

Conèixer l'altre: una mirada intercultural des de l'aula de música

Joan Escoda Domènech*
Cristina González-Martín**

Resum

Aquest article presenta una recerca que s'endinsa en un institut situat als afores de Terrassa, amb una comunitat diversa, de renda mitjana-baixa i a través de la qual fem palès el desconeixement de la diversitat cultural present a l'aula. Serem conscients del paper que té la música a l'hora de promoure una necessària intervenció educativa que fomenti el reconeixement de la diversitat, fugint d'estereotips i essencialismes, i destaquem i visualitzem els elements comuns. Al llarg del text, entre d'altres qüestions, ens preguntarem si s'incorporen els coneixements i les experiències vitals de l'alumnat i de la resta de la comunitat a l'aula i ens plantejarem quines reflexions i propostes d'actuació poden emergir com a fruit de la recerca per tal de revertir la situació.

Paraules clau

Interculturalitat, identitat, estereotips, prejudicis, música, secundària.

Recepció original: 05 de febrer de 2019

Acceptació: 04 de setembre de 2019

Publicació: 30 de juny de 2020

Introducció

Un dia vas comentar que volies saber coses de la música del Marroc i l'Albert va dir: —¡Qué asco! ¿Qué vamos a estudiar de Marruecos?...Jo aquell dia me'n vaig anar a casa una mica trista perquè no m'agrada. De la mateixa manera que a mi m'agraden les músiques que ell escolta, ell també ha d'acceptar les que m'agraden a mi. Les coneix?

(Alumna marroquina de 1r d'ESO)

Els moviments migratoris són un fet inherent a la condició humana i els trobem al llarg de tots els temps. Les causes són múltiples i en els últims temps han esdevingut globals i complexes. Els centres educatius són espais de trobada on es veu especialment reflectida la diversitat d'una comunitat. Són entorns on els nois i noies negocien les seves identitats i on es nodreixen les relacions d'amistat més fortes. En aquest sentit, conèixer l'altre resulta imprescindible tant per a una bona convivència com per a conèixer-se i construir-se un mateix.

(*) Professor de música de l'INS Nicolau Copèrnic de Terrassa. Actualment es troba realitzant la seva tesi doctoral sobre la figura del 'Culture Bearer' a l'aula de música a secundària. Està en possessió del Màster Universitari de Recerca en Educació (UAB – 2017) i és llicenciat en Història i Ciències de la música (UAB – 2007), en Història de l'art (UAB – 2001) i té la titulació superior en flauta de bec (Conservatori Superior de Música de Barcelona – 2003). Adreça electrònica: escoda.joan@gmail.com

(**) Professora del Departament de Didàctica de l'Expressió Musical, Plàstica i Corporal de la Universitat Autònoma de Barcelona. És doctorada en Didàctica de la Música (UAB – 2013) i les seves línies de recerca estan enfocades en la didàctica de la música del món i en les noves metodologies d'ensenyament-aprenentatge dins l'aula de música. També està en possessió de títol de Màster en Musicologia, Educació Musical i Interpretació de la Música Antiga (UAB – 2009), és diplomada en Magisteri Musical i té el títol professional de música, especialitat en piano (Conservatori Josep Maria Ruera de Granollers – 2008). Adreça electrònica: cristina.gonzalez.martin@uab.cat

Per a poder-ho aconseguir és important que les escoles i instituts treballin per una educació intercultural i inclusiva que promogui les relacions entre iguals. L'educació intercultural és una actitud envers la multiculturalitat que vetlla per una atenció a la diversitat afectiva, cognitiva i cultural (Besalú, 2002), i que no requereix uns continguts específics i addicionals sinó crear espais de consens i de trobada, en especial, amb les cultures més estigmatitzades (Bernabé, 2015; Besalú *et al.*, 2014; Leiva, 2017).

Davant d'aquesta situació, la matèria de música és especialment poderosa com a transmissora de valors interculturals ja que afavoreix el diàleg, la convivència i el reconeixement de l'altre (Bernabé, 2015), i respon perfectament als quatre pilars de l'educació de Delors (1996): ensenyar 'a saber-conèixer', 'a fer', 'a viure junts' i 'a ser'.

La recerca que es presenta a continuació reflexiona al voltant d'una realitat concreta i evidencia uns fets que poden ser extrapolables a unes altres realitats. La següent figura en descriu el desenvolupament:

Figura 1. Seqüenciació de la recerca



El problema a investigar s'inicia per una necessitat sorgida des de l'aula de música, quan el professor vol fer escoltar una música d'origen marroquí als alumnes i les seves cares de sorpresa i comentaris, plens d'estereotips culturals, en escoltar-la el deixen perplex. De seguida decideix ampliar horitzons i buscar respostes a preguntes que van més enllà de l'aula de música: Com pot ser que no coneguin res de la cultura marroquina quan més d'un 20% de l'alumnat del centre prové directament o indirectament d'aquesta cultura? Realment coneixem els nostres alumnes i companys de classe? Per què els alumnes marroquins tampoc no en diuen res? En quina situació es troben aquests alumnes?

Finalment, es planteja una resposta d'acció una altra vegada des de l'aula de música.

Processos migratoris, una realitat creixent

En un món cada cop més globalitzat és habitual trobar un major nombre de persones que canvien de lloc de residència. Els motius són tan diversos com els econòmics, polítics, religiosos, ètnics o culturals. Aquests desplaçaments afecten tant a les persones que migren com a les persones que es troben en la societat que les acull. En aquest sentit, la diversitat cultural pot ser una font de conflicte, però també pot ser una oportunitat d'enriquiment per a totes les parts, amb noves maneres de fer, de ser i d'entendre el món (Jordán *et al.*, 2001).

Les persones que marxen a viure a un altre país es troben amb la tasca, gens fàcil, d'adaptar-se en un nou entorn. Malgrat això, l'immigrant d'origen arriba amb l'esperança de qui ha apostat per una vida millor. Els fills d'aquests immigrants, en canvi, es troben en una situació molt diferent i que no han triat. Molts d'aquests són els alumnes que ens trobem actualment a les escoles, nois i noies nascuts a Catalunya però que, per les seves

característiques fenotípiques o per la seva llengua materna, són associats eternament a les persones immigrades. Són els mal anomenats «immigrants de segona generació» (López-Rodrigo, 2007).

La situació d'aquests nois i noies no és senzilla: Desenvolupen arrels en el lloc d'origen dels seus pares? Se senten acollits a la terra on han nascut? Se senten d'aquí, d'allà, de tots dos llocs o de cap? Sigui com sigui, han d'aprendre a gestionar aquesta situació de trànsit entre dues o més cultures a fi de modelar la seva identitat (Suárez-Orozco, 2004).

Resposta adaptativa de l'alumnat d'origen estranger

La realitat ens mostra que la resposta adaptativa del noi o noia davant d'aquesta situació pot ser diversa: des del replegament cap a la cultura dels pares o l'assimilació total a la societat d'acollida, fins a la més desitjable: una negociació entre ambdues cultures. Ogbu (1991) assenyala que, així com els immigrants de primera generació s'esforcen per adaptar-se al nou context, els descendents que ja han nascut aquí poden acabar adoptant actituds reactives si durant molt de temps han estat patint una violència simbòlica o cultural pel fet de ser fills d'immigrants (Abajo i Carrasco, 2011), amb efectes molt negatius per al seu desenvolupament personal, acadèmic i social.

La millor estratègia adaptativa per les persones que es mouen a cavall de dues o més cultures no és, de fet, ni la del recolliment en la cultura d'origen ni la de l'assimilació total, sinó allò que s'ha denominat com a 'aculturacions additives' (Gibson, 1988) o 'identitats transculturals' (Suárez-Orozco, 2004): participen d'ambdues cultures i en construeixen de noves. Els alumnes que ho aconsegueixen són els que tenen millors resultats acadèmics, ja que l'èxit no és viscut com una traïció als seus semblants, ni a la cultura d'origen, sinó una manera de «tornar el favor» a l'esforç dels pares. Alhora, les persones 'transculturals' poden esdevenir agents actius per a la transformació social, més respectuosa amb la diversitat cultural. El repte és el d'ampliar horitzons incorporant-hi noves perspectives, hàbits, i potencialitats de les persones que participen d'altres cultures.

En aquest sentit, un altre aspecte que cal tenir en compte és el concepte de mirall social (*social mirror*) (Winicott, 1971), el qual ve a explicar-nos com d'important és la imatge que els altres tenen de nosaltres com a element configurador de la identitat, començant per la família i l'escola, sense oblidar la societat en general i els mitjans de comunicació. Si la imatge que rebem de nosaltres és positiva serà més fàcil modelar un autoconcepte fort mentre que, si és negativa, el més probable és que generi un autoconcepte fràgil, amb conductes evasives o reactives. Aquest mirall social negatiu sovint porta aquests alumnes a veure's a si mateixos a través dels ulls dels altres, i a autopercebre's amb una certa commiseració o suspicàcia, en una mena de doble consciència (Suárez-Orozco, 2004).

Nadie se encierra por propia voluntad en ningún "gueto" cultural urbano, a menos que sienta que es la única manera de protegerse de la mirada encorsetada del Otro. (Medina Bravo, 2006, p. 135)

Per aquesta raó és tan important el coneixement mutu, entre professors i alumnes i entre els mateixos alumnes, que defugi d'imaginariis culturals estereotipats, la majoria de les vegades generadors de prejudicis, i que acaben comportant conductes discriminatòries (Siankope i Villa, 2004). Per això creiem que és tan important que l'educació sigui realment intercultural.

Una aposta per una educació intercultural

Quan parlem d'educació intercultural fem referència a un posicionament pedagògic que centra la mirada en el reconeixement i valoració de la diferència tot promovent espais de relació, de respecte i d'igualtat. L'educació intercultural posa de relleu allò que com a éssers humans ens uneix i, a més, desenvolupa en els alumnes una consciència ciutadana per un món més just, solidari i equitatiu.

El concepte d'interculturalitat suposa un pas més enllà de la multiculturalitat o la pluriculturalitat. Si aquests dos últims termes ens remetent simplement a la diversitat i a la coexistència entre diferents cultures, el primer situa el focus en el fet relacional dels diferents grups culturals (Essomba, 1999). La interculturalitat busca la convergència entre cultures, més que no la diferència, en una relació entre iguals que afavoreixi i enriqueixi cadascuna de les parts en un tot inclusiu.

Per tal que l'educació intercultural sigui realment transformadora, aquesta s'ha de construir des de la necessitat dels alumnes i no des de les necessitats que els professors consideren que tenen aquests alumnes (Walsh, 2010), i és que una cultura escolar vertaderament democràtica exigeix un gir en el paper del docent: cal que aquest actuï com a facilitador i mobilitzador cultural (Casacuberta *et al.*, 2011). Des d'aquesta mirada, els alumnes passen de ser mers consumidors a ser productors de cultura i agents de transformació social.

Des d'una perspectiva humanista, i entenent l'educació com un bé comú per a tots, hem de ser permeables no només a la riquesa d'uns altres aprenentatges, sinó també a unes altres maneres d'aprendre'ls. Una aproximació intercultural amb voluntat transformadora comporta revisar, a la vegada, el rol de l'alumne, del docent i de la família, l'organització dels espais així com els propis models de transmissió ja que quan privilegiem una forma de pensament, de fet, estem privilegiant un sistema de poder (UNESCO, 2015).

En aquest sentit, no és gens estrany que hi hagi educadors que prioritzin l'educació intercultural des d'assignatures artístiques perquè, com exposa Kreutzer (2000), aquestes, contemplen l'estudi dels diferents aspectes culturals com a objectiu central.

La música, una bona manera de treballar l'educació intercultural

La presència de l'educació intercultural dins l'aula de música passa per diverses vies, però una de molt concreta és el treball de la música d'unes altres cultures. Diferents autors (Giráldez, 1997; Volk, 1998; Bonal, 1999; Siankope i Villa, 2004; Campbell, 2004; Bonal *et al.*, 2005; Nadal, 2007; Rodríguez, 2008; González, 2009) ens en parlen i ens ofereixen multitud d'exemples on, a través de l'experiència musical i sonora, ens aproximem la diversitat del món, i ens permeten observar i situar tant allò que ens diferencia com allò que ens uneix. La música i la dansa, per la seva omnipresència en tots els grups ètnics, ens donen unes oportunitats magnífiques per desenvolupar les competències i la comprensió intercultural (Kreutzer, 2000).

Obrir-se a les altres persones i cultures a través de la música pot ser un bon camí per a superar prejudicis, concebuts bàsicament per desconeixement, i afavorir una millor convivència que fomenti una actitud més receptiva (Moreno, 1998). Essomba (1999) i Banks (2004) afegeixen també que s'evita tant la jerarquització de músiques i cultures com les actituds de discriminació, alhora que es promouen valors democràtics.

Alhora, l'estudi de les músiques del món té una relació directa amb el procés de construcció de la identitat (Nethsinghe, 2012) ja que és a través de l'observació i el respecte per la diferència que veiem i valorem la semblança (Essomba, 1999). Altrament, transmetre respecte per les diferents cultures suposa prendre consciència del fet que accedim a una informació parcial, atès que una plena comprensió només és possible des de la pròpia cultura (Schippers, 2006).

Des d'aquesta mirada crítica, una educació musical intercultural exigeix no tan sols una revisió del currículum, que vagi més enllà dels continguts tradicionals i suposadament neutres —si és que els continguts poden ser mai neutres— sinó, i en especial, revisar la metodologia d'ensenyament-aprenentatge. Sovint es parteix d'una tradició monocultural del currículum: un currículum per a tothom, amb petites incorporacions culturals que sovint no fan res més que estigmatitzar els col·lectius. Podem observar el biaix monocultural i eurocèntric en la majoria de llibres de text que és, al mateix temps, un reflex de la formació general que té el professorat i la que, al seu torn, arriba als alumnes (Cook, 2000).

La incorporació de la música del món a l'aula esdevé, en conseqüència, un instrument per a enfortir la convivència i la cooperació, i permet establir vincles entre individus i cultures (González, 2010). Alhora, fomenta que la música que escolten els alumnes sigui cada vegada més variada (Nadal, 2007; Jordán *et al.*, 2001). Finalment, les músiques del món ofereixen també l'oportunitat, tant a docents com a alumnes, de celebrar la música com a vida, com a identitat cultural i com a manera de conèixer el món, des d'un punt de vista tant local com global (Campbell, 2018).

El plantejament de la recerca

Partint del marc conceptual exposat anteriorment, ens plantejarem una recerca, de caràcter qualitatiu, en un institut de secundària situat als afores de Terrassa, i que té un 20% d'alumnat que prové de famílies marroquines. L'estudi se centra, concretament, en l'alumnat de primer i segon d'ESO: 118 alumnes, dels quals 27 són marroquins¹.

L'objectiu general de la recerca és analitzar i constatar el grau de coneixement —o desconeixement—, els estereotips i els prejudicis de l'alumnat en relació amb la música i cultura marroquina. Com veurem a continuació, la música és el punt de partida per arribar a aprofundir i indagar en d'altres aspectes més generals. Amb tot, aquesta recerca resulta ser un exercici reflexiu per prendre consciència de com el desconeixement genera una visió estereotipada i essencialitzada de l'«altre», la qual sovint comporta la creació d'uns prejudicis negatius que acaben sent generadors de comportaments poc inclusius. Des d'una mirada intercultural, ens preguntem com podem revertir o millorar aquesta situació a través de la música, en un institut de secundària.

Per a la recollida de dades hem optat per dues tècniques que s'han complementat: els qüestionaris semioberts —tant a alumnes marroquins com no marroquins— i les entrevistes semiestructurades —a l'alumnat marroquí—. Per un costat, els qüestionaris ens han permès recollir informació de naturalesa diversa, amb una obertura suficient perquè l'alumne pogués aportar tota aquella informació que considerés rellevant (Álvarez-

(1) Per una qüestió de practicitat, i atès que l'article se centra en el coneixement de la música i les tradicions al Marroc, seguint l'exemple de Pàmies *et al.* (2013), al llarg de l'article ens referirem als fills i filles de famílies marroquines com a «alumnat marroquí» independentment d'on hagin nascut, sent conscients que la gran majoria d'aquests alumnes són nascuts a Catalunya.

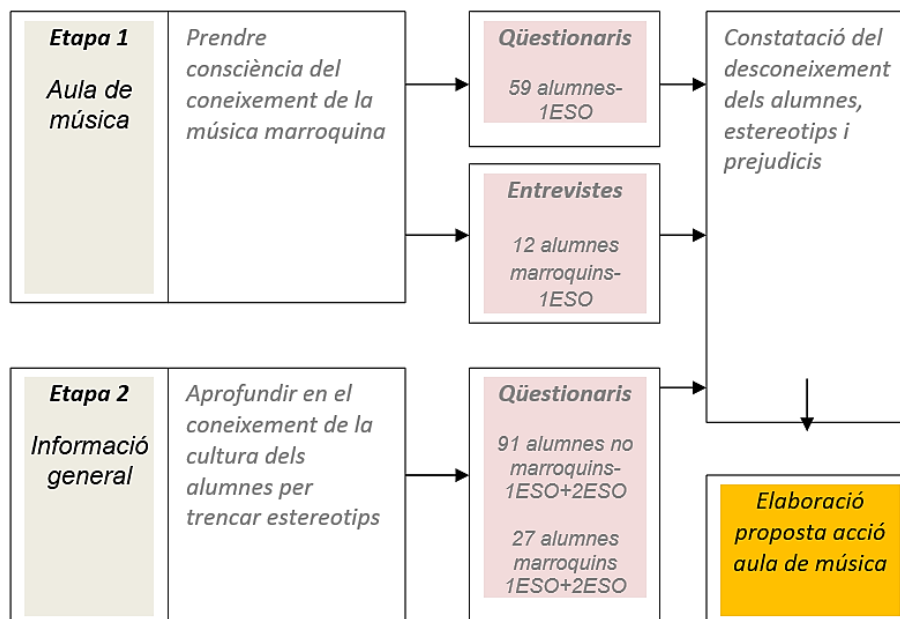
Gayou, 2006). Per l'altre costat, les entrevistes a l'alumnat marroquí ens han permès aprofundir, aclarir i contrastar alguns aspectes que no havien quedat prou clars en els qüestionaris (Hernández *et al.*, 2014) i, tal i com expressàvem en el marc teòric, ens han aportat una visió de la situació d'adaptació cultural que viuen aquests estudiants, important a tenir en compte si apostem per una educació inclusiva.

Etapas de la recerca

Aquesta recerca s'ha dut a terme en dues etapes. La figura 2 recull les tècniques de recopilació d'informació utilitzades en cada etapa i l'objectiu o objectius específics de cadascuna.

La primera etapa, que es realitza dins l'aula de música, ens permet concebre les percepcions culturals que tenen els alumnes a partir de la música, concretament la música marroquina. Per aconseguir-ho realitzem dos qüestionaris oberts als alumnes de 1r d'ESO tant a l'alumnat marroquí com no marroquí on, a partir d'unes primeres preguntes sobre les preferències musicals, indaguem sobre el grau de coneixement que tenen —i la valoració que fan— de les músiques marroquines, l'interès que susciten, com les entenen, si n'escolten, si creuen que estan prou visibilitzades i si cal, en definitiva, visibilitzar més les músiques d'altres cultures. També duem a terme una entrevista als alumnes marroquins (12 alumnes) que ens serveix per a aclarir i ampliar alguns dels detalls sobre com cada alumne —i llur família— viu la música i la concep en els diferents contextos.

Figura 2. Etapas de la recerca



Els resultats d'aquesta primera etapa ens mostren el coneixement estereotipat que tenen els alumnes i, consegüentment, ampliem la recerca amb una segona etapa de caràcter expansiu. Aquesta segona etapa amplia la mostra als alumnes de 2n d'ESO², i que ens servirà per determinar i concretar el coneixement cultural que tenen els alumnes —el col·lectiu no marroquí del marroquí, i a la inversa— així com la relació que s'estableix entre ells. Es realitzen dos qüestionaris oberts als alumnes —col·lectiu marroquí i no marroquí— que tracten qüestions culturals de caràcter general, tals com l'origen, la llengua

(2) L'estudi només se centra en el primer cicle de l'ESO perquè és on es concentra l'assignatura de música.

d'ús, els hàbits, les tradicions i estructures familiars, el coneixement i valoració de la cultura, etc., que ens permeten corroborar si realment existeix aquest desconeixement de «l'altre», com també copsar estereotips i prejudicis en relació amb la cultura marroquina.

Els resultats d'aquest estudi constaten la necessitat de conèixer «l'altre» i el paper que té l'institut en aquest sentit. Amb tot, ens plantejem una nova recerca que va més enllà del present article, amb una proposta d'acció des de l'aula de música per tal de revertir la situació.

Resultats de la primera etapa

A people's music is not only something they make; a people's music is something they are. (Elliott i Silverman, 2015, p. 265)

A continuació s'exposen els resultats i la discussió de la primera etapa de la recerca. A través de qüestionaris i entrevistes semiestructurades hem pres consciència sobre el coneixement que té l'alumnat sobre la música del Marroc.

Figura 3. Seqüenciació de la recerca. Primera part



Quan preguntem als alumnes sobre el coneixement que tenen de la «música marroquina», o sobre les músiques del Marroc, podem caure en el parany semàntic d'associar unes músiques a una pretesa «marroquinitat» i haver de decidir quines músiques deixem dins, i quines a fora. Quan una alumna durant l'entrevista ens comenta que el rap marroquí és «igual que el d'aquí», però amb el seu «punt marroquí» es refereix, justament, a unes característiques sonores i musicals que aquests alumnes reconeixen com a pròpies o properes, i que són diverses —i, alhora, semblants—, mentre que l'alumnat no marroquí les viu com a diferents o llunyanes, i amb una visió essencialitzada. Llançar la pregunta sobre el què entenem per música marroquina ens permet conèixer quines idees tenim al respecte, uns i altres.

El concepte de música tradicional és, igualment, un concepte ambigu. Així com per a nosaltres les músiques tradicionals són, en bona part, músiques recuperades, reivindicades i que trobem fora del context d'ús real i diari, les músiques «tradicionals» al Marroc són (encara) ben vives, i estan associades a un context i a una funció determinada. La música moderna, d'arrel occidental, arriba —i se'n genera—, adequant-se a les característiques pròpies, conformant nous gèneres musicals més o menys híbrids, així com noves maneres de relacionar-se amb la música (Agudo i Caravaca, 2007).

Tanmateix, el nostre objectiu no pretén aprofundir en la diversitat de gèneres musicals del Marroc —tradicionals o moderns—, sinó el fet de conèixer i incloure la perspectiva de l'alumnat procedent de famílies marroquines en el diàleg intercultural i intermusical a l'aula, en condicions d'igualtat. Aquesta perspectiva es concreta en elements ben

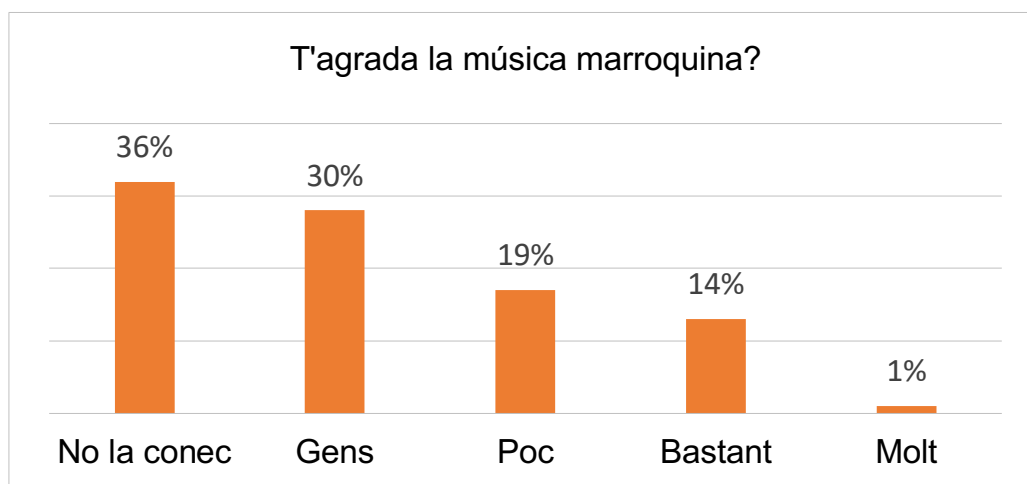
diversos com poden ser una cançó determinada, l'ús de les llengües pròpies, un instrument tradicional, així com distintes maneres d'abordar el fet musical: la interpretació/improvisació, la participació o el propi aprenentatge. És per aquesta raó que l'abordatge musical plenament intermusical es produirà a partir d'una resposta creativa en funció de l'alumnat (Siankope i Villa, 2004), amb un repertori divers i variat, d'«aquí» i d'«allà», i on el rellevant no són les característiques musicals excloents d'una música o una altra sinó la voluntat de compartir, des de diferents mirades. I per això cal conèixer l'altre.

Etnomusicòlegs com Merriam (1964) o Blacking (1994) consideraven la música com un element dinàmic, com un procés cultural. Des d'aquesta visió la música és entesa com una pràctica humana al servei de l'expressió, la celebració, el gaudi o l'oració, on hi ha diferents graus de participació ja sigui interpretant-la, escoltant-la o ballant-la.

Desconeixement o rebuig? La música marroquina amb ulls d'alumnat no marroquí

En primer lloc, quan preguntem als alumnes sobre diferents qüestions en relació amb la música marroquina, els qüestionaris realitzats ens mostren que, del 100% dels alumnes no marroquins enquestats, el 50% afirmen que la música marroquina els agrada poc o gens, i el 35% diuen que no la coneixen per poder opinar. El 15% d'alumnes restant, en canvi, mostren una actitud curiosa i positiva cap a unes músiques que els sonen «diferent».

Gràfic 1. Pregunta realitzada als alumnes no marroquins de 1r d'ESO



Davant d'aquests resultats, si ens centrem en aquells alumnes que afirmen que no els agrada la música marroquina i, per tant, tenen un rebuig cap ella, ens podríem preguntar: Hi han tingut contacte? Els han facilitat poder escoltar-la per tal que la puguin entendre? De qui n'és la responsabilitat, dels mateixos alumnes o del professorat?

Molt sovint els alumnes rebutgen o es desinteressen per allò que no coneixen (Martín, 2006). D'altra banda, també n'hi ha que en mostren interès.

Un fet innegable és que la música marroquina es troba present en el seu entorn. Per aquest motiu, quan els demanem que la defineixin, alguns la descriuen, en general, com una música alegre, divertida i amb ritme. Altres, però, la veuen com una música estranya, i és que els alumnes no marroquins tendeixen a percebre-la com una música «diferent», i que els costa d'entendre. Per exemple, un dels alumnes enquestats reconeixia que no

escoltava música marroquina perquè no n'entenia l'idioma, malgrat haver-hi altres músiques —com en anglès— que la majoria d'adolescents tampoc no entenen però que escolten a diari.

De fet, quan els alumnes no marroquins fan referència a la música marroquina utilitzen definicions ambigües o lliures de judicis de valor, on se sol definir la música de l'altre com «cultural», des d'una visió essencialitzada. Alguns d'ells ens expliquen:

Noia: No conec molt la música marroquina però té sons que em semblen molt atractius per l'oïda i em sembla bonica.

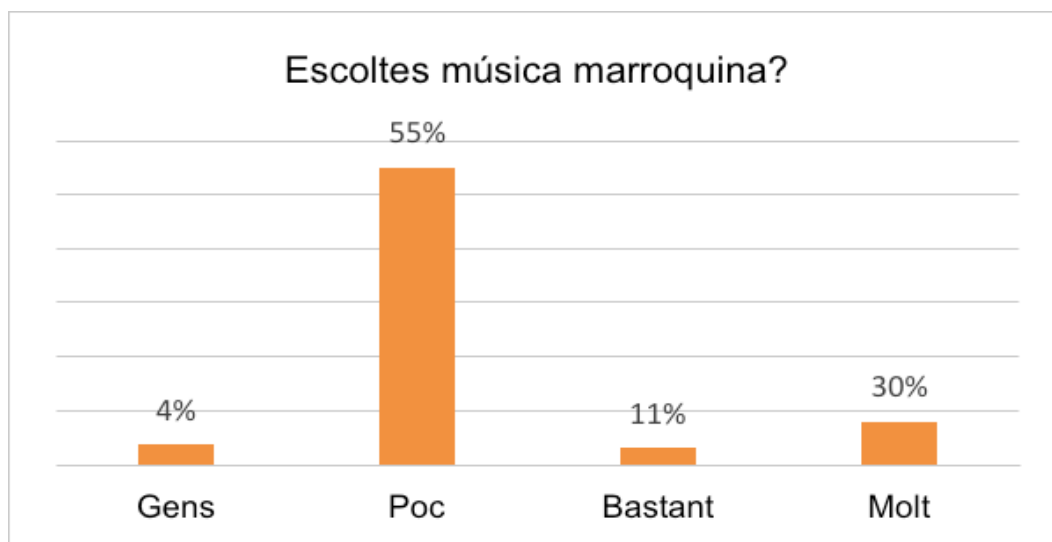
Noi: Jo la trobo única i molt 'cultural' (sic).

Veiem, doncs, que en un centre on coexisteixen alumnes de diferents cultures hi ha poca visibilització de les respectives herències musicals. La intervenció és necessària i el professorat té un paper molt rellevant a l'hora d'aconseguir revertir la situació.

Reconeixement o rebuig? La música marroquina amb ulls d'alumnat marroquí

En segon lloc, preguntar als alumnes —fills i filles de famílies marroquines— com viuen i entenen la música, i quins són els seus referents musicals o culturals ens pot ajudar, com a professors, a entendre quina funció ocupa en la cultura i quin paper juga a l'hora de construir la identitat d'aquests adolescents. En aquest sentit, demanant als alumnes d'origen marroquí sobre les músiques que escolten hem vist que, sorprenentment, les músiques marroquines hi tenen presència, però poca. La gràfica que mostrem a continuació ho il·lustra:

Gràfic 2. Pregunta realitzada als alumnes marroquins de 1r d'ESO



Aquest fet pot ser interpretat en dues direccions: per una banda, pot ser que els alumnes ja no se sentin representats per les músiques marroquines dels seus pares, i per l'altra, que es poden estar generant estratègies assimilacionistes (que resulten empobridores) per tal de sentir-se integrats en l'entorn (Pàmies *et al.*, 2013).

Les entrevistes que realitzem amb l'alumnat marroquí ens permeten entendre, per un costat, que quan fan referència a la música marroquina volen dir, en major part, músiques d'estils similars als que escolten la resta de joves, però en llengua àrab marroquí, o

bé interpretada per cantants marroquins. Són excepcionals els alumnes que escolten músiques tradicionals, perquè les consideren vinculades a uns usos o contextos molt concrets, i els semblen que ja no els representa. Tal i com alguns ens expliquen:

Noia: Als meus pares els agrada la música del seu país, però a mi no m'agrada.

Una altra noia: Sempre que fan música [tradicional marroquina] m'adormo perquè sempre que la fan és molt tard.

D'acord amb les dades veiem, d'entrada, una evasió o oblit selectiu, probablement per la tendència a veure's a si mateixos a través dels ulls dels altres, i per una voluntat d'oferir una imatge de com volen ser percebuts, com a resposta adaptativa (Suárez-Orozco, 2004).

Els resultats, per tant, ens deixen entreveure que si volem treballar música de les cultures que tenim a l'aula, haurem de saber com se senten aquests alumnes immigrants respecte a aquestes músiques, no fos cas que, enlloc de tenir l'efecte positiu i de valorització que es busca, n'obtinguem el contrari. A més, caldrà parlar amb ells per a concebre realment com la música els identifica culturalment.

De la mateixa manera, vam voler preguntar als alumnes de famílies marroquines, com eren aquestes músiques i, com a individus que es mouen entre cultures, quina relació hi mantenien.

Tot i no escoltar-la massa, els alumnes marroquins que participen en aquesta recerca són coneixedors d'algunes músiques marroquines. La música, doncs, es troba implícita en les diferents activitats que realitzen amb les seves famílies. En els qüestionaris ens aporten informació, amb diferents nivells d'identificació i associada a diferents contextos:

Noi: És una 'cosa rara' però també depèn de quin tipus de música escoltis.

Noia: Algunes tenen el seu significat, sobretot les antigues. El meu pare les escolta.

Un altre noi: Doncs és una música com totes, només que amb el seu 'punt marroquí'.

Una altra noia: No la podria descriure, perquè hi ha molts tipus de música i molt variada, però crec que se la podria descriure com a moguda, perquè gran part de la música marroquina és escandalosa, ja que en totes les festes marroquines hi ha d'haver música, soroll, i es necessita una música adequada per aquest tipus de festes.

Preguntar, doncs, per les músiques tradicionals que escolten els alumnes, com si fossin mers objectes de consum, és desconèixer que certes músiques van associades a una funció específica i a un context determinat. El fet d'escoltar-les és quelcom que es construeix socialment (Small, 2011). En aquest sentit, cal advertir que molts d'aquests alumnes tenen molt present la tradició familiar de la qual provenen. Un treball intercultural crític i de qualitat buscarà una aproximació a aquestes músiques que sigui tant reflexiva com respectuosa en l'ús, la funció o el tractament. Amb tot plegat, obtenim una informació de molta vàlua per poder fer un tractament didàctic de músiques marroquines a l'aula.

Resultats de la segona etapa

A continuació, es presenten els resultats i la discussió de la segona etapa de la recerca. A l'aula de música es detecten elements que cal extrapolar a un coneixement general per part de l'alumnat. Centrem ara la mirada, doncs, en la segona part de la figura 4.

Figura 4. Seqüenciació de la recerca. Segona part


La suma de les dades extretes i analitzades ens permet explicar el coneixement i desconeixement que tenen els alumnes i, a la vegada, trencar alguns prejudicis i estereotips que es generen al voltant de l'alumnat que prové de famílies marroquines i que, com veurem a continuació, són causats pel desconeixement que existeix entre els propis alumnes. Per il·lustrar aquests aspectes farem esment a qüestions relacionades amb l'origen, la llengua i la tradició, a tall d'exemple, i ens n'adonarem que en general, a l'alumnat se l'atén i se li parla més que no pas se l'escolta.

Trencant prejudicis i estereotips: qui és immigrant?

Per un costat, l'anàlisi dels resultats de la segona etapa ens permet trencar alguns dels prejudicis que es poden arribar a tenir en relació amb els alumnes immigrants: a qui anomenem immigrant? I és que els alumnes als quals anomenem immigrants no ho són pas, ja que són nascuts a Catalunya.

Tot i que quasi el 50% dels alumnes enquestats tenen almenys un progenitor d'origen immigrant —fonamentalment del Marroc i Amèrica del Sud—, només un 20% ha nascut fora. Si ens centrem en l'alumnat marroquí de la mostra (23%), observem que només el 7% ha nascut al Marroc. D'aquests alumnes, la meitat van arribar a Catalunya quan eren molt petits. Cal reconsiderar, en aquest sentit, a qui ens referim com a immigrant, i per què:

El inmigrante deja de serlo cuando ya no lo denominan así, y como una cosa implica la otra, cuando él mismo ya no se denomina ni se percibe así. Y la extinción de dicha denominación hace desaparecer al mismo tiempo la cuestión del retorno inscrito en la condición del inmigrante. A fin de cuentas, ¿no se trata acaso, y bajo el pretexto del retorno, de la cuestión más fundamental de la legitimidad intrínseca de la presencia del individuo que es visto y señalado como inmigrante? (Sayad, 2010, p. 16)

Ens trobem, doncs, amb uns nois i noies en un espai de transició entre la cultura d'origen dels pares, que ja no és pròpiament la seva, i la de l'escola i la comunitat; i és en aquest espai de transició on estableixen vincles perquè, tot i haver nascut i viure a Catalunya, aproximadament el 60% dels alumnes enquestats tenen algun membre de la família vivint a l'estranger amb qui mantenen contactes més o menys regulars.

Els resultats, per tant, ens mostren com hi ha casos en què el procés migratori contempla diverses anades i vingudes, amb membres d'una mateixa família en diferents situacions administratives, amb les conseqüències afectives i psíquiques que suposa, alterant o dificultant el procés d'integració i de construcció d'identitat de les persones migrants (Chamseddine, 2015). Suárez-Orozco (2004) afegeix com, sovint, la migració per motius econòmics va acompanyada de situacions de gran estrès, amb conseqüències per al desenvolupament personal, social, afectiu i acadèmic dels fills i filles: separacions familiars traumàtiques, altes càrregues laborals i dificultats econòmiques. I si l'adolescència

és una fase caracteritzada per la recerca de la identitat personal (Erikson, 1994) esdevé encara més complexa en el cas dels nois i noies que es troben en aquesta situació «d'entre cultures» (Suárez-Orozco, 2004).

Per l'altre costat, uns altres estereotips i prejudicis que hem pogut observar en els qüestionaris fan referència a la diversitat de llengües i dialectes que es parlen al Marroc, i que la gran majoria dels nostres alumnes desconeix.

Al Marroc, no hi ha una consciència de llengua-identitat-territori com tenim a Catalunya. Amb les seves famílies, el nostre alumnat parla en *darija* o àrab marroquí, la llengua comuna de transmissió oral. Només una alumna parla, a més, *rifeny*, un dels dialectes amazics que, fins i tot, alguns companys marroquins desconeixen. L'àrab estàndard, diferent de l'àrab marroquí, és el que apareix als mitjans de comunicació i el que s'estudia a la universitat, i que la majoria dels nostres alumnes no entén. Segons un dels alumnes entrevistats, aquest àrab estàndard «només l'entenen els que tenen diners».

El coneixement d'idiomes al Marroc continua supeditat a un cert nivell acadèmic i socioeconòmic (Moscoso García, 2002-2003), un coneixement que es transmet o s'intenta transmetre de pares fills, i així ens ho expliquen en les entrevistes:

Una noia: Els meus pares parlen francès i anglès, i àrab i català i castellà. Fa 14 anys que estan aquí. Tinc dos germans, un que té 21 anys i estudia enginyeria industrial a la universitat i una altra que aviat en farà 18 i que fa segon de batxillerat.

Una altra noia: Sí, la meua mare, parla una altra llengua que jo no entenc...[Referint-se a la llengua amaziga], que utilitza amb gent que no sap l'àrab. També parlen francès. Català una mica.

Així doncs, conèixer la realitat dialectal de la cultura marroquina i, alhora, adonar-nos del gran desconeixement que en tenen els propis alumnes, esdevé crucial per a evitar essencialismes i prejudicis que estigmatitzen un grup prenent-lo com un sol bloc cultural, quan en realitat és divers i adaptatiu. Una realitat lingüística que també hem d'incloure i visibilitzar a l'aula de música.

Coneixem als nostres companys de classe? El desconeixement de l'«altre»

Los temores, los tabúes, la vergüenza, la ignorancia y la desinformación contribuyen a actitudes negativas hacia esos niños y sus situaciones. (UNESCO, 2009)

Il·lustrem el grau de coneixement o desconeixement mutu que els alumnes tenen a través de les respostes dels qüestionaris a aquells aspectes que fan referència a festes i tradicions (veure la Taula 1).

El primer que és interessant destacar és que la major part de coneixement que l'alumnat té de les tradicions marroquines és sobre qüestions religioses. En canvi, l'alumnat marroquí sí que demostra tenir un coneixement més extens sobre tradicions i festivitats —més enllà de la religió— perquè són les que marquen el calendari escolar i perquè viuen i estan immersos en la cultura que les celebra.

Taula 1. Coneixement alumnes sobre les festivitats culturals

Respostes de l'alumnat no marroquins	Respostes de l'alumnat marroquí	
	De la majoria	D'alguns
Ramadà	Nadal	Sant Valentí
Festa del xai	Setmana Santa	Castanyada
	Sant Jordi	Halloween
	Sant Joan	Fira d'abril
		Els gegants
		Les sardanes
		Les sevillanes
		El pessebre
		El tió
		Calçotades

Aquest fet ens permet constatar que, malgrat la creença que els nois i noies de famílies marroquines desconeixen i viuen al marge de les tradicions catalanes, el cert és que la majoria en té un bon coneixement.

De la mateixa manera, el grau de sorpresa dels alumnes no marroquins en relació amb les festes és major que no a la inversa. En general, es destaca l'ambient festiu, i algunes curiositats que consideren divertides, com ara menjar amb la mà o fer uns sons aguts amb la boca. Per contra, la majoria d'alumnes marroquins consideren, amb algunes excepcions, que no hi ha tanta diferència i que les diferències es troben més en el tipus de menjar, en la decoració o en la manera de vestir, tal i com ens mostren alguns fragments de les entrevistes:

Noia: No són molt diferents a les festes marroquines, al cap i a la fi, a totes les festes hi ha música, ball i una mica de moviment, però això sí, cada família té les seves tradicions, com ara aixafar-se la cara al pastís...

Una altra noia: Que en las fiestas marroquíes hacen más ruido con los instrumentos o la gente, y los españoles son un poco 'sositos'.

Aquest fet confirma el que ja exposava Bourdieu (1979) quan deia que la voluntat de diferenciar-se sempre és major, tot i que no exclusiva, des dels sectors dominants.

Per tant, l'anàlisi de resultats fa palès el poc coneixement que els alumnes tenen de la cultura marroquina, un fet segurament extrapolable també als professors. Per això és important trencar aquestes concepcions i tòpics globalitzats mentre aprofundim en la comprensió «l'altre».

La voluntat de conèixer l'altre, una via per a la convivència

Una vegada posades sobre la taula algunes de les percepcions i prejudicis sobre els alumnes, és important comentar que el qüestionari realitzat als alumnes també mostra l'altre costat de la moneda, on es fa palesa la voluntat de conèixer els companys i de relacionar-s'hi.

Segons les dades extretes dels qüestionaris, els alumnes són els més interessats a conèixer els seus companys i companyes. Concretament, del 100% d'alumnes enqüestionats, el 92% considera positiu el fet de conèixer unes altres cultures, i en especial, les dels

companys de classe. Cal destacar que cap dels alumnes que no ho consideren positiu o necessari, cap procedeix de famílies immigrades.

En general, els alumnes valoren positivament conèixer coses noves, diferents o curioses, i també poder conèixer millor els seus companys i companyes o els seus costums. D'altres destaquen simplement l'interès per conèixer unes altres cultures, o per «tenir més cultura». Alguns alumnes destaquen, com també afirmen alguns autors com Moreno (1998), Volk (1998) o Campbell (2004), el fet que conèixer la cultura dels companys de classe és divertit, facilita la relació entre uns i altres, i fomenta la participació en activitats conjuntes, tot trencant estereotips i prejudicis. Així ens ho expliquen alguns dels alumnes enquestats:

Noia: Perquè així, podem conèixer l'origen de persones que pensem «que no fan res», i després pots veure que sí, que fan coses divertides.

Una altra noia: Perquè tots som diferents i, coneixent diferents cultures, sabríem com pensa cadascú.

Un noi: Perquè així, si coneixem les coses dels marroquins, potser descobrim que fan coses diferents.

Per contra, quan preguntem a l'alumnat marroquí sobre si tenen interès per seguir i mostrar les tradicions dels seus pares ens trobem amb unes respostes ambivalents i variades: Per al 40% de l'alumnat marroquí és molt important mantenir la tradició, mentre que per un 30%, no ho és. Finalment, hi ha un altre 30% que no ho té clar. Les argumentacions, com podem veure, són molt diverses:

Una noia: fas una cosa molt simple i ja es queixen, i et diuen que això és dolent segons la nostra religió com, per exemple, pentinar-se per la nit. Sempre diuen «nosaltres els àrabs, ho fem així»... i no m'agrada.

Un noi: Sí, perquè ells han crescut com les seves famílies i jo he de ser com ells.

Una altra noia: Sí. Els meus germans diuen que son coses velles, perquè ens recorden els nostres besavis i tota la nostra cultura i família.

Un altre noi: el meu pare i la meva mare sempre volen coses modernes.

Algunes respostes ens permeten veure com, malgrat que sovint se senten molt allunyats de la cultura dels pares i que, en alguns casos, no la comprenen o bé no la comparteixen, viuen amb molt de respecte les pròpies tradicions. Per a molts d'ells és una manera de recordar-los que són musulmans. Alhora, observem un fort sentit del deure que no trobem tant explícit en la resta de l'alumnat. Aquest fet té relació amb el tipus d'autoritat i respecte que estableixen amb els seus pares, així com pel sentit del deute per l'esforç que han fet els pares per procurar un futur millor als seus fills (Ogbu, cf. Pàmies *et al.*, 2013).

L'adolescència és una etapa de confusió en la qual els nois i noies negocien la identitat i posen en dubte, quan no reneguen frontalment, la tradició dels seus pares. Aquest mecanisme d'enfrontament, en principi adaptatiu, comporta a la vegada un reconeixement i una filiació al que representen els pares, que donarà seguretat i sentit a la identitat del noi o noia, encara en construcció (Berger, 2015), i que haurem de tenir en compte.

A l'aula de música, per tant, no es tractarà tant de rescatar o analitzar unes determinades músiques o tradicions, amb l'afany de conèixer i mostrar-les als alumnes, sinó el de permetre que les tradicions i les músiques dels propis alumnes, així com la manera d'aproximar-se a la música, aflorin amb naturalitat.

Necessitat d'acció: música per a la convivència

L'escola és el punt de trobada entre els nois i noies del barri i, tal i com afirmen Sandín (1999) i Bernabé (2015), representa un paper molt rellevant com a element cohesionador entre individus de diferents cultures i procedències i, per tant, l'hem de saber aprofitar. L'escola, doncs, és un element de cohesió social, on els alumnes tenen l'oportunitat d'establir unes relacions que a fora són més complexes, i la música, en especial, esdevé una eina molt poderosa (González *et al.*, 2016).

Considerem, doncs, que qualsevol acció per a revertir la situació del centre s'ha de començar des de dins de l'institut, i també tenim clar que l'aula de música en serà la protagonista. Així, arribem al final i tanquem el cercle (veure la Figura 5).

Figura 5. Seqüenciació de la recerca. Tercera part



En un context d'educació formal obligatòria, la música esdevé alhora un pretext per avançar cap a objectius que van més enllà de la pròpia música i que són fonamentals per a una educació per a la pau i la convivència (Bonafant, 1999). Conèixer l'altre en la seva diversitat lingüística, cultural i religiosa, esdevé fonamental per evitar estereotips que poden generar prejudicis i conductes discriminatòries.

La música, des d'una mirada intercultural, esdevé un mitjà ideal per conèixer l'altre. En aquest sentit, Moreno (1998) comenta que entrar en contacte amb músiques d'altres cultures, així com amb una gran varietat de sons, timbres i usos musicals fomenta, en els alumnes, una actitud més receptiva envers la diferència.

De fet, quan preguntem als alumnes sobre les activitats que es podrien dur a terme dins l'aula de música per tal de conèixer les diferents cultures, les respostes —extretes del qüestionari— són diverses i mostren una actitud positiva i una voluntat de conèixer:

- Escoltar música d'estils més variats.
- Donar veu a les vivències personals dels companys en relació amb la seva tradició musical.
- Buscar i compartir, en petits grups, cançons a l'aula.
- Cantar o tocar instruments d'altres cultures.
- Fer balls de diferents cultures.
- Fer activitats, jocs o petites recerques sobre unes altres músiques.
- Veure documentals sobre músiques d'unes altres cultures.
- Portar músics d'altres cultures a l'escola (*culture bearers, visiting artists,...*).
- Fer entrevistes a músics del barri.

Aquestes últimes respostes ens semblen molt interessants i la recerca, que es desenvolupa a partir de la presentada en aquesta article, té com a objectiu analitzar l'impacte

de la intervenció d'un *culture bearer* a l'aula a través d'una seqüència didàctica que es dissenyarà i es durà a terme conjuntament amb el professor de música. Els *culture bearers* (González-Martín i Valls, 2016) són músics d'altres cultures que viuen a la nostra comunitat i que visiten els centres educatius per realitzar pràctiques musicals i representar la cultura d'una manera autèntica i contextualitzada (Schippers, 2006).

Reflexions per al futur

Per un costat, després de l'anàlisi detallada d'una realitat escolar concreta, però que possiblement puguem trobar present a molts barris i ciutats del nostre país, remarquem la necessitat d'una actuació intercultural en els centres, en els quals podem trobar un desconeixement cultural d'aquells alumnes immigrants o de famílies immigrades, i que sovint resta invisibilitzat sota una aparença de normalitat. Alhora, aquest desconeixement és generador de creences estereotipades que estigmatitzen determinats col·lectius, com és el cas de l'alumnat d'origen marroquí, provocant pautes de discriminació. Una de les nenes marroquines ens explicava en una entrevista:

Noia: Quan van haver-hi els atemptats, va venir una senyora gran i ens va dir «los musulmanes no tenéis que estar aquí, vais matando a la gente», però jo no li vaig fer cas.

Queda clara la importància de l'escola com a espai clau dins la comunitat, per a transformar les relacions entre els alumnes, i llurs famílies i en la qual caldrà aprofundir.

Per l'altre costat, com a mestres i professors de música, hem de tenir en compte totes aquestes consideracions per poder dur a terme una acció pedagògica tant ajustada i sensible com sigui possible, adaptant-nos a les característiques de l'alumnat i evitant situacions d'incomprensió, de malentès o d'ofensa. El professorat té un paper molt important en la visibilització de la diversitat de l'aula, a fi de veure-la com una oportunitat i una font d'enriquiment per a tothom (Leiva, 2017). En general, els alumnes reclamen fer activitats que parlin de les seves vides, que puguin mostrar-se, conèixer-se i donar-se a conèixer. Sovint, més del que no ho reclamen els mestres: aquest és el principal repte de l'educació intercultural. Els nous contextos educatius demanen un model professional amb una mirada més àmplia que atengui, d'una banda, la diversitat cultural de l'aula i, de l'altra, que utilitzi un major ventall d'estratègies metodològiques i interaccions humanes. Habitualment trobem aquestes estratègies més desenvolupades en els àmbits informal i no formal (Trilla *et al.*, 2003 i González *et al.*, 2016). Caldrà seguir explorant-les.

En tot aquest marc contextual, la música, per la seva potència emocional i identitària, pot tenir un paper rellevant en la construcció d'espais comuns, que posin l'èmfasi en allò que uneix més que no en allò que diferencia (Bernabé, 2015).

La recerca, doncs, continua i aquest estudi només ha estat un primer pas, de caire reflexiu, que ens ha fet obrir els ulls a la realitat que tenim al centre i a la necessitat de generar un canvi important si volem atendre als alumnes i educar d'una manera realment intercultural.

Referències

- Abajo, J.E. i Carrasco, S. (2011) «La situación escolar del alumnado de minorías étnicas: el modelo explicativo ecológico-cultural de John Ogbu». *RECERCA*, 11, p. 71-92.
- Agudo, Y. i Caravaca, R. (2007) *Guía de las músicas del Magreb*. Madrid, Asociación cultural Fabricantes de ideas - Agencia Española de Colaboración Internacional.
- Álvarez-Gayou, J.L. (2006) *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona, Paidós Educador.
- Banks. J. (2004) *Handbook of Research on Multicultural Education*. San Francisco, John Wiley & Sons.
- Berger, K. (2015) *Psicología del desarrollo: Infancia y adolescencia*. Madrid, Editorial Médica Panamericana.
- Bernabé, M.M. (2015) «Organización intercultural en el aula de música de secundaria». *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3), p. 13-24.
- Besalú, X. (2002) «Educació i immigració: de la ingenuïtat social al compromís pedagògic». *Revista Catalana de Pedagogia*, 1, p. 149-170.
- Besalú, X.; Garcia, J.A.; Garcia, R. i López, B. (2014) *Aproximación al estado de la interculturalidad. Red de escuelas interculturales*. Madrid, Wolters Kluwer Educación.
- Blacking, J. (1994) *Fins a quin punt l'home és músic?* Vic, Eumo.
- Bonal, E. (1999) «La música como herramienta para la integración en la ESO». A M. A. Essomba (1999) *Construir l'escola intercultural. Reflexions i propostes per treballar la diversitat ètnica i cultural*. Barcelona, Graó, p. 119-122.
- Bonal, E.; Casas, N. i Casas, M. (2005) *Diversita't. Cançons, danses...activitats i recursos per a la convivència en la diversitat*. Generalitat de Catalunya, Secretaria General de Joventut i Departament d'Educació; Fundació Jaume Bofill.
- Bourdieu, P. (1979) *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid, Taurus, 1998.
- Campbell, P.S. (2004) *Teaching music globally. Experiencing music, expressing culture*. Nova York, Oxford University Press.
- Campbell, P.S. (2018) *Music, Education and Diversity. Building Cultures and Communities*. New York, Teachers College Press (Columbia University).
- Casacuberta, D.; Rubio, N.; Serra, L. i Casacuberta, J. (2011) *Acción cultural y desarrollo comunitario*. Barcelona, Graó.
- Chamseddine, M. (2015) «La construcción de identidad compartida en un aula intercultural». *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3), p. 69-81.
- Cook, N. (2000) *Music. A very short introduction*. New York, Oxford University Press.
- Delors, J. (1996.) «Los cuatro pilares de la educación». A *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid, Santillana/UNESCO, p. 91-103.
- Elliott, D.J. i Silverman M. (2015) *Music matters. A Philosophy of Music Education*. New York, Oxford University Press.
- Erikson, E. (1994) *Identity, youth, and crisis*. New York, W.W. Norton.
- Essomba, M. A. (1999) *Construir l'escola intercultural. Reflexions i propostes per treballar la diversitat ètnica i cultural*. Barcelona, Graó.
- Gibson, M.A. (1988) *Accommodation without Assimilation. Sikh immigrants in an American High School*. Nova York, Cornell University Press.

- Giráldez, A. (1997) «Educación musical desde una perspectiva multicultural: Diversas aproximaciones». *Trans Iberia*, 1, p. 1-10.
- González, O. (2009) *Cançons d'arreu del món: cançoners interculturals*. Barcelona, Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- González, O. (2010) «Una experiencia de currículum musical intercultural». *Música y Educación*, 81 (1), p. 18-33.
- González, O.; Sempere, N. i Rovira, G. (2016) «La música com a eina de cohesió social». *Temps d'Educació*, 50, p. 99-112.
- González-Martín, C. i Valls, A. (2016) «Aprender música del mundo. Visita de los culturebearer». *Eufonía, Didáctica de la Música*, 66, p. 70-76.
- Hernández, R.; Fernández, C.; Baptista, P.; Méndez, S. i Mendoza, C. (2014) *Metodología de la investigación*. México, D.F., McGraw-Hill Education.
- Jordán, J.A. (coord.); Castella, E. i Pinto, C. (2001) *L'educació intercultural, una resposta a temps*. Barcelona, Edicions de la Universitat Oberta de Catalunya.
- Kreutzer, N. J. (2000) «Música para la educación multicultural». *Conservatorianos. Revista de información, reflexión y divulgación culturales*, 6, p. 58-61.
- Leiva, J.J. (2017) «La Escuela Intercultural hoy: reflexiones y perspectivas pedagógicas». *Revista Complutense de Educación*, 28 (1), p. 29-43.
- López-Rodrigo, J.M. (2007) «La segunda generación no es inmigrante». *Documentación social* (Caritas, Madrid), 147, p. 129-146.
- Martín, X. (2006) *Investigar y aprender cómo organizar un proyecto*. Barcelona, ICE-Horsori.
- Medina Bravo, P. (2006). «Crecer en el cruce de culturas: adolescencia, identidad e inmigración». *Revista Internacional de Comunicación Audiovisual, Publicidad y Literatura*, 1 (4), p. 129-139.
- Merriam, A. P. (1964) *The anthropology of music*. Boston, Northeastern University Press.
- Moreno, M. (1998) «Etnomusicología y educación musical en Canadá: una visión multicultural». *Actas del III Congreso de la Sociedad Ibérica de Etnomusicología (Sabadell, SibE)*, p. 271-276.
- Moscoso García, F. (2002-2003) «Situación lingüística en Marruecos: árabe, marroquí, bereber, árabe estándar, lenguas europeas». *Al-Andalus Magreb: Estudios árabes e islámicos*, 10, p. 167-186.
- Nadal, N. (2007) *Músicas del mundo. Una propuesta intercultural de educación musical*. Barcelona, ICE – Horsori.
- Nethsinghe, R. (2012) «Finding balance in a mix of culture: Appreciation of diversity through multicultural music education». *International Journal of Music Education*, 30 (4), p. 382-396.
- Ogbu, J. (1991) «Immigrant and involuntary minorities in comparative perspective». A M. Gibson. i J. Ogbu [ed.], *Minority status and schooling: A comparative study of immigrant and Voluntary Minorities*. Nova York, Garland Publishing, p. 3-33.
- Pàmies, J.; Bertran, M.; Ponferrada, M.; Narciso, L.; Aoulad Sellam, M. i Casalta, V. (2013) «Trajectòries d'èxit i continuïtat acadèmica entre joves marroquins a Catalunya». *Temps d'educació*, 44, p. 191-207.
- Rodríguez, J.M. (2008) «¿Cómo enseñar música en un colegio de educación primaria donde más del 60% del alumnado es extranjero?». *Didáctica de la música. Acción musical en contextos desfavorecidos*. *Eufonía*, 42, p. 59-66.

- Sandín, M.P. (1999) «La socialización del alumnado en contextos multiculturales» A M. A. Essomba (1999) *Construir l'escola intercultural. Reflexions i propostes per treballar la diversitat ètnica i cultural*. Barcelona, Graó, p. 37-45.
- Sayad, A. (2010) «El retorno, elemento constitutivo de la condición del inmigrante». *Revista Empiria* (Madrid). Disponible a <http://abdelmaleksayad.blogspot.com/2011/11/articulo-extractos-el-retorno-elemento.html> [accés: 16.6.2019].
- Schippers, H. (2006) «Tradition, authenticity and context: the case for a dynamic approach». *British Journal of Music Education*, 23 (3), p. 333-349.
- Siankope, J. i Villa, O. (2004) *Música e interculturalidad. Cuadernos de educación intercultural*, 6. Madrid, Los libros de la Catarata.
- Small, C. (2011) *Musicking*. Middletown, Wesleyan University Press.
- Suárez-Orozco, C. (2004) «Formulating identity in a globalized world», a Suárez-Orozco, M.M. i Qin-Hilliard, D. (ed.) *Globalization: Culture & Education in the New Millennium*. California, University of California Press & Ross Institute, p. 173-202.
- Trilla, J.; Gros, B.; López F. i Martín, M. J. (2003) *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y Educación Social*. Barcelona, Ariel Educación.
- UNESCO (2009) «Invertir en la diversidad cultural y el diálogo intercultural». *Unesco Digital Library*. Disponible a <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001878/187828s.pdf> [accés: 16.6.2019].
- UNESCO (2015) «Repensar l'educació. Vers un bé comú mundial?» *Unesco Digital Library*. Disponible a <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002442/244219cat.pdf> [accés: 16.6.2019].
- Volk, T. (1998) *Music, education and multiculturalism*. Nova York, Oxford University Press.
- Walsh, C. (2010) «Interculturalidad crítica y educación intercultural». Ponència en el seminari *Interculturalidad y Educación* (La Paz, Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello), p. 75-96. Disponible a <https://aulaintercultural.org/2010/12/14/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural/> [accés: 16.6.2019].
- Winicott, D. W. (1971) *Playing and reality*. Middlesex, Penguin.

Conocer al otro: una mirada intercultural desde el aula de música

Resumen: Este artículo presenta una investigación que se adentra en un instituto situado a las afueras de Terrassa, con una comunidad diversa, de renta media-baja y a través de la que hacemos patente el desconocimiento de la diversidad cultural presente en el aula. Seremos conscientes del papel que tiene la música a la hora de promover una necesaria intervención educativa que fomente el reconocimiento de la diversidad, huyendo de estereotipos y de esencialismos, y que destaque y visualice los elementos comunes. A lo largo del texto, entre otras cuestiones, nos preguntaremos si se incorporan los conocimientos y las experiencias vitales del alumnado y del resto de la comunidad en el aula y nos plantearemos qué reflexiones y qué propuestas de actuación pueden emerger como fruto de la investigación para revertir la situación.

Palabras clave: Interculturalidad, identidad, estereotipos, prejuicios, música, secundaria.

Connaître l'autre : un regard interculturel depuis la classe de musique

Résumé: Cet article présente une recherche menée à terme dans un lycée de la périphérie de Terrassa auprès d'une communauté diverse dont le revenu se situe dans la moyenne inférieure et qui met en évidence la méconnaissance de la diversité culturelle de la classe. Nous prendrons conscience du rôle joué par la musique dans la promotion d'une intervention éducative nécessaire qui stimule la reconnaissance de la diversité, en fuyant les stéréotypes et les doctrines existentialistes, et qui mette en valeur et donne de la visibilité aux éléments communs. Tout au long du texte, nous nous interrogerons, entre autres questions, non seulement sur l'opportunité d'introduire en classe les connaissances et les expériences de vie des élèves et du reste de la communauté, mais aussi sur les réflexions et les propositions d'action qui sont susceptibles de découler de la recherche et qui permettent de renverser la situation.

Mots clés: Interculturalité, identité, stéréotypes, préjugés, musique, secondaire.

Knowing the other: an intercultural perspective offered by the music classroom

Abstract: This article presents the results of research on a secondary school located on the outskirts of the Catalan city of Terrassa. The school serves a diverse local community of low and middle income owners who lack knowledge of the cultural diversity in the classroom. The article considers the role of music in providing an education fostering recognition of diversity, avoiding stereotypes and notions of inalterable difference, and prioritising students' and families' common ground. Among other questions, the article asks whether students' and their families' knowledge of life and life experiences are given importance in the classroom; it also considers how the findings of the research can be used to rethink and improve classroom models.

Keywords: Interculturality, identity, stereotypes, prejudices, music, secondary education.