goo.gl/LDe7vhDCrkDw4pRg6>

Acercamiento interpretativo

Como se especifica más arriba, es necesario abarcar las tres formas de expresión de la música: voz, instrumentos y baile; y estas se pueden incluir en una sola pieza o de manera separada, en varias. La música podrá adaptarse según las circunstancias (tiempo, recursos disponibles, nivel técnico del alumnado, etc.), teniendo en cuenta que no se pretende realizar una reproducción exacta, sino que el alumnado vivencie la música desde su nivel y con los recursos disponibles.

Interpretación vocal. Para la interpretación vocal es necesario tener en consideración que el alumnado en este periodo está cambiando la voz, por lo que las obras se deberán adaptar, realizando arreglos que permitan que todos puedan cantar en su tesitura. En cuanto al idioma, en el caso de que haya dificultad a la hora de su pronunciación se puede recurrir al tarareo o al laleo si observamos que resulta muy difícil o es una barrera para el aprendizaje. Por el contrario, cuando la sonoridad del propio idioma sea interesante o pegadiza sí se podrá hacer el esfuerzo.

En el siguiente ejemplo la letra sí puede ser interesante, ya que además es sencilla y sigue un ritmo tranquilo: <https://youtu.be/SUr89XhyDiM>.

Interpretación instrumental. En el ejemplo anterior, las frases son claras y el acompañamiento alterna los grados Vº y Iº, hecho que puede permitir su aprovechamiento como práctica instrumental. Esta estructura armónica y la tonalidad en la que se encuentra (Do mayor), hacen que resulte sencillo y que incluso permita la improvisación.

Otro ejemplo puede ser el siguiente: <https://fb.watch/lmVsnAnFmh/>. Se observa que la percusión realiza diferentes patrones rítmicos que no suenan en polirritmia, por lo que se perciben claramente. Esto puede servir para adaptar o tomar algunos de los patrones que resulten sencillos y abarcables por el alumnado y combinarlos, lo que puede tomarse como creación de base para la danza. En este ejemplo en concreto se ve claramente la relación que tiene la danza con la música, siendo las dos una parte fundamental del mbalax. Los patrones están en compás de 4/4.

Interpretación de danza y movimiento. Para la interpretación de danza se podría hacer, por ejemplo, una coreografía de mbalax. Dependiendo de lo que nos venga mejor en cada caso, se podría hacer a través de una coreografía dada por el docente, o a través de la creación de esta por parte del alumnado. Todo esto, dependiendo del nivel de dificultad de la pieza y el nivel de desenvolvimiento y autonomía que tenga el grupo. El siguiente ejemplo puede servir para visualizar algunos pasos del mbalax: <https://youtu.be/MdHsMUPUlv0>.

Plan de seguimiento

De llevarse a la práctica esta propuesta, sería necesario contar con una serie de medios que nos permitieran valorar y evaluar si la propuesta ha cumplido los objetivos para los que fue concebida.

Entre los puntos importantes que creemos que permitirían asegurar que la propuesta ha funcionado, uno de ellos sería conocer el grado de sensibilización del alumnado a posteriori respecto al tema de la inmigración. En la misma línea, también sería importante conocer el grado de aprecio y valor que éste le da al patrimonio musical y artístico de las culturas trabajadas, y por extensión al de cualquier otra cultura diferente a la suya.

Esto se podrá evaluar a través de la *observación sistemática* durante el transcurso de las sesiones. Si el profesorado percibe una mejora quiere decir que la propuesta ha servido para algo. Aparte de la observación sistemática y para precisar mejor los resultados, se podría recurrir a un *cuestionario* en el que se indagara sobre las actitudes, dentro y fuera del aula, en la vida cotidiana del alumnado para comprobar si estos aprendizajes han calado y dejado huella en su comportamiento. Si nos fijamos bien, la idea es que no se trate de una mera evaluación de tipo conceptual, sino también que se tenga muy en cuenta el aprendizaje actitudinal llevado a cabo por el alumnado.

Observación sistemática

Posibles aspectos a tener en cuenta para la observación sistemática podrían ser los siguientes: aprecio por el patrimonio cultural de estas culturas; respeto hacia las diferencias; apertura e interés; involucración con el tema; conocimiento de la situación de los migrantes, etc. De estos aspectos se valorará la evolución en el transcurso de las sesiones dedicadas.

Cuestionario para el alumnado

A continuación se indican algunas ideas que podrían tenerse en cuenta a la hora de elaborar el cuestionario: la situación de los migrantes de los países de origen; la importancia de estar al día de lo que ocurre en la actualidad en cuanto a este tema; si creen que es algo que les involucra o no; qué opinión tienen sobre la importancia de un mayor conocimiento para aceptar mejor a las personas inmigrantes; su percepción sobre posibles situaciones de racismo en ellos mismos y en la sociedad; si son conscientes de la importancia de los medios de comunicación y de la política en cuanto a creadores de opinión sobre este tema; su comprensión sobre el hecho de que la migración es algo natural y que se viene dando desde que el ser humano existe; la creencia o no de que las diferencias nos enriquecen; si son conscientes de que cada lugar tiene su propia cultura por una serie de razones (al igual que nosotros tenemos la nuestra); si son conscientes de que nadie elige el lugar en el que nace; si creen que tenemos cosas en común con las personas de otras culturas; si se dan cuenta de la cantidad de cosas que abara cada cultura; etc.

Como ejemplo de algunas de las preguntas o ítems que se podrían incluir de acuerdo con los aspectos contemplados en el párrafo anterior, sugerimos las detalladas en el anexo 1.

Resultados y propuestas de mejora

Desafortunadamente, durante el periodo de prácticas no me ha sido posible implementar ninguno de los aspectos de la presente propuesta. Aun así, estamos convencidos de la pertinencia de lo aquí tratado y pensamos que podría ser muy positivo a la hora de llevarlo a la práctica, por su carácter abierto e integrador. Además tiene elementos que pueden motivar al alumnado, como son el tratamiento práctico y procedimental a la hora de conocer una cultura, y el hecho de que se

está abordando un tema de actualidad y cercano a la realidad de la sociedad y por tanto, de nuestro alumnado.

Por otro lado, durante las prácticas sí hemos podido contemplar un acercamiento parcial a la música de otras culturas en el nivel de 1º de la ESO. En este caso y afortunadamente, el alumnado vivenció, de manera práctica, música de cinco culturas distintas a través de la danza, y también hizo un acercamiento previo a sus características más generales. Por tanto, y aun cuando consideramos, tal y como se ha especificado más arriba en el planteamiento del problema de innovación, que la música de otras culturas se abarca generalmente a través de la escucha y el visionado, nos parece muy valioso habernos encontrado con este tratamiento a través de la danza.

Aun así, estimamos que nuestra propuesta puede tener un mayor alcance por varios motivos:

- Porque propone abarcar la música desde sus tres formas de expresión y no solo desde la danza.
- Porque el criterio de elección de las culturas no se da al azar, ni tendrá la finalidad de actuar como una especie de muestrario de la variedad cultural del mundo, sino que vendrá marcado por una cuestión social: la inmigración en el territorio en el que se quiere implementar la propuesta.
- Porque a través de este planteamiento, aparte de realizar un acercamiento a las características culturales generales de los distintos países, se pretende que el alumnado conozca las características más relevantes de esas culturas, lo que contribuirá a una mejor comprensión y a un menor rechazo hacia ellas. Es por eso que preferimos abordar una muestra menor de culturas (tres en lugar de cinco), pero trabajarlas con un mayor nivel mayor de profundidad.

En cuanto a los objetivos planteados, hemos previsto la manera en la que el desarrollo de la propuesta les ha dado respuesta.

Para el primer objetivo: “plantear una propuesta alternativa al tratamiento de la música de otras culturas dentro de las aulas de música de la ESO”, hemos observado que a pesar de la multitud de formas a través de las que se puede abarcar la música de otras culturas en Secundaria, la que se propone es una alternativa que incluye el aprendizaje práctico además de social.

Con el segundo objetivo: “utilizar el recurso de la inmigración como una forma de trabajar la música de otras culturas en la ESO”, se prevé que esta visión puede ser útil y beneficiosa no solo para que el alumnado conozca la situación de los migrantes, sino para que esté informado de este tema de actualidad y para evitar el rechazo hacia estas personas.

En referencia al tercer objetivo: “proponer ideas y recursos que contribuyan a la sensibilización del alumnado en relación con la situación de los inmigrantes llegados a su localidad y a detectar y evitar posibles situaciones de racismo”, se han dado una serie de pautas y recomendaciones para abarcar desde este enfoque la música de otras culturas, además de recomendaciones metodológicas y orientaciones para la búsqueda de materiales y recursos.

Por último, en lo que concierne al cuarto objetivo: “resaltar la importancia de aprender música haciendo música”, se ha propuesto, como uno de los ejes principales de la propuesta que el alumnado participe en la interpretación de la música de estas culturas, pero necesariamente desde la danza, la interpretación vocal y la interpretación instrumental, sin prescindir de ninguna de ellas, ya que lo consideramos fundamental para una vivencia aún más rica y significativa de la música de otras culturas.

En cuanto a posibles sugerencias de mejora de la propuesta de innovación presentada, obviamente, estas se plantearían a partir de la experiencia concreta de su implementación. Lo que si dejamos enunciado desde ya es la conveniencia y necesidad de que todo proceso de enseñanza-aprendizaje sea constantemente evaluado y valorado para procurar hacerlo mejor y más eficaz para nuestro alumnado.

Referencias bibliográficas

- Bernabé Villodre, M. del M. (2012). *LA COMUNICACIÓN INTERCULTURAL A TRAVÉS DE LA MÚSICA INTERCULTURAL COMMUNICATION THROUGH MUSIC María del Mar Bernabé Villodre*. <http://www.cepcuevasolula.es/espinal>.
- Bernabé Villodre, M. del M. (2015). Organización intercultural en el aula de Música de Secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 18(3), 13. <https://doi.org/10.6018/reifop.18.3.182971>
- Bidegain Urruzuno, E. (2016). *La multiculturalidad en la educación musical obligatoria de la Comunidad Autónoma Vasca: una aproximación a la situación actual y un estudio de caso: el alumnado inmigrante marroquí en las comarcas de Lea-Artibai y Bajo Deva* [UPV]. <http://addi.ehu.es/handle/10810/18795>
- 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* [Universidad de Valladolid]. https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/39873/TFM_F_2019_62.pdf?sequence=1
- Decreto 30/2023, de 16 de marzo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias (BOC núm. 58 de 23 de marzo).
- Duke, R. A. (2005). *Intelligent Music Teaching : Essays on the core principles of effective instruction* (Learning & Behavior).

- Epelde Larrañaga, A., & Bravo Yebra, V. (2020). Música andalusí y árabe: propuesta para su impartición en Bachillerato. *DEDiCA Revista de Educação e Humanidades (Dreh)*, 0(17).
<https://doi.org/10.30827/DREH.V0I17.11323>
- Giráldez Hayes, A., & Díaz, M. (2007). Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical: una selección de autores relevantes. In Graó (Ed.), *Biblioteca de eufonía*. (Vol. 240).
- Google. (s.f.-a). [Senegal]. Recuperado el 6 de julio de 2023 de
<https://goo.gl/maps/WxALqErbSRKcX36j9>
- Google. (s.f.-b). [Senegal]. Recuperado el 6 de julio de 2023 de
<https://goo.gl/maps/sXTwB7YqeR4CSxVj6>
- Grosléziat, C. y Nouhen, E. (2005). *Canciones infantiles y nanas del baobab. El África negra en 30 canciones infantiles*. Kókinos.
- INE. (Varios años). *Flujo de inmigración procedente del extranjero por año, país de origen y nacionalidad*. Madrid: Instituto Nacional de Estadística.
- International Organization for Migration. (2022). *World Migration Report 2022*.
<https://publications.iom.int/books/world-migration-report-2022>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE núm. 340 de 30 de diciembre).

- Martínez-León, P., Ballester-Roca, J., & Ibarra-Rius, N. (2017). Identidades fronterizas y pertenencias plurales: diversidad e interculturalidad a través de la educación literaria. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 29, 155–172. <https://doi.org/10.5209/DIDA.57135>
- McAuliffe, M., & Triandafyllidou, A. (Eds.). (2021). *Informe sobre las Migraciones en el Mundo 2022*. Organización Internacional para las Migraciones (OIM). www.iom.int
- Ministerio del Interior. (Varios años). *Informe quincenal sobre inmigración irregular*. <https://www.interior.gob.es/opencms/es/prensa/balances-e-informes/>
- Miriam Brandon Fernández. (2020). Evolución de los movimientos migratorios desde África. Una comparativa entre Canarias, Ceuta y Melilla. [Universidad de Las Palmas de Gran Canaria]. In G. Balint, B. Antala, C. Carty, J.-M. A. Mabieme, I. B. Amar, & A. Kaplanova (Eds.), *Uniwersytet śląski* (Vol. 7, Issue 1). <https://doi.org/10.2/JQUERY.MIN.JS>
- Piaget, J. (1974). *Seis estudios de psicología*. Barral.
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria (BOE núm. 76 de 30 de marzo).
- Recursos educativos - EduCaixa*. (n.d.). Retrieved July 6, 2023, from <https://educaixa.org/es/landing-recursos>
- Schafer, M. (2004). *El rinoceronte en el aula* (Ricordi). Ricordi.
- Tendencias Globales de ACNUR 2021*. (2022). <https://www.acnur.org/media/tendencias-globales-de-acnur-2021>

Vigotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Ediciones Fausto. (Trabajo original publicado ca.1934).

Anexos

Anexo 1. Cuestionario

- He visto/notado actitudes racistas en mi familia hacia estas personas

Sí, muchas

Sí

No

- He visto/notado actitudes racistas en personas de mi edad hacia estas personas

Sí, muchas

Sí

No

- He notado actitudes racistas en mí hacia estas personas en algún momento

Sí, muchas

Sí

No

- Percibo que mi actitud hacia estas personas... (explica por qué en cada caso)

Ha cambiado

Se ha mantenido

- ¿Con qué frecuencia crees que tratan los medios de comunicación noticias relacionadas con minorías culturales?

Con mucha frecuencia

Algunas veces

Casi nunca

Nunca

- ¿Qué tipo de noticias suelen estar relacionadas con los inmigrantes? (copiada tal cual)

Delincuencia, drogas...

Artistas, espectáculo, cultura...

No predomina más un tema que otro

No se tratan estos temas

Otros

- ¿Un mayor conocimiento es importante para aceptar mejor a las personas inmigrantes?

Escala del 1 al 5 de nada importante a muy importante

- Desde tu punto de vista, el trato que le dan las personas de tu comunidad autónoma a los inmigrantes es...

Muy bueno

Bueno

Malo

Muy malo