

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=ca>

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=es>

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>

Doctorat en Investigació en Educació de la Música i la Veu

El Culture Bearer **a l'aula de música de secundària**

Anàlisi dels efectes transformadors
en el docent, en l'alumnat i en el culture bearer

Tesi doctoral presentada per:

Joan Escoda Domènech

Direcció: Dra. Cristina González Martín

Tutora: Dra. Lurdes Martínez Mínguez

Octubre 2023

Departament de Didàctica de l'Expressió Musical, Plàstica i Corporal

UAB
Universitat Autònoma
de Barcelona

Agraïments

Aquesta tesi no hauria estat possible sense tot l'ecosistema que m'ha embolcallat durant aquest llarg recorregut. Cadascú, a la seva manera, ha exercit en mi una influència que s'ha vist reflectida d'una manera o altra en tot el procés investigador, i ha modelat en bona part qui soc avui.

En primer lloc, vull agrair a l'alumnat de l'institut Nicolau Copèrnic de Terrassa que durant el període 2017-2019 va participar de la investigació. Sense ells, res de tot això no seria possible. Tant de bo que hagin après de mi i del projecte, tant com jo he après d'ells. En segon lloc, vull agrair la col·laboració i l'entesa més enllà de l'àmbit professional d'en Radouan Zahir, el nostre culture bearer i ànima del projecte. Un pou de saviesa que amb la seva presència ens ha enriquit a tots als que l'hem pogut conèixer. Igualment, vull agrair les riques aportacions antropològiques de l'Enric Miró, que han permès en més d'una ocasió poder veure allò que sovint resta invisible als ulls. En tercer lloc, vull fer un especial agraïment a la Cristina González-Martín, la meva directora de tesi. Tant exigent com bondadosa, sempre ha cregut en mi, fins i tot quan jo no creia en mi mateix. No puc imaginar-me un millor acompanyament.

També vull fer un agraïment als diferents experts en la matèria que en un moment o altre m'han donat consells, aclariments, advertiments i orientacions per al desenvolupament de la tesi. Als doctors P. S. Campbell, H. Schippers i L. Higgins, els quals, a través de correspondència van donar-me uns consells i preuats advertiments inicials; Al Dr. Jordi Pàmies, pels seus consells en matèria antropològica, i al Dr. Carles Múrcia, per la seva expertesa en llengua i cultura amaziga. Així mateix, vull agrair als diferents membres del tribunal de seguiment (Albert Casals, Cecília Gasull, Júlia Getino, Pere Godall i Laia Viladot) que, al llarg d'aquests anys m'han orientat i advertit sobre els punts forts i els punts febles de la recerca, i que m'ha permès, a cada pas, millorar-la.

Per acabar, vull agrair molt especialment el meu entorn personal, qui m'ha sostingut i em sosté cada dia, i sense el qual res de tot això no hauria estat possible. La mare, amb la seva confiança i amor incondicional; el germà, per estar al costat quan l'he necessitat (i pel disseny de la portada!), al meu pare, que hauria estat orgullós de veure com tot això arribava a port, i a la Zoraida, amor i companya de viatge (i al Pol, la Berta i la Jana), que m'aguanten els dies de sol, i els dies de boira.

A tots ells i elles, gràcies!

TAULA DE CONTINGUTS

INTRODUCCIÓ	1
I. MARC TEÒRIC	9
1. LES MÚSIQUES D'ALTRES CULTURES A L'AULA DE MÚSICA DE SECUNDÀRIA	10
1.1 Les músiques d'altres cultures: un debat terminològic	10
1.1.1 World music	12
1.1.2 World music vs. Folk music	15
1.2 Conceptes implícits en el tractament de les músiques d'altres cultures	17
1.2.1 Tradició	18
1.2.2 Context	18
1.2.3 Autenticitat	20
1.2.4 Hibridació	21
1.3 Orígens de l'ensenyament de les músiques d'altres cultures i la seva presència al currículum de secundària	22
1.3.1 Moments claus de l'origen de la música d'altres cultures en el nostre context	24
1.3.2 Les músiques d'altres cultures al currículum de secundària a Catalunya: una mirada crítica	26
1.4 Incorporació de les músiques d'altres cultures a l'aula	29
1.4.1 Beneficis de portar les músiques d'altres cultures a l'aula	31
1.4.2 Dificultats i controvèrsies a l'hora d'incorporar músiques d'altres cultures a l'aula	33
1.5 Les músiques d'altres cultures i la formació del professorat	35
1.5.1 Recursos i recomanacions per als docents	37
2. LA FIGURA DEL CULTURE BEARER	40
2.1 Què entenem per culture bearer?	41
2.2 Els primers culture bearers	45
2.3 Diferents tipus de culture bearer	46
2.4 Requisits d'un culture bearer	49

2.5 Experiències prèvies d'un culture bearer a l'aula	52
2.6 La pràctica del culture bearer a l'aula de música	54
2.7 El culture bearer com a codocent	57
2.8 Aportacions i limitacions de la pràctica d'un culture bearer a l'aula	63
3. LA INTERMUSICALITAT AL SERVEI DE LA INCLUSIÓ	67
3.1 La intermusicalitat a l'aula: definició del concepte i característiques	68
3.2 Educació intercultural: implicacions i conceptualitzacions	72
3.2.1 La interculturalització del currículum	74
3.2.2 Música i educació intercultural	76
3.3 L'educació intercultural al servei de la inclusió	79
3.3.1 Marc normatiu de l'educació inclusiva i les seves recomanacions per a una transformació educativa	80
3.3.2 La competència intercultural al servei de la inclusió	83
II. MARC METODOLÒGIC	87
1. CONCRECIÓ I DISSENY DE LA RECERCA	88
1.1 Objectius i etapes de la recerca	88
1.1.1 Primera etapa. Condicionants per al disseny de la proposta didàctica	89
1.1.2 Segona etapa. Intervenció d'un culture bearer a l'aula	92
1.2 Fonamentació metodològica de la recerca	94
1.2.1 La investigació-acció col·laborativa	95
1.2.2 El docent com a investigador	97
1.3 El context de la recerca	99
1.3.1 Definició de població i mostra	99
1.3.2 Criteris per a la selecció de la mostra	100
1.3.3 Descripció del context: l'institut	101
1.3.4 Descripció de la mostra: el docent, l'alumnat i el culture bearer	103

2. APLICACIÓ I PROCÉS D'ANÀLISI DE LES DADES	115
2.1 Tècniques i instruments de recollida de dades	115
2.1.1 Qüestionaris	117
2.1.2 Entrevistes	118
2.1.3 Observació participant	120
2.1.4 Diari de l'investigador	120
2.2 Buidatge i codificació de les dades	122
2.2.1 Buidatge i codificació de les dades de la primera etapa	124
2.2.2 Buidatge i codificació de les dades de la segona etapa	128
III. RESULTATS PRIMERA ETAPA: CONDICIONANTS PER AL DISSENY DE LA PROPOSTA DIDÀCTICA	133
1. FASE 1: ANÀLISI DEL CONTEXT I DETECCIÓ DE NECESSITATS	134
1.1 Implicacions sobre el coneixement o desconeixement de la música marroquina per incorporar a la proposta didàctica	135
1.1.1 La música marroquina als ulls de l'alumnat no marroquí: entre el desconeixement i el rebuig	136
1.1.2 La música marroquina als ulls de l'alumnat marroquí: reconeixement o rebuig?	138
1.2 Detecció d'estereotips i necessitats que caldrà tenir present a l'hora de dissenyar la proposta didàctica	142
1.2.1 A qui anomenem immigrant?	142
1.2.2 Coneixem els nostres companys de classe? El desconeixement de l'«altre»	144
1.2.3 La voluntat de conèixer l'altre, una via per a la convivència	146
1.2.4 L'escola com a punt de trobada	147
1.2.5 Necessitat d'acció: Sobre la importància de conèixer altres músiques d'altres cultures	151
2. FASE 2: CERCA I SELECCIÓ DEL CULTURE BEARER	156
2.1 Procés de recerca del culture bearer	156
2.1.1 Indagar en la comunitat educativa	157

2.1.2 Els primers contactes amb l'administració local	157
2.1.3 Contactes d'enllaç: associacions i activistes	159
2.1.4 Assistència a concerts, tallers, xerrades i celebracions	161
2.1.5 Localització dels candidats a culture bearers	162
2.2. Criteris i consideracions per a la selecció d'un culture bearer	164
2.2.1 Criteris per a la selecció d'un culture bearer	165
2.2.2 Consideracions per a la selecció del culture bearer	171
3. FASE 3: DISSENY DE LA PROPOSTA DIDÀCTICA AMB EL CULTURE BEARER	176
3.1 Descripció i implicacions de les fases de la proposta didàctica	176
3.1.1 Descripció i implicacions de la fase de disseny prèvia a la intervenció.	178
3.1.2 Descripció i implicacions al llarg de la intervenció	179
3.2 Aportacions dels contactes entre docent i culture bearer pel disseny de la proposta didàctica	183
3.2.1 Aportacions del primer contacte: intercanvi de percepcions sobre l'enfocament general de la intervenció didàctica	184
3.2.2 Aportacions del segon contacte: presa d'acords sobre la intervenció didàctica	186
3.2.3 Aportacions del tercer contacte: concreció dels moments de participació del culture bearer a l'aula	192
3.2.4 Altres contactes: aportacions dels assajos i concerts musicals entre el culture bearer i el docent	197
IV. RESULTATS SEGONA ETAPA: INTERVENCIÓ DIDÀCTICA AMB UN CULTURE BEARER	201
1. LA CODOCÈNCIA ENTRE DOCENT I CULTURE BEARER COM A ACCIÓ PEDAGÒGICA	203
1.1 El paper del docent en la intervenció conjunta a l'aula amb un culture bearer	204
1.2 El paper del culture bearer en la intervenció conjunta a l'aula amb el docent	207
2. LA DIFERÈNCIA EN LA CONCEPCIÓ MUSICAL I ELS MODES DE TRANSMISSIÓ DEL DOCENT I DEL CULTURE BEARER	210

2.1 Concepció musical del culture bearer i del docent	211
2.1.1 Tradició oral o tradició escrita	211
2.1.2 Lògica vertical o horitzontal del ritme	213
2.1.3 Homofonia o Heterofonia	218
2.2 Modes de transmissió musical	220
2.2.1 Aprenentatge de la música formal i informal	222
2.2.2 Partir de la partitura o de l'escolta	231
2.2.3 Parlar sobre la música o fer música	233
2.2.4 Ensenyament-aprenentatge acumulatiu o global	236
2.2.5 Rigor o flexibilitat al model: la musicalitat en els modes de transmissió	238
3. EFECTES EN L'APRENTATGE MUSICAL I CULTURAL DE L'ALUMNAT	242
3.1 Repercussió en l'aprenentatge musical de l'alumnat	242
3.1.1 Conèixer el significat de les músiques i els seus contextos	243
3.1.2 Donar valor a l'origen i a l'evolució dels instruments musicals	245
3.1.3 Experimentar diferents processos d'ensenyament-aprenentatge musical	246
3.2. Contribucions en altres aspectes extramusicals	248
3.2.1 Prendre consciència sobre qüestions lingüístiques	249
3.2.2 Adquirir aprenentatges rellevants sobre geografia i religió	251
4. L'ENFOCAMENT INTERMUSICAL RESULTANT DE LA INTERVENCIÓ DIDÀCTICA AMB UN CULTURE BEARER	256
4.1 La intermusicalitat com a punt de trobada	257
4.2 La mirada intermusical com a creadora de vincles	263
4.2.1 L'experiència intermusical genera vincles entre l'alumnat	263
4.2.2 L'experiència intermusical aproxima el docent i l'alumnat	265
4.2.3 La pràctica intermusical connecta culture bearer i alumnat	267
4.2.4 La pràctica intermusical com a generadora de vincles entre docent i culture bearer	268

5. LA INTERVENCIÓ DIDÀCTICA D'UN CULTURE BEARER A L'AULA AL SERVEI D'UNA EDUCACIÓ INTERCULTURAL	272
5.1 Visibilització de prejudicis	273
5.1.1 Prejudicis de l'alumnat	273
5.1.2 Prejudicis del docent	276
5.2 Visibilització de la diversitat cultural de l'aula	279
5.2.1 L'alumne com a expert	283
5.3 La competència intercultural	285
6. APORTACIONS AL SERVEI D'UNA EDUCACIÓ INCLUSIVA	290
6.1 Alumnes motivats per conèixer l'«altre» i donar-se a conèixer	291
6.1.1 La figura del culture bearer genera vincle i motivació en l'alumnat	291
6.1.2 Quan la cultura del culture bearer es troba representada a l'aula reverteix positivament a la inclusió	292
6.1.3 La motivació genera compromís i responsabilitat en l'alumnat i actua com a factor clau per a la inclusió	293
6.2 Interpel·lar i respectar a tot l'alumnat	295
6.3 Visibilitzar exclusions	296
7. DIFICULTATS GENERADES PER LA INTERVENCIÓ D'UN CULTURE BEARER A L'AULA	300
7.1 Dificultats metodològiques	300
7.2 Dificultats polítiques i administratives	301
V. DISCUSSIÓ DELS RESULTATS	305
1. EFECTES TRANSFORMADORS EN EL DOCENT	311
1.1 Efectes transformadors previs a la intervenció del culture bearer a l'aula	312
1.1.1 Ser conscient de la importància de conèixer la diversitat present a l'aula abans de la intervenció	312
1.1.2 Entendre com a imprescindible immersir-se en el context del culture bearer abans de la intervenció	313
1.1.3 El vincle previ a la intervenció del docent i el culture bearer genera un canvi en	

l'aproximació de la música d'altres cultures	315
1.2 Efectes transformadors en la concepció musical del docent	317
1.2.1 Trencar amb la concepció estàtica i homogènia de la música de «l'altre»	317
1.2.2 Adoptar una mirada intermusical en l'aproximació de la música	318
1.2.3 Obtenir nous coneixements, nous hàbits i nous interessos musicals	320
1.3 Efectes transformadors en l'acció pedagògica del docent	321
1.3.1 Comprendre l'ensenyament musical des d'una perspectiva global	321
1.3.2 Conèixer-se i donar-se a conèixer per visibilitzar la diversitat de l'aula	324
1.3.3 Entendre la música com a procés i per a la participació comunitària	326
1.3.4 Concebre el culture bearer des d'una perspectiva intracultural	328
1.3.5 Reconnectar amb l'aprenentatge informal de la música com a estratègia didàctica	329
1.3.6 Entendre la codocència com una oportunitat per enriquir la tasca docent i enfortir el vincle amb l'alumnat	332
2. EFECTES TRANSFORMADORS EN L'ALUMNAT	335
2.1 Efecte transformador en la millora de l'educació intercultural i inclusiva	336
2.1.1 Fomentar la participació de l'alumnat	336
2.1.2 Fomentar l'enfocament intermusical	338
2.2 Efecte transformador en la reversió del desconeixement inicial de la diversitat cultural a l'aula	340
2.2.1 Superar el desconeixement i els prejudicis de l'alumnat	340
2.2.2 Visibilitzar la diversitat cultural	342
2.3 Efecte transformador en els aprenentatges a través d'un enfocament cultural de la música	344
2.3.1 Ampliar aprenentatges musicals des d'una perspectiva global	345
2.3.2 Enriquir-se amb aprenentatges extramusicals mitjançant un enfocament cultural de l'aprenentatge musical	347

3. EFECTES TRANSFORMADORS EN EL CULTURE BEARER	349
3.1 Efectes transformadors en la concepció musical i pedagògica	350
3.1.1 Desenvolupar i aprendre estratègies didàctiques	350
3.1.2 Entendre els avantatges de la sistematització de l'educació musical	351
3.1.3 Formar part i conèixer el funcionament d'una institució educativa formal	352
3.2 Efectes transformadors en el seu autoconcepte com a culture bearer	352
3.2.1 Reconeixement del seu testimoni i oportunitat per visibilitzar la música i la cultura	353
3.2.2 Prendre consciència del seu valor personal com a culture bearer	353
VI. CONCLUSIONS	355
1. CONSIDERACIONS GENERALS QUE FACILITEN QUE LA INTERVENCIÓ MUSICAL D'UN CULTURE BEARER A L'AULA ESDEVINGUI TRANSFORMADORA	358
1.1 La intervenció d'un culture bearer a l'aula s'ha de preparar prèviament per tal que sigui transformadora	358
1.1.1 Importància d'analitzar el context i detectar-ne les necessitats	359
1.1.2 El camí de la transformació comença en la cerca i selecció del culture bearer	360
1.1.3 L'encontre de mirades de la fase de disseny afavoreix la influència mútua	362
1.2 La pràctica didàctica ha de posar el focus en un plantejament intermusical al servei de l'educació intercultural i inclusiva	364
1.3 El culture bearer actua com a visibilitzador de la diversitat cultural de l'aula	365
1.4 La relació de codocència esdevé un fort element transformador per a tots els agents implicats	366
2. ELS EFECTES TRANSFORMADORS RESULTANTS DE LA INTERVENCIÓ MUSICAL D'UN CULTURE BEARER A L'AULA	368
2.1 Els participants transformen la seva manera de concebre la música	368
2.2 Els participants es plantegen noves maneres d'aproximar-se a la pràctica musical	370
2.3 Les transformacions reverteixen directament a la competència intercultural dels participants	372

3. PROPOSTES PER A LÍNIES D'INVESTIGACIÓ FUTURES	375
Epíleg: una reflexió final sobre el concepte de culture bearer	377
REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES	381

ANNEXOS



Codi QR per accedir als annexos

ANNEX 1: DOCUMENTS PRIMERA ETAPA

- 1.1 Article Temps d'Educació (TE)
- 1.2 Dades del Qüestionari 1 (Q1)
- 1.3 Buidatge del qüestionari 1 (Q1)
- 1.4 Dades del qüestionari 2 (Q2)
- 1.5 Buidatge de les entrevistes a l'alumnat marroquí (EAM)
- 1.6 Buidatge de les gràfiques de la Primera Etapa (BG)
- 1.7 Preguntes dels qüestionaris i les entrevistes
- 1.8 Autonarrativa
- 1.9 Entrevista Yacine (EY)
- 1.10 Primera Entrevista amb el culture bearer (ER1)
- 1.11 Tercera Entrevista amb el culture bearer (ER3)
- 1.12 Primera Trobada amb el culture bearer (TR1)
- 1.13 Segona Trobada amb el culture bearer (TR2)
- 1.14 Diari de l'investigador (primera etapa) (D1)
- 1.15 Model d'entrevista per al Culture Bearer (Huib Schippers)

ANNEX 2 DOCUMENTS SEGONA ETAPA

2.1 Sessions d'aula (2A)

2.2 Sessions d'aula (2C)

2.3 Segona entrevista amb el culture bearer (ER2)

2.4 Qüestionari a l'alumnat durant la intervenció (QAD)

2.5 Entrevista final a l'alumnat) (EAF)

2.6 Entrevista i converses amb l'intermediari cultural (EEM)

2.7 Concert Nicolau Copèrnic (buidatge) (CNC)

2.8 Diari de l'investigador (segona etapa) (D2)

ANNEX 3: SEQÜENCIACIÓ DIDÀCTICA

ANNEX 4: RECOPIACIÓ DE VÍDEOS I ÀUDIOS PER AL TREBALL RÍTMIC A L'AULA

ANNEX 5: CONSENTIMENTS ESCRITS (CULTURE BEARER I INTERMEDIARI CULTURAL)

ÍNDIX DE TAULES

Taula 1: Comparació entre les perspectives moderna i postmoderna	79
Taula 2: Etapes i fases de la recerca	89
Taula 3: Seqüència del treball de camp de la primera fase d'anàlisi del context i detecció de necessitats	91
Taula 4: Seqüència del treball de camp de la segona fase de cerca i selecció del culture bearer	91
Taula 5: Seqüència del treball de camp pel disseny de la intervenció	92
Taula 6: Seqüència del treball de camp de les sessions de la intervenció a l'aula	94
Taula 7: Mostra de la recerca en les diferents etapes i fases	100
Taula 8: Tècniques i instruments de recollida de dades de les diferents etapes en relació amb la finalitat que persegueixen.	116
Taula 9: Fragment de format del diari de l'investigador que hem utilitzat per a les sessions d'aula	121
Taula 10: Fragment de transcripció d'una sessió d'aula amb reflexions de l'investigador	122
Taula 11: Relació dels documents analitzats a la fase 1 de la primera etapa	125
Taula 12: Relació dels documents analitzats a les fases 2 i 3 de la primera etapa	127
Taula 13: Relació dels documents analitzats en la segona etapa	129
Taula 14: Relació dels blocs temàtics i codis utilitzats en la segona etapa	131
Taula 15: Coneixement de l'alumnat sobre les festivitats culturals	145
Taula 16: Quadre-resum amb les principals aportacions del procés d'anàlisi del context i detecció de necessitats (primera fase)	154
Taula 17: Recursos, entitats i contactes que ens ofereix el Departament de Ciutadania	159
Taula 18: Assistència a concerts, tallers, xerrades i celebracions per trobar el culture bearer	161
Taula 19: Quadre resum amb les principals aportacions del procés de cerca i selecció del culture bearer (segona fase)	174
Taula 20: Relació de les diferents trobades i sessions entre docent, culture bearer i alumnat al llarg de les diferents fases de la proposta didàctica	177
Taula 21: Criteris de diversitat per a la selecció de les audicions	188
Taula 22: Relació d'audicions amb els criteris de diversitat	189
Taula 23: Relació de les cançons treballades en cadascun dels grups classe	195

Taula 24: Quadre resum de les aportacions de la fase de disseny de la proposta didàctica (fase 3)	199
Taula 25: Aportacions a la concepció musical del docent	220
Taula 26: Relació d'estratègies pròpies de l'aprenentatge formal o sistemàtic identificades durant la intervenció	228
Taula 27: Relació d'estratègies pròpies de l'aprenentatge informal identificades durant la intervenció	229
Taula 28: Aportacions als modes de transmissió del docent	240
Taula 29: <i>Efectes en l'aprenentatge musical i cultural de l'alumnat</i>	254
Taula 30: <i>L'enfocament intermusical com a punt de trobada i com a facilitador del vincle</i>	270
Taula 31: <i>Transcripció, adaptació i traducció de la lletra «Ni ni ya momo»</i>	285
Taula 32: <i>Quadre resum sobre les aportacions de la intervenció didàctica d'un culture bearer el servei d'una educació intercultural</i>	289
Taula 33: <i>Aportacions de la intervenció didàctica d'un culture bearer al servei d'una educació inclusiva</i>	299
Taula 34: <i>Dificultats generades per la intervenció d'un culture bearer a l'aula</i>	302

ÍNDIX DE FIGURES

Figura 1: Cercles concèntrics de la música de Campbell [Diagrama adaptat del model de Veblen (2005)]	36
Figura 2: Quadre resum amb les diferents variants de culture bearer	49
Figura 3: Quadre resum amb els requisits que ha de tenir el culture bearer	50
Figura 4: La codocència amb un culture bearer com a facilitador d'una mirada intercultural i inclusiva	58
Figura 5: Diagrama sobre el sentit i la finalitat de la intermusicalitat al servei de la inclusió	67
Figura 6: Mostra de la investigació	104
Figura 7: Imatge de Yacine Belhacene i Benet	111
Figura 8: Imatge de Radouan Zahir	112
Figura 9: Imatge d'Enric Miró i Cuberes	113
Figura 10: Exemple d'una unitat d'anàlisi relacionada amb tres codis	124
Figura 11: Elements per a la codificació de la fase 1 (Atlas.Ti)	126
Figura 12: Elements per a la codificació de la segona i tercera fase de la primera etapa (Atlas.Ti)	128
Figura 13: Elements per a la codificació de la segona etapa (Atlas.Ti)	130
Figura 14: Pregunta realitzada als alumnes no marroquins de primer d'ESO	137
Figura 15: Pregunta realitzada als alumnes marroquins de primer d'ESO	138
Figura 16: Relació de l'alumnat no marroquí amb la resta de companys marroquins, dins i fora de l'escola	148
Figura 17: Relació de l'alumnat marroquí amb la resta de companys no marroquins, dins i fora de l'escola	149
Figura 18: Percepció de discriminació de part dels companys i companyes	150
Figura 19: Percepció de discriminació de part dels docents	151
Figura 20: Procés de recerca i selecció del culture bearer	156
Figura 21: Imatge: el culture bearer presentant el dandan als alumnes en un moment de la intervenció didàctica	170
Figura 22: Exemples musicals on podem apreciar una similitud rítmica i melòdica	191
Figura 23: Exemple de ritme 12/8	198
Figura 24: Ritme en subdivisió binària sobre una base de 6/8	205

Figura 25: Aportacions de la relació de codocència entre el docent i el culture bearer	209
Figura 26: Gràfic resum del contínuum sobre la concepció musical i els modes de transmissió del docent i el culture bearer	211
Figura 27: Ritme tètic i anacrúsic des d'una lògica visual	213
Figura 28: Exemple (en diferents imatges) de com el docent i el culture bearer conceben diferent l'inici d'una poliritmia binària i ternària	214
Figura 29: Diferència en com el docent i el culture bearer conceben un ritme de 3-3-2	215
Figura 30: Ritme binari que el docent proposa a l'alumnat i com aquest l'interpreta	217
Figura 31: Fragment del final de la melodia de la cançó Ya Bent Bladi	224
Figura 32: Ritme que proposa un alumne marroquí als seus companys	226
Figura 33: Ritme ternari amb l'accent al primer i al tercer temps	234
Figura 34: Imatges del concert final	236
Figura 35: Exemple de la flexibilitat rítmica en funció del tempo	238
Figura 36: Diagrama sobre el sentit i la finalitat de la intermusicalitat al servei de la interculturalitat i la inclusió (part 1)	256
Figura 37: Exemples de ritmes que proposa el culture bearer i com són interpretats per l'alumnat	258
Figura 38: Compilació de ritmes simples i compostos	259
Figura 39: Fragment de la cançó «Barcelona» del grup catalanoalgerià Yacine & the Oriental Groove	261
Figura 40: Diagrama sobre el sentit i la finalitat de la intermusicalitat al servei de la interculturalitat i la inclusió (part 2)	272
Figura 41: Imatge de dos alumnes tocant el dendan	281
Figura 42: Imatges de l'alumne expert	283
Figura 43: Diagrama sobre el sentit i la finalitat de la intermusicalitat al servei de la interculturalitat i la inclusió (part 3)	290
Figura 44: Seqüència fotogràfica on podem veure els alumnes mentre es veuen a si mateixos en un vídeo de la sessió anterior	294
Figura 45: Imatge on veiem un alumne que de manera espontània arrenca a ballar	295
Figura 46: Relació dels efectes transformadors i els agents implicats	309
Figura 47: Efectes transformadors en relació amb els diferents agents	310

INTRODUCCIÓ

Si t'ensenyo la meva música, per molt que t'hi esforcis, mai cantaràs com un berber. Cadascú està educat en el plaer concret que provoca una melodia o un ritme. Si comencem reconeixent aquestes diferències, crec que podem arribar a una entesa. Quan jo tinc el que és meu i tu tens el que és teu, ens trobem i intentem fer alguna cosa. Si volem, és clar! És aquesta voluntat de comunicar, i no la música, la que la fa universal. És passar-s'ho bé i experimentar amb coses noves que formarà els alumnes com a persones, i no només musicalment. (Radouan Zahir, el culture bearer)

La necessitat d'incorporar una perspectiva intercultural a l'aula de música no és un fet nou. Diferents autors n'han parlat prèviament i diverses són les propostes educatives que s'han plantejat al respecte. La literatura compta, igualment, amb nombroses reflexions sobre què hem de tenir en compte i en quins paranyes podem caure. No obstant això, encara ara com ara, ens trobem amb aproximacions cap a músiques d'altres cultures que, amb la millor de les intencions, acaben perpetuant determinats estereotips i prejudicis, més que no pas combatre'ls. En altres casos, ens trobem amb pràctiques aïllades que esdevenen poc més que petites quotes al sentit d'una educació políticament correcta i que, en cap cas, qüestiona la mirada hegemònica. En tot cas, la nostra societat, cada cop més global, complexa i interconnectada, exigeix una educació que incorpori la perspectiva intercultural de manera crítica.

Entenem l'educació intercultural al servei d'una educació inclusiva, que afavoreixi la presència, la participació i el progrés de tothom, i no des de la mera multiculturalització del currículum. Des d'aquesta mirada, pretenem, a través de la música, desenvolupar les competències interculturals —o empatia intercultural— en tots els agents que participen en la pràctica educativa. Per tot això, l'educació intercultural és i serà sempre una qüestió delicada al debat, ja que requereix un compromís ètic i social, uns factors que estan condicionats per una dimensió política ineludible.

Coneixem, com a docents, el nostre alumnat?

Aquesta tesi parteix del conflicte intern d'un professor de música que observa una dissonància a l'aula, entre allò que ensenya —i com ho ensenya—, i el context d'alta diversitat cultural on es troba. D'aquesta primera observació, però, se'n deriven d'altres. El professor s'adona que no coneix prou el

seu alumnat des d'un vessant social i cultural i, alhora, veu que l'alumnat tampoc coneix les cultures dels seus iguals. Aquest fet es manifesta, a l'aula, en un desconeixement sobre determinades músiques i en la constatació d'alguns prejudicis. Veiem com ni el repertori ni el currículum tampoc no està alineat amb la diversitat present a l'aula. Davant d'aquest problema, el docent, que és alhora l'investigador, es planteja iniciar un procés de reflexió i disseny d'una intervenció per revertir aquesta situació.

Visibilitzem la diversitat de l'aula a través del què fem i de com ho fem?

De les diferents possibilitats de dur a terme una intervenció a l'aula de caràcter intercultural, finalment, es proposa la participació d'un músic d'origen marroquí, ja que aproximadament un terç de l'alumnat prové de famílies d'aquest origen i, per tant, és un aspecte rellevant. A més, el docent creu fermament que un músic d'una altra cultura pot exercir un paper molt potent com a agent de canvi i transformació, gràcies al seu coneixement expert. La literatura científica anglosaxona sol anomenar aquesta figura «culture bearer», un concepte que podríem traduir com a «portador cultural» i que utilitzarem a partir d'ara.

Som conscients que portar un músic d'una altra cultura a l'aula tampoc no és una cosa nova. Diversos autors, vinculats a la didàctica de les músiques d'altres cultures —o el que comunament coneixem com a *músiques del món*— o a l'etnomusicologia, han estudiat aquesta figura. Tot i que disposem de força exemples, aquests, ens arriben de manera dispersa i aïllada. Això ens fa pensar en la possibilitat que podria tractar-se d'una pràctica més comuna del que d'entrada semblaria, però que no estaria prou documentada ni estudiada, restant al marge de la recerca acadèmica. Si, a més, reduïm la nostra recerca al voltant de l'educació musical a secundària a Catalunya, aleshores els testimonis són encara més escassos. Aquest fet, posa en relleu la necessitat de fer recerca educativa sobre aquesta figura i sobre la seva influència a l'aula; i, sobretot, fer-la des de la pràctica, ja sigui amb docents que combinen la tasca educativa i la recerca —com en el nostre cas—, o ja sigui a través de col·laboracions entre docents i investigadors.

Sabem perquè ensenyem el que ensenyem i de la manera en com ho ensenyem?

El principal objectiu del docent, com desenvoluparem al llarg de la tesi, no serà tant aprendre o ensenyar coneixements específics sobre la música o la cultura marroquina, sinó utilitzar la música i l'experiència del culture bearer com a agent visibilitzador de la diversitat present a l'aula. Des

d'aquest punt de vista, com a investigadors, ens interessem pels efectes transformadors que suposa la intervenció en els diferents participants —el docent, l'alumnat i el mateix culture bearer— en relació amb una pràctica intercultural. Així doncs, no s'ha considerat el disseny de la mateixa intervenció com a objecte central d'anàlisi o d'avaluació, sinó com un mitjà per aconseguir l'objectiu principal de la tesi i entendre els efectes transformadors de la pràctica didàctica amb un culture bearer. Considerem, a més, que la intervenció didàctica d'un culture bearer és el que ja s'ha tractat en major grau en experiències prèvies i que la nostra aportació ha d'anar en un altre sentit.

Aquesta tesi s'emmarca a cavall del paradigma interpretatiu i del paradigma sociocrític. Per una banda, pretenem conèixer i comprendre les relacions que es produeixen entre els participants en un context determinat, però, per l'altra, aquesta voluntat de conèixer ve motivada per una voluntat de transformació d'una situació-problema que identifiquem a l'aula. Aquest posicionament multiparadigma és habitual en la majoria de les recerques en educació en les quals s'estudia un fenomen en profunditat per proposar-ne alternatives per a la millora. Per la complexitat del fenomen i per la diversitat de la mostra hem utilitzat diferents estratègies de recollida de dades de tall quantitatiu com els qüestionaris (en la fase exploratòria) i de tall qualitatiu com les entrevistes, l'observació participant o el diari de l'investigador. Ajudant-nos del programa de gestió de dades Atlas.ti hem pogut contrastar i comparar les dades al llarg de les diferents etapes.

Ens trobem, doncs, amb una investigació que tot i centrar-se en el camp de la didàctica de la música també beu dels sabers de l'etnomusicologia. Des de mitjan segle XX, i amb el món anglosaxó com a pioner, ambdues disciplines han cercat compenetrar-se esdevenint un àmbit d'estudi propi, i és que des del nostre punt de vista l'una necessita l'altra. Si a l'inici, l'interès se centrava en plantejaments multiculturals on el que predominava era un interès pel coneixement de l'«altre», al llarg del temps això ha anat canviant cap a una concepció més intercultural i inclusiva.

A les últimes dècades, el nostre país han anat incorporant aquesta mirada en diverses lleis educatives, però encara queda molt camí per recórrer. L'homogeneïtat cultural del professorat d'avui —que necessita la nacionalitat per ser contractat—, juntament amb l'herència educativa eminentment eurocèntrica —ja que el professorat és seleccionat a partir d'unes acreditacions oficials i concretes— fa que els canvis en la concepció de l'educació musical siguin lents i confusos. Aquesta realitat, la dels docents, entra en dissonància amb la realitat de l'alumnat que és, cada cop, més diversa. Si volem ensenyar música des d'una perspectiva global, cal que el sistema educatiu es

planteji a si mateix des d'aquesta mirada, i per això cal més recerca i formació de qualitat. Aquesta tesi suposa una petita aportació en aquest sentit, a partir d'una pràctica transformadora.

*Les pràctiques transformadores poden revertir directament
a la formació integral de l'individu?*

Abans d'entrar en detalls, però, primer hem d'aclarir què entenem per «efecte transformador». Quan parlem de transformació en el camp educatiu, fem referència a canvis profunds i significatius que modifiquen una pràctica amb l'objectiu de millorar-ne l'aprenentatge. A més, aquests canvis han de poder ser sostenibles. La voluntat de transformació sorgeix de la necessitat de resoldre un problema o d'adaptar-se a una nova realitat. Concretament, a la matèria de música, els efectes transformadors incideixen en la concepció del fet musical i també en la manera d'ensenyar-la i d'aprendre-la. Ara bé, parlar de transformació comporta parlar d'actituds, i les actituds no es canvien tan sols a partir d'un aprenentatge intel·lectual sinó que cal una vinculació emocional i una experiència viscuda «a la pròpia pell», el mateix que necessitem quan volem fomentar l'empatia intercultural. En aquest sentit, proposem un enfocament intermusical que, des d'una lògica intercultural, situa l'intercanvi i la visibilització dels participants en el centre de l'aprenentatge per damunt de la música o les músiques treballades. Aquestes transformacions no són senzilles ni immediates i exigeixen que les pràctiques siguin de qualitat —planificades i amb un propòsit clar— i que gaudeixin d'una certa continuïtat. És per això que cal, per una banda, un compromís de tota la comunitat educativa i, per l'altra, programes formatius sòlids per als docents que vulguin implementar-les.

Finalment, aquesta tesi també persegueix un objectiu pràctic, ja que determinar els efectes transformadors d'una intervenció puntual té poc interès si no és transferible en altres contextos similars o serveix d'inspiració o ajuda per altres docents, als quals esperem que serveixi.

Som-hi?

A continuació expliquem de manera succinta com està estructurada la tesi i els elements que la contenen.

En el primer capítol presentem un marc teòric de referència on plantegem els temes clau que apareixeran al llarg de la tesi, i està dividit en tres apartats. En el primer apartat, «*les músiques d'altres cultures a l'aula de música de secundària*», presentem algunes qüestions terminològiques i

alguns conceptes implícits que esdevenen claus per comprendre el punt de vista de la investigació. Alhora, fem un repàs dels orígens i l'evolució de la didàctica de les músiques d'altres cultures i la seva situació actual. També, exposem les principals estratègies didàctiques que han presentat diversos autors, així com els beneficis i dificultats que comporta. Un cop definit el marc de la nostra tesi —les músiques d'altres cultures a l'aula— ens situem, en el segon apartat, en «la figura del culture bearer», que constitueix l'element central de la nostra investigació. En delimitem el concepte, presentem les principals característiques i tipologies i en mostrem alguns exemples. Alhora, expliquem les principals aportacions que suposa per a la didàctica de les músiques del món. Aquest és un apartat, cal dir, que suposa un compendi i una construcció de contingut teòric sobre aquesta figura, i que fins al dia d'avui no hem trobat en la literatura existent. En el tercer i últim apartat d'aquest capítol, «la intermusicalitat al servei de la inclusió», abordem una reflexió de caràcter més general i filosòfica que se centra en el sentit i la finalitat de la intervenció. Hem optat per situar aquesta secció al final del nostre marc teòric per donar-li un lloc destacat, i per concloure amb una visió global que no deixa d'estar al servei de les músiques d'altres cultures i la figura del culture bearer. Al llarg de l'apartat, exposem el concepte d'intermusicalitat, el qual ocupa un lloc central en la nostra tesi, i expliquem com aquest concepte es troba al servei d'una educació intercultural, la qual, al seu torn, es converteix en un element fonamental per a una educació inclusiva. Així doncs, aquest apartat serveix com a nexa que connecta els diferents àmbits i demostra com la intermusicalitat pot actuar com a potent eina de transformació, promocionant la inclusió i fomentant una educació que valori i aculli la diversitat.

En el segon capítol, exposem el marc metodològic de la nostra recerca, i l'hem dividit igualment en dos capítols. Així doncs, en el primer, «*concreció i disseny de la recerca*», presentem l'objectiu general de recerca i l'objectiu específic de cadascuna de les etapes. A continuació, expliquem la fonamentació metodològica de la nostra recerca, una metodologia qualitativa que s'emmarca en el model de la investigació-acció col·laborativa. Alhora, reflexionem sobre la singularitat d'aquesta recerca, en la qual l'investigador i el docent són la mateixa persona, i del que això suposa per a la investigació. Finalment, presentem el context on s'ha dut a terme la intervenció, un institut de secundària de Terrassa (Vallès Occidental), i en descrivim la mostra. La mostra varia en funció de les etapes, però, en general, està constituïda pels agents participants que són el docent, l'alumnat i el culture bearer. Un cop exposada la mostra detallem, en el segon apartat d'aquest capítol, d'«*aplicació i procés d'anàlisi*», les tècniques i els instruments de recollida de dades que hem utilitzat per a cadascuna de les situacions (qüestionaris, entrevistes, observació participant, i diari de

l'investigador). Finalment, detallem com hem procedit al buidatge i la codificació de les dades, amb el programari Atlas.ti, i com hem elaborat l'anàlisi de cadascuna de les etapes.

Exposat el marc metodològic, presentem l'anàlisi de les dades de la recerca. A causa de les grans dimensions d'aquest apartat, i per tractar-se de dues etapes de naturalesa ben diferent, hem optat per dividir-lo en dos capítols diferents. Creiem que en facilita la lectura. Alhora, cadascun d'aquests dos capítols dona resposta a un objectiu específic. Així doncs, el tercer capítol de la tesi, *Primera etapa: Condicionants per al disseny de la proposta didàctica*, analitzem les fases prèvies a la intervenció i identifiquem tres aspectes que la condicionen i, alhora, transformen la mirada del docent i de l'alumnat. Ens referim a «l'anàlisi del context i detecció de necessitats», al procés de «cerca i selecció del culture bearer» i a la fase de «disseny de la proposta didàctica», conjuntament amb el culture bearer.

El quart capítol, «*intervenció a l'aula amb un culture bearer*», és el capítol de major dimensions i està dedicat íntegrament a analitzar l'aplicació a l'aula, en la qual es combinen sessions amb el docent i les intervencions del culture bearer. En aquest capítol posem en relleu diferents aspectes com ara «*la codocència entre docent i culture bearer com a acció pedagògica*», «*la diferència en la concepció musical i els modes de transmissió del docent i del culture bearer*», «*els aprenentatges de l'alumnat*», «*l'enfocament intermusical de la intervenció didàctica*», «*la intervenció didàctica al servei d'una educació intercultural*», i les «*aportacions de la intervenció didàctica al servei d'una educació inclusiva*».

Un cop analitzada la intervenció en conjunt, passem al cinquè capítol, dedicat a la discussió dels resultats. En aquest capítol, donem resposta a l'objectiu general de recerca de manera global, determinant els efectes transformadors de la intervenció des de les fases prèvies fins a la intervenció a l'aula en l'alumnat, en el docent i en el culture bearer. Alhora, confrontem les nostres aportacions amb el que altres autors han observat i investigat prèviament.

Finalment, tanquem la nostra tesi amb un sisè capítol de conclusions, en la qual s'exposen les principals aportacions que es desprenen de la investigació. Hem dividit aquest capítol en tres apartats. En primer lloc, exposem unes consideracions generals a tenir en compte per tal que la intervenció sigui transformadora, que han emergit de la recerca, i que suposen una aportació per a la tesi. En segon lloc, donant resposta a l'objectiu general de la recerca, resumim els efectes transformadors que s'han produït en els diferents agents. Per acabar, presentem un apartat amb

reflexions finals i amb propostes de futur: algunes línies de recerca que han emergit al llarg del procés, i que no hem pogut abordar, i que resten obertes per al futur de la investigació. Tanquem aquest apartat de conclusions amb un epíleg en el qual reflexionem sobre el concepte de culture bearer, acabant com no podria ser d'una altra manera, amb noves preguntes.

I. MARC TEÒRIC

1. LES MÚSIQUES D'ALTRES CULTURES A L'AULA DE MÚSICA DE SECUNDÀRIA

En aquest primer apartat abordarem la qüestió central de l'ensenyament de les músiques d'altres cultures a l'aula de música de secundària. En primer lloc, examinarem els conceptes de *world music* i *folk music* en relació amb el tractament de la música de l'«altre» i la construcció de les identitats. A continuació, analitzarem alguns conceptes implícits en el tractament d'aquestes músiques, com ara la tradició, el context, l'autenticitat i la hibridació, amb els quals ens mourem al llarg de la investigació.

El treball també explora els orígens de l'ensenyament de les músiques d'altres cultures i examina de manera crítica la seva incorporació al currículum de secundària a Catalunya. Es discuteixen els beneficis i les limitacions de portar les músiques d'altres cultures a l'aula, així com les dificultats i controvèrsies que poden sorgir en aquest procés.

Finalment, abordem la qüestió de la formació del professorat en relació amb les músiques d'altres cultures, juntament amb els recursos per ajudar en aquesta tasca que ens proporcionen alguns autors.

1.1 Les músiques d'altres cultures: un debat terminològic

Quan ens referim a les músiques d'altres cultures, diferents de la pròpia, ens trobem amb un primer problema terminològic i de classificació. Què queda dins la nostra cultura i què queda fora? Agrupem totes les músiques de l'«altre» en un sol grup o en fem distincions? És la nostra cultura, homogènia? Optem deliberadament per no fer cap distinció? Quins criteris establim per classificar-los i trobar una terminologia adequada? Per què necessitem classificar?

Aquesta és una situació que, d'entrada, no té una solució perquè depèn del subjecte que la formula. De fet, com l'etnògraf presenta o representa l'«altre» ha estat una de les principals preocupacions de l'antropologia de les últimes dècades (Taylor, 1997).

Les classificacions són afirmacions epistemològiques que tenen com a objectiu comprendre el món. Amb elles, però, hi van associades diferents maneres d'entendre'l i de situar-s'hi. Totes les

classificacions comporten una ideologia, una política i una moral (May, 2010). Per altra banda, no podem obviar una classificació, ja que la no classificació d'un fenomen no està exempta d'ideologia ni escapa de la mateixa classificació. Davant aquest atzucac, l'important és conèixer i mostrar l'objectiu d'una classificació, la disciplina des de la qual es pensa, el destinatari a qui es dirigeix i la finalitat que persegueix.

Des de la lògica occidental, han aparegut diversos termes per referir-se a les músiques d'altres cultures, és a dir, aquelles que queden fora de l'àmbit de la música clàssica europea o música culta, des de la música antiga fins a les músiques contemporànies, i fora del concepte de música popular, tradicional o moderna. El concepte més reeixit i que voldrà una anàlisi a banda és el concepte de *world music* i que en la nostra llengua s'ha traduït habitualment per «músiques del món» o en la seva forma singular de «música del món». També podem trobar altres terminologies, de caràcter més descriptiu, com ara *music from around the world* (Weiss, 2014), *music from a global perspective* (Schippers, 2010), o *music from other cultures* (Dawn et al. 2018). Altres classificacions poden fer referència al país, com per exemple quan parlem de «música brasilera»; a una àrea cultural suposadament homogènia, com en el cas de la «música àrab»; en relació amb un estil musical en concret, com el «reggae jamaicà»; o terminologies, subterminologies o derivats de la *world music* com el *world beat*, *world pop*, *ethno-pop* o *Afro-pop* (Campbell i Lum, 2019), que posen el focus en la combinació de sonoritats electròniques pròpies de la música moderna occidental, amb sonoritats d'altres cultures; o el *world mix*, en referència a la fusió explícita d'experiències interculturals i de tècniques musicals diverses.

Com ens ho fem doncs per trobar un concepte en la llengua pròpia que utilitzi un llenguatge que escapi de les connotacions de mercat, i que visibilitzi, intencionadament, aquelles músiques d'altres cultures i que sovint queden fora del currículum educatiu o relegades a una presència simbòlica —que no pretén transformar—, o allò que alguns autors qualifiquen de *tokenism*? (Mills, 2005; Hess, 2015; Madrid, 2017).

Si bé hi ha una tradició i un consens en la nostra llengua en el concepte de *músiques del món* i la seva variant singular de *música del món* per referir-nos a unes músiques amb unes característiques culturals pròpies d'una cultura (González-Martín, 2013), optarem al llarg del text pel concepte de *músiques d'altres cultures* per situar el focus d'atenció en el fet relacional amb l'alteritat, una de les característiques principals de la mirada intercultural i, més concretament, intermusical. A continuació, i sense una voluntat exhaustiva, definirem i traçarem els orígens i l'evolució dels

conceptes de *world music* (música del món) i *folk music* (música tradicional) per tal de definir les característiques i els límits de les músiques que ens ocupen.

1.1.1 *World music*

El terme *world music* apareix per primera vegada, amb tota probabilitat, als anys seixanta en mans de Robert Brown (Weiss, 2014), un etnomusicòleg de la universitat de San Diego, que utilitzà el terme per designar una assignatura dedicada a la música no occidental.

Durant els anys 60 i 70 hi ha un progressiu interès, tant en el mercat discogràfic com a l'acadèmia pel pluralisme cultural, però sovint, més com a acció simbòlica, i amb un biaix que redueix l'interès a les músiques d'alta cultura (*high art*), com és el cas de Ravi Shankar i el seu virtuosisme amb el sitar (Weiss, 2014). Tanmateix, el concepte de *world music*, fa eclosió als anys vuitanta, amb una clara voluntat comercial, i enfocat com a producte per a ser escoltat o per a ser interpretat per part dels músics —o dissenyat per les discogràfiques—, però amb la finalitat última d'oferir-la a un públic consumidor. En aquesta dicotomia occidental en la qual la música la fan els músics i la resta de persones l'escolta, aquesta és un producte que es dirigeix a l'espectador.

Durant aquest procés comercialitzador sovint es recuperen o es reinventen tradicions amb les quals es reforcen o es creen noves consciències nacionals o transnacionals. En el seu rerefons, sovint s'hi amaga l'apel·lació a un passat estàtic (Conell et al., 2004). Tal com comenta Timothy D. Taylor, un dels principals experts sobre aquest concepte, el fet d'escoltar i consumir músiques del món apareix com una necessitat de l'home i la dona occidental, que s'adona que viu en un món efímer, sense referents i desarrelat de la tradició.

What is of concern to listeners is that the world music has some discernible connection to the timeless, the ancient, the primal, the pure, the ethnic; that is what they want to buy, since their own world is often conceived as ephemeral, new, artificial and corrupt. (Taylor, 1997, p. 26)

Com a contraargument pragmàtic trobem la figura d'Ian Anderson, editor of *fRoots Magazine*, i cocreador del concepte de *world music* que es va gestar l'any 1987 a Anglaterra. Segons l'editor, aquesta etiqueta ha permès que molts músics poguessin desenvolupar la seva carrera musical i, fins i tot, alguns països n'han pogut treure un rèdit econòmic gens menyspreable. Si hi havia qui podia

creure que la globalització acabaria generant una homogeneïtzació cultural, aquesta etiqueta ofereix un producte més, a disposició del consumidor (Anderson, 15 de juny de 2008).

Quan les músiques del món esdevenen un producte de consum, també esdevenen per algunes persones la possibilitat, seguint la mirada de Bourdieu (1979/2012), d'adquirir un capital cultural que els permetrà distingir-se de la resta. Quan les necessitats bàsiques estan cobertes podem viatjar, fer turisme i conèixer les meravelles del món, la gastronomia o la música. Alhora suposa un anhel per conèixer un passat precapitalista exotitzat i essencialitzat. Alguns autors, fins i tot hi veuen una projecció neuròtica de l'home occidental en relació amb un sentiment de culpa col·lectiva del seu passat colonial (Connell et al., 2004).

Hom pot creure que seria desitjable conèixer la música d'una altra cultura sense la necessitat d'una indústria del màrqueting, però cal tenir present que, gràcies al màrqueting, han arribat moltes músiques que, d'altra banda, no hauríem arribat a conèixer. Cal considerar també, que la difusió de les músiques del món al llarg de les últimes dècades ha tingut, com a conseqüència, un creixent interès per part de l'acadèmia (Kelleher, 2019).

El fet d'escoltar, tenir accés, i participar de les músiques d'altres cultures és inherent al trànsit de les persones, que porten i aporten la seva cultura allà on van, però és cert que gràcies a les tecnologies i a la facilitat per moure's, mai havia estat un fenomen tan global com ara. Tanmateix, altres globalitzacions han precedit a l'actual, com per exemple la que trobem a finals del XIX, amb l'aparició dels sistemes de reproducció, o fins i tot podem remuntar-nos al segle XV, amb la invenció i difusió de la impremta (Connell et al. 2004).

La mercantilització de les músiques del món parteix, en general, de dues grans estratègies. Per una banda, trobem l'interès pel fet exòtic. El fetitxe per allò que ocorre en un lloc remot, o per allò que fa la figura del marginat, en una visió romantitzada (Connell i Gibson, 2004). Per una altra, es produeixen situacions d'inautenticitat estratègica (Taylor, 1997), quan el músic, sigui per voluntat pròpia o a demanda dels interessos del mercat, ofereix una versió modificada d'allò que fa amb la finalitat d'oferir un producte més atractiu al potencial comprador.

Finalment, també s'ha associat el concepte de *world music* al concepte de 'pastitx' com un mitjà més efectiu per avaluar la música del món en el reconeixement de la pèrdua de referencialitat en una cultura global postmoderna (Guilbault, 2001, p. 179). En qualsevol cas, el concepte de world music

ha acabat esdevenint un paraigua sota el qual podem trobar una gran diversitat de músiques i d'estils diferents d'arreu del món,

from remote rural communities to urban neighborhoods, of old-culture and «pure» origins or of a variety of multiculturally mixed fusion expressions. The familiar label encompasses «high art» music and «low art» forms, as well as vernacular genres of folk music and popular music, music for listening, and music for performance by highly skilled musicians as well as for full-group participation by music learners. (Campbell i Lum, 2019, pp. 17-18)

Aquest terme ampli sovint inclou la música popular i tradicional, i aquelles músiques que mesclen elements propis de la música pop occidental amb elements musicals idiomàtics locals i regionals. L'etnomusicòloga Sara Weiss, de manera provocadora, defineix la *world music* com tota aquella música que està vinculada a un territori o zona geogràfica. D'aquesta manera, les músiques populars alemanyes, com ara Bach o Beethoven, pertanyerien també a aquesta categoria (Weiss, 2014). Juliet Hess sosté que la *world music* hauria d'englobar, per definició, la globalitat de la música; no obstant això, acaba esdevenint un terme construït des de la música occidental per definir la música de l'«altre» en el sentit més ampli. Per una banda, aquesta mirada exclou tant la música clàssica occidental com la música pop occidental i, per una altra, naturalitza la música occidental en tant que constructe (Hess, 2015).

Laurent Aubert considera que l'etiqueta de *world music* és «la hibridació elevada a la categoria de dogma» (Aubert, 2007, p.55). Sota aquesta categoria hi trobem totes les experiències interculturals dins del domini de la música popular contemporània, les experiències resultants de les trobades de músics de diferents cultures, i la integració d'instruments i sonoritats exòtiques mitjançant la tecnologia de la producció musical occidental contemporània (Aubert, 2007). Bruno Deschênes (2018) concreta quatre línies que han seguit els músics de la *world music*, a partir dels anys 70:

- Grups de música pop i rock que incorporen instruments i sonoritats d'altres cultures.
- Músics d'altres cultures que fusionen les músiques de la seva cultura amb elements occidentals (instruments, harmonies, ritmes...) sovint alterant la seva música nadiua.
- Músics que fusionen músiques de diferents cultures sense un criteri cultural o històric, creant nous gèneres híbrids.
- Músics que decideixen aprendre, de manera profunda, un instrument d'una altra cultura.

Les músiques populars que ens mostra el culture bearer poden ser rebudes per nosaltres —occidentals—, com a músiques tradicionals. De la mateixa manera, les nostres músiques tradicionals poden ser rebudes pel culture bearer —en un treball intercultural—, com a músiques d'ús popular. Una concepció híbrida de la música facilitarà una tria diversa del repertori a l'aula, que no presenti la cultura d'una manera exotitzadora, homogènia i estanca.

Com veiem, els límits de la *world music* són difusos i engloben diferents mirades i possibilitats artístiques. D'entre elles, en destaquem la importància de la música tradicional (*folk music*), amb la qual comparteixen una part de l'imaginari, i a la qual dedicarem el següent apartat.

1.1.2 World music vs. Folk music

Una interessant distinció és la que es produeix entre els conceptes de *world music* o músiques del món, i de *folk music* o música tradicional. Ambdós conceptes tenen molts elements en comú i no és casualitat que es desenvolupin al mateix temps i en el món occidental.

Quan parlem de músiques del món o de músiques tradicionals, ens situem rere una barrera —espacial en el primer cas, temporal en el segon— des d'on conceptualitzem, en una lògica occidental, la música de l'«altre». L'interessant d'aquests conceptes no és tant l'objecte que pretenen definir sinó tot allò que diu de nosaltres. A més, quan aquest nosaltres és divers —com trobem a les nostres aules—, el fet de compartir com i per què concebem la música d'una altra cultura d'una determinada manera, esdevé un motiu d'interès pedagògic per ell mateix.

Si analitzem el concepte de *folk music*, podem observar que les primeres referències es remunten als primers il·lustrats, així com al pensament romàntic i nacionalista del segle XIX, que va mostrar un interès per identificar l'essència cultural dels diferents pobles (*volksgeist*). Són amplament coneguts els treballs de Zoltán Kodály i Béla Bartók a diversos països de l'Europa Oriental per tal de descobrir l'essència musical dels seus pobles, una tasca que van portar a terme fins a mitjan segle XX. Aquest període també marca els inicis de la musicologia comparada, precursora de l'actual etnomusicologia, i l'interès per la música de l'«altre» (Bohlman, 2002; Campbell, 2003/2013).

El 1954, a la ciutat de Sao Paulo, es va celebrar la 7a conferència de la *International Folk Music Council* en la que es va debatre i intentar definir, per primera vegada, el concepte de *folk music*. La definició provisional del concili proposava:

Folk music is music that has been submitted to the process of oral transmission. It is the product of evolution and is dependent on the circumstances of continuity, variation and selection. (Karpeles, 1955)

Tanmateix, el concepte seria prou controvertit perquè, al cap de quatre anys, el concili passaria a anomenar-se *International Council for Traditional Music*. D'igual manera, aquesta definició és prou oberta, i bé podria aplicar-se al concepte de músiques del món. Totes dues fan referència a la tradició oral, a la fluïdesa i al dinamisme en la composició, i hi observem una absència de la importància de l'autor. Les músiques es reinterpreten i es versionen constantment. A diferència de la música culta (*art music*), que és una música conscient, estàtica, composta per un individu, i que pot ser vocal o instrumental, ens trobem amb una música que té una forma inconscient, evolutiva, de caràcter comunal i eminentment vocal (Sharp, 1906).

Jean During (1994, cfr. Aubert, 2007, p.19) presentà un estudi en el qual preguntava a diferents músics representatius d'una tradició i que se'n consideraven portadors d'una manera o una altra, que concretessin les característiques que els definien com a músics tradicionals, i que mostrem tot seguit:

- Són d'origen antic i fidels a les seves fonts i als seus principis, tot i que no necessàriament en les seves formes o circumstàncies d'actuació.
- Es basen en una transmissió oral de normes, tècniques i repertoris.
- Estan lligats a un context cultural, un entorn més o menys concret i, la major part de les vegades, compleixen una funció concreta.
- Són portadors d'un conjunt de valors que els confereixen sentit en aquest context.
- Estan lligats a una xarxa de pràctiques i creences, i de vegades a rituals, dels quals treuen la seva essència i la seva raó de ser.

Ambdós constructes (música del món i música folk) apel·len una alteritat que busquen reconèixer, honrar i visibilitzar i que, per tant, forma part del nostre interès. Les músiques del món suposen la reivindicació d'unes cultures no occidentals menystingudes o invisibilitzades, mentre que la música folk suposa una reivindicació de la història i la cultura pròpia i, concretament, com afirma Martí (2002, p.118), «the field that most easily lends itself to the representation of ethnicity».

Ara bé, a diferència de la *world music*, el concepte de la música folk ha evolucionat al llarg del temps i, a través de la popularitat d'alguns dels artistes (occidentals), aquests han pogut escapar-se de la vinculació ètnica. La *world music*, en canvi, perdura encara molt lligada a la col·lectivitat i a l'anonimat (Kelleher, 2019). Val a dir que aquest fet, d'una banda, podria ser suportat i fomentat pel mateix sentit col·lectivista de determinats grups culturals i, per una altra, aquest també és un fenomen que està canviant, amb l'aparició d'artistes famosos a l'escena internacional.

Aquesta idea d'anonimat de les músiques del món i de les músiques tradicionals no és, solament, una conseqüència del tractament que reben sinó que, alhora, modelen la concepció monolítica i estàtica de l'«altre», en l'espai i en el temps.

Al final, les diverses músiques que es troben sota aquestes etiquetes, poden mutar cap a d'altres (Kelleher, 2019). Així, una música del món o tradicional pot esdevenir música pop en un determinat moment, i a l'inrevés, ja que tal com hem comentat abans no depèn tant de les característiques intrínseques d'una música sinó de com aquesta és viscuda i assumida per l'oient, que també és divers i canviant.

1.2 Conceptes implícits en el tractament de les músiques d'altres cultures

Quan una música d'una altra cultura entra a l'aula es produeix una transformació inevitable que ha estat motiu de reflexió i debat per a molts autors (Volk, 1998; Campbell, 2003; Schippers, 2010, entre d'altres). Aquest encontre amb les músiques d'altres cultures planteja diverses preguntes, que deduïm de la lectura dels autors esmentats. Algunes d'aquestes preguntes inclouen: és possible interpretar una música de manera autèntica fora del seu context original? Quin sentit té fer-ho? Quin objectiu persegueix? Què entenem per tradició? Podem parlar d'un context original? Com valorem l'autenticitat d'una música? Es pot produir una resignificació? Una recontextualització pot afectar el seu significat? Serà menys autèntic? Podem perpetrar els estereotips que pretenem combatre? Ho estem fent bé?

A continuació, sense una voluntat exhaustiva, ni d'entrar en definicions de caràcter etnomusicològic, considerem oportú reflexionar breument, i posicionar-nos, sobre alguns conceptes sobre els quals construïm les nostres creences quan tractem la música del món en un context educatiu.

1.2.1 Tradició

Sovint, per desconeixement o per una voluntat de simplificació, tendim a concebre les tradicions com a realitats estàtiques que perduren inalterables en el temps (Schippers, 2010). Alhora, una concepció restringida d'un cànon dificulta poder veure la música des d'una perspectiva més àmplia (Cook, 1998). A mesura que anem coneixent una realitat cultural, ens adonem de la seva complexitat, la diversitat interna, i fins i tot les seves contradiccions. La tradició es mou entre una concepció estàtica, amb un conjunt de normes, i una concepció dinàmica, amb un traspàs a noves generacions, nous contextos i noves necessitats, que l'actualitzen i la mantenen viva. Sovint imaginem i construïm la tradició de l'«altre» a partir de les nostres expectatives com és el cas, per exemple, del productor musical que no entén o no accepta que un grup de música maliana incorpori la guitarra elèctrica en un dels seus enregistraments, o que es pressuposi que un grup musical tradicional preferirà una interpretació acústica a una amplificada (Aubert, 2007). Alhora, l'«altre», sovint es presenta a partir de les expectatives que creu que l'altre té dipositades en ell. Tal com defineix Coplan, des d'una mirada postcolonial, la tradició esdevé «the reification of cultural patterns as invariant group identifiers for political purposes» (Coplan, 1993, p. 37), d'uns i altres. És, per tant, un concepte de límits difusos i interessos variats, on cada cultura atorga els seus propis criteris, i sobre el qual l'etnomusicologia ha reflexionat a bastament (Aubert, 2007; Bohlam, 1988; Coplan, 1993; Schippers, 2010). Si volem conèixer una tradició cultural de manera profunda, haurem de recórrer a exemples musicals diversos, tenir una mirada complexa i optar per metodologies innovadores. En aquest sentit, el culture bearer esdevé una oportunitat i una finestra que ens aproxima a una realitat cultural desconeguda per nosaltres —alumnat i docent— tot i que, com veurem, també tindrà els seus condicionants i les seves limitacions.

1.2.2 Context

Alan P. Merriam (1964) advertia ja als anys seixanta que la música, en tant que manifestació humana, no la podem separar del seu context, que és on es produeix, es negocia i pren forma. D'aleshores ençà, nombrosos autors com P.S. Campbell, J. Drummond, P. Dunbar-Hall, K. Howard, H. Schippers o T. Wiggins (Campbell et al. 2005), han parlat sobre la importància del context a l'hora de treballar la música en un context educatiu. Quan presentem a l'aula el context d'una música d'una altra cultura, ho fem a través dels processos apresos: mostrem un mapa, recreem un context, expliquem una història, proposem una petita recerca, mostrem un exemple musical, etc. Tanmateix, caldrà ser crítics

amb aquesta idea de context «original» i com el presentem perquè, segurament, serà divers i complex (Schippers, 2010).

El que s'esdevé en aquest nou context és una inevitable recontextualització. Aquest terme fou encunyat per Nketia als anys seixanta (Schippers, 2010) i fa referència al procés pel qual un fenomen es transforma, s'adapta, i adquireix nous significats en un nou context. Quan un culture bearer ve a l'aula presenta un context mediatitzat pel seu coneixement, les seves creences i els seus interessos. Aquest presentarà el context de manera diferent a com ho faria en el context original, per tal d'arribar als destinataris, i en destacarà uns elements per damunt d'uns altres.

Aubert (2007) descriu les principals adaptacions que solen patir determinades músiques d'altres cultures quan pugen a l'escenari —i que podem inferir en contextos educatius—, i que són: una selecció i filtratge de moments d'interès per a l'audiència, una reducció temporal que encaixi en el marc d'una actuació o concert, una adaptació als nous espais, una transformació de les interaccions per adaptar-les al nou context, així com una desritualització. Com afirma l'autor, caldrà tenir en compte també que hi ha músiques, cultes i populars, que faciliten una recontextualització, mentre que d'altres, vinculades a contextos espirituals o religiosos, o bé perquè estan restringides a determinats espais o exclusives d'un gènere o d'un grup social o cultural, generen més dificultats, per la qual cosa serà fonamental conèixer-ne el context. A banda, cal considerar que en el procés de recontextualització també poden produir-se canvis fruit de necessitats i limitacions tècniques o econòmiques. Així doncs, com afirma Howard i Kelley (2018), ens podem trobar amb diferents plantejaments de recontextualització, des d'un posicionament creatiu més flexible fins a la màxima voluntat de preservar el context original.

Com també podem veure, el procés de recontextualització no és possible al marge del nostre bagatge cultural, un aspecte que caldrà tenir ben present com a docents i com a músics. Com a docents, tenim una herència i una ideologia. Posem el focus en una cosa i no en una altra, i expliquem allò que nosaltres considerem important o útil per a l'alumnat. Així doncs, en un procés autoreflexiu i que trobarem en les subsegüents pàgines d'aquest treball, caldrà veure quins són els processos i les estratègies que utilitzem per fer efectiva la recontextualització de la música en un context d'aula (Schippers, 2010). I és que una presentació inautèntica pot reforçar els estereotips més que no pas superar-los (Volk, 1998).

També hem de tenir present que quan un sector majoritari o dominant s'apropia d'un element cultural d'una minoria —propi dels països occidentals i de l'herència colonial— pot incórrer en una violació dels drets de la propietat col·lectiva si no es demana permís i no es fa des del respecte (Campbell i Lum, 2019). En aquest sentit, cal conèixer els codis culturals de la cultura representada i, sobretot, presentar-la en la seva diversitat, per tal d'evitar estereotips, essencialismes i biaixos interpretatius.

1.2.3 Autenticitat

Cada cultura, i cada individu, estableix els seus propis criteris per valorar l'autenticitat de les seves produccions culturals i la dels altres. A occident, tendim a associar l'autenticitat d'una música amb la fidelitat als seus orígens (instruments, tècniques, context, finalitat...), així com a un cert grau de veritat (*trueness*) que ens proporciona credibilitat. Com explica S. Weiss, «something that is authentic is true to its own spirit or character and is, therefore, believable» (Weiss, 2014, p. 513). És d'acord amb els nostres valors, expectatives i creences, que interpretem i valorem les músiques dels altres. Tanmateix, portar la música d'un lloc a un altre comporta una necessària recontextualització i una resignificació que també cal considerar.

La percepció sobre l'autenticitat és, alhora, un procés mal·leable i polític. Pot succeir que la nostra percepció d'autenticitat canviï en funció del que sabem i d'allò que escoltem més que no pas del que sentim (Weiss, 2014). Segons l'autora, allò que percebem com a estrany o poc familiar, sovint és percebut com a més autèntic, i de procedència local, mentre que allò que sona més proper o conegut (o més «occidental»), sona menys autèntic i de procedència global, i és més probable que agradi al públic occidental. Aquest fet és ben conegut i utilitzat pels segells discogràfics que es dediquen a les músiques del món i ofereixen productes híbrids per a un consum còmode de l'audiència occidental. Com afirma Weiss,

Listeners imagine they are listening to another musical world, but they are hearing themselves, as their own musical world is used as a filter. This construction is an effective method, aesthetically and financially [hi afegiríem 'educativament'], for introducing musical difference. (Weiss, 2014, pp. 520-521)

Autors com Ramon Santos (Schippers, 2010), consideren que l'interès a cercar l'autenticitat d'una música o una cultura parteix en part d'una concepció estàtica de les músiques i les cultures. Totes les

músiques són fruit del contacte previ entre altres cultures. Per tant, com comentem a continuació, no podem separar el concepte d'autenticitat del d'hibridació.

1.2.4 Hibridació

L'intercanvi entre cultures és un fet inherent a la condició humana i, en el cas de la música, no és diferent: noves experiències, tècniques, repertoris i instruments condicionen, eixamplen i renoven la música d'una cultura a cada encontre. Avui dia, a causa dels processos actuals globalitzadors i de l'auge en el desenvolupament tecnològic en matèria de creació i reproducció sonora, assistim a un procés d'hibridització cultural a tot el planeta, sense precedents (Aubert, 2007; Martí, 2002).

Si, per una banda, sovint s'ha associat el concepte d'autenticitat a la suposada puresa original d'una manifestació cultural, el concepte d'hibridació sovint se'l relaciona amb la corrupció d'allò que era autèntic i com una potencial amenaça per a la preservació de la tradició (Martí, 2002). Així mateix, el concepte d'hibridació s'ha popularitzat en els últims anys entre els discursos postmoderns i postcolonials i n'ha substituït d'altres com els de mestissatge, sincretisme, criollització o fusió, perquè tenen una càrrega colonial i identitària. Quan parlem d'hibridació hi ha implícit un producte resultant que deriva de la fusió de dos o més elements, amb els quals manté una estreta relació.

Néstor Garcia Canclini defensa la utilització dels termes híbrids i hibridació «per als propòsits d'anomenar la barreja d'elements ètnics o religiosos, així com els productes de tecnologies avançades i processos socials moderns o postmoderns» (Garcia, 1995, p. xxxiv, a Weiss, 2014, p. 509). També cal advertir, com afirmà el musicòleg vietnamita Tran Van Khê que els processos d'hibridació tenen la tendència «to provoke the deterioration of the 'musical body', which is often weakest component of the symbiosis with regard to its resistance and adaptability» (Van Khe, 1976, com se cita a Aubert, 2007, p. 4). A pesar que els fenòmens d'hibridització poden debilitar algunes de les identitats vinculades, també pot assumir la funció d'enfortir-ne d'altres o de crear-ne de noves (Martí, 2002).

Marwan Kraidy (2002) concep la hibridació des d'una lògica processual i situa la comunicació al centre. És des de la interacció i la comunicació de les parts on es negocien les identitats. Des d'aquesta mirada es conceben les cultures com a entitats formades per diverses hibridacions en constant negociació, i els seus productes culturals, com a emergències resultants que són rebudes i avaluades a cada pas. Des d'aquest punt de vista no és possible, per tant, una situació no híbrida. No

obstant això, en alguns casos, la hibridació serà viscuda com a element no desitjat, mentre que en d'altres apareixerà com un element invisibilitzat o aparentment neutre o, fins i tot, en d'altres apareixerà com un element buscat i com a senyal de modernitat (Martí, 2002).

Per poder explicar la relació implícita entre autenticitat i hibridació, Brian Stross (1999) recorre al concepte de cicle d'hibridació (*hybridity cycle*). En lloc de partir de la imatge rígida d'un eix longitudinal que explicaria l'autenticitat i la hibridació com els extrems d'un contínuum, concep la imatge d'una espiral en constant evolució. Allò que per una persona o un col·lectiu, en un moment determinat, pot esdevenir autèntic (entès com a pur, immaculat o canònic) pot esdevenir híbrid per a uns altres o en un altre context.

En termes generals, conèixer el context i tenir un determinat concepte d'autenticitat, condicionarà la manera en com vivim i apreciem els processos híbrids en una situació d'intercanvi intercultural. Com a docents, un enfocament crític i posicionat sobre aquest aspecte tindrà una implicació educativa, coherent amb el moment que vivim i amb el nostre plantejament intermusical. Tant el procés com el producte final posarà al centre la comunicació de tots els participants, sense que això suposi l'eliminació, la negació o el menysteniment de les identitats individuals. En aquest sentit, assumirem l'autenticitat com una entitat parcial i transitòria.

1.3 Orígens de l'ensenyament de les músiques d'altres cultures i la seva presència al currículum de secundària

Els primers plantejaments sobre la necessitat d'incorporar les músiques d'altres cultures a l'àmbit educatiu es remunten a mitjan segle XX en un context nord-americà, i són conseqüència dels avenços en el camp de l'etnomusicologia (Campbell, 2013). L'any 1953 es crea la *International Society for Music Education*, i el 1955 es crea la *Society for Ethnomusicology*.

Durant la dècada dels seixanta, sorgiran diferents iniciatives per modernitzar l'educació musical i definir quin rol ha de tenir l'educació musical en la societat americana. D'entre elles citem el Seminari de Yale (1963), el seminari de Northwestern (1965), i de forma més concreta, el seminari de Tanglewood (1967). D'aquest seminari en sorgí la Declaració de Tanglewood on es defineixen els principals objectius, orientats al desenvolupament integral de l'infant, amb una educació sostinguda en les diferents etapes educatives, en la importància de les tecnologies, i on ja veiem una voluntat

inclusiva i l'anhel de presentar la música en la seva diversitat estilística i cultural. També es fa referència a la necessitat de formar als docents (Campbell, 2018).

Egon Kraus, en aquell moment secretari general de l'ISME, ja va advertir sobre la necessitat de considerar la perspectiva multicultural¹ en l'educació musical. Concretament, es referia a incloure músiques de diferents cultures a l'aula, replantejar els continguts, les metodologies i revisar i elaborar materials (Giráldez, 1997). Aquest, però, és i serà un repte lent i progressiu que farà eclosió als anys vuitanta, amb un augment de la demanda per part dels docents, i que té a veure amb una major informació, formació, conscienciació i valoració de les músiques no occidentals (Volk, 1998). Aquesta evolució creixent, amb nombroses aportacions de molts educadors musicals i d'etnomusicòlegs donarà com a fruit interessants llibres com *Multicultural Perspectives in Music Education* (Anderson i Campbell, 1989/2013) i *Let Your Voice Be Heard: Songs from Ghana and Zimbabwe* (Kobena et al., 1986), entre d'altres.

El 1984 es produeix un pas significatiu en el simposium de Wesleyan, un simposi d'etnomusicòlegs on es plantejaren el problema de com la música és ensenyada i apresada. El 1990, un simposi centrat en diferents enfocaments multiculturals de l'educació musical patrocinat per la MENC —actualment NAFME—, la Societat d'Etnomusicologia i la Smithsonian Institution, generarà un canvi significatiu pel que fa al repertori musical escolar de les següents dècades.

Així doncs, al llarg del temps han aparegut diferents aproximacions a l'educació multicultural i teoritzats per diferents autors i autores (M. Gibson, J.A. Banks, R. Pratte, C.A. Grant i Ch.E. Sleeter, citats a Volk, 1998, pp. 9-13), des de models més assimilacionistes fins a una perspectiva més intercultural i dinàmica de les cultures. Les diferents aproximacions a l'educació multicultural poden resumir-se en:

- Assimilació cultural: no es treballen pròpiament les músiques d'altres cultures i tothom s'adapta al currículum occidental.
- Amalgamació: incorporació puntual d'algunes músiques d'altres cultures des d'una perspectiva occidental.
- Estudis ètnics: voluntat de treballar en profunditat una música en concret. Poden sorgir, o no, de la representativitat cultural de l'aula o del context del centre. També pot sorgir de l'interès

¹ Mantenim el terme 'multicultural' perquè és tal com apareix en la major part de la literatura americana. Tanmateix, en el nostre context, el concebrem com a sinònim d'interculturalitat malgrat la diferent connotació.

de l'alumnat o del docent. Poden no modificar el currículum i quedar-se com un projecte puntual.

- Models multiètnics: hi ha una voluntat clara de transformar el currículum i de centrar l'atenció en la diversitat. Pot continuar sent eurocèntric i estereotipador (Elliott, 2015)
- Multiculturalisme dinàmic: concepció global de la música, que pretén anar més enllà de l'estètica i la perspectiva occidental.

En aquest sentit, James A. Banks (1994/2018) estableix un marc curricular per garantir un ensenyament multicultural que no deixi cap alumne enrere, i que encara és d'actual referència. Aquest marc contempla cinc dimensions amb un major nivell de compromís per als centres, i que són: la integració de continguts multiculturals en el currículum; el procés de construcció de coneixement en matèria multicultural (des de totes les àrees); una reducció de prejudicis; una pedagogia equitativa; i un empoderament de la cultura i l'estructura social del centre escolar. Juntament amb aquestes dimensions, l'autor estableix quatre nivells de reforma curricular: contribucions puntuals, plantejament additiu, transformació global del currículum, fins a un plantejament d'acció social.

El 2007, a la ciutat de Boston es realitzarà un segon simposi (Tanglewood II), més centrat en la inclusió i l'equitat, des d'una mirada interseccional, mentre que el Tanglewood del 1967 havia estat més centrat en el repertori (Campbell, 2018). Cal també destacar la creació l'any 2017 del grup de recerca *Music, Education and Social Inclusion Study Group*, sota l'auspici de l'organització internacional, la *International Council for Traditional Music*² on diversos educadors musicals, músics i etnomusicòlegs es reuneixen per posar en comú, teoria i pràctica al servei d'una educació musical culturalment diversa i inclusiva (Campbell, 2018).

1.3.1 Moments claus de l'origen de la música d'altres cultures en el nostre context

Un cop presentat aquest marc nord-americà de referència, que cal conèixer per la seva rellevància i el seu paper precursor, descriurem breument alguns moments clau del nostre context europeu i espanyol. Aquests moments inclouen congressos, legislacions, materials i recursos, que seran fonamentals per construir el nostre context català.

² <http://www.ictmusic.org/>

En el context europeu, des del 1992, diferents professionals (músics, docents, investigadors i etnomusicòlegs) es comencen a reunir cada dos anys, primer sota el nom de TWM (Teaching World Music) i després amb el nom de CDIME (Cultural Diversity in Music Education) a diferents ciutats europees. Un dels llibres que han sortit sota la influència d'aquestes trobades és el *Cultural Diversity in Music Education* (Campbell et al., 2005).

Si ens centrem en l'àmbit espanyol, la presència de les músiques d'altres cultures a l'aula ve determinada en bona part per les diferents legislacions que han marcat en un grau o un altre l'enfocament del currículum:

Als anys noranta, la LOGSE (Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, 1990) promou l'estudi de les músiques tradicionals de cadascuna de les comunitats autònomes (cançons i danses populars), més que no pas les músiques d'altres cultures (Díaz et al. 2008).

Als anys 2000, la LOE (Ley Orgánica de Educación, 2006), seguint el marc competencial proposat per Europa, aprofundeix i desenvolupa la mirada intercultural (Pérez-Aldeguer, 2013) fent un incís en la convivència, la cohesió i la inclusió de l'alumnat, culturalment divers. Per això, cal conèixer i valorar les diferents cultures.

A pesar que, com hem vist, el món anglosaxó és pioner en aquesta matèria destaquem alguns materials d'interès en llengua castellana, com els *Cuadernos de Educación Intercultural*, editats pel *Ministerio de Educación y Ciencia*, d'entre els quals citem el llibre de Siankope i Villa, *Música e interculturalidad* (2004). Sobre la presència de músiques i recursos de músiques d'altres cultures en els llibres de text, podem afirmar que encara són ben escassos, trobant, en canvi, un clar biaix a favor de la música occidental (Ibarretxe, 2008). Cal fer esment, però, a la tasca que ja fa anys que desenvolupen les mestres del grup de treball Músiques del Món, Contemporànies i Modernes de l'ICE de la UAB³ en relació amb la didàctica de la música d'altres cultures i la incorporació d'aquest tipus de repertori a l'aula.

Tanmateix, aquests intents per portar la diversitat cultural a l'aula, tal com afirma Bernabé (2014) no acabaran de tenir els efectes esperats, en bona part degut a la manca de formació docent i per la inconsistència d'alguns materials i recursos o del seu tractament.

³ <https://sites.google.com/site/escoltarmusiques/>

1.3.2 Les músiques d'altres cultures al currículum de secundària a Catalunya: una mirada crítica

Catalunya ha estat una de les primeres comunitats autònomes pel que fa a la recepció d'immigració a Espanya així com pionera a plantejar un discurs de respecte cap a la diferència i, en conseqüència, a concretar diferents accions per tal de donar-hi resposta (Garreta, 2006).

El Decret 175/2022 d'Educació Secundària de Catalunya representa un punt d'inflexió important en l'àmbit de l'educació a la comunitat autònoma. Aquest decret, promulgat pel Govern de Catalunya, té com a objectiu principal adaptar el marc educatiu secundari a les noves necessitats i demandes de la societat actual, alhora que incorpora els canvis establerts per la Llei Orgànica de Modificació de la Llei Orgànica d'Educació (LOMLOE). Aquesta llei, que entrà en vigor l'any 2021, modifica les lleis anteriors (LOE, 2006 i LOMCE, 2013) i es troba, actualment, en una fase de desplegament esglaonat.

Si ens fixem concretament en els aspectes que el decret fa referència a la perspectiva intercultural, podem veure que a les disposicions generals (article 2) apareix de manera explícita dins del que constitueixen els elements definidors de l'educació bàsica. A l'apartat b, hi diu:

b) Educació inclusiva: l'acció educativa inclusiva ha d'estar sempre present per oferir a tot l'alumnat, experiències, referents i aprenentatges diversos des d'una **perspectiva global intercultural**⁴ i no etnocèntrica ni androcèntrica, que s'ajustin de manera personalitzada al moment evolutiu de cada alumne o alumna i també a la seva variabilitat i ritme personal de treball.

Així mateix, apareixen referències al valor de la interculturalitat per a una convivència democràtica i per a la construcció de la identitat, en tres de les vuit competències clau del decret:

- *Competència Plurilingüe (CP):* on es fa ressò de les «dimensions històriques i **interculturals** orientades a conèixer, valorar i respectar la diversitat lingüística i cultural de la societat amb l'objectiu de fomentar la convivència democràtica» (p.37).
- *Competència en consciència i expressió culturals (CCEC)* on es fa referència a la necessitat de l'«enriquiment de la identitat a través del **diàleg intercultural**» (p.43).

⁴ Les negretes són nostres, per remarcar l'aparició del concepte d'«interculturalitat» al llarg del document.

- *Competència ciutadana (CC)*: on es fa referència a «la consciència global i sostenibilitat, que consisteix a valorar, garantir i defensar la riquesa i la diversitat de sabers des de la **perspectiva intercultural** i la justícia social» (p.453).

Si ens centrem pròpiament en el desenvolupament del decret de les diferents matèries (Annex 2), veiem una presència significativa a l'àrea lingüística (llengua catalana, castellana i estrangera) i, en grau més baix, apareixen referències en altres matèries: arts escèniques i dansa (p.246), geografia i història (p.274), educació plàstica, visual i audiovisual (p.334), comunicació i ciències socials (p.470).

Pel que fa a la matèria de música, hi trobem referències sobre la importància de conèixer el patrimoni cultural, en un sentit més ampli, «per a la construcció d'una identitat pròpia que s'assenta en la diversitat i la **interculturalitat**» (p. 424). També apareix alguna referència sobre el «respecte cap a la diversitat cultural» (p.422), o cap a «la diversitat d'opinions, l'enriquiment cultural entre iguals i la superació de barreres i estereotips socials» (p. 425).

Els continguts de la matèria de música —en el decret, anomenats *sabers*—, mantenen l'estructura en tres eixos de l'anterior decret (187/2015) i que són: Escolta i percepció musical, Interpretació, improvisació i creació, i Contextos i cultures musicals. En aquests apartats hi trobem poques referències a la diversitat musical i la mirada intercultural i que considerem que són poc explícites, amb un tractament acrític i, en alguns casos, etnocèntric. A continuació mostrem aquestes poques referències que es concreten per als cursos de primer a tercer (a i b), i per a la matèria optativa de quart (c):

- a) Anàlisi auditiva dels trets estilístics de la música vocal i instrumental d'obres musicals de diferents èpoques i cultures. (p.428)
- b) Recerca d'artistes i agrupacions locals, nacionals i d'arreu (p.428).
- c) Anàlisi de les músiques populars urbanes nacionals i internacionals des dels anys cinquanta fins a l'actualitat. El rock. El jazz. Principals solistes i grups musicals (p.429).

Com podem veure, a pesar que s'explicita la necessitat d'oferir un repertori que englobi «diferents cultures» i «artistes i agrupacions [...] d'arreu», queda un camp per recórrer. Cal que aquest canvi vagi orientat cap a un model comparatiu que posi èmfasi en la interconnexió entre les músiques i els seus contextos més que no pas en l'anàlisi de la música com a objecte sonor, la consideració exclusiva de l'artista, o la referencialitat habitual cap a la música occidental moderna (jazz i rock).

A pesar de les poques concrecions sobre com implementar la mirada intercultural a l'àmbit de música, el departament d'educació ofereix en el portal XTEC⁵ una gran diversitat de recursos orientats als centres, a l'aula i a les famílies. Tanmateix, no hi trobem cap recurs musical, amb l'excepció de l'enllaç a la fundació privada Xamfrà⁶, dedicada a l'àmbit artístic i comunitari.

A banda de les referències del decret, fins aquí esmentades, el 2016, apareix una resolució del Parlament Europeu on s'explicita la importància de treballar la interculturalitat des de tots els àmbits i que és responsabilitat de tots els docents i des de tots els àmbits. Com diu a l'apartat E de la resolució,

[el diàleg intercultural] no debe confiarse únicamente a las autoridades públicas y los responsables de la toma de decisiones, sino que debe ser una responsabilidad compartida de la sociedad en su conjunto, incluyendo a un amplio abanico de interesados, como las familias, los medios de comunicación, los educadores, las empresas y los líderes religiosos y de las comunidades; considerando que es importante destacar el papel de todas las partes que intervienen en el diálogo intercultural, y no solo de los agentes políticos. (apartat E)⁷

Igualment, l'any 2020 es publicà el Projecte de Convivència i Èxit Educatiu⁸, com a suport per a les direccions dels centres per tal que elaborin el projecte de convivència dels centres. Considerem oportú fer referència a aquest document perquè hi apareixen unes taules molt completes per ajudar els centres a dissenyar el projecte de convivència. Sobre l'educació intercultural (pp. 42-44 del document) s'estableixen diversos indicadors, en l'àmbit d'aula i d'entorn, que poden ser molt formatius i inspiradors per al docent de música.

Establert aquest recorregut observem que la mirada intercultural es troba més o menys present en el currículum, però poc concretada en l'àmbit de música. En aquest sentit, es deixa a les mans del docent (o dels centres) la concreció d'una programació amb una mirada intercultural.

⁵ Educació intercultural. XTEC. <http://xtec.gencat.cat/ca/projectes/intercultural/>

⁶ Fundació Xamfrà: <https://xamfra.net/>

⁷ Resolució del Parlament Europeu, del 19 de gener de 2016, sobre el paper del diàleg intercultural, la diversitat cultural i l'educació en la promoció dels valors fonamentals de la UE (2015/2139 (INI)). https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-8-2016-0005_ES.html?redirect

⁸ <https://xtec.gencat.cat/ca/centres/projeducatiu/convivencia/>

1.4 Incorporació de les músiques d'altres cultures a l'aula

Quan incorporem músiques d'altres cultures a l'aula, hi ha la tendència de, o bé partir de la presentació de diverses músiques de diferents cultures, opció que permetrà comparar i identificar similituds i diferències, o bé d'aprofundir en una d'elles d'una manera més o menys intensiva i prolongada. En ambdós casos es recomana partir de la pràctica musical, amb mètodes orals (i aurals) propis de la cultura o les cultures estudiades, i relegar a un segon pla o a tall de complement, l'aproximació a través de la partitura (Howard i Kelley, 2018). En aquest sentit, hi ha múltiples qüestions que ens podem arribar a plantejar i que serà interessant reflexionar. A continuació reflexionem sobre algunes d'elles:

Quines músiques incorporem i per què no unes altres? Introduïm només les músiques de les cultures representades per l'alumnat?

Des d'una lògica intercultural insistim en la necessitat de visibilitzar i honrar les cultures i les subcultures que hi ha al centre i a l'aula, en especial d'aquelles cultures minoritzades i estigmatitzades, amb l'objectiu de treballar la competència intercultural de l'alumnat i per a una educació més inclusiva (Díaz i Ibarretxe, 2008). Això no treu, com ja hem comentat anteriorment, que es pugui treballar la competència intercultural a través de la presentació de músiques diverses, tant locals com globals, que no estiguin representades directament per al nostre alumnat.

Campbell i Lum (2019) ens adverteixen que una dedicació prolongada sobre una música minoritària pot acabar exclouent a una majoria de l'alumnat, i la clau d'un enfocament intercultural es troba en la mateixa inclusió de tothom. En aquest cas, caldrà estar atent a tot l'alumnat i establir, dins del possible, relacions, contactes o nexes amb el context de tot l'alumnat. En aquest sentit, autors com Schippers (2010), Reimer (1993), Swanwick (1994) i Elliott (1989) resumeixen les principals aproximacions a tenir en compte per a una adequada recontextualització a l'aula. Aquestes consisteixen en: explicar el context original, recrear-lo, partir de les referències artístiques de l'alumnat, partir de l'estructura musical com a punt d'entrada, o bé partir de la pràctica musical i coneguda per l'alumnat.

També insistim en la necessitat de concebre la tradició com a un llegat que és divers, complex i que s'adapta i es renegocia constantment (Schippers, 2010). És per això que caldrà presentar la cultura

—i el repertori—, en la seva diversitat i en les seves contradiccions, evitant transmetre la imatge d'una cultura estàtica, homogènia i encapsulada.

Com les ensenyem? És legítim l'ús d'instruments escolars o propis per a la pràctica instrumental de la música d'una altra cultura?

A l'hora d'incorporar les músiques d'altres cultures a l'aula, també caldrà pensar com ho farem metodològicament. Bartolome (2011), afegeix alguns consells a considerar, com no tenir por d'utilitzar els instruments escolars a l'abast per a la interpretació de músiques d'altres cultures, explorar les cultures musicals que siguin d'interès pel docent, i intentar anar més enllà del fet musical a través de l'ús de referents visuals que mostrin la cultura en el context.

Patricia Campbell (2004; 2019) estableix cinc fases per a l'aprenentatge de les músiques del món, una metodologia que, el dia d'avui, es troba desenvolupada al llarg de set volums (World Music Pedagogy Series). Tot i que l'autora explicita que aquestes fases poden produir-se simultàniament o per separat en funció de la proposta didàctica, aquestes s'organitzen del més senzill al més complex (amb una clara influència de la taxonomia de Bloom). Alhora, esdevenen una interessant pauta per introduir les músiques del món a l'aula de manera rigorosa i completa, amb l'escolta com a eix central de la metodologia. Les fases són:

- Escolta atenta (*attentive listening*): centrada en els elements musicals, estructures o focus puntuals d'atenció.
- Escolta activa (*engaged listening*): participació activa en el procés d'escolta: portant la pulsació, picant un ritme, cantant part de la melodia, efectuant un moviment corporal...
- Escolta representada (*enactive listening*): interpretació de la música treballada (amb acompanyament musical o sense), i on es recreen els matisos observats a través de l'escolta.
- Creació de músiques del món (*creating world music*): crear (improvisar o compondre) nova música a partir de les característiques apreses, anant més enllà de la cançó o les cançons treballades.
- Integració de les músiques del món (*integrating world music*): veure la música en connexió amb la cultura, com un prisma que connecta amb altres coneixements i matèries en una mirada interdisciplinària: geografia, literatura, ciències, arts visuals, dansa, teatre...

Finalment, a l'hora d'incorporar les músiques d'altres cultures a l'aula, tindrem en compte les estratègies pròpies de l'aprenentatge informal, estudiades per Green (2008) i Jaffurs (2004), com poden ser: l'aprenentatge entre iguals, deixar marge d'elecció a l'alumnat, aprenentatge poc seqüenciat i motivat a partir de la descoberta, imitació de models, i organitzar o participar en activitats musicals reals fora del centre.

En quin grau ens cenyim a una o diferents dimensions de l'àmbit artístic (percepció i escolta; expressió, interpretació i creació; societat i cultura), si cal, amb el suport d'altres àmbits i docents?

Analitzar i practicar la música a l'aula des d'una perspectiva global, és a dir, com a fet sonor (music-as-music) i cultural (music-as-culture), i tant en el seu context d'origen com en el de destí (l'aula), implica treballar de manera interdisciplinària establint relacions amb continguts que habitualment formen part d'altres àmbits o matèries (Campbell i Lum, 2019). Tant si es treballen des de la matèria de música com si es treballen conjuntament amb altres matèries, per aquests autors, l'enfocament pot ser divers: des d'un enfocament *temàtic*, quan partim d'un tema i busquem les disciplines afins per tractar-lo; a partir dels *àmbits*, a través dels continguts i competències que es vulguin treballar; o situat en l'*interès de l'alumne*, dels seus interessos i dels seus coneixements previs.

Aquí destaquem el model de Prisma Cultural (*Cultural Prism Model*) de P.S. Campbell com a pauta per a conèixer en profunditat una música en relació amb la cultura on fou creada i els nous significats que adopta en nous contextos. O el model de calidoscopi desenvolupat a la tesi de González-Martín (2013). Aquest aprenentatge es pot dur a terme a la matèria de música o en altres matèries, i amb el suport de culture bearers o coneixedors del context. Aquest model suposa una actualització i una variació d'un model anterior, anomenat «Extended Facets Model» de les autores Janet Barrett, Claire McCoy i Kari Veblen (1996, citat a Veblen, 2005).

1.4.1 Beneficis de portar les músiques d'altres cultures a l'aula

Els beneficis de portar les músiques d'altres cultures a l'aula són múltiples i diversos i obeeixen a diferents raons, musicals, socials i globals. Diferents autors, i des de diferents àmbits com l'educació musical (Campbell), l'etnomusicologia (Blacking) o la filosofia (Reimer), n'han destacat el valor i la importància. A continuació oferim un resum amb els principals arguments:

- Oferir una perspectiva global del món i de la música possibilita superar determinats prejudicis —per desconeixement i rebuig—, trencant així estereotips que estigmatitzen determinats col·lectius (Campbell, 2005; Elliott, 1989).
- Donar resposta a la diversitat de l'aula. A l'inici, des dels anys setanta, aquesta resposta es planteja en termes multiètnics; més endavant, evoluciona cap a plantejaments multiculturals i, actualment, es parteix d'una mirada intercultural (Volk, 1998).
- Respondre de manera propositiva i inclusiva a les necessitats emocionals i de reconeixement personal i cultural de cadascun dels alumnes (Leiva, 2017). Prendre en consideració les identitats de l'alumnat és clau per un aprenentatge significatiu, personalitzat i democràtic.
- Incloure músiques d'altres cultures, en especial de les cultures presents a l'aula, ofereix la possibilitat de pensar, imaginar i interpel·lar el món des d'una altra lògica, menys eurocèntrica i més justa. Tal com comenta Small,

Limitar nuestras enseñanzas, en épocas de cambios tan profundos y turbulentos, solamente a los valores tradicionales de la música occidental es correr el riesgo de limitar la imaginación de nuestros alumnos a aquellos modos del pensamiento que han traído a nuestra cultura a su desastrosa situación actual. (Small, 1989/2003, p.221)

- Incloure a l'aula músiques de cultures diverses facilita treballar els diferents contextos on es troben aquestes músiques, possibilitant un treball més global, intercultural i interdisciplinari (Campbell, 2004).
- Fer servir un repertori divers permet reflexionar sobre les diferents conceptualitzacions del fet musical, així com de les diferents funcions que podem trobar en diferents contextos i cultures. També ens permet reflexionar, com a conseqüència, sobre la concepció del fet musical i sobre les funcions i significats que adopta la música en el nostre context (Volk, 1998).
- Permetre als alumnes, des d'una estètica de la diferència, prendre consciència dels processos d'apropiació i de mercantilització de la música (Mansfield, 2002) desenvolupant l'esperit crític i una capacitat autoreflexiva. Tanmateix, Campbell (2005) adverteix que l'èxit dependrà, en bona part, de les competències del docent, del context, de les característiques i dels interessos dels destinataris.

- Oferir un univers sonor més ampli al que ens proporciona la música occidental possibilita ampliar els interessos cap a altres sonoritats i estils musicals (Blacking, 1994). No ens agrada allò que no «entendem» o no ens resulta familiar. Tal com diu Françoise Delalande quan afirma que en un currículum musical restringit,

[...] al mismo tiempo que se familiariza al alumnado con un campo se construyen alrededor barreras difíciles de franquear. Sólo basta con observar la reacción de un niño o un adulto que recibió una formación tradicional cuando se le hace escuchar música de Xenakis o trompas tibetanas, su respuesta es siempre la misma: «eso no es música» (Delalande, 1995, p. 8).

- Des d'un enfocament humanista, entendre l'«altre» és la base per entendre's a un mateix, com a individu i com a col·lectiu. En aquest sentit, alguns autors consideren que la música és en essència multicultural en tant que la seva identitat i la seva autenticitat està formada per múltiples hibridacions prèvies:

If music consists in a diversity of music cultures, then music is inherently multicultural. And if music is inherently multicultural, then music education ought to be multicultural in essence. Elliott saw multicultural music education as humanistic education, enhancing both self-concept and self-understanding through «other-understanding». (Volk, 1998, p.13)

1.4.2 Dificultats i controvèrsies a l'hora d'incorporar músiques d'altres cultures a l'aula

Incloure les músiques d'altres cultures a l'aula no és una tasca senzilla i pot generar, en els docents, algunes pors, dificultats i controvèrsies. Algunes de les més destacables pels mateixos docents són:

- Sentir inseguretat a l'hora d'introduir músiques que no coneixen.
- Incloure músiques d'altres cultures els treu un temps que és escàs per ensenyar-ne d'altres que consideren bàsiques i essencials (Marsh, 2000).
- No disposar de prou materials adequats. Kathryn Marsh destaca com l'ús de materials de músiques d'altres cultures pot generar un cert distanciament entre el docent i l'alumnat, perquè no considera el context de l'alumne i se centra exclusivament en un context geogràfic concret (Marsh, 2000).

- Un currículum multicultural pot conduir a diluir una identitat local cada cop menys present en un món cada cop més global (Volk, 1998), o en detriment la música occidental (Giráldez, 1997).
- Pensar que no cal introduir músiques d'altres cultures, ja que el perfil del seu alumnat no és culturalment divers (Schippers i Campbell, 2012).

Autors com Hess (2019), Schippers (2010), Bradley (2006) i Volk (1998) destaquen el fet que la introducció de músiques d'altres cultures sense una adequada contextualització pot reforçar l'estereotip i els prejudicis que es pretenen combatre, ja que quan no es disposa d'un context per a una música solem inventar-nos-el a partir dels nostres estereotips. Tal com afirma Hess, «When students lack context for a song, they may «borrow» a context rooted in stereotypes and racist ideology» (Hess, 2019, p.133).

En aquest sentit, comenten els autors, és molt interessant, quan sigui possible, la figura d'un culture bearer a l'aula. Així i tot, els autors fan dues consideracions: una, és que el culture bearer, per desconeixement o per la seva subjectivitat, transmeti la seva pròpia cultura d'una manera pobre o esbiaixada. L'altra, és que una peça musical presentada de manera inautèntica —el que autors com Taylor (1997) o Connell i Gibson (2004) anomenen «inautenticitat estratègica»— pot agradar més que una versió acadèmica, ja que atén millor les expectatives de l'audiència. En aquest sentit, es tracta de trobar el compromís i l'equilibri entre la tradició i l'autenticitat a l'hora d'engrescar l'alumnat en altres contextos.

Altres autors com Hess (2019), Mills (2005) o Volk (1998), consideren que hi ha certes aportacions multiculturals que són simbòliques, puntuals i acrítiques, i que responen més a una voluntat d'aparença de currículum intercultural que a una vertadera voluntat de transformació. Concretament, Hess (2015) proposa un model explicatiu, basat en el model pedagògic de Chanda Talpade Mohanti (2003) amb relació als estudis de gènere, i que Juliet Hess aplica en el camp de l'educació musical. Aquest model suggereix tres estadis d'incorporació de les músiques del món i que són el *Musician-as-Tourist-Model*, *Musician-as-Explorer-Model*, *Comparative Musics Model*. Mentre els dos primers models es presenten com a propostes aïllades més o menys freqüents, no suposen un canvi substancial en el plantejament del currículum i, sobretot, no qüestionen les relacions de poder de les músiques ni s'estableixen relacions amb la realitat de l'alumnat. En el tercer model, en canvi, es posa el focus en la interconnexió entre les músiques i els seus contextos, un model en consonància amb la nostra proposta intermusical. El plantejament del currículum, més rizomàtic que

no pas jeràrquic, qüestiona les relacions de poder entre les músiques i parteix de la proximitat dels interessos i les identitats dels alumnes. Finalment, aquest model busca la implicació de l'alumnat a través de la pràctica musical.

En qualsevol dels casos, per tal que hi hagi una transformació real, aquest plantejament haurà de formar part d'una estructura de centre dissenyada per a totes les matèries, amb una sòlida formació del professorat, ja que, d'altra banda, pot acabar esdevenint un fet aïllat. Incorporar una mirada intercultural té més a veure amb la metodologia que no pas amb els continguts. Havent comprès que tota la música procedeix d'un intercanvi i una hibridació prèvia s'esdevé, per tant, que qualsevol música i qualsevol repertori pot ser enfocat des d'una perspectiva intercultural.

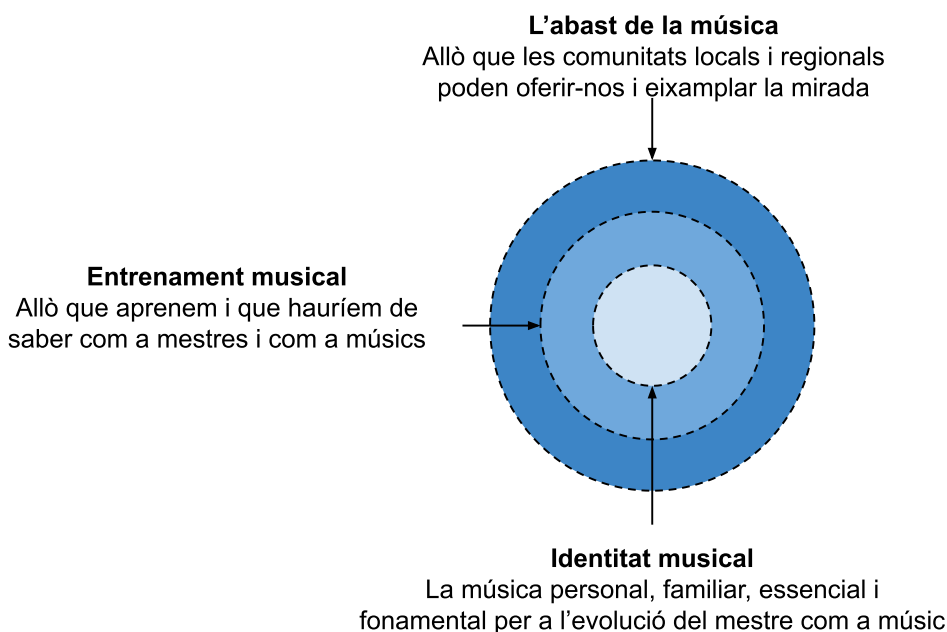
1.5 Les músiques d'altres cultures i la formació del professorat

Ara com ara, a Catalunya, i en la línia d'estudis anteriors (González, 2008; González-Martín, 2013) constatem que la formació del professorat de música en matèria de músiques d'altres cultures continua sent escassa. La majoria d'aportacions són individuals i depenen de la casuística particular de cada docent. La titulació per accedir al cos de professors de música a secundària, franja educativa que ens ocupa en aquesta recerca —sigui a través del conservatori o de la universitat— no garanteix, necessàriament, en els diferents itineraris una formació específica sobre músiques del món o sobre el fet musical des d'una perspectiva intercultural. El Màster de Formació del Professorat dedica tan sols una part a la didàctica específica i a la innovació, en el nostre cas, musical. En la majoria dels casos consisteix, doncs, en una formació que el docent es procura a si mateix al llarg de la seva vida professional, a partir dels interessos personals i de les necessitats del context.

Ens plantejem, doncs: és possible que els docents, amb una formació musical que emana d'un marc cultural específic, puguin adquirir la capacitat per transmetre al seu alumnat estils musicals no familiars i culturalment molt aïllats? A aquesta pregunta, P. S. Campbell (citada a Veblen, 2005) respon amb el seu model de cercles concèntrics, com podem veure a la figura 1.

Figura 1

Cercles concèntrics de la música de Campbell [Diagrama adaptat del model de Veblen (2005)].



El model de centres concèntrics ens serveix per explicar com el docent-músic parteix d'una identitat musical, relacionada amb les seves circumstàncies i el seu context —que pot ser alhora múltiple i dinàmica—, i com aquesta es va forjant i modificant amb un entrenament i un aprenentatge teòric i pràctic. En aquest sentit, són determinants els interessos de la persona, així com ho acaba sent l'instrument, el repertori i el bagatge formatiu. No obstant això, més enllà de l'herència familiar i la tradició social i cultural —el cercle d'aprenentatge natural i directe—, hi ha un món de diversitat que conviu amb nosaltres. El contacte directe amb músics i músiques d'altres cultures, en especial amb aquelles que es troben presents a la comunitat, permet obrir nous horitzons, conèixer millor l'«altre» i a nosaltres mateixos. Com deia Mantle Hood (1960), adquirir una bimusicalitat, entesa com una segona llengua, és enriquidora i, al seu entendre, imprescindible en els plans de formació docent. D'intentar-ho, es pot aconseguir que la diversitat de l'aula convisqui, no tant *amb* nosaltres com *en* nosaltres, element de primer ordre per una educació inclusiva.

Així doncs, veiem que l'aprenentatge de músiques d'altres cultures no tan sols és possible sinó que és desitjable i necessari, i com Campbell (cfr. Veblen, 2005) afirma, no passa tant per aproximar-nos a la literatura, com per entrar en contacte real amb músics de la cultura que mostrin, a part de la música, tota la tradició cultural associada. A més, moltes d'aquestes músiques, es troben presents en molts

dels nostres alumnes i llurs famílies, sovint silenciades i invisibilitzades, i és de justícia donar-los la veu i facilitar-ne la presència.

1.5.1 Recursos i recomanacions per als docents

Probablement, el recull més complet i actualitzat que disposem fins al moment sobre música del món és la col·lecció World Music Pedagogy (Routledge World Music Pedagogy Series), dirigit per la doctora P. S. Campbell. Actualment, disposa de set volums, sobre diferents àrees temàtiques⁹, on diversos autors presenten propostes didàctiques i una gran diversitat d'experiències viscudes. Aquesta obra complementa altres treballs i aportacions anteriors que han gaudit i gaudeixen d'una gran transcendència en el camp educatiu, com són les obres d'Anderson i Campbell (1989/2013), Burton (2002), Goetze (2000), Kreutzer (2000), i Lum (2009) (citats per González-Martín, 2013).

Judith Cook Tucker, cap de redacció de l'editorial World Music Press elaborà una llista de recomanacions a l'hora d'escollir materials sobre músiques d'altres cultures, i avaluar-ne la qualitat perquè siguin autèntics, accessibles, pràctics i respectuosos amb la cultura, i que resumim a continuació (Cook, 1990):

- Que estiguin elaborats per o amb el suport d'un culture bearer o d'una persona experta que tingui un coneixement profund de la música i de la cultura.
- Que ofereixin una informació biogràfica sobre els col·laboradors, les motivacions i l'objectiu de la selecció dels materials.
- Que els exemples musicals estiguin adequadament contextualitzats: on s'interpreta, quan s'interpreta, qui la interpreta i en quines circumstàncies.
- Que ofereixin diferents suports visuals (mapes, il·lustracions, objectes, fotografies i vídeos), que reforcin una adequada contextualització.
- Que es proporcioni la lletra original, facilitant la pronunciació, la traducció literal i la interpretació del missatge. En el cas d'haver-hi adaptacions lliures, cal explicitar-les.
- Que ofereixin transcripcions musicals (partitura), tan fidels com sigui possible.
- Que aportin materials sonors originals que permetin captar els matisos que no es poden reflectir en una partitura.

⁹ Vol. 1: Watts, S.H. (2018). Early Childhood Education; vol. 2: Roberts, J. Ch. i Beegle, A.C. (2018). Elementary Music Education; vol. 3: Howard, K. i Kelley, J. (2018). Secondary School Innovations; vol. 4: Montemayor, M., Coppola, W.J. i Mena, Ch. (2018). Instrumental Music Education; vol. 5: Bartolome, S.J. (2019). Choral Music Education; vol. 6: Campbell, P. S. i Lum, Ch. (2019). School-Community Intersections; vol. 7: Coppola, W.J., Hebert, D.G. i Campbell, P.S. (2020). Teaching World Music in Higher Education.

- Que faciliti jocs musicals o dinàmiques degudament seqüenciats i amb una intencionalitat.
- Que no es proposin cançons, o alteracions a determinades cançons que pel seu caràcter sagrat, puguin resultar ofensives pels membres de la cultura pel fet de ser interpretades en altres contextos.
- Que els materials incloguin una extensa bibliografia, discografia i filmografia perquè els docents puguin formar-se i ampliar coneixements.

Smithsonian Folkways Recordings (EUA) edita i disposa, des de mitjan segle XX, d'una gran quantitat de materials sonors d'arreu del món penjats a la xarxa¹⁰. Alhora, ofereixen una gran quantitat de materials didàctics, així com de formació d'estiu per al professorat (World Music Pedagogy Courses). A banda de l'important focus estatunidenc hi ha altres importants escoles i universitats arreu del món com la World Music School i la Uniarts Helsinki, ambdues a Helsinki (Finlàndia). Tanmateix, es fa difícil, si no impossible, fer un recull exhaustiu de la formació en músiques del món per a docents, donat que moltes d'aquestes formacions apareixen en contextos informals de música comunitària, d'iniciatives privades, fundacions o d'artistes freelance.

A l'hora de cercar informació a la xarxa sobre pàgines web sobre educació en les músiques del món Yoo i Kang (2020) han elaborat una llista de criteris, basats en el model 4C, per avaluar la qualitat del recurs i que consisteix en:

- *Contingut*: conté informació escrita, sonora i audiovisual sobre el títol de les cançons, la lletra, els instruments, els ritmes, les afinacions, el timbre i la informació cultural relacionada.
- *Control*: la informació està ben organitzada, el web és fàcilment navegable, els títols i subtítols faciliten la lectura, amb enllaços per tornar a l'inici o per anar a altres pàgines de suport, i tots els enllaços dels recursos audiovisuals funcionen correctament.
- *Consistència*: el disseny de la pàgina és coherent i homogeni, les fonts, mides i colors fan el text intel·ligible, tots els enllaços funcionen correctament, canvien de color en ser visitats, i hi ha una correcció ortogràfica.
- *Corroboració*: la pàgina disposa d'un apartat per poder contactar amb l'autor o l'administrador de la pàgina, apareix el nom de la persona responsable del contingut, s'inclouen les dates de publicació, i s'informa sobre els drets de publicació.

¹⁰ <https://folkways.si.edu/>

En l'àmbit nacional, no disposem d'una tradició significativa en matèria d'educació musical en músiques del món. En l'àmbit acadèmic destaquem, a part de la feina feta pel grup de treball de Músiques del Món, Contemporànies i Modernes (de l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona)¹¹, dues tesis doctorals en l'àmbit de l'educació primària en l'entorn de l'educació primària:

- González, O. (2008). *Cap a un currículum intercultural a primària. La investigació-acció com a metodologia i la cançó com a desencadenant del canvi*. [Tesi doctoral, Universitat de Barcelona]. <https://www.tesisenred.net/handle/10803/2354#page=1>
- González-Martín, C. (2013). *Músiques del món i projectes de treball. Anàlisi d'una pràctica didàctica innovadora a l'escola*. [Tesi doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona]. <https://www.tdx.cat/handle/10803/129291#page=1>

Igualment, la majoria de professorat interessat a aprendre i conèixer la didàctica de la música del món disposa d'un ventall de recursos i materials a l'abast d'entre els quals citem els més remarcables: el projecte «Diversita't», un recull de cançons d'arreu del món amb propostes didàctiques (Bonal et al., 2005); una proposta intercultural a partir d'una experiència d'aula viscuda a Salt (Girona) (Nadal, 2007); el treball en valors a través de l'educació musical intercultural al servei de la inclusió de l'alumnat (Siankope i Villa, 2004); un material multimedia i intercultural per conèixer els instruments i les músiques del món (Sala, 2007), així com altres experiències d'aula en contextos d'educació primària (Garrido, 2001; Ferrandis i Morales, 2003) i de secundària (Bernabé, 2014; Palazón, 2017; Escoda, 2020). També cal tenir presents algunes traduccions al castellà com *Músicas del mundo*, de la col·lecció Cambridge Assignments in Music (Sharma, 1998/2006) o el llibre de danses afrobrasileres *Madalena baila* (Neumann, 1994/2000), ambdós editats per Akal.

Finalment, també cal destacar les experiències musicals interculturals que es recullen en les actes de les IV Jornades de Música que es van celebrar al 4 i 5 de setembre del 2002, organitzades per l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona. D'aquestes jornades en destaquem l'experiència d'Esquerda et al. (2002), sobre la creació d'una exposició temporal d'instruments del món entre tres escoles de primària, i l'experiència de Grau (2002) on, a partir de l'arribada al centre d'un alumne de primària, s'estableix un treball d'inclusió a través del cant.

¹¹ Part de la feina feta per aquest grup es pot consultar a <https://sites.google.com/site/escoltarmusiques/>

2. LA FIGURA DEL CULTURE BEARER

En aquest segon apartat, presentarem la figura del culture bearer, figura clau en la nostra recerca. Traçarem un recorregut a través de la literatura prèvia, definirem un marc conceptual i establirem diferents tipologies, estratègies, aportacions i limitacions de la figura. Aquesta recerca prèvia serà fonamental per comprendre la figura en la seva complexitat i, posteriorment, per al disseny de la nostra intervenció a l'aula.

Un dels principals problemes que es troben els docents a l'hora d'ensenyar músiques d'altres cultures és el desconeixement i la incapacitat de ser expert en totes les músiques (Howard i Kelley, 2018). Ensenyar unes cançons aïllades del seu context cultural i funció social, i a través de metodologies que no són les pròpies de l'entorn que les ha creat, pot anar en contra de la intenció inicial de fomentar una sensibilitat intercultural. Hi ha el perill de reforçar i perpetuar estereotips sobre la cultura que es treballa, exotitzant i infravalorant les seves músiques (Volk, 1998 i Hess, 2019). Tal com afirma Josep Martí,

Deberemos ser siempre muy conscientes del tipo de mensajes que se vehiculan mediante la inclusión en nuestras aulas de músicas diferentes a la occidental, ya que siempre existe el peligro de que se incorporen discursos sobre la otredad que resulten poco adecuados para conseguir una apropiada sensibilidad intercultural. (Martí, 2003, p. 1)

Com hem vist en l'apartat anterior, diversos autors (Campbell, 2004, 2011, 2018; Howard i Kelley, 2018) ens donen algunes pautes a l'hora de portar les músiques d'altres cultures a l'aula. D'entre les diferents possibilitats, en destaquem la importància d'establir contactes amb membres de la cultura a treballar, ja que ens aportaran un coneixement més profund i contextualitzat de les músiques, del que ho pot fer el docent. Tot i que la presència d'aquesta figura ens aportarà, d'entrada, una visió més «autèntica» del fet musical i del seu context cultural, també hi ha autors (Klinger, 1996; Hess, 2019) que ens adverteixen dels perills o limitacions que pot suposar el fet de carregar la responsabilitat de transmetre una cultura a un sol individu, ja que ell mateix pot ser portador o generador d'estereotips. Aquests diferents aspectes seran tractats al llarg d'aquest apartat.

2.1 Què entenem per culture bearer?

El terme *culture bearer* ve del món anglosaxó i és un concepte que, literalment, podríem traduir com a «portador cultural». En el cas de l'entorn musical, es tracta d'un músic que, a banda dels coneixements musicals específics que té sobre unes determinades músiques de la seva cultura, disposa i aporta un bagatge cultural que permet mostrar de primera mà el paper d'aquestes músiques en el seu context i en com són transmeses. Aquesta figura també ha estat anomenada amb altres termes com és el de *tradition bearer* (Burnim, 1985), *culture-bearing artist*, *culture-bearing (community) musician*, *community culture bearer*, *cultural-ambassador*, *visiting artist*, *art musician*, *artist musician*, *heritage musician* o *guest musician* (Campbell, 2004; Campbell, 2018, Campbell i Lum, 2019; Volk, 1998). Diversos autors (Boshkoff i Gault, 2010; Campbell, 2004; González-Martín, 2013; Howard i Kelley, 2018; Klinger, 1996; Nettl, 1998; Schippers, 2010; Volk, 1998) han estudiat i descrit a bastament sobre aquesta figura, idees i aspectes que tractarem de desenvolupar en aquest apartat.

La figura del *culture bearer* aporta un valor cultural de primer ordre que, en alguns casos, és de tipus més general, mentre que en altres ens pot aproximar a una tradició més específica; també pot actuar com a activista o *activist-musician* (Hess, 2019) o bé intervenir com a dinamitzador o músic expert d'una música concreta (tradicional, moderna, contemporània...). Aquesta, doncs, és una figura maleable que podem trobar transferides a altres músiques i a altres contextos musicals i didàctics (González-Martín i Valls, 2016) com, per exemple, en la figura del compositor a l'aula, en tant que expert, estudiada per Getino (2018).

El concepte de *culture bearer* prové de l'àmbit de l'antropologia i la sociologia i fa referència, més enllà del fet musical, a qualsevol persona, especialment migrant, que aporta i difon els valors i els trets bàsics de la seva cultura a una altra societat.

Any individual, especially a migrant, who carries, and thus diffuses, cultural values and traits between societies. The role of culture bearers is particularly important within those cultures undergoing transition or experiencing threat from outside the culture. (Jary et al., 1991)

A person who possesses and transmits a given culture. (Barnard, et al., 1998)

Del camp de l'antropologia, en relació amb la figura del culture bearer, en destaquem el concepte de *liminalitat* d'Arnold Van Gennep (Turner, 1995). La liminalitat és una de les característiques bàsiques d'una persona, o d'una comunitat, que es troba en un estat de transició permanent perquè ja no forma part del seu lloc d'origen, ni forma part del lloc de destí (Butler et al., 2007). És l'estatus, per exemple, de qui busca asil polític o de la persona refugiada. Tanmateix, persones que fa molt temps que viuen en un territori i tenen la seva situació administrativa regularitzada, poden sentir-se exclosos, invisibilitzats o assenyalats per algun tret fenotípic o cultural, sobretot, si forma part d'una cultura minoritzada o estigmatitzada. Els artistes, en general, es troben en un estat permanent de liminalitat des del moment que actuen com a agents de canvi (Lehtonen, 2019) i un exemple molt visible el trobem en la figura del culture bearer.

La figura del culture bearer també pot fer referència a «an individual who is recognised to possess the skills and techniques on doing a particular art or craft» (NCCA, s.d.). Un individu que transmet a les següents generacions els coneixements i les pràctiques de la tradició autòctona ancestral, per tal de preservar el llegat d'aquesta cultura que es troba o es pot trobar en perill d'extinció. Per tant, ens trobem que la transferència es pot produir en l'àmbit espacial, a una altra cultura, o temporal, a una altra generació.

Tanmateix, també han aparegut algunes veus crítiques amb el concepte de culture bearer que, tot i que provenen més del camp de l'etnomusicologia que no de l'educació musical, és important mencionar i tenir en compte per preparar una pràctica didàctica amb un culture bearer el màxim de coherent possible. Quan imaginem un culture bearer pressuposem que aquest ens aproximarà a la seva cultura d'una manera autèntica. Però fins a quin punt podem considerar un individu com a representant vàlid d'una cultura? Aquest dilema ens porta a reflexionar què entenem per cultura i on establir els límits. Alhora, també podem preguntar-nos com afectarà la transmissió cultural del culture bearer, en tant que és una persona que viu una situació de trànsit, que acumula diferents identitats i cultures.

Hem de tenir present que, com afirma Aubert (2007), el culture bearer en tant que artista¹², incorpora elements singulars i innovadors, de manera que no el podem considerar simplement com un representant neutre dels valors de la seva cultura. Així doncs, caldrà saber quins són els processos

¹² Tot i que s'escapa del nostre interès en la matèria, cal tenir present que la consideració d'«artista» pot no correspondre's en el context d'origen, on el músic esdevé un agent més en una pràctica social compartida (Aubert, 2007).

que aquest utilitza per a fer efectiva la recontextualització de la música i que probablement no seran els mateixos que els nostres (Schippers, 2010).

Per tot això exposat, podem pensar que una sola persona —i el mateix podríem dir d'una cançó o d'un estil musical— no podrà ser mai el representant d'una cultura. L'individu aporta la seva mirada que es troba contextualitzada i matisada pel seu context econòmic, social, ideològic i artístic i cultural (Campbell i Lum, 2019). Això no impedeix que un culture bearer no sigui un excel·lent músic, una persona informada, amb sòlids coneixements sobre la seva cultura d'origen, i amb un fort compromís i rigor a l'hora de transmetre un relat el menys esbiaixat possible.

Alguns autors (Hess, 2019; hooks, 1992¹³; Solís, 2004) plantegen el fet que el culture bearer, no només no pot ser una figura objectiva i representativa de tot un col·lectiu sinó que l'arribada d'aquest músic a l'aula pot estigmatitzar encara més aquest col·lectiu. Hooks (1992) parla en termes d'una certa culturofàgia occidental per consumir altres cultures (*eating the Other*), habitualment, no blanques, ja que la cultura occidental sembla haver perdut les seves arrels:

The commodification of Otherness has been so successful because it is offered as a new delight, more intense, more satisfying than normal ways of doing and feeling. Within commodity culture, ethnicity becomes spice, seasoning that can liven up the dull that is mainstream White culture. (hooks, 1992, p. 21)

Altres autors (Solís, 2004) consideren que aquesta pràctica pot arribar a ser discriminatòria. En la mateixa línia que abans hem reflexionat sobre els usos, abusos i límits del concepte de *world music*, el mateix podem plantejar-nos sobre el concepte de culture bearer: qui decideix quan s'és un culture bearer? Qui busca un culture bearer? Perquè un culture bearer implica, necessàriament, un «altre» a qui transmetre-li la seva cultura. Per tant, en essència, un culture bearer no pot formar part del nosaltres, sinó que és a nosaltres a qui es dirigeix. Així doncs, podem preguntar-nos: quan volem visibilitzar un «altre» que viu en nosaltres, l'estem exclouent pel sol fet de considerar-lo un culture bearer?

¹³ Hem optat per respectar a les referències bibliogràfiques la voluntat de l'escriptora i activista feminista estatunidenca Bell Hooks (1952-2021) d'utilitzar el tractament en minúscula del seu cognom i que ella utilitzava per a les seves obres (bell hooks). Tanmateix, hem preferit recórrer al tractament normatiu d'emprar les majúscules per als noms propis i cognoms, quan n'hem fet referència al cos del text.

Considerant aquests aspectes, l'única manera de salvar la manca d'objectivitat i poder acostar-nos a una suposada autenticitat d'una cultura és a través de múltiples i variats culture bearers, que ens mostrin diferents punts de vista (Klinger, 1996; Schippers, 2010). Així i tot, no tenim garanties que en el context d'aula el propi culture bearer es representi a si mateix de la mateixa manera que es representaria dins context de procedència, generant o reforçant així, nous estereotips (Hess, 2019).

En aquest sentit, Martí (2000) reflexiona sobre la complexitat del concepte de cultura quan volem concebre'l com un element totalitzador, que engloba uns elements mentre que n'exclou uns altres. L'autor admet que hi ha uns elements representatius que configuren un constructe nuclear d'elements «originaris» en una narrativa compartida. Tanmateix, a banda d'aquests elements representatius, n'hi ha uns altres, que anomena «neutres» i «rebutjats», que permeabilitzen una cultura amb múltiples capes. Els elements neutres són aquells elements forans que s'assimilen i que acaben tenint una presència o rellevància social. Per contra, els elements rebutjats són patrons que queden fora de la cultura, en un patró consensuat de rebuig que està en constant negociació, i que configura els límits de la cultura. És, en aquest context, en el qual hem de veure el culture bearer, negociant les seves identitats i la seva presència en funció del context en el qual es troba.

Aubert (2007) destaca com la mateixa emigració del músic pot generar un sorprenent conservadorisme i resistència al canvi congelant determinades tradicions musicals que, en canvi, evolucionen cap a noves formes i funcions, en el seu context d'origen. També cal tenir present que el culture bearer, empès pel context, pot prioritzar o accentuar alguns aspectes de la seva música i de la seva cultura per satisfer unes possibles expectatives d'una determinada audiència. Com es pregunta Juliet Hess,

How can music educators move beyond a practice that creates potential for exotization while also providing a living to many musicians? The complexity of this issue requires discussion in the classroom, as well in the profession. (Hess, 2019, p. 137)

Si bé, doncs, cal afrontar aquest concepte de manera crítica, no hem d'oblidar que la riquesa de tot plegat es troba, precisament, en la confluència dels dos àmbits, el de l'etnomusicologia, per una banda, i de l'educació musical per l'altra, on la figura del culture bearer pot ser presa des d'un punt de vista crític i, alhora, aportar quelcom significatiu i de valor si es tracta de manera adequada. Quan ens situem en el món de l'educació, Campbell (2011) ja ens adverteix que hem de vetllar perquè l'experiència i la vivència del culture bearer, quan ens mostra una música que no estem acostumats a

escoltar, així com de la saviesa i l'expertesa del seu coneixement situat, ha de procurar una experiència significativa per a l'alumne.

2.2 Els primers culture bearers

Quan parlem de la figura del culture bearer fem referència a un concepte modern i vinculat al món de l'educació. Parlar dels culture bearers o 'transmissors d'un llegat cultural', en el sentit estricte del terme, ens portaria a temps immemorials perquè l'intercanvi cultural és un fenomen natural i consubstancial al moviment de la humanitat. Per citar-ne alguns de propers o històricament rellevants, i amb el risc de fer una lectura esbiaixada i etnocèntrica, podem anomenar els contactes entre els territoris de la Mediterrània, la influència d'al-Àndalus al món occidental, la colonització d'Amèrica o el comerç d'esclaus. Actualment, podem fer referència a tots els processos migratoris produïts per diverses raons, tals com fugir d'una zona de conflicte, fugir de desastres naturals, per persecucions polítiques o ideològiques, o simplement motivats per la recerca d'un món millor. Qualsevol d'aquestes raons generen espais de trobada i d'intercanvi cultural, i també musical.

Feta aquesta introducció per contextualitzar el concepte de culture bearer en el territori acadèmic, ens situem a la dècada dels anys seixanta als EUA, concretament, a la Universitat de Washington. Allà és on va sorgir la iniciativa de l'etnomusicòleg Robert Garfias de portar músics d'arreu del món per acostar les músiques d'altres cultures. D'aquesta idea inicial en sorgiren multitud d'activitats, cursos, conferències, concerts, així com petites estades o residències d'artistes visitants. Aquests esdeveniments haurien atret molts estudiants de la universitat, fins i tot alumnat d'altres carreres. Paral·lelament a la pràctica, van sorgir també multitud d'estudis relacionats amb les músiques del món, amb figures cabdals tals com Mantle Hood (1960), David McAllester (1954) o Robert Brown (1985). Mantle Hood, a més, conceptualitza la idea de bimusicalitat, per la qual recomana als professors de música que aprenguin i coneguin la música d'una altra cultura, com si es tractés d'una segona llengua:

Late in the twentieth century, no serious musician of whatever professional commitment can any longer afford to remain ignorant of the music, for example, of China... or of Korea and Japan, which it strongly influenced. As we near the 21st century, an admission of ignorance of the primary cultural features (and music is one of them) of India, Southeast Asia, the North and South American continents is an embarrassing confession for anyone claiming to be educated. (Mantle Hood, a Schippers, 2010, p. 107)

Aquesta idea seria fortament finançada per la Fundació Ford i s'hi invertiria una important suma de diners. Per poder aconseguir la pretesa bimusicalitat s'optaria per estar amb contacte amb culture bearers, que es seleccionarien amb molta cura, sempre tenint en compte que fossin músics nadius.

Cap als anys setanta i vuitanta es produirà un gran interès des de l'àmbit de l'educació per introduir músiques d'altres cultures diferents de l'occidental i es començaran a publicar tota mena de materials, com ja hem vist en el primer apartat. És en aquest moment que comença a institucionalitzar-se la figura del culture bearer, en tant que músic nadiu, com un recurs per portar les músiques a l'aula. Aquesta línia s'embrancha amb una etnomusicologia pràctica o aplicada —en la línia de Mantle Hood (1960) o John Blacking (1994)— i que situa com a un dels centres d'interès els processos d'ensenyament i aprenentatge musical com a aspectes culturalment situats. És, des d'aquesta mirada, que s'estableixen les majors connexions i intercanvis entre les disciplines de l'etnomusicologia i l'educació musical (Campbell, 2003).

Serà, a partir dels anys vuitanta i noranta, quan veurem que la figura del culture bearer entra a l'aula, ja que en aquesta època és quan començaran a aparèixer una segona generació d'educadors musicals que ha rebut una major formació en músiques del món i que treballa colze a colze amb etnomusicòlegs. Alhora, és quan comencem a trobar les primeres recerques sobre sistemes d'aprenentatge d'altres cultures (Campbell, 2003; Campbell, et al. 2015). En aquest sentit, és rellevant citar la tesi doctoral de Rita Klinger (1996) que va estudiar a fons la figura dels culture bearers a l'aula de primària. Per tant, anem veient com representa un pas més en la introducció d'aquesta figura en l'àmbit educatiu, més enllà de l'universitari (sigui en les facultats d'educació o d'etnomusicologia) i el seu paper en l'ensenyament-aprenentatge musical dels nens i nenes (Campbell, 2004).

2.3 Diferents tipus de culture bearer

Des del moment que ens trobem amb diferents tipus de músics, de diferents procedències, amb diferents bagatges i amb diferents interessos se'ns fa difícil, si no impossible, establir un arquetip de culture bearer. Tanmateix, podem establir algunes variables per considerar la figura en totes les seves variants:

En funció de l'origen. Hi ha culture bearers que han nascut i viscut bona part de la seva vida en la seva cultura d'origen i s'han traslladat més o menys recentment; persones que han viscut a cavall de dues o més cultures; persones no nadiues que per alguna raó han tingut un llarg i profund procés d'immersió en la cultura portadora; o fins i tot podem incloure-hi músics i etnomusicòlegs que, per la seva expertesa en una música en concret, puguin assumir temporalment el rol de portador cultural. En aquest sentit, Aubert aporta una reflexió interessant: «If a musician from East Asia can become a fully licensed interpreter of European classical music —and there are many cases to show this— then the converse is necessarily true also» (Aubert, 2007, p.69).

El fet de considerar que és impossible adquirir un nivell d'expertesa en una música forana i, fins a cert punt, als seus valors associats, pot esdevenir com una arma de doble tall i una creença estereotipadora de l'altre en pensar que aquest és posseïdor d'un coneixement ocult i intransferible i del qual ens diferenciem. No obstant això, considerem que l'accés a la música clàssica occidental, entesa com a música-objecte i descontextualitzada del seu context social i cultural, no exigeix a l'intèrpret la mateixa immersió cultural que necessitem quan ens afrontem a una pràctica de transmissió oral, entesa com a música-procés. Alhora, hem de tenir present que el fet de concebre l'aprenentatge musical deslligat de la cultura i la vida que li ha donat lloc, forma part en si mateix de la visió occidental que creu poder posseir-ho tot (hooks, 1992). A pesar que aquestes reflexions s'escapen de l'interès de la nostra recerca creiem oportú citar Aubert (2007), per tal de defensar la possibilitat que un entès en la matèria —un músic o un etnomusicòleg, per exemple— pugui actuar com a culture bearer, en un moment donat. Una altra cosa serà la manca de legitimitat, tal com l'autor explica, que aquesta persona haurà d'afrontar, ja que habitualment no es correspon amb les expectatives dels possibles programadors o agents contractants, així com dels receptors o destinataris.

En funció d'un major o menor vincle amb el context on es desenvolupa la intervenció. Hi ha culture bearers que tenen una relació de parentesc amb algun dels participants (Boshkoff i Gault, 2010); d'altres que viuen i coneixen el barri o la ciutat de l'escola o institució on es desenvolupa l'acció; o aquell que no té cap connexió directa amb la comunitat i se'l reclama per a la intervenció.

En funció de la mirada envers la música. El culture bearer pot prioritzar una mirada ètica (activista o artivista) o una mirada estètica, o bé combinar ambdues mirades. El culture bearer com a activista centra la mirada en el rerefons cultural, ideològic i polític que hi ha darrere de la música que mostra. La intervenció va més enllà del coneixement musical. A través de la música i de l'experiència artística

es busquen processos de transformació i canvi social, basats en el diàleg i la reflexió (Westerlund, et al. 2018). Trobarem aquesta mirada, especialment, quan es tracta de músiques que provenen de cultures minoritzades. Altres, en canvi, centraran el focus de la seva atenció en el rerefons estètic, en la mateixa música i en les emocions que es generen.

En funció del seu bagatge musical. El culture bearer pot ser un músic expert en un sol instrument, un estil, una tècnica o una pràctica musical, o bé pot ser un músic que aporti una mirada global dels diferents aspectes musicals de la cultura que representa (Campbell, 2004).

En funció de la seva manera d'ensenyar i transmetre la música. Hem de tenir en compte que els culture bearers són músics, però no necessàriament han de saber ensenyar aquestes músiques. Alhora, podem trobar-nos amb músics que utilitzin preminentment les metodologies d'ensenyament i aprenentatge de les músiques que es mostren o, per contra, que aquests s'adaptin en major o menor grau a les metodologies d'ensenyament i aprenentatge a què estan acostumats els alumnes (Schippers, 2010).

En funció de la identitat com a culture bearer. Hi ha culture bearers que se senten plenament identificats amb el rol de 'portador cultural' i assumeixen la responsabilitat de transferir el seu bagatge cultural. En canvi, n'hi ha d'altres que no se senten identificats amb aquest concepte i es limiten a aportar una veu i una vivència personal. Alhora, caldrà veure quins són els valors d'autenticitat que ell atorga, concretament, a la música. N'hi ha que parteixen d'una visió més estàtica i tradicional, mentre que d'altres es mouen en una posició més dinàmica i flexible a noves influències (Taylor, 1997; Cook, 1998).

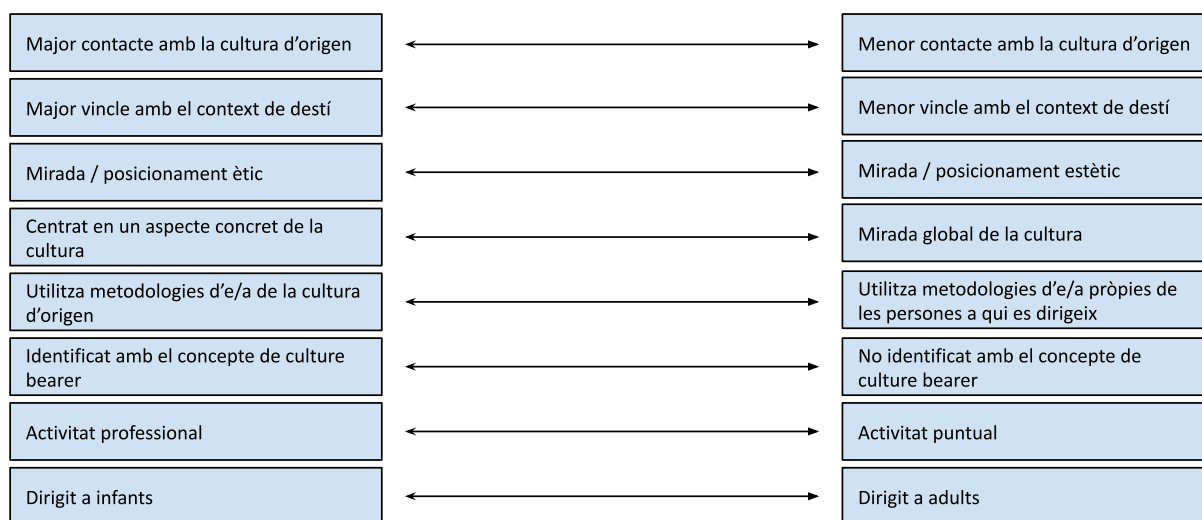
En funció de la seva experiència professional com a culture bearer. Per una banda, ens podem trobar culture bearers que dediquen una part important del seu temps —o s'hi dediquen de forma exclusiva— a anar a escoles o altres institucions educatives per transferir el seu llegat musical i cultural. Ara bé, també ens podem trobar músics que no han fet mai de culture bearers i que assumeixen aquest rol de manera puntual i davant d'una proposta concreta.

En funció del públic al qual es dirigeixen i a on es duu a terme la intervenció. Des d'anar a escoles de primària, instituts de secundària, universitats, escoles de música, conservatoris, tallers per adults ens projectes comunitaris, o en la formació de professorat, de primària i de secundària (Campbell, 2018).

Inspirat en el model TCTF (Twelve Continuum Transmission Framework) de Schippers (2010), oferim uns indicadors que, a manera de resum, recullen els diferents tipus de culture bearers que podem trobar (figura 2). Aquest marc no pretén generar un judici de valor sobre les opcions sinó oferir un marc de possibilitats.

Figura 2

Quadre resum amb les diferents variants de culture bearer

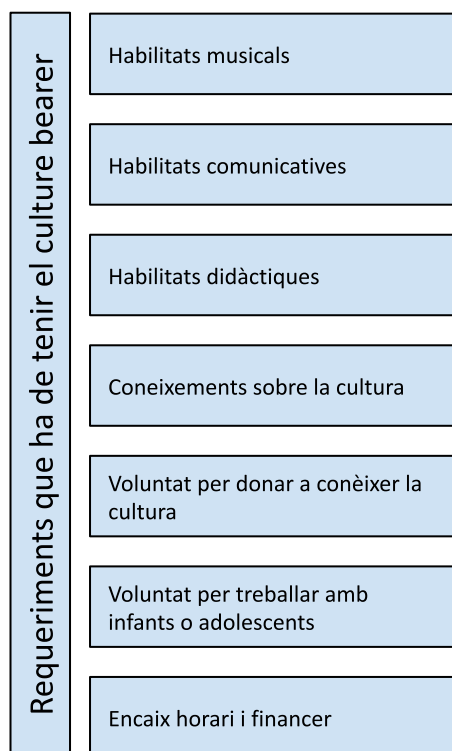


2.4 Requisits d'un culture bearer

El punt de vista *emic* del culture bearer, possiblement el principal valor de la figura, ens aporta una mirada des de dins de la cultura que difícilment —si no impossible— tindrà el professor o professora, per bo que sigui el coneixement que aquest té sobre aquella música en concret (Martí, 2000). No obstant això, no tota persona que ha nascut i viscut en el si d'una cultura pot exercir amb la mateixa qualitat aquest rol com a transmissor. A l'hora d'escollir un culture bearer per dur-lo a l'aula caldrà, doncs, que aquest reuneixi unes condicions que garanteixin una transmissió de qualitat, tant des de la dimensió musical, cultural, com educativa. Alguns autors (Campbell, 2011; Klinger, 1996; Howard i Kelley, 2018; Campbell, 2018; Volk, 1998) han descrit les característiques essencials que es consideren que un músic que faci de culture bearer haurà de tenir, i que resumim de la següent manera (figura 3):

Figura 3

Quadre resum amb els requisits que ha de tenir el culture bearer



Habilitats musicals. La responsabilitat que suposa transmetre unes músiques d'una altra cultura exigeix que es faci des de la màxima solvència i des del màxim respecte. En aquest sentit, l'expertesa musical és fonamental per oferir una imatge d'uniques músiques amb tots els seus matisos, des de la complexitat que sigui necessària i amb la màxima qualitat. Un músic amb poques habilitats musicals podria donar la falsa sensació —a alumnat i docents— que ens trobem amb unes músiques de poca qualitat i de poc interès. Hem de tenir present que la intervenció d'un culture bearer a l'aula és una situació extraordinària i irrepetible. Les habilitats del músic seran un factor important per seduir l'alumnat i generar interès i, a la vegada, per generar autoritat i respecte (Campbell, 2011). No obstant això, cal advertir que al llarg de les últimes dècades hi ha hagut un major accés i un major coneixement de determinades músiques d'altres cultures, amb exemples de virtuoses de ressò internacional, així com de millors enregistraments (Aubert, 2007). Aquesta demanda de qualitat i excel·lència per part del públic occidental condiona el gust i el judici d'allò que pot ser una interpretació de qualitat en un context ordinari i que també caldrà tenir en compte.

Habilitats comunicatives. El bagatge musical i cultural del músic de poc servirà si no es produeix una comunicació òptima. Per tal que l'alumnat rebi el missatge del culture bearer amb tots els seus matisos cal que comparteixin una llengua comuna. De la mateixa manera, les habilitats

comunicatives del músic —tant verbals com no verbals— són imprescindibles per a una correcta comunicació. El professor de música, com veurem més endavant, jugarà un paper fonamental com a mediador, traductor i facilitador de les idees del culture bearer (Howard i Kelley, 2018; González-Martín, 2016), però el contacte i la qualitat en la comunicació entre el culture bearer i l'alumnat serà fonamental (Klinger, 1996).

Habilitats didàctiques. El més habitual és que ens trobem amb un músic que no disposi d'uns coneixements específics en didàctica de la música i que tampoc sigui coneixedor de les principals estratègies metodològiques a les quals està avesat l'alumnat al qual es dirigeix (Campbell, 2011). De fet, un dels interessos per dur un culture bearer a l'aula és justament aprendre i aproximar-nos a la música d'una manera diferent. En aquest sentit, és important, però, que el culture bearer, des de la seva lògica i de la seva metodologia d'ensenyament i aprenentatge, implícita o explícita, sigui capaç de transmetre allò que vol ensenyar a l'alumnat. A vegades, una certa distància pot permetre al culture bearer tenir una mirada panoràmica del fet musical de la seva cultura que pot ser aclaridora per a l'alumnat (Aubert, 2007). En alguns casos pot ser necessari que el professor faci de mediador entre el culture bearer i l'alumnat, no tant a escala comunicativa com per fer arribar determinades idees o conceptes (González-Martín i Valls, 2016).

Coneixements sobre la cultura pròpia i voluntat de donar-la a conèixer. Un culture bearer, com a finestra cap a una altra cultura, cal que disposi d'un ventall ampli i divers de coneixements en relació amb la música i a la cultura, amb exemples, històries, tradicions, fets i anècdotes per mostrar les músiques contextualitzades des de la màxima riquesa. La voluntat o l'interès per transmetre una cultura pròpia als altres comporta implícitament un possible biaix ideològic que caldrà tenir present i que, per voluntat o per desconeixement, acabi mostrant una realitat incompleta (Martí, 2000). La voluntat per transmetre una cultura no està exempta de la reivindicació legítima d'un patrimoni i d'un col·lectiu que, en molt dels casos, es troba minoritzat. En aquest sentit, ens podem trobar amb culture bearers que tenen amplis coneixements sobre altres temàtiques o que desenvolupen altres professions, i que poden ser de gran interès en el procés de transmissió cultural.

La cultura, en paraules de l'antropòleg Edward Hall (1959) és un «llenguatge silenciós» en el sentit que les tradicions i les convencions sovint es produeixen de manera inconscient. Quan un culture bearer vol mostrar o visibilitzar la seva cultura, la mateixa intencionalitat afecta tant a l'objectivitat d'allò que es vol transmetre com a la identitat com a culture bearer. Per reeixir en la tasca de transmetre una cultura caldrà que el culture bearer tingui una bona competència cultural i que,

segons Päivikki (1992), consisteix en: tenir un instint de preservació de la cultura pròpia, tenir autoconfiança en el valor i la força de la cultura que es vol transmetre, una autoconsciència dels elements bàsics de la cultura, una alta apreciació o autoestima per la seva cultura i, finalment, tenir la suficient autodeterminació per dur a terme l'acció o la intervenció.

Voluntat per treballar amb infants o adolescents. Tot i comptar amb l'ajuda i el suport del docent, serà imprescindible que hi hagi una predisposició per part del culture bearer per treballar amb infants o adolescents a l'aula.

Encaix horari i financer. Cal trobar l'encaix entre l'horari escolar, sovint poc flexible, i la disponibilitat del culture bearer. Hem de tenir en compte que la majoria de culture bearer són homes joves —trobem poca presència femenina en la figura del culture bearer—, o de mitjana edat (en parlarem amb més deteniment) i que combinen la col·laboració puntual amb altres tasques professionals, en alguns casos, mal pagades, poc estables i que sovint exigeixen una alta mobilitat. Això es fa especialment evident quan tractem amb músics que formen part de cultures minoritzades o estigmatitzades. En aquest sentit, serà primordial, si no imprescindible, el suport econòmic de l'escola, de les institucions implicades, o de subvencions i mecenatges puntuals.

2.5 Experiències prèvies d'un culture bearer a l'aula

En les últimes dècades hi ha hagut un gran acostament entre l'etnomusicologia i l'educació musical, particularment als EUA, Austràlia, Nova Zelanda i Singapur, i a Europa, en especial a Anglaterra, Finlàndia, Suècia i Holanda (Campbell, et al. 2015; Schippers, 2010; Westerlund i Partti, 2018). Els estudiants de música cada cop han estat més interessats per l'etnomusicologia i per aprendre altres músiques i instruments. En alguns d'aquests casos, fins i tot s'han convidat culture bearers. Els principals Conservatoris i Universitats d'aquests països han augmentat la seva oferta musical amb diversos programes educatius o iniciatives concretes per a tots els nivells educatius, i en diferents formats: cursos, tallers, creació de materials o publicació de recerques.

The convergence of music education practice with ethnomusicology, especially of the applied action-based work of socially responsible professionals, and with community music, is extending and deepening the potential music to engage learners in meaningful ways in various school and out-of-school settings. (Campbell et al., 2015, p. 639).

Tanmateix, algunes iniciatives han quedat estroncades en estar poc finançades, o per haver aparegut més com a un acte de correcció política que d'una motivació artística o pedagògica (Schippers, 2010).

No obstant això, si busquem experiències concretes on aparegui la figura del culture bearer a l'àmbit educatiu, aquestes davallen dràsticament respecte a altres tipus de propostes musicals multiculturals o interculturals. Fent una recerca sobre la literatura i els materials existents destaquem, per una banda, el paper pioner dels EUA, concretament entorn de la Universitat de Washington amb diferents escoles de primària (Campbell, 2018), així com aportacions des d'altres països de parla anglesa amb figures de rellevància internacional com H. Schippers i R. Netshchinge a Austràlia. Per una altra banda, destaquem el fet que hi ha una major literatura sobre experiències a l'educació i primària, i també a l'educació superior, concretament en la formació de mestres que no pas a l'educació secundària.

Així doncs, de la majoria de les recerques que es troben en relació amb l'educació primària, una de les més destacades és la tesi doctoral de la Dra. Rita Klinger (1996) que marca un precedent en l'estudi de la figura del culture bearer: un estudi etnogràfic on s'analitza, al llarg de dos anys, la intervenció de diferents culture bearers —de l'Àfrica occidental i de les tribus nadiues americanes— a 11 centres d'educació primària. A Singapur, també trobem un estudi on s'entrevista a docents de 5 escoles de primària i les seves experiències amb culture bearers a l'aula (Cain, 2010). Altres experiències com les de Boshkoff i Gault (2010) i Bolden i O'Farrell (2019) on s'estudien els efectes d'un culture bearer en una coral infantil americana amb un repertori de Mongòlia i Azerbaidjan, i una coral d'adults amb un repertori de música gòspel al Canadà, respectivament. En aquests casos, però, es tracta d'una intervenció que es fa fora de l'àmbit de l'educació formal.

Si ens centrem en les experiències recollides a Catalunya, cal citar preferentment la tesi doctoral de la Dra. Cristina González-Martín (2013) on s'estudien dues intervencions de dos culture bearers, sobre música xinesa i tradicional mexicana respectivament, a dues escoles de primària i en relació amb la metodologia de treball per projectes.

Però si ens centrem en l'educació secundària, veiem que el nombre d'experiències es redueix encara més. En aquest sentit, destaquem una intervenció amb diferents músics de Zimbabwe a un institut als EUA, i la tasca del culture bearer Joko Sutrisno, un culture bearer nascut a Java, que fa vint anys que imparteix classes i tallers sobre música de Gamelan a escoles i instituts als EUA (Howard i Kelley, 2018). Dins el territori català no hem trobat cap experiència sobre la intervenció d'un culture bearer

a l'aula de secundària, plantejada com a tal i amb una reflexió o anàlisi acurada sobre l'aportació d'aquesta figura.

La manca d'experiències sobre intervencions de culture bearers a l'aula de música a secundària ens porta a reflexionar sobre algunes qüestions:

En primer lloc, la literatura ens mostra que la majoria d'experiències són a països de parla anglesa. Per una banda, cal dir que hem limitat la nostra recerca, majoritàriament, a la literatura específica en català, castellà i anglès, de manera que podríem estar obviant importants recerques publicades en altres llengües. Per altra banda, podem pensar en l'interès que Anglaterra té per la diversitat cultural de les seves excolònies i la facilitat d'accés en compartir la llengua. Finalment, també podem deduir que les zones més interessades a treballar la multiculturalitat en totes les seves variants són aquelles on justament hi ha més diversitat cultural, com per exemple als EUA, o on hi ha més recursos per obrir línies de recerca i d'acció, com als països del nord d'Europa.

En segon lloc, moltes de les experiències estan relacionades amb l'etapa d'educació universitària —o en la formació del professorat— tal com podem veure en algunes publicacions tals com Dawn et al. (2018), Dawn i Hartwig (2015), Dawn i Southcott (2012) i Marsh (2000). Aquest fet, segurament es deu a la facilitat i la proximitat que tenen, des dels departaments universitaris per establir relacions i engegar projectes entre els departaments d'educació i d'etnomusicologia.

2.6 La pràctica del culture bearer a l'aula de música

Si bé podem trobar culture bearers en diferents contextos (festivals o mostres temàtiques, concerts, esdeveniments culturals, tallers, etc.), sigui sol o juntament amb altres culture bearers d'àmbits no musicals, és a l'àmbit educatiu, pel seu vessant comunicatiu i didàctic, on aquest troba un espai idoni per a la seva intervenció.

Tal com ja hem anat comentant, quan el docent o l'alumnat vol treballar la música d'una altra cultura es troben amb un desconeixement que esdevé limitador i a través del qual afloren i es perpetuen determinats clixés i estereotips previs. L'arribada d'un culture bearer a l'aula aporta una mirada única, amb un coneixement situat d'alt poder transformador. Els principals autors que han estudiat el tema (Campbell, 2011; Elliott, 2015; González-Martín i Valls, 2016; Howard i Kelley, 2018)

identifiquen diferents possibilitats d'intervenció, així com nombroses aportacions i beneficis per al conjunt de les persones participants.

El culture bearer, quan entra a l'aula, no només mostra i ensenya un repertori musical sinó que amb ell es poden dur a terme altres tipus d'activitats com ara contestar preguntes de l'alumnat, explicar experiències personals, fer d'acompanyant de l'alumnat, aprendre cançons de l'alumnat o organitzar un esdeveniment musical (Boshkoff i Gault, 2010; Campbell, 2011; González-Martín i Valls, 2016; Schippers 2010).

Sobre les diferents modalitats de visita en destaquem el format d'entrevista i el format de taller (González-Martín i Valls, 2016), la millor de les quals és sens dubte, una combinació de les dues. L'entrada del culture bearer a l'aula permet honrar la música estudiada així com suposa una font de credibilitat i de motivació per a l'alumnat. No obstant això, l'èxit de la intervenció dependrà de molts factors que es tractaran al llarg d'aquest apartat, un dels quals consisteix a dur a terme una adequada planificació abans, durant i després de la intervenció. La preparació de l'arribada del culture bearer és important perquè suposa una primera presa de contacte amb la música que es treballarà, serveix per detectar coneixements previs i formular preguntes d'interès que seran aclarides pel culture bearer. Això genera motivació, interès i compromís per part de l'alumnat. Així mateix, el docent ajuda i assisteix el culture bearer en allò que necessita, s'encarrega de la gestió de l'aula, ja que és qui millor coneix l'alumnat i vetlla per al bon funcionament de la sessió. Alhora, facilita la comunicació entre el culture bearer i l'alumnat, acompanya l'alumnat durant la pràctica instrumental i fa aclariments o complementa explicacions quan cal, o proposa noves qüestions.

A banda del repertori, el culture bearer també utilitza un model d'ensenyament i aprenentatge que és diferent del que podem estar acostumats, docents i alumnat, i que pot ser inspirador i enriquidor, i transferible a altres aprenentatges (Howard i Kelley, 2018). L'important de l'experiència pedagògica amb un culture bearer no se situa tant en el fet de recrear una tradició musical en un nou context, sinó totes les tècniques que aquest fa servir, els mètodes per a la improvisació, els comportaments en relació amb la música o les maneres de dirigir-se a l'alumnat en aquest nou context, entenent que forma part de l'ecosistema pedagògic tant el context d'origen del culture bearer (tradició), com el context de destí de l'alumnat (l'aula) (Campbell, et al. 2015).

Com hem anat veient, la presència d'un culture bearer a l'aula aporta un coneixement expert en una música d'una altra cultura que ens és llunyana. Això pot suposar un alleugeriment pel professor a

l'hora d'ensenyar determinades músiques, ja que no podem esperar que un professor de música sigui expert o es formi en totes les músiques i gèneres del món. Tal com constata Campbell, «It's hard to fully realize the power and beauty of the music without interacting big-time with the people in the culture who love and perform this music as part of their lives» (Campbell, 2011, p. 96).

En aquest sentit, el culture bearer, que no és un professor de música, sí que n'adopta el rol durant la seva intervenció. Com a figura no normativa ofereix un model alternatiu i complementari al del docent. Hem de tenir present que el professorat ha passat per un procés de formació, acreditació i de selecció, que modela la normativitat i homogeneïtza el perfil docent. El culture bearer, en canvi, ha adquirit el seu coneixement, habilitats i bagatge a través d'altres canals i que condicionen la manera en la qual es dirigeix i ensenya als alumnes. Estratègies alternatives a la lectura de notes, com la imitació o sistemes mnemotècnics són incorporats en el procés d'ensenyament i aprenentatge (Campbell, 2004).

A la vegada, l'entrada a l'aula d'una figura externa, ja sigui un familiar, un expert, o una persona que ve a compartir una experiència de vida, sempre genera un impacte en les persones a les quals es dirigeix. Una intervenció didàctica amb un músic d'una altra cultura podria suposar allò que el psicòleg Carlos Monereo (2010) anomena un *incident crític*, provocador d'emocions i de reflexions que generen una transformació tant de l'alumnat com del docent.

Finalment, la intervenció d'un culture bearer a l'aula afegeix credibilitat i valor al programa curricular. Per una banda, el culture bearer, per la seva proximitat amb la música i amb la cultura, ofereix un context de primera mà de les músiques que es treballen. Per l'altra, aporta una dimensió personal i humana d'interès, tant per l'alumne com pel docent. Finalment, també aporta una mirada alternativa en relació amb el vincle, entre l'infant i l'adult, amb una manera de relacionar-se diferent de la que podem trobar amb el docent (Elliot, 1989).

Consideracions a l'hora de portar un culture bearer a l'aula

Les experiències prèvies i les advertències que ens fan els autors (Aubert, 2007; Campbell i Lum, 2019; Hess, 2019; Howard i Kelley, 2018) ens animen a recollir un seguit de consideracions que cal tenir present per tal que l'experiència de portar un culture bearer a l'aula sigui possible i, per altra banda, autèntica, significativa i de qualitat.

En primer lloc, cal tenir present que no totes les músiques són igualment transferibles. Hi ha músiques limitades a determinats grups socials, a uns determinats gèneres, subjectes a determinades normes o fins i tot prohibides en determinats contextos, i que caldrà conèixer. En aquest sentit, caldrà establir i consensuar una estratègia pedagògica que sigui respectuosa amb el culture bearer i la seva música i que, alhora, permeti la transferència i l'intercanvi amb l'alumnat a qui va dirigida.

En segon lloc, cal garantir que el culture bearer compleixi, en la mesura del possible, els requisits abans esmentats: habilitats musicals, habilitats comunicatives, habilitats didàctiques, coneixements sobre la cultura pròpia, voluntat per donar a conèixer la seva cultura i per treballar amb infants, així com trobar l'encaix horari i financer.

Per altra banda, cal que el docent s'introdueixi prèviament en la cultura del culture bearer per poder aprofitar més i millor els seus suggeriments. Si no és possible en viu, sempre es pot demanar consell en diferit, a través d'encontres telemàtics, o a través d'un enregistrament, preferiblement, en vídeo (Goetze, 2000). En qualsevol dels casos, cal que la intervenció es planifiqui degudament abans de l'arribada del culture bearer i, per extensió de qualsevol expert, tant dins l'aula com fora de l'aula (González-Martín, 2013; Getino, 2018).

A banda d'una recerca i treball previs, cal una bona obertura de ment i un constant diàleg crític sobre la base d'igualtat entre el docent i el culture bearer (Schippers, 2005). Volk (1998) assenyala la importància de no concebre la figura del culture bearer des d'una lògica instrumental, sinó veure quin lloc ocupa i com es concep a ell mateix des de la seva lògica.

2.7 El culture bearer com a codocent

A continuació, volem plantejar la particularitat del culture bearer com a codocent. Com ja hem comentat anteriorment, certament, el culture bearer no és un docent i no ha rebut —o no té per què haver rebut— una formació pedagògica. Les intervencions del músic visitant poden ser més o menys puntuals i de major o menor durada, de manera que dependrà de molts factors que la seva intervenció generi un major o un menor impacte. Tanmateix, si la seva presència és prou significativa i duradora, pot esdevenir tan enriquidora i transformadora per a l'alumnat i per al docent, com ho pot ser una codocència en el sentit més habitual del terme, és a dir, entre dos docents.

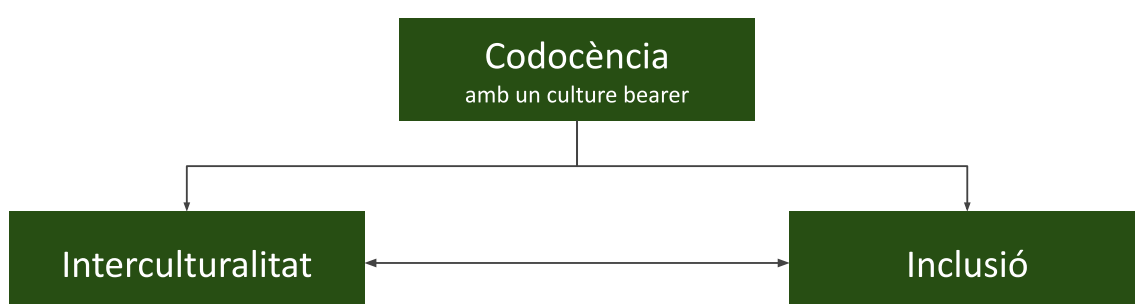
P. S. Campbell (2018) va elaborar la seva *World Music Pedagogy*, a través de les múltiples interaccions amb educadors musicals i etnomusicòlegs al llarg de tota una vida de recerca. L'autora considera que la intervenció a l'aula d'aquests músics en una relació de codocència, si bé pot resultar molt beneficiosa, és inusual i en cap cas és un requisit per motivar l'alumnat i garantir un aprenentatge sobre les músiques d'altres cultures:

World music pedagogy grew from the interactions of music educators with ethnomusicologists, and they, too, may contribute insights through co-teaching, although such collaboration is unusual and not requisite for the dimensions to play out in ways that motivate or ensure learning. (Campbell, 2018, p. 150)

De fet, per a la majoria d'escoles, portar un músic a l'aula suposa una inversió de temps i de recursos significativa. No obstant això, en la present recerca explorarem els beneficis i els efectes transformadors que aquesta relació de codocència suposa per al docent, per a l'alumnat i per al mateix culture bearer. Perquè la codocència, per la seva naturalesa constructivista, està íntimament lligada a les metodologies actives i col·laboratives, que estimulen el diàleg i la negociació. Així doncs, com veurem en posteriors capítols d'aquesta tesi, la codocència actuarà com a facilitador d'aquest intercanvi i del diàleg intercultural al servei d'una educació inclusiva (figura 4).

Figura 4

La codocència amb un culture bearer com a facilitador d'una mirada intercultural i inclusiva.



Malauradament, disposem de pocs estudis sobre la codocència a l'aula de música de secundària, els seus beneficis i limitacions, per la qual cosa hem hagut de recórrer a la literatura en l'àmbit educatiu en general per construir aquesta part del marc teòric. Formarà part de la nostra investigació

identificar com la codocència amb un culture bearer se circumscriu en la literatura pedagògica general.

Quan parlem de codocència —o docència compartida—, en termes generals fem referència a la presència de dos o més docents a l'aula, que es coordinen en un grau o un altre per tal de dur a terme una intervenció pedagògica, de menor o major durada. Diversos autors han investigat aquesta modalitat docent, així com les diferents tipologies de codocència, els beneficis per a l'alumnat i per als mateixos docents, així com les seves dificultats i limitacions (Duran i Miquel, 2003; Gately i Gately, 2001; Huguet i Lázaro, 2018; Kerin, 2019).

Una altra definició de codocència ens la donen Murphy i Scantlebury: «Two or more teachers teaching together, sharing responsibility for meeting the learning needs of students and, at the same time, learning from each other» (Murphy i Scantlebury, 2010, p. 1)¹⁴.

Diversos autors estableixen una classificació de diferents tipologies de codocència en funció del grau de col·laboració entre els docents (Bacharach et al., 2010; Baeten i Simons, 2014; Nissim i Naifeld, 2018) i que podem resumir en:

- *Model d'observació*: el codocent observa. És el model menys cooperatiu. Tanmateix, el codocent pot aportar informació rellevant sobre l'alumnat, el docent, o el clima i la gestió de l'aula. En aquest cas esdevé imprescindible que hi hagi un retorn del fet observat i és recomanable, dins del possible, que hi hagi un intercanvi de rols.
- *Model de coaching (Coaching model)*: el codocent no intervé directament en l'alumnat, però assessora el docent. És el cas que trobem en les relacions de mentoratge, amb els docents en pràctiques o docents novells.
- *Model d'assistència (Assistant teaching model)*: el codocent ajuda el docent principal assistint de manera personalitzada aquells alumnes que, per la raó que sigui, necessitin una atenció més individualitzada.
- *Model de repartiment de tasques (Equal status model)*: fa referència als codocents que es reparteixen tasques. En aquest cas podem trobar un repartiment *seqüencial*, quan els docents s'intercalen les parts de la seqüència didàctica; *paral·lel*, quan cada professor s'encarrega d'una part del grup; *per estacions de treball*, quan s'organitza el contingut per

¹⁴ En la literatura científica anglosaxona podem trobar conceptes tals com «co-teaching»(US), «coteaching»(UK), «team teaching», «collaborative teaching», «shared teaching» o «dual teaching» amb significats similars.

blocs que l'alumnat va acomplint, *de manera rotativa*, amb l'acompanyament dels docents; o *variable*, quan un professor s'encarrega d'un sol alumne o d'un grup petit d'alumnes.

- *Model col·laboratiu (Teaming model)*: és el model on els docents interactuen conjuntament entre ells i amb l'alumnat. Aquest és el model més col·laboratiu perquè exigeix una coordinació de cadascuna de les fases de la intervenció didàctica: la planificació (abans), la implementació (durant) i l'avaluació (després). Una definició sobre una codocència amb un alt grau de col·laboració ens el proporciona Buckley,

Team teaching involves a group of instructors working purposefully, regularly, and cooperatively to help a group of students learn. As a team, the teachers work together in setting goals for the course, designing a syllabus, preparing individual lesson plans, actually teaching the students together, and evaluating the results. They share insights, arguing with one another and perhaps even challenging students to decide which approach is correct. (Buckley, 2000, p.4)

Tradicionalment, els docents han après l'ofici a través de la formació acadèmica, l'observació i l'assessorament per, finalment, poder intervenir individualment. Les relacions de codocència són especialment interessants i necessàries durant el procés formatiu del docent novell, com sustenten alguns autors (Baeten i Simons, 2014; Chitiyo, 2017), i que creiem igualment enriquidores durant tota la vida professional, ja que ofereixen la possibilitat al docent de moure el seu centre de gravetat, en un procés de transformació que esdevé nodridor, tant en l'àmbit professional com personal. De fet, autors com Pancsofar i Petroff (2013), assenyalen que aquells docents que han tingut una formació en codocència durant la seva etapa formativa, demostren després un major interès i predisposició. Dels autors suara esmentats, destaquem els principals beneficis que una relació de codocència aporta als docents:

- Propicia el diàleg i la col·laboració: s'aprèn de la crítica i de l'intercanvi d'idees entre els docents.
- Enforteix el vincle entre els docents implicats.
- Suposa un enriquiment professional, tant pel que fa a la didàctica, la pedagogia i la gestió d'aula.
- El confort de ser dos docents a l'aula, estimula l'exploració i la innovació educativa.
- Observar l'altre docent genera una autoreflexió que ens permet veure'ns a nosaltres mateixos.

- Permet un coneixement més profund de l'alumnat en observar les interaccions dels alumnes amb l'altre docent.
- Es guanya autoestima i eficàcia.

Tanmateix, l'èxit d'una codocència vindrà determinada per molts factors, tant interns com externs, d'entre els quals destaquem:

- La compatibilitat i predisposició dels docents: una mala relació pot generar actituds competitives, de tancament o de dependència.
- La cultura col·laborativa que tingui el centre jugarà un paper més o menys facilitador.
- Els recursos organitzatius que disposi el centre, per a la planificació, el seguiment i l'avaluació. D'altra banda, pot generar una major càrrega laboral.
- Un coneixement teòric i una formació bàsica dels docents sobre el que suposa fer codocència.
- La claredat dels rols de cadascun dels docents abans de la intervenció.
- La capacitat per resoldre les dificultats tan bon punt sorgeixin.

La codocència també resulta beneficiosa per a l'alumnat. En aquest sentit, els principals autors destaquen que:

- L'alumnat rep un major suport i una atenció més individualitzada, amb un major benefici per a aquell alumnat amb majors necessitats, millorant-ne l'autoconfiança i l'autoestima (Walther-Thomas, 1997).
- Les aportacions dels docents, en tant que poden ser diverses, comporta que no siguin rebudes com a imperatius per part de l'alumnat. La transmissió és negociada i discutida, fomentant una major autonomia i capacitat reflexiva de l'alumnat.
- La presència de més d'un docent observant l'alumnat facilita una millor avaluació, més global i detallada.
- L'alumnat es beneficia de les diferents experteses dels docents, dels diferents punts de vista diferents, dels diferents estils docents, fet que condueix, segons diversos estudis, a la millora dels resultats acadèmics (Kim, 2019).

Com a possible dificultat o desavantatge que pot ocasionar una codocència, és que la presència de dos docents a l'aula pot generar certa confusió en l'alumnat, si aquest rep instruccions o punts de vista contradictoris.

Si ens centrem, ara, en l'àmbit musical, Jieun Kim (2019) aporta diversos estudis sobre codocència en entorns musicals. D'entre els beneficis que se'n deriven, juntament amb els anteriorment esmentats, destaquem: a) la importància d'establir entorns de col·laboració entre uns especialistes que, a diferència d'altres especialitats, sovint no gaudeixen d'un entorn per compartir la seva pràctica diària; b) la possibilitat de poder atendre l'alumnat entre dos professors de música permet una atenció més individualitzada (per exemple, a l'hora de resoldre un dubte tècnic, corporal, expressiu) i, a la vegada, allibera la càrrega del professor a l'aula; i c) aprendre de les experteses de l'altre professor de música, que toca un altre instrument o que té uns altres coneixements (de composició, interpretatius, tecnològics, artístics, culturals, etc.).

Tot i disposar de poques experiències recollides, és especialment significativa la codocència entre docents de primària i secundària en un mateix centre o barri, per tal de minimitzar el salt entre etapes i consensuar uns objectius comuns, com veiem en Hamann (2016). També recollim l'experiència per a un context d'una classe de música instrumental, concretament, de l'assaig d'una banda (Brenan i Witte, 2003). Les autores remarquen que, per tal que la codocència a l'aula de música funcioni, és important que hi hagi una distribució de tasques equitativa i que hi hagi una igualtat entre els docents, tant en l'àmbit curricular com pel que fa a l'autoritat.

En aquest sentit, Gately i Gately (2001) estableix vuit components que condicionaran l'èxit d'una relació de codocència, i que són: la comunicació interpersonal entre els docents, la disposició física o espacial, la familiarització amb el currículum, tenir objectius compartits, com es dissenya la intervenció, com es presenta, com es gestiona l'aula, i com s'avalua.

Finalment, la codocència està íntimament relacionada amb la interdisciplinarietat, ja que emprendre projectes amb altres docents facilita i permet entrar en contacte amb coneixements d'altres àrees i amb altres mirades. Tal com afirmen Janet Barrett i Kari Veblen, «teachers' intellectual curiosity, artistic playfulness, willingness to stretch through new experiences, and capacities for inquiry and reflection enable this move into new realms of curricular territory» (Barret i Veblen, 2018, p. 366).

Alhora, permet que el codocent que entra a diferents aules aportï suggeriments i tingui una visió de conjunt del centre que faciliti la coordinació entre diferents àmbits (Duran i Miquel, 2003).

2.8 Aportacions i limitacions de la pràctica d'un culture bearer a l'aula

A continuació, un cop explicat el valor que suposa portar un culture bearer a l'aula, passem a concretar les principals aportacions que reverteixen directament en l'alumnat, en el docent i en el mateix culture bearer. Nombrosos són els autors que n'han parlat (Bartolome, 2011; Boshkoff i Gault, 2010; Campbell, 2004; Campbell, 2011; Dunbar-Hall, 2005; Goetze, 2000; González-Martin, 2013; Joseph et al., 2009, 2018; Howard i Kelley, 2018; Volk, 199).

Abans, però, volem exposar les limitacions de la pràctica d'un culture bearer, les quals tenen a veure amb diferents factors i que afecten més en l'èxit i a la viabilitat de la intervenció en general, que no pas a un agent en concret. Tot i que ja s'han exposat al llarg d'aquest capítol, passem a resumir-les breument. Per una banda, ens podem trobar amb la dificultat de trobar un perfil que reuneixi totes les característiques que ha de tenir un culture bearer. Per una altra banda, ens podem trobar amb limitacions econòmiques, logístiques o organitzatives varies, que dificultin la consecució de la intervenció. També hem reflexionat sobre la dificultat —o la impossibilitat— del culture bearer per esdevenir un representant objectiu de la seva cultura. Cada individu té la seva idiosincràsia, les seves creences i els seus interessos. Com a artista —en el cas que se'n consideri, o se n'acabi considerant—, el culture bearer també pot tenir una mirada singular respecte a la música de la seva cultura. Igualment, la manera com el culture bearer hagi viscut el seu procés migratori condicionarà la visió de la seva cultura d'origen. Finalment, advertim del risc de convertir la intervenció d'un culture bearer en un producte més de consum que perpetui els estereotips més que no pas combatre'ls.

Exposades les principals limitacions passem a exposar les aportacions en relació amb cadascun dels agents que participa en la pràctica didàctica d'un culture bearer: el docent, l'alumnat i el culture bearer.

Aportacions per al docent

La intervenció d'un culture bearer a l'aula és enriquidora pel docent tant abans com durant la intervenció. El fet de treballar conjuntament amb un expert en una matèria més o menys desconeguda pel docent suposa, d'entrada, un enriquiment per al docent amb múltiples

repercussions. Getino (2018) identifica els beneficis que la intervenció d'un compositor a l'aula de primària pot generar en el docent, uns beneficis que són perfectament assimilables en el cas d'un músic d'una altra cultura i en l'educació secundària, i que podem resumir en: la possibilitat de resultar una font d'inspiració musical i pedagògica pel docent, la de motivar nous aprenentatges i habilitats, i la d'estimular-ne la creativitat musical.

En primer lloc, veure treballar un músic d'una altra cultura fomenta una pràctica reflexiva, que pot esdevenir inspiradora i possibilita un canvi en el currículum, amb un enfocament més multicultural. El canvi en el currículum es pot produir en diverses direccions: per una banda, oferint un major ventall de músiques de diferents cultures que mostrin el fet musical des d'una perspectiva més global; per l'altra, concebent la música des d'un posicionament interdisciplinari. Hi ha cultures on, sota el concepte de música hi apareix la cançó, la poesia, l'escenificació, el ball o el cos, i que poden ser incorporats a la matèria de música, que sovint es limita als elements sonors com la melodia, el ritme, el timbre o l'harmonia, per posar-ne uns exemples. Per acabar, també es poden produir canvis en el currículum en relació amb els canvis metodològics, en el sentit més ampli del terme (Elliott, 2015).

En segon lloc, l'experiència pot estimular el docent a treballar amb els alumnes de manera diferent, a través de processos orals i aurals, i no tant a partir de la notació escrita. Alhora, fomenta un major respecte cap a les músiques que es treballen i pot modificar alguns hàbits d'escolta musical. També, permet captar majors subtilitats en la música que, sense un culture bearer que les mostri, restarien invisibles. Alguns autors (Aubert, 2007; Campbell et al., 2015; Timonen et al. 2020) destaquen que l'aprenentatge de determinades pràctiques instrumentals en encontres interculturals (p. ex. percussions, instrumentacions...) pot fomentar l'aplicació d'aquestes pràctiques a nous repertoris i a nous contextos. Així mateix, facilita la pronunciació i traducció de lletres en llengües del tot desconegudes (Campbell, 2005). Inclús cal destacar que aquests encontres estimulen altres projectes col·laboratius (Joseph et al., 2018) i comunitaris, amb la implicació de tota la comunitat educativa (Getino, 2018; Hess, 2019; Higgins, 2012). Per acabar, també cal assenyalar que aquest tipus de col·laboracions fomenten la competència intercultural del docent (Pérez-Aldeguer, 2013).

Els docents i aspirants a docents que han tingut l'oportunitat de treballar durant un breu període de temps amb un culture bearer destaquen l'enriquiment musical i cultural que suposa, a vegades motivat per fer alguna cosa diferent, per atendre una necessitat professional, per motius identitaris o per activisme social (Campbell, 2011). D'aquests encontres, els docents, interpel·lats, reflexionen

sobre la concepció del fet musical i sobre la pràctica musical. Així mateix, s'adonen tant de les seves limitacions com de les seves fortaleces, identifiquen elements comuns i diferents, i recullen materials didàctics, repertori o idees que podran aplicar posteriorment a les seves classes.

Tot i els beneficis, la majoria dels docents són conscients que l'aprenentatge de la música d'una altra cultura requereix una immersió llarga en el temps i que aquestes sessions suposen tan sols una primera aproximació (Aubert, 2007). A pesar de la brevetat d'algunes d'aquestes experiències, sovint són suficients per fer-se'n una idea i canviar algunes idees prèvies que tenien sobre la música o la cultura. Alguns se sorprenen de les grans habilitats memorístiques o de les grans habilitats per improvisar que tenen els culture bearers. D'altres, aquells que han pogut entrar dins l'esfera privada del culture bearer i establir-hi una relació més estreta —i fins i tot en alguns casos d'amistat—, han pogut conèixer de primera mà les tradicions i costums en el seu entorn més proper.

Aportacions per a l'alumnat

De la mateixa manera, l'entrada d'un culture bearer a l'aula comporta, per la seva singularitat, unes aportacions per a l'alumnat significatives i que abasten diferents àmbits.

En primer lloc, permet a l'alumnat tenir un contacte directe amb un artista i, amb ell, poder gaudir d'una experiència musical real, a través de la implicació en una activitat pràctica i autèntica en una música d'una altra cultura i des d'una altra mirada (Campbell, 2018). L'alumnat sol percebre el professor de música més com un docent que no pas com un artista, ja sigui pel rol i la confiança que s'estableix entre ells, o sigui perquè aquest, en rares ocasions, es mostri com a artista o intèrpret, malgrat que tingui un gran domini d'un instrument. L'extraordinarietat i la novetat de la situació, com podem veure en experiències prèvies similars (Getino, 2018), genera entusiasme i admiració entre l'alumnat.

En segon lloc, permet a l'alumnat conèixer una cultura desconeguda, amb la seva diversitat, complexitat i contradiccions, a través d'una persona nadiua d'aquesta cultura. La visibilització d'una cultura minoritzada o estigmatitzada a través d'un testimoni real dona l'oportunitat a l'alumnat de trencar prejudicis i estereotips, o si més no posar-los en qüestionament, sempre que es plantegi de manera adequada, ja que una exotització o una romantització de la figura pot generar l'efecte contrari (Hess, 2019).

En el cas de trobar-nos amb un culture bearer que representi una cultura minoritzada o estigmatitzada, permet que l'alumnat nouvingut o fills i filles de famílies immigrades d'aquesta cultura —i d'altres—, puguin sentir-se identificats en aquesta figura, i que la seva història d'èxit actuï com a model empoderador (Hess, 2019; González-Martín, 2013).

Finalment, pel que fa als aspectes metodològics, permet a l'alumnat contactar amb altres metodologies, de tipus oral i aural, que són més properes a l'aprenentatge informal i que sovint estan en major consonància amb l'alumnat de secundària, que no disposa d'uns coneixements musicals tècnics o específics (Green, 2008). Així mateix, la relació de codocència que s'estableix entre el culture bearer i el docent, ofereix també un punt de vista alternatiu i complementari que és enriquidor per l'alumnat (Duran i Miquel, 2003).

Aportacions per al culture bearer

Tot i que els beneficis d'una intervenció a l'aula pel propi culture bearer no han estat estudiats en profunditat, sí que observem que la seva intervenció necessita un determinat grau d'adaptació al nou context —alumnat i aula—, que suposen un aprenentatge i una transformació pel propi culture bearer. En alguns casos, el culture bearer desenvoluparà estratègies per acostar-se a l'alumnat que no són pròpies de la seva tradició. Amb el suport del docent, el culture bearer també pot nodrir-se d'altres maneres d'abordar l'aprenentatge musical pròpies de l'aprenentatge formal, com pot ser treballar per seccions, treballar una dificultat tècnica per separat, utilitzar partitures per facilitar l'aprenentatge a l'alumnat; en definitiva, pot aprendre noves maneres d'aproximar-se a l'ensenyament-aprenentatge musical (Howard i Kelley, 2018). Alhora, aquesta experiència pot motivar el culture bearer a experimentar noves sonoritats, desenvolupar nous projectes, proporcionant altres perspectives de treball, de desenvolupament artístic i pedagògic i d'activisme social.

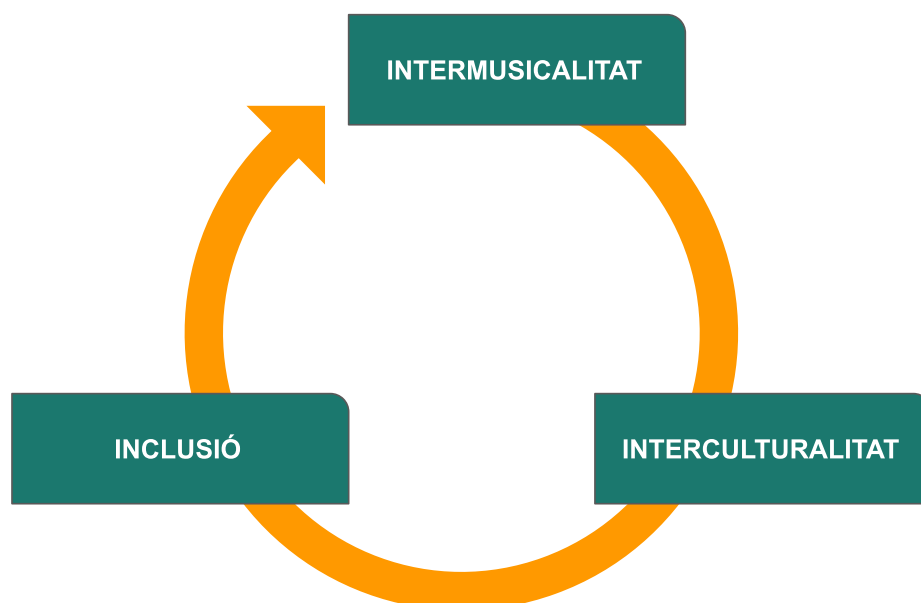
La intervenció del culture bearer suposa una oportunitat per visibilitzar i donar a conèixer alguns trets distintius de la seva cultura, entesa des de la diversitat que conviu en nosaltres i que configura el tot divers de la cultura com a realitat pluricultural i dinàmica (Campbell, 2011; Howard, 2018). Al mateix temps, observar i treballar la música des d'una lògica que no és la pròpia resulta igualment enriquidor i és absolutament coherent amb la lògica dialògica que suposa un intercanvi intercultural.

3. LA INTERMUSICALITAT AL SERVEI DE LA INCLUSIÓ

En aquest tercer i últim apartat aportem un marc teòric de referència sobre els conceptes d'intermusicalitat, interculturalitat i inclusió, que justifiquen i modelen la nostra intervenció a l'aula. La intermusicalitat, com a concepte rector, ens suggereix un marc d'acció per comprendre la música en el seu context, en un diàleg intercultural. Alhora, el diàleg intercultural en un context educatiu té com a objectiu final la inclusió de tot l'alumnat, fet que comporta una reflexió crítica del currículum, tant d'allò que ensenyem com de la manera en com ho ensenyem (figura 5). Aquest enfocament comporta un gran potencial per a l'aula de secundària, perquè fomenta la creativitat i desenvolupa competències musicals (Webb, 2008), alhora que personals i socials sobretot quan hi ha una diversitat significativa a l'aula. Un potencial que es veu facilitat, de manera especial, quan es proposa un treball conjunt amb un culture bearer.

Figura 5

Diagrama sobre el sentit i la finalitat de la intermusicalitat al servei de la inclusió.



3.1 La intermusicalitat a l'aula: definició del concepte i característiques

Què entenem per intermusicalitat?

El terme d'intermusicalitat fou encunyat per Ingrid Monson (1996) i defineix el procés pel qual transferim unes pràctiques i unes estratègies d'aprenentatge pròpies de la nostra cultura i del nostre procés d'aprenentatge a altres contextos culturals. En aquest sentit, la vertadera autenticitat en una relació intermusical no rau en la fidel reproducció o la imitació d'una música —que, com veurem, és impossible—, sinó en la voluntat de comunicar-nos. L'interessant del diàleg intermusical es troba en el fet que durant el procés es creen noves estratègies d'aprenentatge musical, enriquidores per a uns i altres, reforçant el coneixement de l'altre i, sobretot, reforçant el vincle (Van Den Dool, 2016).

L'origen del terme evoluciona, com a variació o adaptació al terreny musical, del concepte d'intertextualitat, concepte que defineix la filòsofa Julia Kristeva el 1967 en el camp de la literatura comparada (Kristeva, 1967). El més rellevant que se'n deriva del concepte és que no hi hauria textos únics o originals, que parteixen del no-res, sinó que cada text, cada expressió escrita, es troba en relació amb altres textos anteriors o coetanis. Cada autor disposa d'una herència de lectures i d'experiències vitals que configuren el material a partir del qual es desenvoluparan noves idees. Aquest caràcter dialògic i interactiu és, doncs, el mateix que adopta el concepte d'intermusicalitat, aplicat al discurs sonor. Així és com s'entén la música, des de la seva funció comunicativa, relacional i discursiva.

En el terreny de la filosofia, l'artista i filòsof serbi Miško Šuvaković (1997), un any després de l'obra de Monson (1996), distingia tres significats per al concepte d'intermusicalitat: a) la relació entre dos o més textos musicals: intercanvis, referencialitats, emplaçaments i desplaçaments, inscripcions o cobertures mútues; b) la relació entre el text musical i la música com a institució situada culturalment, històrica i política; i c) la relació entre els textos musicals i altres textos 'extramusicals' presents en un lloc i en un moment donat.

Com veiem, ens trobem davant d'un concepte que s'associa a diferents idees, des del préstec musical, la fusió amb altres músiques o la mateixa idea de collage. Des d'una perspectiva pedagògica, més que no pas filosòfica, associem la intermusicalitat a la fusió i intercanvi musical dins dels processos interculturals (Celma-Tafalla, 2007) i, en el nostre cas, en un context educatiu. Així, quan parlem d'intermusicalitat fem referència a «allò que succeeix» entre les persones implicades, els

intercanvis que es produeixen quan s'aborda una proposta musical des de diferents tradicions musicals i culturals, més que no pas en el text sonor com a objecte. La voluntat de fer música junts comporta una negociació de les parts per assolir un objectiu. «Fer quelcom junts» implica conèixer i reconèixer l'altre, i a un mateix. Des d'una òptica intercultural apareixen nous focus d'interès que valen la pena d'analitzar i que van més enllà de la dimensió musical, per endinsar-nos en dimensió comunitària, social, cultural i emocional, amb la música com a mitjà.

Així doncs, aquesta mirada intermusical condicionarà el disseny de la nostra intervenció, ja que ens porta a treballar a partir d'un repertori variat, que afrontarem a partir de diferents lògiques musicals i culturals, més que no pas en la voluntat de conèixer unes músiques o uns estils determinats, per ells mateixos. De músiques n'hi ha moltes i ben variades, que conviuen en un món cada cop més global. Reimer (1993) ja parlava de *multimusicalitat* i com totes les músiques —expressat en una suggerent paradoxa— són a la vegada iguals, semblants i diferents. No es tracta tant de posar a la palestra unes músiques en concret, per estudiar-les, veure'n les diferències o les característiques de l'estil sinó en «fer» música, i fer-la a partir de les realitats de les persones implicades. Unes realitats que, com hem vist, sovint se silencien. Es tracta de rescatar-les, visibilitzar-les i honrar-les. Això ens permet conèixer-nos i contextualitzar-nos en un sentit ecològic (espai) i històric (temps) i que respon, al nostre entendre, a un vertader treball intercultural¹⁵.

Conceptes afins al fenomen de la intermusicalitat: la bimusicalitat i la transmusicalitat

Mantle Hood (1960) ja expressava als anys seixanta la necessitat d'ampliar la musicalitat del músic o del mestre de música, a través de l'aprenentatge d'una música d'una altra cultura (*bi-musicality*). Així com als països no occidentals estan més acostumats, per necessitat, a conèixer la música occidental, a occident és menys habitual l'interès per conèixer les músiques orientals, i dependrà en gran part de la voluntat de cadascú. Moltes de les músiques no occidentals parteixen d'una concepció del fet musical diferent de com es pot concebre des d'occident, ja sigui en relació amb els elements del so, com a l'hora de fer, aprendre, ensenyar o participar de la música. Per posar-ne alguns exemples, podem fer referència a l'ús de la microtonalitat en les melodies, a les polirítmies amb ritmes irregulars, a la transmissió oral i aural, a les normes no escrites d'interpretació i d'improvisació, el rol dels participants en un esdeveniment musical, o a les funcions de la música. Hi ha processos culturals

¹⁵ No hem considerat en la nostra argumentació el debat sobre si podem parlar de 'música' com a concepte global, evitant un relativisme extrem que dificultaria el mateix treball intermusical a l'aula, i perquè s'escapa del nostre interès, centrat en la didàctica de la música. Partim de la idea que hi ha elements únics i elements compartits i que hi ha una sintaxi compartida, fruit de la globalització, que ens permet parlar de músiques en diferents contextos (O'Flynn, 2005).

que s'aprenen des de les primeres edats i que configuren la identitat cultural de l'individu, com ara la percepció de l'altura dels sons, el sistema fonològic o la percepció del ritme. El vertader repte no és, doncs, dominar un altre llenguatge sinó poder establir un diàleg musical entre iguals que afavoreixi el coneixement mutu i una millor convivència. Serà des de la participació i a través d'un repertori divers que ens aproximarem a les músiques d'altres cultures. Haddon (2016) utilitza el suggerent concepte de musicalitat dialògica (*dialogical musicality*) en un estudi on s'avaluen els beneficis que reverteixen en uns estudiants universitaris de música occidental, que s'immergeixen en una formació de gamelan.

Per altra banda, Bruno Deschênes (2018) considera que el concepte de bimusicalitat encunyat per Mantle Hood als anys seixanta no dona resposta a l'escenari global actual. Hi ha músics occidentals, per exemple, que opten per conèixer a fons un instrument d'una altra cultura —com farà ell amb el shakuhachi—, no només tècnicament o cognitiva, sinó a un nivell profund, emocional i corporal, a través del que l'autor anomena *embodiment*. Des del seu punt de vista, el concepte de bimusicalitat no té en compte aquest procés de reidentificació amb la nova música.

Autors com Bruno Deschênes (2018) o Laurent Aubert (2007) han desenvolupat el concepte de 'transmusicalitat', atès que, segons aquests autors, conceptes com els d'intermusicalitat o interculturalitat fan una excessiva referència a l'oposició, la polarització i el conflicte entre l'«un» i l'«altre». Per contra, el concepte de transmusicalitat centra la mirada en allò que uneix —mantenint la idiosincràsia de cadascú—, i en el concepte de pràctica compartida. Altres autors, com Mark Slobin (1979), Judith Becker (1983), Todd Titon (1995), Ted Solis (2004), Stephen J. Cottrell (2007) o Alison Tokita (2014) ja haurien matisat prèviament el vell concepte de bimusicalitat de Mantle Hood per tal d'aproximar-lo a la realitat actual, després que el concepte de *world music* esdevingués una etiqueta comercial, i al món d'interacció global en el qual ens trobem immersos.

Característiques d'una mirada intermusical a l'aula

Com defensarem, doncs, el concepte d'intermusicalitat no parteix de l'objectiu de conèixer o aprendre la música de l'altre, encara que en sigui una conseqüència parcial, sinó que la finalitat se situa en la mateixa interacció. És en la mateixa interacció bidireccional, és a dir, «fent música junts», que podem desenvolupar una empatia intercultural a partir d'una relació horitzontal. A continuació resumim les principals característiques d'una mirada intermusical a l'aula i que s'han tingut en compte en el disseny i en la implementació de la intervenció a l'aula:

- Situa el focus d'interès en el procés i no en l'objecte.
- Situa el focus d'interès en la creació d'un vincle entre els participants. Es prioritza el «tocar amb l'altre» a «tocar com l'altre».
- Es prioritza una creació col·lectiva oberta més que la reproducció d'un model tancat.
- Tots els participants tenen un rol actiu en una relació horitzontal, compartint experiències i fent propostes.
- Es visibilitzen i s'honren les identitats culturals dels participants.
- Es parteix d'un repertori variat, significatiu i representatiu per als participants.
- Es creen noves estratègies d'aprenentatge que seran utilitzades a nous contextos.
- Es fomenta una comunicació equitativa entre els participants.
- Condiciona el currículum i la metodologia.
- Es fomenta la reflexió crítica dels mecanismes d'aprenentatge i d'autoaprenentatge.

Així doncs, l'enfocament intermusical ens dona algunes pistes sobre com enfocar una educació musical intercultural, ens porta a revisar el currículum i la metodologia i, en especial, ens duu a observar críticament les lògiques que la sustenten. Un enfocament intermusical no consisteix només a ampliar un repertori sinó entendre com es practica la música i com es pensa, s'aprèn i s'ensenya. El més interessant es troba en l'intercanvi dels músics i de les diferents experiències posades en comú (O'Flynn, 2005).

El grau de participació d'una persona —i la qualitat d'aquesta participació— varia, també, en funció de la participació dels altres. I aquí és on rau el rol i la responsabilitat del docent: fomentar situacions de comunicació desitjades, de qualitat i democràtiques, on tothom formi part del procés comunicador i transformador. No es tracta de treballar un repertori en concret, donar a conèixer un estil o un gènere en particular, que seria més propi d'una concepció multicultural de l'educació musical, sinó implicar la diversitat de l'aula en un objectiu comú compartit. En aquest sentit, comporta prioritzar allò que és rellevant i significatiu pel grup: alumnes, professor i famílies (O'Flynn, 2005). L'enfocament intermusical i la mirada intercultural conviden al diàleg i a l'intercanvi, i ens porten a la reflexió dels rols així com de les diferents estratègies d'ensenyament i aprenentatge (aural, notacional, tecnològica, formal, informal, instructiva i democràtica) al servei d'una educació inclusiva.

3.2 Educació intercultural: implicacions i conceptualitzacions

Per poder entendre el rol que la música juga dins l'educació intercultural hem considerat primer fer esment, en l'àmbit general, a allò que concebem com a educació intercultural.

Els processos migratoris són inherents a la condició humana i són diversos els motius pels quals les persones es mouen a la recerca d'unes millors condicions de vida. Les societats actuals cada cop són més globals, multiculturals i diverses, i la creixent confluència d'orígens i cultures suposen un repte, ja que són una font d'enriquiment, però també una font de conflicte. Aquest fenomen exigeix un replantejament, tant pel que fa a què considerem cultura i els límits d'aquesta, com en la manera en com creiem que hem d'educar les futures generacions, en totes les etapes educatives, per tal de fer front a aquesta realitat cada cop més plural. L'educació intercultural, per tant, no és una opció sinó una necessitat.

La literatura sobre aquest camp és molt gran i variada. Nosaltres ens recolzarem en els següents autors per articular el nostre discurs (Besalú, 2002; Jordan, 1994; Jordán et al., 2009; Leiva, 2010, 2011, 2017; Olcina-Sempre et al., 2020), destacant aquells aspectes que considerem més rellevants per a la nostra pràctica educativa.

El concepte d'interculturalitat, a diferència del concepte de multiculturalitat, posa l'èmfasi en la «inter-acció», un procés dinàmic que té com a objectiu establir un diàleg equitatiu que sigui respectuós i nodridor per totes les parts:

Interculturality refers to the existence and equitable interaction of diverse cultures and the possibility of generating shared cultural expressions through dialogue and mutual respect. (UNESCO, 2005, art.4.8)

Com proposa Catherine Walsh (2009), l'element nuclear de l'intercanvi intercultural situa més l'interès en l'encontre i en els aprenentatges que se'n deriven, que en aspectes purament ètnics:

Tal contacto e intercambio no deben ser pensados simplemente en términos étnicos sino a partir de la relación, comunicación y aprendizaje permanentes entre personas, grupos, conocimientos, valores, tradiciones, lógicas y racionalidades distintas, orientados a generar, construir y propiciar un respeto mutuo, y un desarrollo pleno de las capacidades de los

individuos y colectivos, por encima de sus diferencias culturales y sociales. (Walsh, 2009, p. 41)

Sobre l'aproximació a l'educació intercultural, Louis Derman-Sparks (1998) diferencia un «paradigma de la tolerància» versus un «paradigma de la transformació». Mentre el primer cas sol limitar-se a proporcionar informació de la diversitat i a dur a terme activitats multiculturals aïllades, en el segon cas es busca la reflexió personal del docent, per identificar els prejudicis i biaixos personals, a partir d'un aprenentatge experiencial i cooperatiu, on el que es busca és la transformació del docent.

Altres autors, especialment a Amèrica Llatina (Ferrão, 2013; Tubino, 2005; Walsh, 2009) distingeixen una interculturalitat «funcional» d'una interculturalitat «crítica». Mentre que la primera, pròpia del món anglosaxó pretén, en el fons, integrar la diferència sense canviar-ne el marc, la segona, comença per visibilitzar les raons del no-diàleg, en un compromís ètic i polític —«learning to teach against the grain», diria Cochran-Smith (1991)—, i que és, en essència, disfuncional (Tubino, 2005).

La globalització cultural, la connectivitat i la societat del coneixement de la nostra era ens porta, inexorablement, cap a una educació que no pot menystenir aquesta mirada intercultural. Essomba (2014) parla d'interculturalitats, en plural, on tot l'alumnat independentment del seu origen ha de poder desenvolupar estratègies per al diàleg, l'empatia, el consens i l'autocomprensió. Des d'aquesta mirada s'entén la interculturalitat com a processos interculturals educatius on es prioritza la dimensió emocional i relacional, a la cognitiva.

De la interculturalitat crítica a la intraculturalitat

La dimensió relacional del concepte d'interculturalitat implica, com a pas previ necessari, conèixer el context de l'alumne. Aquest fet hauria de tenir una conseqüència directa en el disseny del currículum, les metodologies i l'acció tutorial, així com conèixer —i sotmetre a reflexió crítica— els mecanismes de funcionament del centre i del sistema educatiu en general (Olcina-Sempere et al., 2020). Lligat amb aquesta idea és interessant comentar que un dels perills en què pot incórrer la interculturalitat és el d'imaginar un «nosaltres» estanc i homogeni que interactua —amb la millor de les intencions— amb un «altre», igualment estàtic i homogeni, perpetrant els estereotips i les desigualtats que volem combatre. Per combatre aquest risc, alguns autors parlen del concepte d'*intraculturalitat*, que emergeix en la literatura postmoderna i decolonial com un instrument complementari i, alhora, oposat al d'interculturalitat. Aquest debat és especialment present a

Amèrica Llatina on, des dels anys noranta, s'intensifiquen les polítiques de renovació pedagògica per tal d'atendre la diversitat d'unes societats multiètniques, pluriculturals i multilingües (Ferrão, 2013).

La intraculturalitat suposa un gir epistemològic que situa l'«altre» a dins, en lloc de fora, i que furga entre els límits del jo i de l'altre. La intraculturalitat esdevé un procés d'autodeterminació de l'individu que, per una banda, li assegura continuar essent, diferent i singular, i per l'altra, li permet ser com l'«altre», és a dir, semblant (López i Cuello, 2016). D'aquesta manera, la intraculturalitat fomenta el desenvolupament de la identitat pròpia en equilibri, complementarietat i respecte als altres, esdevenint un procés empoderador. Uns i altres, a través de la comunicació i la trobada, es complementen i s'apropien amb una part de l'altre, configurant un col·lectiu comú transcultural que en cap cas està renyit amb les identitats individuals (Walsh, 2012).

Si la interculturalitat busca la relació entre cultures en una relació d'igualtat, la mirada intracultural busca el respecte cap a un mateix, la possibilitat de ser diferent de l'altre, tot i respectar les condicions d'aquest. L'empoderament, des de la intraculturalitat fomenta «les condicions d'igualtat, d'enteniment i de comprensió en una relació permanent d'acceptació de les diferències» (López i Cuello, 2016, p. 379), fonamental per a una convivència intercultural.

La idea de fons, tant si utilitzem un concepte o un altre, té a veure amb com ens relacionem amb l'«alteritat» i si som capaços de percebre i concebre l'altre com una part del nosaltres. El diàleg intercultural, per tant, es produeix tant amb algú que és «a fora» com amb algú que és «a dins» de la nostra cultura. Això implica concebre la cultura com un fet dinàmic i complex. En l'àmbit pràctic, també implica qüestionar la dominació instal·lada durant segles en el nostre sistema educatiu hegemònic, inherent a la colonització moderna, tant a través del currículum com a través de la pràctica.

3.2.1 La interculturalització del currículum

Per poder vetllar per l'educació intercultural el primer que hem de fer és transformar el currículum, és a dir, «interculturalitzar-lo». Des del nostre punt de vista, la interculturalització del currículum no consisteix a afegir continguts sinó a donar veu als alumnes i això s'aconsegueix posant en el focus de l'educació intercultural en la manera d'ensenyar. Quan parlem de com la mirada intercultural condiona la metodologia ens referim principalment en la importància de l'aprenentatge cooperatiu (Traver, 2003) i del rol del docent (Cernadas et al., 2013). La relació jeràrquica i unidireccional del

docent és incompatible amb la de diàleg bidireccional fonamentat en una relació equitativa, empoderadora, que afavoreixi la participació democràtica (Besalú et al., 2014). Per tal d'interculturalitzar el currículum, Leiva (2017) proposa alguns eixos clau i que podem resumir en:

- Sortir de l'aula a la comunitat i que la comunitat entri a l'aula.
- Estendre el compromís educatiu dels centres en horari extraescolar.
- Crear, difondre i intercanviar materials entre els docents.
- Servir-se de l'aprenentatge entre iguals i de l'assessorament d'experts en matèria d'interculturalitat.
- Cuidar l'acollida de l'alumnat nouvingut.
- Fomentar espais de trobada de tots els membres de la comunitat educativa.
- Vetllar per l'autoimatge i l'autoestima de l'alumnat immigrant.
- Atendre amb especial sensibilitat les cultures minoritzades.

La mirada intercultural comporta ineludiblement una dimensió política, de voluntat de transformació i canvi per a un món més just, que comporta que l'aula surti a la comunitat, i que la comunitat entri a l'aula, amb accions culturals concretes que tenen implicacions o repercussions en la comunitat (Casacuberta et al., 2011), com per exemple, la pràctica a l'aula d'un culture bearer. La dimensió política de la mirada intercultural implica, alhora, una reivindicació deliberada dels drets de les minories. Aquesta mirada ens duu a identificar els prejudicis i creences que poden ser estereotipadores de l'altre. Conèixer l'altre és conèixer-nos a nosaltres mateixos.

Cal observar que no podem destriar l'exclusió per motius culturals de la resta d'exclusions. La mirada intercultural comporta una mirada interseccional (Viveros, 2016) que identifica altres exclusions que estan relacionades, com el gènere, la classe, la formació acadèmica, la discapacitat física o intel·lectual, l'edat, la llengua o la religió¹⁶.

Així doncs, per interculturalitzar el currículum també és necessari que hi hagi un compromís per part de tota la comunitat educativa. L'educació intercultural no pot quedar-se a l'aula, en les intervencions pedagògiques concretes del docent, sinó que interpel·la tota la cultura docent, la política del centre i totes les persones que conformen la comunitat educativa (García y Goenechea, 2009, Jordán et al.,

¹⁶ El concepte d'interseccionalitat fou creat el 1989 per l'advocada Kimberlé Crenshaw per fer evident, en la defensa d'unes treballadores negres de la companyia estatunidenca General Motors, que les opressions a les quals estaven sotmeses aquestes dones eren d'origen múltiple. Aquest concepte ha estat molt utilitzat des d'aleshores en la literatura científica postcolonial i feminista.

2009; Leiva, 2017). En aquest sentit, els centres han d'incorporar les decisions i acords presos en el Projecte de Convivència (PC), així com establir i concretar les mesures que es duran a terme en el Pla d'Acció Tutorial (PAT).

Un element fonamental a tenir en compte per una educació intercultural (i inclusiva) és la formació del professorat, tant pel que fa a la sensibilització, compromís i els recursos per treballar i fomentar la competència intercultural de l'alumnat, com en les competències interculturals del professorat (García y Goenechea, 2009; Slavin, 2003) i a la qual dedicarem el següent apartat.

3.2.2 Música i educació intercultural

Si ens centrem en com diferents autors han tractat la interculturalitat en relació amb l'educació musical ens trobem igualment amb una literatura extensa. Per a la nostra argumentació ens cenyirem en les idees exposades pels següents autors, entre d'altres: Anderson i Campbell, 1989/2013; Cernadas et al., 2013 (sobre el professorat); Díaz i Ibarretxe, 2008; Giráldez, 1997; González-Martín i Valls, 2013, 2018; Hargreaves et al., 2002; Lundquist i Szego, 1998; O'Flynn, 2005; Pérez-Aldeguer, 2013 (revisió de literatura), 2014 (percussions); Reimer, 1993; Volk, 1998; Woodside, 2008 (música popular).

La música, pel seu caràcter procedimental, té un gran poder comunicatiu i expressiu que la fa especialment idònia per a l'enfocament intercultural (Leiva, 2011). Ara bé, una educació musical intercultural, des d'un posicionament crític, exigeix una reflexió que va més enllà de la incorporació d'uns continguts multiculturals a la matèria. Exigeix un raonament global que afecta el currículum, als materials didàctics i al repertori, però també a les metodologies, a les polítiques de centre, a les actituds i formació del professorat, al tipus d'agrupaments, a l'avaluació, al rol del docent i de tots els membres de la comunitat educativa, o al vincle del centre amb el seu entorn (Arroyo, 2013; Kraus, 1967; Rodríguez-Quiles, 2013). Per tant, insistim en la idea exposada anteriorment que el concepte d'educació intercultural va estretament lligat al concepte d'inclusió educativa. En altres paraules, si hi ha una mirada intercultural, hi haurà inclusió; i si hi ha inclusió, inclourà necessàriament una mirada intercultural.

Relacionat amb la idea de la participació de l'alumnat, remarquem la importància de conèixer i donar a conèixer les subcultures dins de la nostra pròpia cultura musical, i dins del nostre sistema educatiu i la nostra aula (Díaz i Ibarretxe, 2008). Aquest fet no impedeix que, en el cas de trobar-nos en un

context molt homogeni o amb poca presència multicultural, no puguem incorporar la mirada intercultural. Ans al contrari, el desenvolupament de les competències interculturals són necessàries per a tots els ciutadans, i l'escola i l'institut són espais idonis per a poder treballar-les.

Un aspecte interessant en l'educació musical des d'una perspectiva global és tot allò que fa referència, no tant en allò que s'ensenya, sinó a com s'ensenya. Més enllà de la incorporació de determinats continguts o repertoris, cal una reflexió crítica sobre alguns enfocaments que poden ajudar-nos a tenir aquesta mirada intercultural. Ens referim sobretot a aquells que comporten un canvi en el rol dels docents i de l'alumnat.

Estratègies que faciliten una educació musical intercultural

A continuació destaquem, en un breu apartat, aquelles estratègies que, a banda de portar un culture bearer a l'aula, considerem essencials per a una educació intercultural de qualitat on es fomenti la participació i la presència de tot l'alumnat, i que són: les estratègies pròpies de l'àmbit informal de la música i de la música comunitària.

Un element a destacar és la importància de conèixer i poder incorporar a l'aula estratègies d'aprenentatge pròpies de l'aprenentatge informal de la música (Green, 2008; Jaffurs, 2004), ja que, mentre formen part d'un aprenentatge natural i voluntari, poden resultar més significatives per l'alumne. Com comenta el músic Keith Thomson: «they learn in ways we don't teach them» (Jaffurs, 2004, p. 190). De l'observació de com aprenen uns joves en una banda de rock, l'autora en destaca: l'aprenentatge entre iguals, la motivació intrínseca pròpia de les activitats no obligatòries, l'aprenentatge incidental i espontani (serendipitat) diferent de l'aprenentatge seqüenciat propi dels entorns formals, la imitació d'altres models, gravacions i models en viu, l'encoratjament i el reforç positiu que sovint reben d'iguals i de familiars, i la presència de lideratges implícits, que no explícits. Incorporar, o intentar incorporar, aquestes característiques comporta un gir en la mirada del docent, que dona la veu a l'alumnat i que aprèn d'ell. Com comenta l'autor «I want to know what they know about music, and I want them to teach me. I want to know what they think is important» (Jaffurs, 2004, p.199).

Un altre element a tenir en compte és el que fa referència a la música comunitària i a la figura del músic comunitari, una figura que comparteix alguns elements i que es complementa amb la figura de

culture bearer. El músic comunitari posa l'èmfasi en la participació, en el context, en la diversitat i en la inclusió de tots els participants¹⁷.

Creiem pertinent recordar en aquest punt el concepte de *musicking* de Christopher Small (1998) per concebre la música com un procés humà en lloc d'un objecte inanimat. El que era un substantiu (*music*) passa a ser una acció (*to music*). Una acció que abraça totes aquelles persones que participen directament o indirecta del fet musical: escoltar, interpretar, assajar, cantar, compondre, improvisar o ballar, tot i que en aquesta acció, Small hi inclou també totes aquelles persones que fan possible l'esdeveniment, des de qui posa les cadires, s'encarrega de les llums o ven les entrades. En aquest sentit, l'essència de la música rau en la interacció entre persones, que es troben en un estat constant de cocreació i d'influència mútua (Keil i Feld, 1994, a Campbell i Lum, 2019).

Al músic comunitari sovint se'l defineix com a *boundary-walker*, músics que transiten pels marges i amb poc reconeixement des de l'alta cultura (Higgins, 2012). Aquesta baixa consideració fa que els situï en la precarietat i, alhora, els força a la pluriocupació. Un fet que és transferible també, a la idea del culture bearer. Els músics comunitaris no tenen per què ser portadors d'una cultura específica —així com s'espera del culture bearer— però, en tant que estan vinculats a les identitats dels participants i de la comunitat, utilitzen dinàmiques i estratègies pròpies de l'educació informal i tenen una clara voluntat de transformació social. És en aquest sentit que podem afirmar que comparteixen moltes característiques. Els músics comunitaris, com també alguns culture bearers, esdevenen, a través de l'art, agents de transformació social. És per això que també podem trobar-los sota el nom d'*artistes*.

L'essència de la música comunitària és inclusiva i s'oposa a la imatge d'uns músics fent música dalt de l'escenari, i unes altres persones rebent la música passivament. Moltes cultures tenen pràctiques musicals participatives, tant des d'un punt de vista geogràfic (el món amazic, l'Àfrica subsahariana, o la diàspora afroamericana) com conceptual, i que podem trobar arreu (cultures infantils, casaments, o esdeveniments participatius), per posar-ne alguns exemples.

¹⁷ Higgins (2012), en la seva obra fonamental, *Community music. In theory and in practice*, defineix el músic comunitari com un músic que actua com a líder o facilitador en contextos no formals de diversa índole, i que es dirigeix o dinamitza un públic que participa de manera voluntària. Aquests músics han de tenir competències més enllà de la música i posen un fort èmfasi en la participació, el context, la diversitat i la igualtat d'oportunitats. Si bé en la literatura anglosaxona el trobem com a *community musician*, també el podem trobar amb altres noms tals com *music educator*, *music teacher*, *cultural development worker*, *musician in residence* o *music outreach worker*.

Des d'una perspectiva postmoderna, entenem l'art com una acció situada en un context, que compta amb la implicació de tots els participants i que s'escapa de la visió tradicional d'objecte venerable i consumible. El que importa és el procés i l'experiència viscuda de forma democràtica. Aquest, creiem que és un punt de partida clau per enfocar qualsevol contingut multicultural a l'aula des d'un enfocament intercultural. A continuació, mostrem, a la taula 1, una comparativa on podem veure de manera gràfica aquestes dues perspectives (Higgins, 2012, p.31):

Taula 1

Comparació entre les perspectives moderna i postmoderna

MODERNA (TRADICIONAL)	POSTMODERNA
Artista	Tots els participants
Objectiu	Acció
Forma (tancada)	Antiforma (oberta)
Producte	Procés
Individual	Comunitari
Estètica	Extra-estètic
Consum	Participació
Idealisme cultural	Democràcia cultural
Autoria	Coautoria
Educació formal	Educació informal i no formal

3.3 L'educació intercultural al servei de la inclusió

Finalment, un altre element nuclear del concepte d'educació intercultural és que no el podem separar del concepte d'educació inclusiva, tant individual com grupal (Leiva, 2011; Sales et al., 2012). En aquest sentit, no podem ser inclusius sense un enfocament intercultural de l'educació, com

tampoc no reeixirem en una educació intercultural si no partim d'una mirada inclusiva que doni veu a totes les persones implicades.

L'aposta per una educació intercultural parteix de la idea d'inclusió i d'equitat, conceptes que la UNESCO (2017) defineix com:

- Inclusió: és un procés que ajuda a superar els obstacles que limiten la presència, la participació i l'èxit dels estudiants.
- Equitat: garanteix que es tingui una preocupació per la justícia, de tal manera que l'educació de tots els estudiants es considera d'igual importància.

3.3.1 Marc normatiu de l'educació inclusiva i les seves recomanacions per a una transformació educativa

Si retrocedim fins a l'any 1994 dins del context espanyol, la Declaració de Salamanca esdevé, sens dubte, un esdeveniment fonamental. Aquest document va ser aprovat durant la Conferència Mundial sobre Necessitats Educatives Especials, organitzada per la UNESCO i celebrada a la ciutat de Salamanca, i va comptar amb la participació de representants de més de noranta governs i nombroses organitzacions no governamentals. Si bé l'objectiu principal de la Declaració era promoure la inclusió educativa de les persones amb discapacitat, també posa èmfasi en la importància de respectar i valorar la diversitat cultural i lingüística, i insta a prendre les mesures necessàries per atendre l'alumnat en la seva plena diversitat. D'aquesta manera, es van generar materials i recursos per ajudar tots els països a impulsar aquesta transformació.

El 2015 ens trobem amb la Declaració d'Incheon, un document aprovat en el Fòrum Mundial sobre l'Educació, organitzat per la UNESCO a la ciutat coreana que porta el seu nom. Com a fruit d'aquest fòrum, la UNESCO publicà el Marc d'Acció Educació 2030 (UNESCO, 2015), un full de ruta per als anys vinents, on inclou, a la tradicional idea d'inclusió, altres tipus d'exclusions com les que es produeixen per motius lingüístics, socials i culturals.

[...]. También insta a prestar especial atención a aquellos que tradicionalmente han quedado excluidos de las oportunidades educativas, como los educandos provenientes de los hogares más pobres, los pertenecientes a minorías étnicas y lingüísticas, los pueblos indígenas y las personas con discapacidad. (UNESCO, 2020, p. 17)

Quant a Catalunya, el 2017 es va publicar el Decret 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu, que estableix un nou marc de referència per fomentar l'educació inclusiva a Catalunya. Aquest decret té com a objectiu principal continuar les accions basades en els principis d'inclusió, normalització i atenció personalitzada, i té en compte la normativa actual, les orientacions internacionals i les pràctiques de referència. L'objectiu fonamental és proporcionar una educació per a tothom, garantint l'atenció educativa de tot l'alumnat, i promoure la igualtat d'oportunitats i l'accessibilitat en l'àmbit educatiu.

A l'article 4 del decret (p.3), es concreta el tipus d'alumnat que és susceptible de requerir un suport educatiu específic. Als apartats «b» i «c», trobem aquells aspectes relacionats amb els problemes derivats del domini de la llengua, o derivades per qüestions socioculturals:

b) Els alumnes d'origen estranger amb necessitats educatives derivades de la incorporació tardana al sistema educatiu, de la falta de domini de la llengua vehicular dels aprenentatges i de l'escolaritat prèvia deficitària.

c) Els alumnes amb necessitats educatives derivades de situacions socioeconòmiques i socioculturals especialment desfavorides.

A l'apartat 3 de l'article 9 (p.7), s'esmenten els suports addicionals per a una educació inclusiva, d'entre els quals s'esmenta l'Equip d'Assessorament i Orientació en Llengua, Interculturalitat i Cohesió social (ELIC) com un agent que pot donar suport i col·laborar en la detecció de necessitats, quan s'escaigui. Tot i aquest recurs, no es concep —almenys, de manera explícita— una interculturalització del currículum, i que entenem que és una mesura universal d'inclusió necessària, i que és independent de la vulnerabilitat socioeconòmica que tingui l'alumnat.

Dos anys després de la publicació del Decret d'Inclusió, l'any 2019, amb motiu del 25è aniversari de la Declaració de Salamanca, es va celebrar el Compromís de Cali (Colòmbia) sobre Equitat i Inclusió en Educació (UNESCO, 2019). En aquest congrés es reafirma la inclusió per a tothom, infants i adults, eliminant totes les formes de discriminació a l'educació, i es parla per primera vegada d'interseccionalitat: els desavantatges s'agreugen quan se sumen amb altres discriminacions o opressions. S'ha d'actuar en l'àmbit educatiu, social i cultural per tal d'identificar totes les barreres que generin exclusió, de la naturalesa que siguin (Echeita i Ainscow, 2011).

La UNESCO (2020), l'any següent al Compromís de Cali, elabora un document on es revisa l'evolució que ha tingut la inclusió en l'educació, vint-i-cinc anys després de la Declaració de Salamanca. Si ens centrem en aquells aspectes que fan referència a minimitzar les barreres a la participació per motius de diversitat lingüística o cultural, trobem referències a: la importància de generar experiències significatives per a tot l'alumnat tenint en compte la seva llengua materna i la seva identitat cultural —que pot ser múltiple—; valorar i tenir en compte els coneixements previs de tot l'alumnat; i la importància de la interrelació entre currículum, l'alumnat, la pedagogia i la comunitat on té lloc l'aprenentatge. Tal com afirma la declaració del Compromís de Cali,

El reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural es también importante para promover en mayor grado la inclusión en las escuelas. La elaboración de un programa de estudios intercultural y multilingüe realza la diversidad cultural, refuerza el aprendizaje para todos y contribuye a la apertura y el respeto por otras culturas. (UNESCO, 2020, p.32)

Podem concloure, doncs, que hi ha una progressiva sensibilitat i consciència en considerar la inclusió des d'un vessant més global. Bona part de les recomanacions per eliminar les barreres a la participació per motius d'origen, de llengua o d'identitat cultural, consisteixen a donar veu a l'alumnat, en especial a aquell que per les raons esmentades resten més invisibilitzats. Mel Ainscow —un dels principals referents en matèria d'inclusió educativa, i autor, juntament amb Toni Booth, de la *Guía para la educación inclusiva* (Booth i Ainscow, 2011)— desenvolupa el concepte de presència, que aporta un interessant matís respecte al concepte de visibilització.

Els autors esmentats destaquen quatre elements a l'hora d'identificar el concepte d'inclusió: per una banda, conceben la inclusió com un procés i una perspectiva; per una altra, la inclusió busca la presència, la participació i el progrés de tot l'alumnat; alhora, un enfocament inclusiu pressuposa identificar les barreres —creences, polítiques i pràctiques— que dificulten la presència, la participació i el progrés de tot l'alumnat, per després establir uns plans de millora (un destacat recurs és la *Guía para la educación inclusiva o Index for inclusion*); finalment, considera que si bé la inclusió és de tothom i per a tothom, cal fer un especial èmfasi en aquells grups que es troben en exclusió, en una situació de marginalitat o de fracàs escolar.

En termes de participació equitativa i democràtica preferirem, doncs, el concepte de presència, en una concepció extensa, més enllà de la referència física (a l'aula), tal com observa el filòsof de l'educació Gert J. J. Biesta (2016). Segons l'autor, la presència és una possibilitat d'existència, una

presència que depèn sempre de la participació de tots els membres. D'aquí que la inclusió és un procés —fràgil, diria Biesta—, i pel qual cal lluitar cada dia.

3.3.2 La competència intercultural al servei de la inclusió

Com hem anat veient, l'educació intercultural és fonamental per aconseguir la inclusió plena i equitativa, ja que l'objectiu últim és promoure una convivència justa i igualitària en la societat. A través de l'aprenentatge i la comprensió de diverses cultures i perspectives, es fomenta la competència intercultural, que implica la tolerància, el respecte i la valoració de la diversitat humana. Aquesta inclusió no només beneficia les persones de cultures minoritàries, sinó que enriqueix la societat en conjunt. L'educació intercultural ens permet superar estereotips i prejudicis, establint vincles entre comunitats i promocionant la participació activa i igualitària de tots els membres de la societat.

L'adquisició de la competència intercultural es planteja com un repte i una necessitat per a una educació intercultural, i és bàsica per a una convivència social justa en un món cada cop més globalitzat i multicultural (Pérez-Aldeguer, 2014). Hernández Bravo, en la seva tesi doctoral, defineix la competència intercultural com «un conjunt d'habilitats cognitives, afectives i pràctiques necessàries per a desenvolupar-se eficaçment en un mitjà intercultural» (Hernández, 2011, p. 54).

Com assenyalen alguns autors (Aguado et al., 1996; Aguado, 2004; Ballesteros i Fontecha, 2019; Peñalva i Leiva, 2019; Rizo, 2013) el concepte de la competència intercultural es concep com un conjunt de capacitats que podem resumir en:

- Fomentar la capacitat per entendre l'altre, tant des de l'acció com des de la reflexió, i ser capaç de veure com podem ser influenciats per l'altre, i com l'altre pot ser influenciat per nosaltres.
- La competència intercultural també ens ha de permetre ser capaços de reflexionar sobre la cultura i les creences pròpies (Aguado, 2004).
- Fomentar una bona comunicació intercultural (Rizo, 2013): afavorir i fomentar habilitats comunicatives, verbals i no verbals, en contextos on hi ha persones de matrius culturals i geogràfiques diferents, adquirint les estratègies necessàries per negociar significats i poder gestionar les diverses situacions que puguin generar malentesos comunicatius en entorns multiculturals.

- Aconseguir una actitud positiva envers la mateixa interacció en un entorn culturalment divers, afavorint un major coneixement i valoració de la diversitat.
- Per evitar que quedi en unes pràctiques interculturals concretes, folkloritzades i compensatòries, cal elaborar un vertader currículum intercultural (Ballesteros i Fontecha, 2019).

Cal fer esment en el fet que, alguns autors postcolonials han posat a debat el concepte de competència intercultural perquè porta implícit un biaix etnocèntric (DeTurka, 2001). Per aquesta raó, aquests autors prefereixen parlar d'«empatia intercultural», i que defineixen com «the ability to intuitively understand what other people think and how they feel in a concrete situation» (Sinicrope, et al., 2007, p. 7). Trevisani (2005, a Bolden i O'Farrell, 2019) identifica quatre dimensions per a l'empatia intercultural basades en l'empatia, i que són: el comportament, les emocions, les relacions, i la manera de pensar de l'altre.

En aquest punt hem de fer esment que, des del nostre posicionament, entenem la cultura des d'un punt de vista processual i no essencialista (Baumann, 2001). La cultura no és quelcom que posseïm o que ens trobem dins d'ella, sinó quelcom dinàmic que es crea, es construeix, es negocia i es modela a través d'un constant canvi i renovació. Conèixer l'«altre» és una manera de conèixer les nostres identitats, els nostres límits, les nostres creences i els nostres prejudicis. L'educació intercultural s'ha de concebre com una finalitat en tot el procés educatiu de la persona que li permeti fer una reflexió crítica sobre les seves creences (Jordan et al., 2009). Tanmateix, per adquirir aquestes capacitats, actitudinals, autoreflexives i comunicatives, cal establir un diàleg amb l'«altre», sostingut i de qualitat, fet que ens porta a remarcar la presència i la participació de tothom, i això només és possible situant la comunicació al centre i a partir de metodologies cooperatives i col·laboratives (Peñalva i Leiva, 2019).

Per entendre com funciona aquesta interacció i comunicació humana hem de revisar el mateix fet comunicatiu entre éssers humans, i que entenem que és més complex que la tradicional teoria estructuralista que concep l'acte comunicatiu com una transmissió d'una informació, que va d'un emissor a un receptor. Comunicar —del llatí, *comunicare*— té més a veure amb l'acte de compartir, de comunió i de comunitat, que no pas amb la cosa comunicada.

Per anar teixint el nostre argumentari, ens servim de la teoria de la comunicació que Dewey va desenvolupar en la seva obra *Experiència i naturalesa* (1929/1958). Dewey planteja el que és

conegut com el «gir comunicatiu», i que fa referència al desplaçament que suposa situar l'acte comunicatiu al centre i no com a intermediari entre emissor i receptor. Així, entenem la comunicació com un procés pràctic, obert, generatiu i creatiu, i que és fruit de la interacció entre els participants. La idea principal, amb clara referència vygotskiana, és que és interactuant amb els altres que construïm pensament. En altres paraules, el gir comunicatiu comporta passar de la idea que primer comprenem i després compartim, a la idea que primer compartim i posteriorment comprenem.

La comunicació, des de la perspectiva deweyana, ocupa un lloc cabdal entre les relacions humanes, i per extensió, també és crucial en l'entorn educatiu. Tanmateix, com ens assegurem que la comunicació sigui efectiva i nodridora i esdevingui un procés d'experiència compartida en una relació d'igualtat? L'element clau el trobem en la participació de les parts (Biesta, 2016). Aquesta només serà transformadora, si genera un impacte a totes les parts, si es tracta d'una participació desitjada, de qualitat i democràtica. En futures pàgines veurem com aquest fet el traslladem a l'àmbit musical i, concretament entre els diferents agents implicats en la present intervenció didàctica: el docent, l'alumnat i el culture bearer.

II. MARC METODOLÒGIC

1. CONCRECIÓ I DISSENY DE LA RECERCA

La recerca que tenim entre les mans comença a partir d'una problematització o mancança que el docent-investigador detecta en la seva pràctica diària. Ens trobem amb un entorn amb un nombre significatiu d'alumnat que és fill o filla de famílies d'origen marroquí i que no troben un espai a l'aula, ni en el currículum, on mostrar la seva presència, musical o cultural. D'aquesta suposada mancança —que caldrà confirmar— ens preguntem també fins a quin punt els alumnes coneixen els seus companys de classe, i què podem fer des de l'aprenentatge musical per revertir o millorar aquesta situació.

Davant d'aquesta problematització ens plantegem, com a proposta, la intervenció d'un culture bearer a l'aula de música que actuï com a agent visibilitzador de la diversitat cultural que hi ha a l'aula. Alhora, ens preguntem pels efectes que pot tenir l'entrada d'aquest culture bearer en l'aprenentatge musical i intercultural de l'alumnat; en la concepció musical i en l'estil pedagògic del docent, així com valorar els efectes transformadors que pot generar sobre el mateix culture bearer.

1.1 Objectius i etapes de la recerca

Plantejada la premissa inicial, formulem una hipòtesi que ens porta a concretar l'objectiu general de la recerca:

Hipòtesi

Un treball intercultural a l'aula de música amb la participació d'un culture bearer genera uns efectes transformadors de gran valor tant pel docent, l'alumnat, com pel mateix culture bearer.



Objectiu general

Determinar els efectes transformadors que una intervenció musical d'un culture bearer a l'aula de música de secundària produeixen en el docent, l'alumnat i en el mateix culture bearer.

Per poder donar resposta a aquesta hipòtesi i objectiu hem desenvolupat la recerca en diferents etapes. Tal com podem observar, la taula 2 ens il·lustra, de manera gràfica, les diferents etapes i fases de la recerca, en relació amb els agents que es troben implicats en cadascuna d'elles, juntament amb els objectius específics que les delimiten i que s'explicaran al llarg d'aquest apartat.

Taula 2

Etapes i fases de la recerca

ETAPES DE LA RECERCA		AGENTS IMPLICATS	OBJECTIUS ESPECÍFICS
PRIMERA ETAPA: CONDICIONANTS PER AL DISSENY DE LA PROPOSTA DIDÀCTICA			
Fase 1	Anàlisi del context i detecció de necessitats	Alumnat Docent	OE1: Concretar els condicionants que afecten el disseny d'una proposta didàctica amb la intervenció d'un culture bearer a l'aula de música.
Fase 2	Cerca i selecció del culture bearer	Docent Culture bearer	
Fase 3	Disseny de la proposta didàctica	Docent Culture bearer	
SEGONA ETAPA: INTERVENCIÓ DIDÀCTICA AMB UN CULTURE BEARER			
Intervenció didàctica a l'aula		Alumnat Docent Culture bearer	OE2: Especificar les aportacions en clau de transformació d'una intervenció didàctica amb un culture bearer a l'aula de música.

Nota. En aquesta taula podem veure la relació entre les dues etapes i els seus corresponents objectius específics. Al llarg de la tesi utilitzarem el següent codi cromàtic per identificar de manera visual cadascun dels agents (docent, alumnat i culture bearer).

1.1.1 Primera etapa. Condicionants per al disseny de la proposta didàctica

En una primera etapa concretem els aspectes previs a la intervenció del culture bearer a l'aula de música i que, com hem pogut veure en la taula 2, hem organitzat en tres fases: anàlisi del context i detecció de necessitats, cerca i selecció del culture bearer, i disseny de la proposta didàctica.

Aquestes fases són essencials i necessàries per a la bona consecució del projecte, però a més, com veurem, són fonamentals per al mateix procés transformador dels diferents agents implicats, docent, alumnat i culture bearer. L'objectiu específic i les preguntes d'investigació que donen resposta a aquesta primera etapa es delimiten de la següent manera:

Objectiu específic 1: Concretar els condicionants i contribucions que afecten el disseny d'una proposta didàctica amb la intervenció d'un culture bearer a l'aula de música.

- De quina manera el coneixement del context d'aula on es desenvoluparà la recerca i la detecció de les seves necessitats condiciona el disseny d'una proposta didàctica amb la intervenció d'un culture bearer?
- Quin és el procés de recerca d'un culture bearer i quines són les característiques i consideracions òptimes per a la seva selecció? Com aquest procés condiciona la mirada del docent en relació amb la proposta didàctica?
- Quines són les aportacions de la fase de disseny d'una proposta didàctica entre el culture bearer i el docent?

Tot seguit descrivim i il·lustrem, a través de les taules 3, 4 i 5, cadascuna de les tres fases de la recerca realitzades en aquesta primera etapa. La importància de mostrar aquestes taules, a part d'entendre la descripció lineal del treball de camp de la recerca, és també mostrar la confluència entre els diferents agents participants, perquè no hem d'oblidar que l'objectiu general de la tesi és determinar els efectes transformadors que la pràctica didàctica d'un culture bearer genera en cadascun d'ells.

Fase 1. Anàlisi del context i detecció de necessitats

Aquesta primera fase, de caràcter exploratòria, té com a finalitat fer una descripció i anàlisi sistemàtica del context del centre i del perfil de l'alumnat. A partir de l'anàlisi de documents, qüestionaris i entrevistes, indaguem en el possible desconeixement que té l'alumnat sobre les músiques i les cultures dels seus companys de l'institut. Aquesta fase ens servirà per detectar necessitats i justificar la nostra intervenció¹⁸. Alhora, generarà una primera presa de consciència, tant en l'alumnat com en el docent, que per la mateixa naturalesa resulta transformadora. De la mateixa

¹⁸ Aquesta etapa exploratòria es produeix sobre un terreny a bastament conegut pel docent-investigador, que fa deu anys que treballa en aquest centre. Tanmateix, és la primera vegada que aquest duu a terme una descripció i anàlisi sistematitzada del context de centre i del perfil de l'alumnat.

manera, ens aporta una informació rellevant que tindrem en compte a l'hora de dissenyar la intervenció didàctica.

Taula 3

Seqüència del treball de camp de la primera fase d'anàlisi del context i detecció de necessitats

	ANÀLISI DEL CONTEXT I NECESSITATS					
	Qüestionari inicial (Alumnat 1r d'ESO)		Qüestionari d'ampliació (Alumnat 1r-2n d'ESO)		Entrevistes individuals (Alumnat marroquí)	
Període (2017)	Octubre		Novembre		Desembre	
Participants	A	D	A	D	A	D

Fase 2: Cerca i selecció del culture bearer

Un cop indagat en el context i justificada la necessitat i la idoneïtat de portar un culture bearer a l'aula, es procedeix a buscar i seleccionar el músic d'acord amb uns criteris que s'explicaran en el corresponent apartat d'anàlisi de la tesi. Finalment, es realitzarà una entrevista oberta a dos músics, i que ens permetrà seleccionar el candidat final. Com veurem, el mateix procés de recerca i selecció del culture bearer aporta al docent una experiència i una informació prèvia molt valuosa sobre alguns aspectes de les músiques i les cultures del nord d'Àfrica, i que condiona i transforma el plantejament inicial del docent en relació amb el disseny de la proposta didàctica.

Taula 4

Seqüència del treball de camp de la segona fase de cerca i selecció del culture bearer

	CERCA I SELECCIÓ DEL CULTURE BEARER					
	Administració local (Joventut i Ciutadania)		Assistència a tallers, xerrades i concerts		Concreció de trobades i entrevistes amb els candidats	
Període (2018)	Gener		Febrer Març			
Participants	D		D		D	CB

Fase 3: Disseny de la proposta didàctica amb el culture bearer

Un cop seleccionat el culture bearer i establerts els compromisos de col·laboració, el docent-investigador, amb l'ajuda i l'assessorament del culture bearer, dissenya i planifica la intervenció a l'aula. Tal com podem veure en la taula 5, el treball de camp que comporta el disseny de la intervenció consta d'una exploració i ideació prèvia per part del docent i de tres trobades amb el culture bearer per perfilar, ajustar i concretar el disseny.

Taula 5

Seqüència del treball de camp pel disseny de la intervenció

DISSENY DE LA INTERVENCIÓ DIDÀCTICA				
	Exploració i ideació prèvia	Primer disseny	Ajustaments (concreció del repertori)	Ampliació i tancament de disseny
Període (2018)	Gener	Maig	Setembre	Novembre
Participants	D	D CB	D CB	D CB

En aquesta fase s'analitzen aquells aspectes que cal tenir en compte així com les aportacions que suposa per al docent els diferents contactes amb el culture bearer per tal de dissenyar i concretar la proposta didàctica.

1.1.2 Segona etapa. Intervenció d'un culture bearer a l'aula

En una segona etapa de la recerca es porta a terme la intervenció didàctica amb un culture bearer i per aquest motiu es concreta el següent objectiu i preguntes específiques:

Objectiu específic 2: Especificar les aportacions en clau de transformació d'una intervenció didàctica amb un culture bearer a l'aula de música.

- De quina manera la intervenció didàctica d'un culture bearer a l'aula canvia la concepció musical i la pràctica pedagògica del docent i del mateix culture bearer? Quines estratègies

i recursos didàctics emergeixen d'aquest contacte amb el culture bearer?

- Com afecta la intervenció didàctica amb un culture bearer a l'aula en l'aprenentatge musical i cultural de l'alumnat?
- Com reverteix una mirada intermusical en benefici d'una educació intercultural i inclusiva?
- Quines dificultats es presenten en la implementació d'una intervenció didàctica amb un culture bearer a l'aula de música?

La realització del treball de camp per poder donar resposta a aquest objectiu correspon a l'aplicació de la intervenció didàctica, que es durà a terme al segon quadrimestre del curs 2018-2019 amb dos grups de 2n d'ESO (dels quatre que hi ha al centre)¹⁹. La intervenció té un caràcter obert i flexible i s'anirà adaptant i negociant amb l'alumnat al llarg de les sessions de música. Com podem veure a la taula 6, el treball de camp desenvolupat durant l'aplicació de la intervenció a l'aula consta d'un treball previ del docent i l'alumnat, i de quatre intervencions del culture bearer que s'intercalen amb uns períodes de major durada on el docent i els alumnes treballen el repertori a partir dels acords preestablerts amb el culture bearer. A la fase final de la intervenció (maig-juny), el professor participa en un assaig i un concert amb el grup del culture bearer on s'interpreten, entre d'altres, les cançons que han preparat els alumnes. Finalment, es fa un assaig general amb l'alumnat i tanquem el cicle en un concert final al gimnàs de l'institut. Després del concert, el docent i el culture bearer es troben una última vegada per valorar el concert i el projecte²⁰.

¹⁹ Aquest alumnat és una part de l'alumnat de 1r d'ESO que havia format part de la primera part de la primera fase de la recerca, i que durant el curs 2018-2019 ja fa 2n d'ESO.

²⁰ A l'Annex 4 podem trobar un recull de vídeos on es mostren els tres esdeveniments: l'assaig del docent amb el grup IFSAN, la participació del docent en un concert amb el grup i el concert final a l'institut.

Taula 6

Seqüència del treball de camp de les sessions de la intervenció a l'aula

INTERVENCIÓ A L'AULA - 2019																		
	Treball previ a l'aula		Aclariments i preparació de la intervenció		1a intervenció CB			Seguiment a l'aula		2a intervenció CB		Seguiment a l'aula						
Període (2018-2019)	Febrer Març		Març					Abril										
Participants	D		A	D	CB		D	CB	A	D		A	D	CB	A	D		A
Sessions	6h							1h			3h		1h		3h			

INTERVENCIÓ A L'AULA - 2019																				
3a intervenció CB			Assaig del concert (IFSAN)		Seguiment i tancament		4a intervenció: Repàs i assaig general concert			Concert Kan Pasqual		Concert Institut		Trobada final						
Maig						Juny														
D	CB	A	D	CB		D		A	D	CB	A	D	CB		D	CB	A	D	CB	
1h					5h		1h					1h								

1.2 Fonamentació metodològica de la recerca

Per a l'investigador, el paradigma és la seva carta de presentació, ja que determina allò que s'investiga, com s'investiga i quines són les motivacions que hi ha darrere la investigació. El paradigma té, per tant, una dimensió ontològica per com veiem i entenem la realitat, una dimensió epistemològica per com ens posicionem com a investigadors envers allò que s'investiga, i una dimensió metodològica, en funció de la manera en com obtenim la informació (Bisquerra, 2004/2014).

La present recerca educativa s'emmarca entre el paradigma interpretatiu i el paradigma sociocrític. Per un costat, el paradigma interpretatiu pot rebre altres nomenclatures com ara hermenèutic, existencial, fenomenològic, qualitatiu, naturalista, constructivista, interaccionista, humanista o etnogràfic (Latorre et al., 2005; Cohen et al., 2018). Des del paradigma interpretatiu pretenem observar i conèixer les relacions profundes que es produeixen entre els participants en un context determinat. Des del paradigma sociocrític, l'interès per conèixer ve motivat per una voluntat de transformació que ultrapassa la dimensió interpretativa del fenomen. Aquest paradigma s'inscriu en la tradició crítica de l'escola de Frankfurt (Horkheimer i Adorno, 1944), en la teoria crítica social de Habermas (1944/2002) o dels treballs de Freire (1970/2012, 1996/2003), ja que vol donar una resposta i centrar la mirada en aquelles persones o col·lectius més vulnerables.

Partim de la base que un posicionament multiparadigma no tan sols és possible en investigació en educació sinó que és desitjable, ja que no entenem el fet de conèixer sense una voluntat de transformació i millora professional, ni entenem el fet de transformar sense conèixer la realitat que és observada i en la qual es participa (Cook i Reichardt, 1986).

Aquest posicionament ens porta a una metodologia qualitativa, atès que busquem donar resposta a preguntes complexes que tenen a veure amb qüestions com els hàbits, les creences i els prejudicis de les persones implicades. La metodologia qualitativa en educació, per la complexitat i la diversitat de temes que estudia, aposta per una mirada holística, que incorpora estratègies diverses que permeten triangular informacions que són de naturalesa variada (Bisquerra, 2004/2014).

Com veurem a continuació, aquesta recerca té dues particularitats molt concretes. En primer lloc, inscrivim la nostra metodologia dins del camp de la investigació-acció. La recerca analitza, de manera sistematitzada, una intervenció a l'aula, amb unes fases molt concretes, que van des d'una etapa prèvia d'exploració i coneixement del context, la planificació de l'acció, l'aplicació de la intervenció, fins a una reflexió sobre la pràctica. En segon lloc, el docent actua com a investigador de la pròpia pràctica, per la qual cosa caldrà tenir en consideració determinades mesures per evitar possibles biaixos interpretatius.

1.2.1 La investigació-acció col·laborativa

La investigació-acció es pot considerar com un terme genèric que engloba diferents pràctiques reflexives i de recerca que tenen com a objectiu millorar una pràctica (Latorre, 2003/2015; Latorre et

al., 2005). Hem d'entendre-la, doncs, com una metodologia que pretén conciliar la teoria i la pràctica. Diversos autors (Lewin, 1946; Kemmis, 1984; Bartolomé, 1986; Kemmis i McTaggart, 1988; Whitehead, 1989; Lomax, 1990; Elliot, 1993) han establert diferents àmbits i límits a la investigació-acció i han concretat algunes classificacions i processos que defineixen aquesta modalitat de recerca.

La investigació-acció, en termes generals, parteix d'una situació-problema en un context professional determinat que es pretén canviar o millorar. És, per tant, un enfocament que comporta inexorablement una acció associada. Tot i que pot adoptar múltiples formes —«investigació a l'aula, professorat investigador, investigació col·laborativa, investigació participativa, investigació crítica, etc.» (Latorre, 2003/2015, p.23)—, tenen en comú unes fases que podem resumir en: la identificació d'un problema, l'observació del context, la planificació i desenvolupament d'una acció que té com a objectiu la millora, i l'anàlisi i reflexió sobre els efectes de l'acció proposada. El que determina la validesa del procés que permet elevar-la a la categoria de ciència (educativa), vindrà determinada pel rigor metodològic que s'estableixi en cadascuna de les parts, en un procés cíclic teòric-pràctic, de reflexió i millora.

Whitehead (1989) suggereix unes fases simplificades als models que anteriorment havien recomanat autors com Kemmis (1984) o Elliot (1993), i que segons Latorre (2003/2015, p.38), s'adapten millor a les característiques de la recerca educativa. Aquestes són:

- Sentir o experimentar un problema.
- Imaginar la solució del problema.
- Posar en pràctica la solució imaginada.
- Avaluar els resultats de les accions empreses.
- Modificar la pràctica a la llum dels resultats.

Tanmateix, en aquesta recerca no partim de la voluntat de «resoldre» un problema a partir d'una activitat o una dinàmica concreta, sinó la de reflexionar sobre els efectes transformadors que es produeixen a través d'una pràctica orientada a visibilitzar un col·lectiu minoritzat. En altres paraules, no pretenem modificar una pràctica concreta sota la llum dels resultats, com proposa Whitehead (1989) per a la investigació-acció, sinó que el procés d'«avaluació dels resultats» i la «modificació de la pràctica» s'intercanvien i es negocien al llarg del procés i amb la implicació de tots els participants. Per tant, no posarem el focus en l'avaluació del disseny de la proposta didàctica sinó en els efectes i

les aportacions que suposa la intervenció d'un culture bearer a l'aula de música. Una recerca que no serà generalitzable, però que pot ser transferible en contextos similars.

A la vegada, la nostra recerca s'emmarca dins el que alguns autors han anomenat investigació-acció col·laborativa. Segons Lowe (2001, com se cita a Casals et al., 2008), aquest tipus d'estratègia es troba a mig camí entre la investigació etnogràfica clàssica, on l'investigador i el docent estan separats, i la investigació-acció clàssica, on l'investigador i el docent són la mateixa persona. El nostre cas presenta una situació particular en la qual l'investigador i el docent són la mateixa persona, com trobem en la investigació-acció clàssica, mentre que la relació de col·laboració s'estableix entre el docent-investigador i el culture bearer, essent el culture bearer un col·laborador necessari per a modificar la realitat. D'aquesta manera, i parafraçant a Lieberman (1986), no fem una investigació «sobre» un culture bearer sinó «amb» un culture bearer.

1.2.2 El docent com a investigador

La figura del docent com a investigador no és nova. Dewey (1933) assenyala la importància de la pràctica reflexiva i de la imatge del docent com a «estudiant aprenent» o, el que més tard, Schön (1998), anomenarà «pràctic reflexiu». La voluntat de canvi i millora del docent-investigador, comporta un tipus de recerca que parteix de la reflexió sobre la pràctica reflexionada, en un cercle hermenèutic. Tal com comenta Latorre,

Dewey señala que un buen profesorado es el que está dispuesto a cambiar el sentido que les dicta la reflexión sobre las evidencias que le muestra la práctica; las aulas son vistas como «laboratorios» en los que los docentes, con la visión de mejorar el aprendizaje del alumnado, constantemente someten a prueba las ideas, los métodos y los valores que traen al aula. (Latorre, 2003/2015, p.13)

Tanmateix, per al docent, implicar-se en processos d'investigació suposa sovint una dificultat afegida a la seva tasca professional diària. Així com sovint l'investigador (universitari) té la presumpció d'objectivitat atès que no té un vincle previ amb el context analitzat, el docent que investiga el seu propi context haurà de fer un sobreesforç per analitzar tot allò que succeeix a l'aula de la manera més objectiva possible. Tal com explica Anderson,

El investigador académico necesita entender la perspectiva del «nativo» sin identificarse tanto que pueda perder su distancia. El docente ya tiene la perspectiva del «nativo», pero necesita esforzarse para tomar distancia de los aspectos de su práctica que se dan por sentado. (Anderson et al., 1994, p. 27)

El docent-investigador forma part intrínseca de l'element estudiat i s'hi relaciona des de la intersubjectivitat. No obstant això, creiem que aquest posicionament *èmic* (des de dins) no nega l'existència d'una realitat objectivable, o *ètic* (des de fora). Autors com Hammersley (2011), advoquen per superar la falsa dicotomia objectiu-subjectiu. L'autor entén que cap dels dos plantejaments està lliure de biaix, i ambdues mirades han de poder arribar a emetre judicis plausibles, vàlids, confiables, significatius i creïbles. Per tant, el rigor en la recerca requereix un compromís personal que consistirà a protegir-se dels efectes negatius de la subjectivitat, a partir d'una actitud reflexiva i a través de determinades estratègies que evitin la intromissió de prejudicis, preferències i biaixos externs al propòsit de la recerca. Com afirma l'autor, la fiabilitat dels resultats no depèn de les motivacions ideològiques, polítiques i morals de l'investigador, perquè entén que aquestes són inextricables de qualsevol individu en tant que el coneixement del món és una construcció social, temporal i històrica en constant negociació (Hammersley, 2011).

Ens trobem, doncs, davant d'una recerca qualitativa on el docent és alhora l'investigador de la mateixa pràctica i, per tant, haurà de tenir present i incorporar alguns aspectes que dotaran de major validesa la seva recerca. Inspirant-nos en la classificació que proposen G. Anderson i K. Kerr (2007) i Guba i Lincoln (1989) podem afirmar que la recerca que plantejem tindrà més validesa, si:

- Aporta propostes que resolguin el problema que es planteja o millorin el plantejament inicial.
- Hi ha una triangulació on es contrastin de manera crítica les veus dels diferents participants, en el nostre cas, docent, alumnat i culture bearer.
- S'utilitzen diferents tècniques de recollida de dades que aportin dades de naturalesa variable, observacions, qüestionaris i entrevistes, autonarrativa.
- Les veus i perspectives dels participants són tingudes en compte en el procés de disseny i desenvolupament de la intervenció. En el nostre cas, disseny de la intervenció amb el suport del culture bearer i negociació amb l'alumnat en el decurs de la intervenció.
- Es produeix una conscienciació a través de la reflexió de la pràctica que generi un canvi en la pràctica docent, sobre el que s'ensenya (continguts) i com s'ensenya (metodologia).

- La recerca és contrastada i dialogada amb les experiències i la literatura prèvia que l'emmarqui en un context i generi un corpus de coneixement.

Havent fet totes aquestes consideracions, reclamem la importància del rol del docent-investigador en matèria d'investigació en educació, ja que per la seva singularitat pot dur a terme investigacions que estiguin especialment connectades amb l'experiència. Com diuen Peláez i Piedrahita,

Necesitamos más investigaciones realizadas por maestros de escuela, son estos docentes quienes están llamados a teorizar y darle una concepción diferente a los procesos educativos desde su experiencia; son muchos los textos, teorías e investigaciones que se han escrito en cuanto a educación por pedagogos, filósofos, psicólogos, sociólogos y demás estudiosos que, sin desmeritar su trabajo y sus grandes aportaciones, nunca han pisado un aula de clase y sin embargo son sus modelos los que se pretenden aplicar en estas. Peláez i Piedrahita. (2018, p.47)

1.3 El context de la recerca

Un cop definits els objectius i les etapes de la recerca, i determinada l'orientació metodològica més adequada per donar resposta a aquests objectius, cal concretar la població i la mostra que s'han tingut en compte en aquesta recerca.

1.3.1 Definició de població i mostra

La població és el conjunt d'individus sobre els quals es desitja investigar el fenomen (Latorre et al., 2005). La població de la nostra recerca, de naturalesa triple, està constituïda per l'alumnat de primer cicle d'ESO (1r i 2n) dels instituts públics de la ciutat de Terrassa, els docents de secundària i la figura del culture bearer.

Definida la població, i en el marc d'una investigació qualitativa, ens caldrà determinar i concretar la mostra. Tal com podem veure a la taula 7, aquesta ha anat canviant al llarg de les diferents etapes i fases. En una primera fase, hem partit d'una mostra inicial de 59 alumnes (alumnat de primer d'ESO) i una posterior ampliació a 118, en incloure l'alumnat de 2n d'ESO. Per a la fase de cerca i selecció del culture bearer s'ha comptat amb el docent i els dos aspirants a culture bearer, mentre que a la fase de disseny disposem de la figura del docent i la del culture bearer seleccionat. La mostra de la segona

etapa, d'intervenció, la conformen 36 alumnes de dos grups de 2n d'ESO, juntament amb el docent, el culture bearer seleccionat i l'intermediari cultural.

Taula 7

Mostra de la recerca en les diferents etapes i fases

MOSTRA	
PRIMERA ETAPA: Condicionants per al disseny de la proposta didàctica (Curs 2017-2018)	
Fase 1: Anàlisi del context i detecció de necessitats	Mostra inicial: 59 alumnes de 1r ESO (12 dels quals són d'origen marroquí) Mostra ampliada: 118 alumnes de 1r i 2n d'ESO (27 dels quals són d'origen marroquí)
Fase 2: Cerca i selecció del culture bearer i	El Docent Dos aspirants de Culture bearer
Fase 3: Disseny de la intervenció didàctica	El docent i el culture bearer seleccionat
SEGONA ETAPA: Intervenció (Curs 2018-2019)	
36 alumnes de 2n d'ESO: 18 alumnes de 2 ESO A i 18 alumnes de 2 ESO C	
El Docent	
El Culture bearer seleccionat	
L'intermediari cultural	

1.3.2 Criteris per a la selecció de la mostra

Aquesta és una mostra de tipus no probabilística o dirigida (Hernández, 2014), ja que està guiada per un o diversos propòsits, i els criteris de selecció venen determinats per les característiques pròpies de la investigació. En aquest cas es tracta d'una mostra homogènia «per oportunitat i conveniència» (Battaglia, 2008, a Hernández, 2014, p. 390) i que variarà en funció de cada etapa de la investigació. A continuació es detallen els criteris que s'han tingut en compte per a la selecció de la mostra:

- *Oportunitat de l'investigador-docent:* l'investigador és, alhora, el professor de música d'aquest centre i d'aquest alumnat, de manera que suposa una facilitat per a ell poder comptar amb tot l'alumnat.
- *Disponibilitat temporal:* les circumstàncies laborals del professor —amb plaça fixa al centre— asseguren i garanteixen la continuïtat de la investigació, des de la recerca prèvia fins a la intervenció a l'aula i la recollida de les dades.
- *La predisposició de la direcció del centre:* donades les característiques de la recerca i la seva idoneïtat en el context de centre, aquesta serà molt ben rebuda per la direcció de l'institut oferint una gran flexibilitat a l'hora de dur a terme la intervenció, així com de facilitar els recursos necessaris.
- *Adequació horària:* per a la intervenció se seleccionen dos grups dels quatre que formen part de l'ESO, per una banda, perquè és on hi ha un major nombre d'alumnes d'origen marroquí i amb una major capacitat participativa, i per l'altra, per qüestions de viabilitat horària amb el *Culture Bearer*. Per ambdós motius es decideix, finalment, optar per als grups de 2n ESO A i 2n ESO C.
- *La selecció del culture bearer:* en la fase de cerca i selecció del culture bearer se selecciona el músic Radouan Zahir perquè reuneix els millors requisits, d'adequació, competències i disponibilitat.

1.3.3 Descripció del context: l'institut

L'institut Nicolau Copèrnic és centre de titularitat pública on s'imparteixen ensenyaments d'ESO, batxillerat, i de cicles formatius de grau mitjà i superior de l'àrea d'informàtica. El centre es troba al barri de Can Boada del Pi, a l'extrem nord-oest de la ciutat de Terrassa, i a l'altra banda d'una riera que actua com a barrera natural de la resta de barris i d'accés al centre de la ciutat.

El centre es nodreix principalment de l'alumnat que viu al barri i de les zones contigües. El centre, com a institut de batxillerat i COU, fou creat el 1978 degut al creixement demogràfic del moment —principalment d'immigració procedent d'altres comunitats autònomes— i per la insistent lluita veïnal que, al seu moment, reclamava millores socials i equipaments comunitaris²¹. El 1996, amb la implantació de la LOGSE, el centre s'adaptarà a la nova situació, amb un alumnat més jove, i amb l'entrada de l'ESO. El 2003, amb el 25è aniversari, el centre acollirà, a més a més, els Cicles de Grau d'informàtica.

²¹ Dades recopilades de la història del centre, consultable a: <http://www.xtec.cat/iesnicolaucopernic/historia.htm>

Actualment, la tipologia de l'alumnat és força heterogènia i procedeix, en termes generals, de famílies amb un nivell adquisitiu mig o mig-baix. Per aquest motiu el centre prioritza com a objectius estratègics la millora dels resultats acadèmics, la cohesió social i la millora de la imatge de centre, que s'havia vist degradada en els últims anys i que, a poc a poc, s'ha anat revertint²². Des de l'escola es té una especial sensibilitat per a l'atenció a la diversitat, per fomentar la convivència, la tolerància i el diàleg continuat, en la implicació en l'entorn i el medi ambient i en promocionar el pensament crític, la creativitat, l'esforç personal i de superació²³.

A causa de l'heterogeneïtat socioacadèmica de l'alumnat, amb algunes situacions complexes, el centre està tipificat com a centre de màxima complexitat²⁴, una condició que suposa poder rebre uns recursos humans i materials addicionals, el més remarcable dels quals és poder disposar de grups-classe amb una ràtio de 20 alumnes, menor a l'habitual. Actualment, el centre disposa de quatre línies per cadascun dels nivells d'ESO i una sola línia de batxillerat.

L'alumnat del centre també reflecteix la diversitat cultural de l'entorn en el qual es troba. Si bé el 70% ha nascut a Catalunya, aproximadament un 20% dels alumnes són fills i filles de famílies d'origen marroquí, i un altre 20% són fills i filles de famílies d'origen de diversos països de Llatinoamèrica. Si ens fixem en les segones generacions, observem que la incidència del fenomen migratori al barri és més significativa del que es desprèn de les xifres oficials. Nois i noies que aporten una diversitat cultural i lingüística al barri tot i haver nascut aquí.

En l'actualitat, el barri compta amb un 12,73% de famílies d'origen estranger, xifra que es correspon amb el 12,75% de mitjana a la ciutat. La principal nacionalitat estrangera de la ciutat continua sent la marroquina i, segons les dades actuals, el 2019 representen un 5,6% de la població total, un 43% respecte al total de la població estrangera²⁵.

La present recerca es duu a terme des de la matèria de música i amb l'alumnat que, al curs 2017-2018 fa Primer d'ESO. La distribució horària global de la matèria de música a l'ESO ve determinada en el currículum, i és de 4 hores setmanals, de les quals 2 hores es fan a primer i 2

²² Alguns professors més antics del centre destaquen les males connexions de transport públic que hi havia abans del tombant de segle i l'alta matrícula viva que feren que es convertís en un centre estigmatitzat. Quelcom que s'ha anat revertint des d'aleshores (notes de l'autor).

²³ Web del centre: <https://copernic.cat/>

²⁴ Resolució de 12 de maig de 2017, del director general de Professorat i Personal de Centres Públics, per la qual es fa pública amb caràcter provisional la llista de centres educatius qualificats de màxima complexitat.

²⁵ Dades del 2020, recuperades de: <http://xifres.terrassa.cat/xifres.php>

hores, a segon²⁶. Les matèries de música i d'educació visual i plàstica són intercanviables a segon i tercer d'ESO. Les quatre línies del centre són assumides per un sol professor que imparteix tota la música al centre.

1.3.4 Descripció de la mostra: el docent, l'alumnat i el culture bearer

L'especificitat i la particularitat del context en una investigació qualitativa exigeix poder informar el lector de la naturalesa dels participants. És a través d'ells i no d'uns altres que es produeixen unes determinades transformacions. Per tal d'entendre el punt d'arribada, cal conèixer el punt de partida. La intervenció didàctica que es porta a terme en la recerca transforma els tres agents: docent, culture bearer i alumnat.

Per poder definir cadascun dels tres agents s'utilitzen dades recopilades en el treball de camp d'aquesta tesi. Encara que pugui semblar transgressor emprar dades analitzades en el capítol de metodologia, creiem oportú mostrar aquesta descripció en aquest capítol perquè serveix per entendre d'on parteix la mostra utilitzada. Els resultats ens mostraran com cada un dels agents de la mostra —docent, alumnat i culture bearer— es van transformant.

Abans, però, de descriure la mostra, considerem pertinent fer un aclariment sobre el dilema ètic que suposa no anonimitzar determinats participants, com és el cas del culture bearer o del mateix docent (no sent així en el cas de l'alumnat), i que, per la naturalesa qualitativa de la present recerca, hem optat per fer.

L'ètica en una investigació pretén garantir els drets dels investigats així com evitar-los qualsevol mena de perjudici. Per aquesta raó, sovint es parla de tres principis fonamentals, com són el consentiment informat, la confidencialitat de la informació i el respecte a l'anonimat (Abad, 2016). Tanmateix, en una investigació qualitativa, sovint no és possible o fins i tot contraproductiu, aplicar aquestes mesures fil per randa, d'una manera tècnica i racional. La decisió sobre cadascun d'aquests aspectes dependrà, en gran manera, del context, sempre que es respectin els drets i la dignitat de les persones investigades. És allò que Abad anomena una *ètica situada* en contra d'una *ètica buida*. En la present recerca, ens trobem amb un intercanvi intersubjectiu de confidencialitats —la del docent i la del culture bearer— basades en la col·laboració i en la confiança mútua. Igualment, la construcció

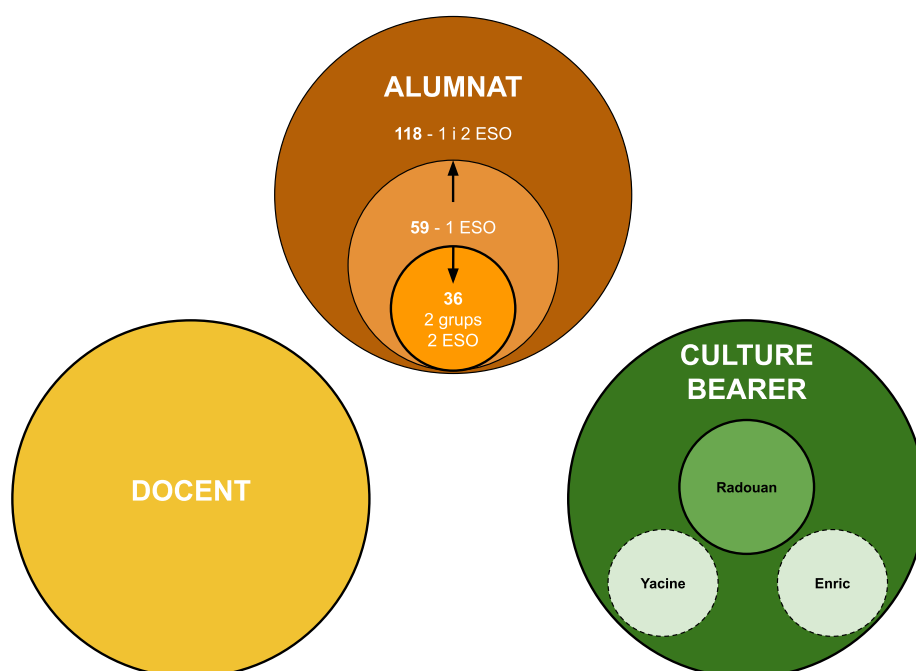
²⁶ Segons el currículum, les matèries de música i d'educació visual i plàstica són intercanviables a segon i tercer d'ESO, de manera que en altres centres podem trobar la música a tercer (Annex 7 del DECRET 175/2022, de 27 de setembre).

narrativa feta a partir del diàleg de les dades exigeix, en alguns casos, visibilitzar els rostres dels participants, és a dir, a no mantenir-ne l'anonimat. Per aquesta raó hem optat per descriure i identificar tant les figures del docent com la dels diferents aspirants a culture bearer i l'intermediari cultural. D'altra banda, per tal de preservar la dignitat i la màxima objectivitat de les descripcions, hem facilitat el text als músics i els hem demanat el seu consentiment (Annex 5). En canvi, en el nostre cas, hem optat per anonimitzar els noms de l'alumnat, ja que entenem que la identificació real no ens aportava cap benefici a la investigació i, en canvi, pot generar un perjudici. No obstant això, hem substituït els noms per d'altres per facilitar-nos la lectura i la comprensió del text. De la mateixa manera, hem respectat el gènere en la substitució dels noms, i en el cas dels noms d'origen àrab, els hem substituït per altres noms similars. En alguns casos, considerem pertinent conèixer-ne la condició de gènere o d'origen per a la comprensió del relat.

A la figura 6 mostrem de manera gràfica els tres agents principals que configuren la nostra mostra. Dins l'àmbit de l'alumnat hi trobem les diferents mostres que s'han tingut en compte al llarg de les fases, i en l'àmbit del culture bearer hi hem inclòs, a banda del Radouan —el nostre culture bearer—, l'altre candidat —en Yacine—, així com la figura de l'intermediari cultural —l'Enric—, que explicarem més endavant.

Figura 6

Mostra de la investigació



El docent

Com hem comentat anteriorment, la present recerca compta amb la particularitat que l'investigador i el docent investigat coincideixen en la mateixa persona. En aquest sentit, conèixer la identitat del docent-investigador com a músic, com a docent i com a investigador, aporta als lectors i a la comunitat científica un marc de referència i un punt de partida. Això pot incidir en la interpretació de les dades, ja que el seu bagatge formatiu i professional, així com les seves motivacions per iniciar aquesta recerca, són factors rellevants. Partim de la premissa que abans d'explorar els altres —alumnat i culture bearer—, cal que ens explorem a nosaltres mateixos. Per fer-ho, hem optat per l'autonarrativa, una tècnica que permet un distanciament de l'investigador, ja que utilitza per a la descripció d'aquest, una narració creada pel docent.

Entenem l'autonarrativa com un producte cultural i històric (Ricoeur, 2003). És un relat que crea un passat que dona sentit al present, i que serveix per als interessos del futur. Aquests interessos són constitutius de l'autonarrativa, de manera que aquesta es modifica al llarg del temps, no sent, cap d'elles, més precisa que les altres. Per tant, els coneixements resultants de l'anàlisi de l'autonarrativa són provisionals, parcials, subjectius i situacionals. Tanmateix, com a eina d'investigació qualitativa, compta amb una llarga història (Connelly i Clandinin, 1990; Viñado, et al. 2014).

A més a més, el procés d'escriptura de l'autonarrativa comporta una discussió, revisió del text amb una persona externa que, des d'una certa distància, fa les observacions pertinents, per aclarir conceptes o advertir determinades indulgències —advertència que fa Josselson et al. (2003)—, o inconsistències que el docent pugui incórrer en un determinat moment. D'aquest procés dialògic se'n deriva una reescriptura cercant la màxima objectivitat, claredat i detall.

Per tal de garantir la màxima confiabilitat hem seguit la proposta d'Huberman (1995), que proposa els següents elements a tenir en compte: *accés*, perquè s'ofereix al lector els principals 'incidents crítics' (Monereo, 2010) que el docent, en tant que músic, docent i investigador, considera rellevants per a la investigació; *honestedat*, a partir d'un exercici reflexiu i de reescriptura intentant oferir el context i les emocions generades; *versemblança*, en explicar situacions que són plausibles i rellevants per al context de la investigació; *autenticitat*, perquè assistim a unes reflexions que generen una transformació en el docent, en el procés de creació del text, en prendre consciència del seu bagatge personal i professional; *familiaritat*, explicant històries viscudes pel docent i que poden ressonar en altres docents; *transferibilitat*, perquè poden ressonar fàcilment en docents amb perfils similars; i

economia, en tant que ha exigut un exercici de síntesi i de claredat, i que beneficia el mateix procés reflexiu.

A continuació procedim a fer la descripció del docent de la present recerca i per la qual s'han utilitzat fragments de l'autonarrativa, a manera de cites²⁷.

El docent és un home de quaranta-dos anys, amb una trajectòria de vint anys com a professor de música en diferents escoles de música i instituts. Des de fa nou anys que treballa a l'institut on es duu a terme el treball de camp. Com en molts instituts de secundària ell és l'únic professor de música i, per tant, té prou flexibilitat per dur a terme aquesta proposta didàctica. De la mateixa manera, la direcció del centre ha facilitat des del primer moment la iniciativa.

L'instrument principal del docent, la flauta de bec, i de la qual en té la titulació superior, condiona la manera d'entendre la música. El seu repertori és fonamentalment occidental, i l'aprenentatge és, gairebé sempre, a partir de la partitura. Una aproximació diferent, com la que posteriorment veurem que aporta el *culture bearer*, resulta nova per al professor:

La flauta de bec ha estat la meva companya de viatge durant tota la vida i crec que, en bona part, ha modelat la meva manera de concebre la música, d'aprendre-la i d'ensenyar-la. [Autonarrativa, 2]

Aquest fet és rellevant quan el procés de construcció de la identitat musical es fonamenta en un repertori eminentment occidental, amb poca presència de música moderna, per una banda, i de músiques d'altres cultures, per una altra. Aquest repertori també condiona la manera d'aproximar-m'hi, fonamentalment a través de partitures. [Autonarrativa, 4]

El bagatge del professor, com a historiador de l'art i com a musicòleg, el predisposa a concebre la música com a manifestació cultural, més enllà de la mateixa pràctica musical.

La musicologia em va aportar una mirada cultural que no havia vist fins aleshores. Em va obrir nous repertoris que desconeixia, nous llenguatges i, sobretot, em va crear noves i grans preguntes. [Autonarrativa, 6]

²⁷ L'autonarrativa completa, definint el «jo músic», el «jo docent» i el «jo investigador» es pot consultar a l'Annex 1.8.

Els mestres que han esdevingut referents per al professor marcaran el seu estil docent, centrat a partir dels interessos de l'alumne, en «deixar ser» i en buscar l'emancipació de l'alumne, proporcionant més preguntes que no pas respostes, més recursos més que no pas solucions.

[...]. Aquest professor [d'història de l'art, a l'institut] va ser tot un model per mi, pel domini que tenia de la matèria, pel seu somriure, i per com acollia i confiava en els alumnes. Aquest professor —reflexionaria anys més tard— era d'aquells que «deixen ser». [Autonarrativa, 5]

Igualment, el meu professor de flauta dels últims anys em marcaria profundament en la manera de concebre l'acció pedagògica, centrada a generar preguntes més que no pas a donar respostes, i amb l'objectiu últim de cercar l'emancipació de l'alumne. [Autonarrativa, 9]

El vincle del professor amb els moviments esplais el predisposa d'entrada a introduir de manera natural, la flexibilitat pròpia de l'educació no formal a l'aula, tant pel que fa al rol del professor, com a les dinàmiques participatives i lúdiques a l'aula.

Així doncs, les meves primeres experiències com a educador van tenir lloc a l'esplai, i no pas a la universitat i, sens dubte, han estat les més importants en el meu procés formatiu com a educador. [Autonarrativa, 9].

Allò m'agradava i sentia que podia aportar quelcom més que l'aprenentatge tècnic i especialitzat que s'espera en una escola de música. El món de l'esplai, que ja feia anys que havia deixat, aflorava en mi, i d'aquí en va néixer l'interès per ensenyar música des d'un vessant més global, que em permetria l'educació obligatòria. [Autonarrativa, 13]

L'experiència docent del professor i el seu control de la gestió de l'aula li permet aventurar-se en un projecte d'aquestes característiques, amb un repertori que no coneix i amb un alt factor d'imprevisibilitat.

Fer de tutor de grups de primer i segon d'ESO durant vuit anys també m'ha servit per conèixer les famílies dels alumnes i prendre consciència de l'entorn d'aquests alumnes. [Autonarrativa, 16]

La seva experiència prèvia en classes individuals d'instrument i la seva experiència com a tutor a l'institut facilita l'interès per aprofundir en el coneixement personal, social i familiar de l'alumnat, necessari per detectar les mancances del currículum que no s'ajusta a la realitat de l'alumnat.

Una atenció tan personalitzada aporta uns beneficis per al docent que poden ser molt útils en altres contextos: afina una mirada curta i escrutadora, fomenta una relació profunda amb els alumnes i les seves famílies, i et força a adaptar-te a edats, interessos i capacitats molt diferents, tant infants, adolescents, com adults. [Autonarrativa, 10]

Interessar-me pels seus costums i tradicions, m'ha portat també a qüestionar i a relativitzar alguns continguts que fins aleshores havia considerat com a naturals i inqüestionables, i que apareixen una vegada darrere l'altre en els llibres i manuals pedagògics. [Autonarrativa, 16]

L'alumnat²⁸

En un primer moment, decidim per a la nostra mostra escollir l'alumnat de 1r d'ESO del centre, amb un total de 59 alumnes, 12 dels quals provenen de famílies marroquines. El 70% de l'alumnat de la mostra ha nascut a Catalunya, mentre que el 30% restant ha nascut fora, principalment al Marroc i a diferents països d'Amèrica del Sud o Amèrica Central. La immigració d'altres territoris és residual. Tanmateix, cal destacar que un 47% de l'alumnat té el pare o la mare (o ambdós) provinent d'algun país d'Amèrica del Sud, i un 35% té el pare o la mare (o ambdós) d'origen del Marroc. Aquest últim percentatge representa un nombre significatiu d'alumnes. Una presència cultural al centre que justifica i determina la decisió de fer la intervenció en relació amb la cultura i la música del Marroc.

Si ens centrem en els usos lingüístics, els qüestionaris ens revelen que el castellà és la llengua habitual de comunicació en l'entorn familiar (el 65% el parla de forma exclusiva). No obstant això, hi ha un 20% de l'alumnat que combina el castellà i el català, i un 14% que combina el castellà i la darija²⁹. Aquestes dades evidencien una realitat lingüística i cultural, sovint desapercebuda, i que és prou significativa per visibilitzar-la i tenir-la en compte a l'aula (i al centre). La posterior intervenció didàctica pretén donar un espai per a la visibilització d'aquesta diversitat.

²⁸ La informació que segueix ha estat extreta de l'anàlisi de les dades de la primera etapa. Tanmateix, hem considerat oportú utilitzar la informació recollida a fi d'oferir una descripció de la mostra tan acurada com sigui possible en aquest apartat metodològic. El qüestionari fet servir per recopilar dades era de naturalesa força àmplia, ja que calia conèixer el context i detectar les necessitats i els condicionants que perfilarien la proposta didàctica amb el culture bearer. Així doncs, hem optat per fer ús d'unes dades per descriure la mostra, i d'altres per donar resposta a l'objectiu d'investigació pertinent, tal com es veurà en el primer capítol de resultats. Les tècniques de recopilació de dades utilitzades per poder descriure la mostra estan concretades al següent apartat d'aquest capítol.

²⁹ La darija, o àrab marroquí, fa referència al conjunt de varietats de l'àrab que es parlen al Marroc i que es diferencien d'altres dialectes de l'àrab que es parlen a altres països. A diferència de l'àrab clàssic i l'àrab modern, la darija no té una gramàtica pròpia i es transmet de forma oral.

Si ens centrem en aspectes relacionats amb la música i la cultura, observem que a molts alumnes els agradaria aprendre a tocar un instrument musical. No obstant això, dels 59 alumnes enquestats, tan sols un estudia piano com activitat extraescolar, i quatre han realitzat prèviament o realitzen activitats musicals puntuals en formats de taller (esplai, l'esbart, batucada, hip-hop i bastoners). Aquesta reduïda xarxa cultural i musical dificultarà la cerca d'un culture bearer connectat amb la comunitat i amb la vida cultural del barri, tal com preteníem fer per a la intervenció, alhora que posa de manifest la necessitat de desenvolupar projectes d'índole musical i cultural.

Més endavant, vam decidir ampliar la mostra a l'alumnat de 2n d'ESO, amb un total de 118 alumnes, per aprofundir, tal com hem explicat anteriorment, en qüestions que reverteixen directament a la proposta didàctica i que es veuran exposades en el capítol de resultats de la primera etapa.

A continuació descrivim les característiques dels grups classe que participen en la intervenció didàctica que es desenvolupa en aquesta recerca, aspectes que ens aporten informació que posteriorment podem relacionar amb els resultats.

- *Grup classe de 2n ESO A:* format per 18 alumnes, dels quals 9 són noies i 9, nois. El grup classe té quatre alumnes que són fills o filles de famílies d'origen marroquí, si bé tots són nascuts a Catalunya. Només una alumna va néixer al Marroc i va arribar a Terrassa a 4t de primària. Quatre alumnes del grup classe requereixen programes individualitzats —dos dels quals d'origen marroquí—, per tal d'atendre les necessitats educatives especials, com ara dificultats lingüístiques —una alumna que assisteix a l'aula d'acollida—, el retard en l'aprenentatge, o un alumne amb trastorn d'hiperactivitat.
- *Grup classe de 2n ESO C:* format igualment per 18 alumnes, dels quals 9 són noies i 9, nois. El grup classe té tres alumnes que són fills o filles de famílies d'origen marroquí, si bé tots han nascut a Catalunya. Quatre alumnes del grup classe requereixen programes individualitzats —tres dels quals d'origen marroquí—, per atendre les necessitats educatives especials, com ara dificultats derivades del retard en l'aprenentatge, trastorns d'hiperactivitat, i un alumne amb trastorn de l'espectre autista.

El culture bearer

Com s'exposarà en la segona fase del primer capítol de resultats, el procés de cerca i selecció del culture bearer ens va portar a visitar diferents organismes i institucions i a conèixer diferents candidats. Finalment, el candidat seleccionat va ser en Radouan Zahir, ja que era qui reunia millor les condicions per al nostre propòsit. Abans, però, vam conèixer el músic i candidat a culture bearer Yacine Belhacene i l'antropòleg i músic Enric Miró, integrant del grup d'en Radouan que, com veurem al seu moment, ens aportaran una informació rellevant per a la nostra investigació. Per poder descriure als culture bearers s'han utilitzat dades extretes de les entrevistes als culture bearers i de trobades i converses informals.

Yacine Belhacene Benet: el culture bearer desestimat

En Yacine Belhacene i Benet (figura 7) és un músic, fill de pare algerià i de mare catalana. Tot i que va viure la seva infància a l'Alger, fa més de vint-i-cinc anys que viu a Catalunya amb la seva família. En l'ofici de la música, en Yacine fa més de quinze anys que fa música en actiu i ha format part de grups com 'Cheb Balowsky', 'Nour', 'Rumba Amaziga' i, actualment, amb el grup de fusió 'Yacine & The Oriental Groove'.

En Yacine sempre s'ha sentit a cavall de les dues cultures, un fet que li ha permès desenvolupar una identitat múltiple tant en l'àmbit personal com musical. Lluny del que hom podria pensar, en Yacine, com la majoria d'adolescents que vivien a la capital algeriana, escoltaven hip-hop, el *grunge* d'aquella època, i les músiques reivindicatives que arribaven de França. Tot i això, també ha forjat la seva identitat musical a partir de les músiques tradicionals algerianes que formaven part del seu univers sonor.

Figura 7

Imatge de Yacine Belhacene i Benet



Nota. Fotografia de Ray Molinari

Radouan Zahir: el culture bearer seleccionat

Radouan Zahir, o 'Radu' com el seu entorn el coneix (figura 8), és un músic amazic que va arribar a Catalunya l'any 2000. En Radouan va néixer a Igli, un poble situat al sud-est del Marroc, de deu mil habitants³⁰. Igli és un poble gran, que es troba en un entorn desèrtic. Com a equipaments bàsics només hi ha una escola i un petit hospital. Tot és de terra i les cases són de fang. L'únic que connecta amb la capital, Taroudant, és la carretera que van construir els francesos durant el període de la colonització. Així doncs, hem d'imaginar-nos un paisatge groc i marró, tan sols contrastat pel verd de les palmeres i amb les muntanyes de l'atles, al fons. Els pobles, des dels primers assentaments, es produeixen en zones on hi ha rius o punts d'aigua.

³⁰ Nombre que fàcilment pot doblar-se als estius, quan totes les persones que han emigrat tornen per visitar la família.

Figura 8

Imatge de Radouan Zahir



Nota. Fotografia de Miquel Portell (Mxtell)

En Radouan toca el dendan³¹, el banjo³² i la guitarra elèctrica, i és el cantant i líder del grup IFSAN, un grup format per un nombre variable d'amazics, dos catalans i un veneçolà i fan música amaziga i tradicional catalana des d'una lògica intermusical. En Radouan sempre acompanya les cançons amb explicacions, històries i reivindicacions del poble amazic. Realitzen concerts, principalment, a les festes i celebracions amazigues, així com en els esdeveniments culturals i cicles de concerts de tall intercultural, que s'organitzen des d'alguns municipis del país³³.

Des que va arribar a Catalunya, per buscar-se la vida³⁴, en Radouan ha hagut de fer diferents feines per guanyar-se-la. Finalment, es va graduar en educació social i, actualment treballa com a educador

³¹ El dendan, o lothar marroquí, és un instrument típic de l'atles i que toca el culture bearer. El seu nom deriva del so que produeix «den dan» i que és com, a la manera tradicional, l'anomena.

³² Tot i que en Radouan té un banjo modern, el banjo tradicional de fusta té origen a l'Àfrica occidental i, juntament amb el guembri, formen part de les sonoritats que reivindiquen els músics amazics, enfront dels instruments i músiques àrabs. El banjo s'associa a la música reivindicativa i adquirí molta popularitat als anys setanta amb grups com Nass el Ghiwane, també anomenats els Beatles del Marroc.

³³ Compte de Facebook del grup IFSAN: <https://www.facebook.com/IfsanMusic/>

³⁴ Hem decidit, per una qüestió de confidencialitat amb el culture bearer, no entrar en major detall sobre els motius pels quals va decidir de marxar del Marroc. Prefereix fugir del relat romàntic de l'Odissea que suposa un viatge il·legal per centrar-se en qui és avui i què fa. En Radouan estudiava a la universitat —en el seu cas, econòmiques— però la manca de perspectiva de futur feu que, igual com molts altres joves, decidís marxar quan en va tenir l'oportunitat.

en un pis tutelat on acompanya els nois i noies menors d'edat que han migrat i que es troben en una situació de vulnerabilitat i sense les seves famílies, o el que institucionalment s'ha anomenat MENA (Menors Estrangers No Acompanyats). Paral·lelament, combina la seva tasca professional, amb l'activisme musical i, sigui sol o amb el seu grup IFSAN, dona a conèixer el poble amazic, silenciats per l'estat del Marroc.

El seu domini musical, la seva experiència amb el tracte amb els joves, la seva consciència social i política, juntament amb les seves habilitats comunicatives el converteixen en una figura idònia per participar en aquest projecte. Si bé en Radouan no viu al barri on hi ha l'institut, resideix des de fa molts anys a un barri proper de la ciutat, per la qual, en termes generals, té un bon coneixement del context social on es desenvolupa el projecte.

Enric Miró: l'intermediari cultural

L'Enric va néixer a Caracas (Veneçuela) (figura 9) en el si d'una família catalana que havia anat a fer les Amèriques, a la recerca d'un futur millor. D'aquella època en recorda els viatges a la selva, a casa de la tieta, excombatent de la resistència francesa. A inicis dels anys seixanta, però, la família emprèn el seu retorn a Catalunya amb un Enric preadolescent.

Figura 9

Imatge d'Enric Miró i Cuberes



Nota. Font:

http://www.tradicionarius.cat/ca/la-taverna-del-cat_-enric-miro-i-toni-valdivia/programacio/372

Mestre, antropòleg, fotògraf, reporter, músic, professor de ball, psicomotricista cultural³⁵ o, com ell prefereix anomenar-se, «un etnògraf de la vida quotidiana», l'Enric té un gran coneixement sobre les festes i cultures populars. D'entre les múltiples professions que ha desenvolupat al llarg de la seva vida en destaquem la de formador d'educadors a l'Escola d'Expressió i Psicomotricitat (Ajuntament de Barcelona - Universitat de Barcelona) entre el 1985 i el 1998, i la de Cap d'exposicions i difusió del Museu Etnològic de Barcelona (Ajuntament de Barcelona) entre el 1998 i el 2015.

L'Enric és el percussionista d'IFSAN, el grup del culture bearer, i es trobava a casa seva, el dia que li fèiem una entrevista. D'aquesta manera, vam tenir l'oportunitat de conèixer-nos i explicar-li el projecte.

Pel seu origen, a cavall de dues cultures, i per la seva formació i trajectòria professional, l'Enric esdevé una figura clau per a una recerca amb una mirada intercultural com la que ens proposem, ja que actua com a pont entre el docent i el culture bearer. L'Enric coneix en Radouan i el seu entorn, i en tot moment es mostra col·laborador per explicar, comparar o contrastar tot allò que, en altres paraules, diu en Radouan. A través d'una entrevista i d'una gran quantitat de contactes informals que s'esdevindran, ens servim dels seus coneixements i de la seva experiència per dissenyar i dur a terme la nostra intervenció a l'aula.

³⁵ El mateix Enric Miró s'autodefineix com a psicomotricista cultural, un corrent culturalista que concep el gest com un fenomen que respon a un paràmetre cultural que cal tenir en compte, i que va tenir el seu punt àlgid a l'Escola d'Expressió i Psicomotricitat de l'Ajuntament de Barcelona.

2. APLICACIÓ I PROCÉS D'ANÀLISI DE LES DADES

En aquest apartat passem a descriure les diferents tècniques i instruments de recollida de dades en funció de les diferents fases i etapes (qüestionaris, entrevistes, observació participant i diari de l'investigador), i a explicar com hem buidat i codificat les dades a cada etapa, per tal de poder-les analitzar adequadament.

2.1 Tècniques i instruments de recollida de dades

Tal com hem explicat al llarg d'aquest apartat metodològic, una recerca qualitativa d'aquestes característiques requereix un desplegament variat de diferents tècniques i instruments de recollida de dades, que ens aporten una informació de naturalesa diversa (Latorre et al., 2005). Com afirma Guba (1989), una investigació qualitativa s'ha de sotmetre als valors de credibilitat, transferibilitat, dependència i confirmabilitat per tal d'assegurar-nos un grau òptim de científicitat:

- La *credibilitat* ens la proporcionarà una immersió persistent i prolongada en el context, així com la triangulació de les dades obtingudes a través de tècniques diverses (Bisquerra, 2004/2014).
- La *transferibilitat* de la investigació cap a contextos similars es garantirà si definim adequadament els condicionants, les limitacions i les particularitats del nostre cas i s'expliciten els factors que cal tenir en compte per a la implementació en contextos similars.
- La *dependència* —o fiabilitat de les dades—, és un dels aspectes més susceptibles de ser supervisats en aquelles investigacions on s'analitzen «percepcions, creences i significats» (Bisquerra, 2004/2014, p. 290), i més especialment quan comptem amb un element tant subjectivador com la de la doble figura del docent-investigador (explicat a l'apartat de la fonamentació metodològica, p. 97). La manera de superar tal fragilitat és només possible a través de la descripció minuciosa del context i, en el nostre cas de la mostra, i dels processos metodològics, de la diversitat i complementarietat de les tècniques d'investigació utilitzades, i de la mateixa honestat investigadora.
- La *confirmabilitat*, ens la donarà l'explicitació dels marcs de referència i de la perspectiva teòrica de l'investigador a partir dels quals arribem a una tesi, així com la contrastació i triangulació de les informacions entre els diferents agents —docent, alumnat i culture bearer.

Com explicarem a continuació, en aquesta investigació hem tingut en compte diferents tècniques i instruments de recollida de dades: qüestionaris a l'alumnat, entrevistes individuals i grupals a l'alumnat, i entrevistes als culture bearers; observació participant en tota la intervenció didàctica a l'aula, la qual s'ha enregistrat en vídeo per tal de veure i analitzar la interacció dels participants. També hem elaborat un diari de l'investigador que ens ha permès reflexionar sobre el procés en cadascuna de les etapes. En la taula 8, oferim un resum de les diferents tècniques i instruments de recollida de dades per a, seguidament, donar-ne més detalls:

Taula 8

Tècniques i instruments de recollida de dades de les diferents etapes en relació amb la finalitat que persegueixen

		Tècniques de recopilació dades	Instruments de recopilació dades	Finalitat
PRIMERA ETAPA	Fase 1	Qüestionari alumnat	Plantilla del qüestionari inicial (Q1): 59 alumnes de 1r d'ESO.	Descriure i analitzar el context de la recerca: preferències i coneixements musicals sobre les músiques del Marroc.
			Plantilla del qüestionari d'ampliació (Q2): 118 alumnes de 1r i 2n d'ESO	Aprofundir en alguns aspectes culturals de l'alumnat. Detecció de necessitats.
		Entrevistes individuals a l'alumnat marroquí	Guió de l'entrevista (EAM): 12 alumnes	Aprofundir i aclarir alguns aspectes relacionats amb la música i la cultura marroquina.
	Fase 2 i 3	Entrevistes a culture bearers	Guió de l'entrevista: - Yacine (EY) - Radouan (ER1, ER3)	Cercar i seleccionar del culture bearer.
		Trobades informals	Guió de la trobada: - Radouan (TR1, TR2)	Dissenyar la proposta didàctica.

		Observació participant	Diari de l'investigador (D1)	Recollir reflexions de l'investigador (en clau de transformació) durant la fase 2 i 3.
SEGONA ETAPA	Observació participant	Enregistrament de vídeo a l'aula: - Grup 2n ESO A (20 h) - Grup 2n ESO C (18 h)		Analitzar la intervenció de la proposta didàctica en clau de transformació sobre la seva concepció musical i pràctica pedagògica, estratègies i recursos i mirada intermusical.
			Diari de l'investigador (D2)	Recollir reflexions de l'investigador en relació amb la concepció musical i pràctica pedagògica, estratègies i recursos i mirada intermusical.
	Qüestionari alumnat	Plantilla del qüestionari (QAD)	Rebre feedback de l'alumnat durant la intervenció, posant èmfasi en les repercussions en el seu aprenentatge musical i a l'educació intercultural.	
	Entrevistes	Guió de l'entrevista: Radouan (ER2)	Rebre feedback del culture bearer durant la intervenció, focalitzant en com aquesta reverteix en la seva concepció musical i pedagògica.	
		Guió de l'entrevista: Enric Miró (EEM)	Aprofundir en alguns aspectes sobre la intervenció i sobre aspectes generals.	
	Entrevista grupal	Guió de l'entrevista: 7 alumnes (EAF)	Rebre feedback de l'alumnat al final del procés.	

2.1.1 Qüestionaris

Els qüestionaris són una tècnica pròpia de la investigació quantitativa, però que també podem trobar en investigacions de tall qualitatiu (Álvarez-Gayou, 2006). A través de qüestionaris podem obtenir informació rellevant d'un nombre important d'individus en un temps molt més breu que el que necessitaríem amb altres tècniques de recollida de dades de més profunditat com pot ser

l'entrevista. Els qüestionaris ens són de gran utilitat durant les fases exploratòries, com en el cas de la primera fase d'aquesta recerca, de caràcter descriptiu, i amb la finalitat de detectar les necessitats d'un col·lectiu.

Així doncs, en aquesta primera fase hem elaborat dos qüestionaris oberts. En el primer qüestionari (Q1, Annex 1.2 i 1.3), realitzat a 59 alumnes, s'aborden qüestions específiques sobre les preferències musicals de l'alumnat i, concretament, sobre el coneixement que tenen uns i altres de les músiques del Marroc. En el segon qüestionari (Q2, Annex 1.4), dut a terme a 118 alumnes, es plantegen preguntes de caràcter més general sobre aspectes culturals i detecció d'estereotips i prejudicis, que ens permeten fer una fotografia, més ajustada, del col·lectiu investigat³⁶.

Igualment, durant i al final de la intervenció, s'han realitzat dos qüestionaris més (QAD, Annex 2.4), a 23 i a 15 alumnes respectivament, amb preguntes breus per obtenir el feedback de l'alumnat participant sobre la intervenció del culture bearer a l'aula i la valoració general del projecte, amb preguntes sobre el que van aprendre, el que més van destacar o el que més els va agradar.

2.1.2 Entrevistes

L'entrevista és un procediment mitjançant el qual un entrevistador fa un conjunt de preguntes a un individu (Bisquerra, 2004/2014). En una investigació qualitativa, les entrevistes poden adoptar diferents modalitats. En aquest cas hem realitzat diferents entrevistes en funció de cada moment de la recerca. En la primera fase, d'anàlisi del context i detecció de necessitats, hem optat per una entrevista oberta a 12 alumnes que són fills i filles de famílies d'origen marroquí (EAM, annex 1.5). L'objectiu de l'entrevista era aprofundir en alguns aspectes que no havien quedat prou clars en els qüestionaris, com ara les llengües parlades a casa, alguns costums i tradicions familiars, la relació amb el país d'origen o sobre la percepció de discriminació a l'escola³⁷.

En la segona fase vam fer una entrevista als dos candidats per ser els culture bearers amb els quals comptàvem: el músic catalano-algerià Yacine Belhacene (EY, Annex 1.9) i el músic amazic Radouan

³⁶ El llistat amb les preguntes dels qüestionaris i les entrevistes de la primera etapa es poden veure a l'annex 1.7.

³⁷ Per una qüestió de practicitat i diferenciació amb la resta (atès que són objecte de la recerca) parlarem «d'alumnat d'origen marroquí» quan fem referència a tots aquells i aquelles alumnes que, independentment d'on hagin nascut —al Marroc o a Catalunya—, són fills i filles de famílies d'origen marroquí (segones generacions). Creiem imprescindible fer aquest aclariment perquè justament, dels 21 alumnes «d'origen marroquí» enquestats, només 4 han nascut al Marroc. Aquest és un tema sobre el qual reflexionarem al llarg de la tesi.

Zahir (ER1, Annex 1.10). L'entrevista fou dissenyada ad hoc, a partir del model d'entrevista per a culture bearers, de Huib Schippers (2010, pp. 173-174) (Annex 1.15). Les preguntes, de naturalesa variada, tracten aspectes com: el recorregut musical del culture bearer, la tradició cultural que representa, la seva tradició en un nou context, la mateixa figura del «culture bearer» o sobre la relació de la música i la comunitat. Les entrevistes es van dur a terme al lloc de treball i a la casa del músic, respectivament, i es van enregistrar en vídeo. Aquests dos documents han estat de gran importància per, juntament amb la recerca bibliogràfica, perfilar i explicar les característiques de la figura del culture bearer en l'àmbit teòric.

Al final del projecte vam realitzar una segona entrevista al culture bearer seleccionat (ER2, Annex 2.3), i una entrevista grupal a una selecció de set alumnes (EAF - Annex 2.5). El propòsit d'aquestes entrevistes era fer una valoració general de la intervenció, saber com s'havia sentit cadascú, què destacaven, què havien après i, en el cas del culture bearer, les limitacions que havia trobat o sobre la mateixa figura del culture bearer.

Un any després de la intervenció, vam tenir l'oportunitat de fer una tercera entrevista semiestructurada al culture bearer (ER3, Annex 1.11). Aquesta entrevista ens va servir per recollir informació personal addicional i per clarificar alguns aspectes de la seva concepció i trajectòria musical, útils per a la descripció del músic que abordem a la segona fase, de cerca i selecció del músic.

Paral·lelament a les entrevistes s'han fet altres trobades, més o menys informals, enregistrades en àudio i que ens han proporcionat, igualment, informacions de gran valor, com és el cas d'una primera presa de contacte amb el músic Radouan Zahir (TR1, Annex 1.12) i una segona trobada per reprendre el contacte i concretar acords per a la intervenció didàctica (TR2, Annex 1.13).

A banda de les entrevistes als dos culture bearers, vam realitzar una entrevista a l'Enric Miró, antropòleg i músic membre del grup del culture bearer, que ens va aportar informació addicional en relació amb el culture bearer i el seu entorn, i ens va ajudar a comprendre i contrastar la informació rebuda (EEM - Annex 2.6).

2.1.3 Observació participant

L'observació participant és una modalitat d'observació que té els seus orígens en l'antropologia i en la sociologia i que parteix de la premissa que la millor manera de comprendre una realitat és participant d'ella. Com comenta Bisquerra,

Autores como Mead, Blumer y Goffman señalan que para poder captar la realidad desde el punto de vista de los protagonistas, el investigador debe convivir, compartir, acompañar al grupo en todas las situaciones cotidianas que conforman esta realidad. (Bisquerra, 2004/2014, p. 333)

Aquesta modalitat de participació és habitual en recerca educativa i imprescindible quan, com en el nostre cas, l'investigador i el docent són la mateixa persona. En aquest cas, el grau de participació del docent és total, sigui sol a l'aula o en una relació de codocència quan el culture bearer entra a l'aula. L'entrada de l'investigador a l'aula, es produeix de manera natural. S'enregistren en vídeo un total de 38 sessions d'una hora repartides en els dos grups classe: 2n ESO A (Annex 2.1) i 2n ESO C (Annex 2.2). L'entrada d'una càmera a l'aula sempre genera una alteració en els participants i en les seves actituds, així com el fet d'explicar a l'alumnat que el projecte formarà part d'un procés d'investigació per part del docent, i demanar-los el seu consentiment a tal efecte. Tanmateix, com que l'enregistrament de les sessions va durar aproximadament mig any, la presència de la càmera fou de seguida integrada en el quefer diari, fins al punt d'oblidar-ne la presència.

En un segon terme cal també fer esment a altres observacions participants que ens aporten informació rellevant, recollida al Diari de l'investigador (D2, Annex 2.8) com són un assaig amb el grup del culture bearer IFSAN i un concert a Kan Paskual, ambdós enregistrats en vídeo³⁸.

2.1.4 Diari de l'investigador

El diari de l'investigador és un instrument de recollida de dades que ens ha permès recollir reflexions d'índole diversa, des de reflexions sorgides arran d'una entrevista, un esdeveniment, d'una recerca bibliogràfica o una trobada informal.

³⁸ Tot i que aquests documents audiovisuals no s'han analitzat, han servit per a la reflexió i es poden trobar l'Annex 4.

Com podem veure a la taula 9, per a la fase de l'aplicació a l'aula, l'investigador ha utilitzat el diari de camp, en alguns casos, per fer una descripció dels esdeveniments i, en una columna a banda, un recull d'impressions, pensaments i suggeriments associades a cadascun dels fets (D1 i D2).³⁹

Taula 9

Fragment de format del diari de l'investigador que hem utilitzat per a les sessions d'aula

DIARI DE L'INVESTIGADOR	
<i>Data i lloc de l'esdeveniment: 1a sessió amb el culture bearer</i>	
Esdeveniments (fets objectius)	Impressions (subjectives)
<p>[...]</p> <p>[El CB] explica per què va venir aquí, pregunta si algú ha anat al Marroc. Explica que allà tot és diferent, també la música.</p> <p>[...]</p> <p>Parla de l'ús de la música, que també és diferent: tothom participa, no hi ha grups.</p> <p>Explica a què es dedica (educador amb MENA), que té un fill...</p>	<p>[...]</p> <p>Els alumnes estan força impassibles... S'estan avorrint?</p> <p>M'adono que compondre és una paraula d'aquí.</p> <p>Intervinc, parafrasejant, i explicant què són els MENA.</p> <p>El meu paper està sent de contra preguntar per forçar la intervenció dels alumnes.</p>

Quan durant la recollida de dades de treball de camp no ha estat possible poder plasmar les impressions i reflexions en el diari, les reflexions de l'investigador s'han fet en el procés de transcripció de les sessions d'aula (2A i 2C), anotant les reflexions en un color diferent, com podem veure en el següent exemple (taula 10):

³⁹ El diari de l'investigador s'ha dividit en dos documents. El D1 conté reflexions de la fase de cerca i selecció del culture bearer (Etapa 1.2) i el D2 conté reflexions de la fase d'intervenció (Etapa 2), i es poden consultar als annexos 1.14 i 2.8, respectivament.

Taula 10

Fragment de transcripció d'una sessió d'aula amb reflexions de l'investigador

Sessió 3.4 - Grup 2n ESO C (3d_2C)	Temps total: 11'10''
<p>[Fragment: 5'50'']</p> <p>El professor els pregunta que per què els fa riure? L'Omaima (<i>nom anonimitzat</i>) diu que estan pel carrer i porten un barret amb una corda que fan moure amunt i giravoltant. Per què ho fan? L'Omaima diu que no ho sap, i que ella només coneix la Dakka Marrachia i la Reggada. Els mateixos alumnes tenen un gran desconeixement de les tradicions marroquines. Tot fa semblar que com a molt han vist algunes versions folkloritzades en algunes festes.</p> <p>Mentre està sonant aquesta música gnawa, com que és de ritme binari, podem tocar-hi al damunt el ritme que ha proposat en Hamsa (<i>nom anonimitzat</i>). El professor li recomana de fer-ho. Sona bé, però sona estrany. En Hamsa fa el que li diu el professor, però no sembla que n'acabi d'estar convençut. Aquí el professor ha partit del simple fet que els dos ritmes són binaris i que, per tant, es poden encavalcar sense que soni estrany. Formalment funciona. Però, i culturalment té algun sentit? Té algun sentit aquesta pregunta per a nosaltres? Per a nosaltres sembla que no; no obstant això, des d'una altra mirada podem estar fent un collage de diferents ritmes que poc o res tenen a veure. Per a nosaltres, la concepció utilitarista prima sobre la cultural, de la qual n'estem desconnectats.</p>	

2.2 Buidatge i codificació de les dades

En aquest apartat descriurem com s'ha organitzat el material i s'han buidat i codificat les dades en les diferents etapes i fases de la recerca. Com que la naturalesa de les dades és molt diferent entre les dues etapes (identificació dels condicionants previs a través de qüestionaris i entrevistes, a la primera etapa, i anàlisi de la intervenció a partir de l'observació participant, a la segona), i pertanyen a dos moments temporals diferents, hem optat per organitzar i codificar el material, de manera separada.

Quant al material auditiu i audiovisual de les dues etapes, cal dir que ha estat prèviament transcrit per tal de facilitar-ne l'anàlisi⁴⁰. La transcripció ha estat la més acurada possible i hem tingut en consideració les recomanacions que proposa Hernández (2014):

- Optar per una transcripció natural, en lloc d'una transcripció literal, eliminant alguns fragments irrelevantes que han permès un accés a la lectura del document més clara. En cap cas s'han canviat les paraules o el significat de les frases.
- Deixar, entre parèntesis, aquells fragments inaudibles o intel·ligibles.
- Deixar constància, a cada document, de quan, a on i amb qui es va realitzar.
- Anonimitzar el nom dels i les alumnes canviant el nom real per un nom fictici. Hem evitat números i inicials per afavorir una lectura més còmoda i més humana.
- Afegir, quan s'escaigui, comentaris i reflexions de l'investigador al llarg del document, sigui en una columna lateral, o bé amb un altre color.
- Agrupar alguns documents per a un tractament de les dades més àgil a través del programa Atlas.Ti.

Una vegada buidats, transcrits i organitzats els documents, hem procedit a la codificació de la documentació. La codificació en una investigació qualitativa sol ser oberta, la qual cosa significa que combinem els processos deductius i inductius en la configuració final del sistema de codificació. Així doncs, per una banda, deduïm uns codis a partir de les preguntes i dels objectius d'investigació i, per una altra, en creem de noves durant el procés de codificació, a través de la lectura i reflexió de les dades, en un procés inductiu (Hernández, 2014).

Un cop establerts els codis, caldrà assignar-los a les unitats d'anàlisi. Una unitat d'anàlisi és un fragment d'informació rellevant, que té un sentit per a l'investigador en relació amb la investigació. Una unitat d'anàlisi pot ser una idea, un paràgraf o conjunt de paràgrafs, una fotografia, un gràfic, un fragment audiovisual, etc., que podem relacionar amb un o diferents codis, i que posteriorment podrem recuperar.

⁴⁰ La decisió d'analitzar un document audiovisual a través d'una transcripció escrita ha estat presa per una qüestió de practicitat: accedir, gestionar i poder analitzar els diàlegs que es produeixen a l'aula entre els diferents agents, durant 38 sessions. Una anàlisi de documents audiovisuals ens ofereix una gran riquesa de dades (visuals, espacials, gestuals, sonores i de moviment, propis d'un mitjà multimèdia) que el converteixen en un mitjà tant ric com complex. Per a l'interès de la nostra recerca, hem prioritzat la informació parlada, posteriorment transcrita, si bé el mitjà audiovisual ens ha servit en nombroses ocasions per recuperar el moment en la màxima plenitud, identificar el context, recuperar una intervenció musical o observar la relació entre els participants. L'investigador que, recordem, és alhora el docent que participa en la intervenció, incorpora reflexions i comentaris en el procés de transcripció (en forma de comentaris o *memos*) que podran ser codificats durant la fase d'anàlisi, juntament amb altres reflexions que l'investigador recull en el seu diari.

Per tal de gestionar el volum d'informació ens hem ajudat del programari per al tractament de dades qualitatives *Atlas.ti*. Aquest programa permet gestionar grans quantitats d'informació de múltiples formats digitals. El programa permet crear i relacionar codis —altrament anomenades categories— per a, posteriorment, poder filtrar-los, ordenar-los, comparar-los o contrastar-los.

Com a exemple, mostrem una unitat d'anàlisi (figura 10) de la present recerca on, en aquest cas, quatre aportacions d'alumnes configuren una unitat d'anàlisi, i que ha estat relacionada als codis «alumnat», «barreres culturals» i «identitat»⁴¹:

Figura 10

Exemple d'una unitat d'anàlisi relacionada amb tres codis

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.

2-24 Una noia: fas...	Alumnat
	Barreres Culturales
	Identitat

El programa *Atlas.ti* també permet a l'investigador incorporar *memos*, que són quadres de text amb reflexions, associacions o noves idees que l'investigador genera al llarg del procés d'anàlisi i que es poden vincular tant a les unitats d'anàlisi com als codis. Igualment, el programa permet afegir una descripció o diferents anotacions a un codi. Totes aquestes possibilitats, al servei de l'habilitat de l'investigador, permeten anar interpretant i relacionant les dades i preparar el material per a la presentació dels resultats. A continuació, detallem els documents que s'han tingut en compte en cadascuna de les etapes i de com s'han codificat.

2.2.1 Buidatge i codificació de les dades de la primera etapa

Aquesta primera etapa, de concreció dels condicionants que afecten el disseny de la proposta didàctica, té un caràcter fonamentalment descriptiu i està formada per documents de naturalesa variable. La primera fase, d'anàlisi del context i detecció de necessitats, parteix de dos qüestionaris a l'alumnat —inicial i d'ampliació— i una entrevista a l'alumnat marroquí. La segona i tercera fase,

⁴¹ Vam utilitzar les supracategories «Alumnat» (a la imatge, en vermell), «Docent» i «Culture bearer» per poder filtrar, en tot moment, les diferents unitats d'anàlisi dels codis en funció de l'interès de l'investigador, a cada moment.

destinades a la cerca i selecció del culture bearer i al disseny de la proposta didàctica, respectivament, utilitza les dades recollides en llurs entrevistes i trobades informals amb els culture bearers candidats.

Codificació de les dades de la fase 1

En aquesta primera fase d'anàlisi del context i detecció de necessitats s'han analitzat els dos qüestionaris —inicial i d'ampliació— i les entrevistes a 12 alumnes que són fills i filles de famílies d'origen marroquí. Tanmateix, per una qüestió de practicitat i per a una millor gestió de les dades, s'han codificat quatre documents que el mateix investigador va elaborar per a una primera presentació dels resultats d'aquesta primera fase de la recerca; ens referim a l'article publicat a la revista Temps d'Educació, «Conèixer l'altre: una mirada intercultural des de l'aula de música» (Escoda i González-Martín, 2020) (Annex 1.1), i a tres buidatges amb les dades més rellevants, sobre el primer qüestionari a l'alumnat (TE), les entrevistes a l'alumnat marroquí (EAM), i un document amb el buidatge de les gràfiques utilitzades per a la presentació dels resultats (BG) (taula 11).

Taula 11

Relació dels documents analitzats a la fase 1 de la primera etapa

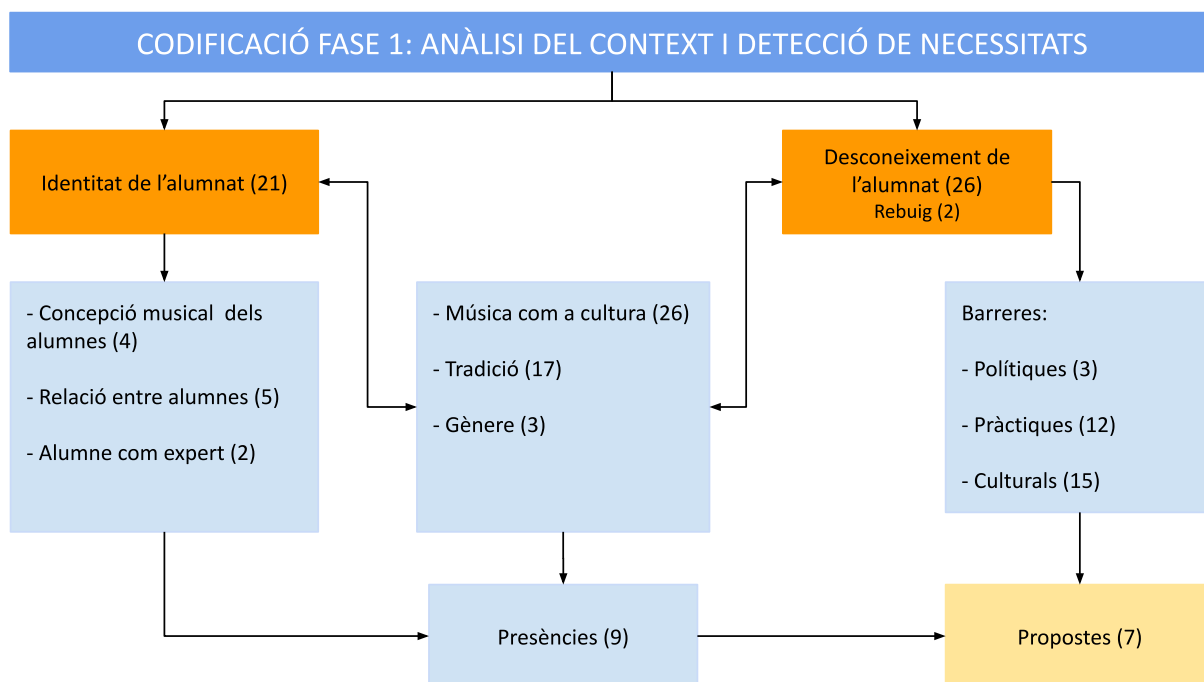
FASE 1: ANÀLISI DEL CONTEXT I DETECCIÓ DE NECESSITATS	
Documents codificats	Unitats d'anàlisi (Atlas.ti)
Article Temps d'Educació (TE) (Annex 1.1)	23 UA
Buidatge Q1 (Annex 1.3)	14 UA
Buidatge EAM (Annex 1.5)	28 UA
Buidatge de les gràfiques (BG) (Annex 1.6)	12 UA
TOTAL	77 UA

A continuació oferim un mapa conceptual (figura 11) amb els codis emprats, organitzats i jerarquitats. Per aquesta primera fase s'han relacionat les 77 unitats d'anàlisi amb 14 codis diferents (amb una mitjana de 2,97 codis per unitat d'anàlisi). A través d'aquest sistema de codificació hem recollit aquelles informacions que fan referència a la identitat de l'alumnat, la relació entre ells, els

desconeixements i patrons de rebuig i les barreres a la inclusió. Finalment, mostrem les propostes d'intervenció que sorgeixen d'aquesta primera exploració.

Figura 11

Elements per a la codificació de la fase 1 (Atlas.Ti).



Nota. Els números entre parèntesis fa referència a la quantitat d'unitats d'anàlisi que estan relacionades amb cadascun dels codis.

Codificació de les dades de la fase 2 i 3

La segona i tercera fase es corresponen a la cerca i selecció del culture bearer i al disseny de la proposta didàctica, respectivament, i tenen un caràcter més descriptiu que reverteix tant al docent com al culture bearer per això les codifiquem conjuntament (mentre que la primera fase revertia principalment als alumnes). Per aquest motiu, ens hem servit de diferents tècniques i instruments de recollida de dades com les entrevistes (EY, ER1, ER3) o les trobades informals (TR1,TR2), o el mateix diari de camp (D1), perquè ens aporten unes dades qualitatives de major profunditat (taula 12).

Taula 12

Relació dels documents analitzats a les fases 2 i 3 de la primera etapa

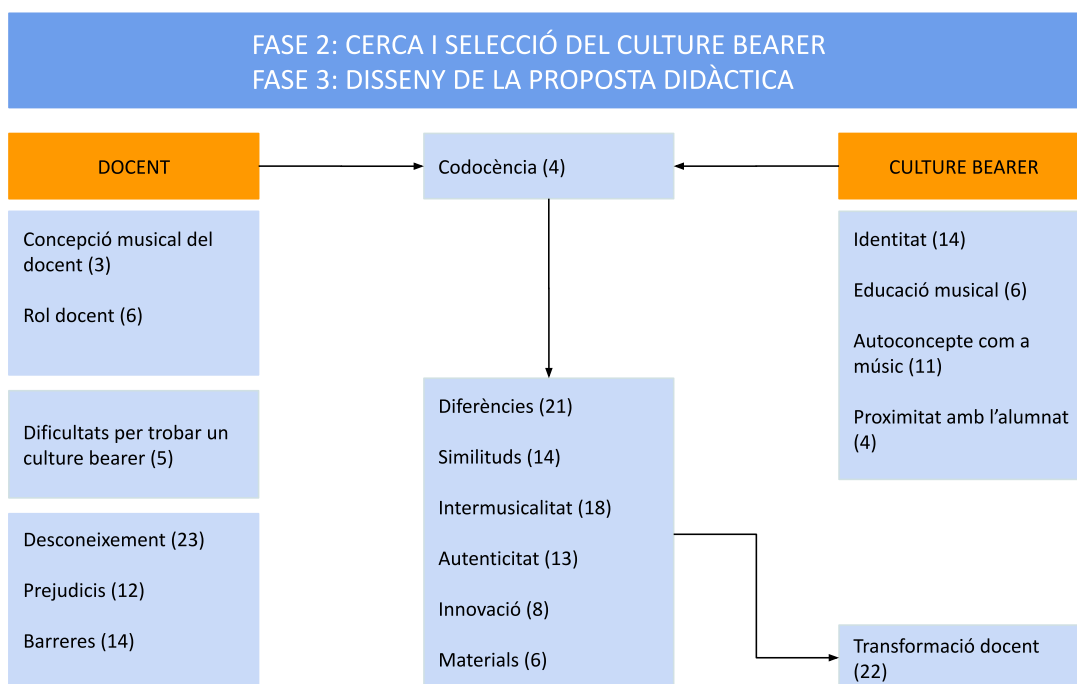
FASES 2 I 3	
CERCA I SELECCIÓ DEL CULTURE BEARER I DISSENY DE LA PROPOSTA DIDÀCTICA	
Documents codificats	Unitats d'anàlisi (Atlas.ti)
Entrevista a Yacine Belhacene (EY) [Transcripció vídeo] (culture bearer no seleccionat) (Annex 1.9)	23 UA
Primera entrevista a Radouan Zahir [Transcripció àudio] (ER1) (Annex 1.10)	37 UA
Tercera entrevista a Radouan Zahir [Transcripció àudio] (ER3), incorporada en aquesta fase (Annex 1.11)	3 UA
Primera trobada informal amb el CB [Transcripció àudio] (TR1) (Annex 1.12)	2 UA
Segona trobada informal amb el CB [Transcripció àudio] (TR2) (Annex 1.13)	7 UA
Diari de l'investigador [Anotacions escrites] (D1) (Annex 1.14)	11 UA
TOTAL	83 UA

Tal com veurem en el capítol de resultats, la segona fase s'inicia amb una descripció dels passos que s'han seguit per trobar i seleccionar el culture bearer, mentre que a la tercera s'explica i es detalla el contingut i el procés d'elaboració de la proposta didàctica conjuntament entre el culture bearer i el docent. Aquest procés, des de la cerca del culture bearer fins al disseny de la proposta didàctica, resulta transformador tant pel mateix docent, com pel culture bearer.

De la mateixa manera que hem vist abans, mostrem un mapa conceptual (figura 12) amb la codificació que hem utilitzat i que ens ha permès organitzar i analitzar les dades. Per aquestes dues fases s'han relacionat les 83 unitats d'anàlisi amb 18 codis (amb una mitjana de 2,95 codis per unitat d'anàlisi).

Figura 12

Elements per a la codificació de la segona i tercera fase de la primera etapa (Atlas.Ti)



Nota. Els números entre parèntesis fan referència a la quantitat d'unitats d'anàlisi que estan relacionades amb cadascun dels codis.

2.2.2 Buidatge i codificació de les dades de la segona etapa

Aquesta segona etapa està dedicada concretament a l'aplicació de la proposta didàctica i és la part de major envergadura de la recerca. Per aquesta raó, ens hem centrat principalment en l'observació a l'aula (38 hores enregistrades en vídeo i posteriorment transcrites). De la mateixa manera que en l'anterior etapa, comptem amb altres instruments de recollida de dades, que ens han aportat dades complementàries des d'altres perspectives i ens han permès triangular la informació. Aquests instruments són: una entrevista al culture bearer al mig de la intervenció (ER2), una entrevista a l'Enric Miró (EEM), una entrevista a un grup d'alumnes al final de la intervenció (EAF), dos qüestionaris digitals a l'alumnat durant i després de la intervenció, l'enregistrament del concert final, així com les anotacions del diari de l'investigador (D2). A la taula 13 podem veure, de manera resumida, els diferents documents analitzats:

Taula 13

Relació dels documents analitzats en la segona etapa

SEGONA ETAPA: INTERVENCIÓ DIDÀCTICA AMB UN CULTURE BEARER	
Documents codificats	Unitats d'anàlisi (Atlas.ti)
Observació 2n ESO A (2A): 20 sessions [transcripció de vídeo] (Annex 2.1)	281 UA
Observació 2n ESO C (2C) 18 sessions [transcripció de vídeo] (Annex 2.2)	319 UA
Segona entrevista a Radouan Zahir (ER2) [Transcripció àudio] (Annex 2.3)	24 UA
2 Qüestionaris a l'Alumnat durant i final [Formulari digital] (Annex 2.4)	39 UA
Entrevista grupal 5 alumnes (EAF) [Transcripció vídeo] (Annex 2.5)	16 UA
Entrevista Enric Miró (EEM) [Transcripció àudio] (Annex 2.6)	13 UA
Enregistrament Concert Final a l'institut (CNC) [Transcripció de vídeo] (Annex 2.7)	11 UA
D2 - Diari del docent-investigador [Anotacions escrites] (Annex 2.8)	89 UA
TOTAL	792 UD

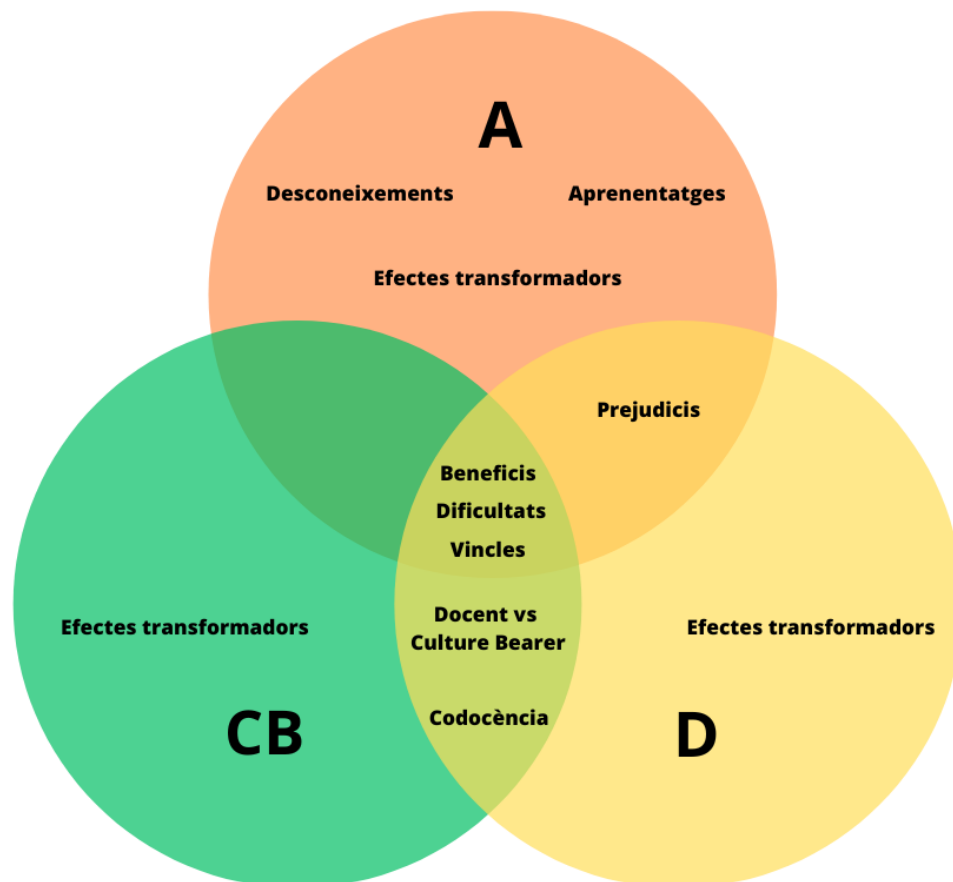
Hem organitzat les diferents categories en 9 blocs temàtics, o supracategories, que ens han ajudat a organitzar i relacionar el material a fi de construir el relat.

A cadascuna de les 792 unitats d'anàlisi, se'ls ha assignat més d'un codi (amb una mitjana de 3,45 codis per unitat d'anàlisi), la qual cosa ens ha permès organitzar, relacionar i interpretar les dades en funció de diferents blocs temàtics. Aquests blocs temàtics, o supracategories, ens han ajudat a organitzar i relacionar el material, a fi de poder donar resposta a l'objectiu específic d'aquesta segona

etapa. A continuació mostrem un gràfic (figura 13) on es mostra de manera visual els diferents blocs temàtics en funció dels diferents agents:

Figura 13

Elements per a la codificació de la segona etapa (Atlas.Ti)



A la taula 14 podem veure, de manera detallada, la relació dels codis que s'han assignat a cadascun d'aquests blocs temàtics:

Taula 14*Relació dels blocs temàtics i codis utilitzats en la segona etapa*

RELACIÓ DE BLOCS TEMÀTICS I CODIS DE LA SEGONA ETAPA	
Blocs temàtics	Codis
Desconeixements	Desconeixements (64) i Identitats (20)
Prejudicis:	Prejudicis (38)
Docent vs Culture bearer	Concepció musical del docent (26), Concepció musical del CB (41), Similituds (13), Diferències (75), Estratègies formals (68), Estratègies informals (31), Partitura (47) i Memòria (19)
Aprenentatges	Aprenentatges musicals pràctics (35) i Aprenentatges musicals teòrics (25)
Codocència	Codocència (61), Rol docent (36), Adaptacions (8), Gestió d'aula (21), Estratègies didàctiques del Culture Bearer (48), Rol alumnat (2), Aprenentatge entre iguals (13) i Alumnat expert (33)
Beneficis	Beneficis (11), Màgies (23), Visibilització cultural (64), Inclusions (22), Exclusions (36), Participació (46), Gènere (11), Motivacions (56), Novetat (30), Interdisciplinarietat (23), Intermusicalitat (53), Interculturalitat (56), Empatia (8), Reflexions (13) i Valors (16)
Vincle	Vincle (8), Vincle Alumnat / Alumnat (22), Vincle Alumnat / Docent (35), Vincle Alumnat / Culture Bearer (35) i Vincle Docent / Culture Bearer (5)
Dificultats	Dificultats (52) i Conflictes (20)
Efectes transformadors	Efectes transformadors alumnat (31), Efectes transformadors culture bearer (22), Efectes transformadors docent (68), Efectes transformadors altres (5)

III. RESULTATS PRIMERA ETAPA:
CONDICIONANTS PER AL DISSENY DE LA
PROPOSTA DIDÀCTICA

Per tal que la intervenció d'un culture bearer a l'aula sigui transformadora cal que aquesta atengui una necessitat real, que compti amb un músic amb uns sòlids coneixements i competències, i que la intervenció estigui degudament preparada. Més enllà que, d'entrada, aquests aspectes poden semblar obvis i comuns a qualsevol intervenció didàctica de qualitat, en aquesta tesi ens plantejem la connotació que aquestes fases tenen en si mateixes pel seu valor transformador. D'aquesta manera, donem resposta a l'objectiu específic d'aquesta primera etapa que té com a propòsit «concretar els condicionants que afecten el disseny d'una proposta didàctica amb la intervenció d'un culture bearer a l'aula de música». Per aquest motiu, les següents fases són analitzades en profunditat i configuren la primera etapa de la nostra investigació. Cada fase requereix el seu temps i el seu espai, i en certa manera ens aporten elements que van transformant a cadascun dels agents. Per exemple, li permet al docent reflexionar sobre què cal fer, com i per què, condicionant la consegüent fase. Finalment, aquest procés de transformació revertirà en el disseny de la intervenció i, sobretot, en la mirada sota la qual s'implementa.

1. FASE 1: ANÀLISI DEL CONTEXT I DETECCIÓ DE NECESSITATS

En aquesta primera fase, que té un caràcter exploratori, es pretén descriure i analitzar el context on es vol portar a terme la recerca per tal de detectar si existeixen unes necessitats concretes que justifiquin i motivin la posterior intervenció educativa. La nostra intenció és la de portar un culture bearer a l'aula perquè és una estratègia poc explorada en l'educació secundària, tal com ens revela la literatura. Pel context d'alta diversitat del centre on treballa el docent, es considera que aquesta proposta pot ser una bona opció per dur a terme un treball intercultural i inclusiu on tothom pugui aportar la seva veu. Pel nombre significatiu d'alumnes que procedeixen de famílies d'origen marroquí s'opta, d'entrada, per buscar un músic d'aquesta cultura.

Tanmateix, primer cal descriure i analitzar el context per confirmar aquesta diversitat i analitzar les mancances o problematitzacions que es fan de manera intuïtiva, concretades en les preguntes d'investigació. Cal, doncs, veure si són reals aquestes invisibilitzacions, si hi ha un desconeixement real i significatiu per part de l'alumnat, si hi ha estereotips i prejudicis envers la cultura marroquina i si hi ha una voluntat o una predisposició per afrontar un treball d'aquestes característiques. Amb això no estem dient que sempre que es vulgui portar un culture bearer a l'aula s'hagi de fer una anàlisi del context per veure'n la viabilitat, però en aquesta recerca aprofitem l'excusa de la visita per anar una mica més enllà i prèviament analitzar què és el que està passant. Alhora, aquesta anàlisi prèvia ens

permetrà afinar la nostra intervenció, amb aquells aspectes que caldrà tenir en compte a l'hora de dissenyar la proposta didàctica. I també ens permetrà conèixer quin és el punt de partida de l'alumnat per tal de veure com la proposta d'intervenció els pot arribar a transformar. Aquesta fase és clau perquè una anàlisi prèvia del context, d'un curs escolar de durada, matisarà i transformarà també les idees prèvies que el docent-investigador pugui tenir en relació amb el disseny de la proposta didàctica.

Com veurem a continuació, aquesta fase està organitzada en dues parts. En primer lloc, es descriu i s'analitza el context i, en segon lloc, es detecten les necessitats que serviran per orientar la proposta didàctica. A grans trets, els resultats obtinguts de l'anàlisi dels qüestionaris i les entrevistes realitzades als alumnes ens mostren la percepció que l'alumnat té de la música i la cultura marroquina, i ens permeten detectar els possibles estereotips i exclusions, així com la voluntat i disposició de l'alumnat per conèixer millors les cultures dels companys de classe.

1.1 Implicacions sobre el coneixement o desconeixement de la música marroquina⁴² per incorporar a la proposta didàctica

En aquesta primera part es mostren els resultats derivats de les enquestes dutes a terme a 59 alumnes de primer d'ESO i les entrevistes a 12 alumnes d'origen marroquí, on es tracten qüestions específiques sobre el coneixement i el desconeixement de la música marroquina, que tal com hem comentat amb anterioritat és la cultura seleccionada per poder realitzar la intervenció. Aquesta recerca inicial ens permetrà, d'una banda, conèixer millor l'alumnat i, per una altra, suposarà una primera aproximació a la música i la cultura marroquina, un coneixement que facilitarà els primers contactes amb el culture bearer.

⁴² Som conscients que les característiques sonores i musicals que identifiquem com a marroquines tenen un abast més ampli que el mateix límit del Marroc com a país i que, per tant, seria més pertinent parlar de músiques del nord d'Àfrica, per una banda, i de música àrab o d'influència oriental, per una altra. Al llarg del text, per qüestions de practicitat i perquè l'objectiu de la recerca no és etnomusicològic sinó educatiu, farem servir el concepte de «música marroquina» en dues situacions diferents. D'una banda, per referir-nos a les músiques tradicionals d'origen que trobem al Marroc i que formen part de la identitat de les famílies marroquines de la nostra mostra. D'altra banda, farem servir aquest concepte per parlar de la música urbana interpretada en darija o en amazic, o en altres llengües, però que mantenen unes característiques sonores i musicals (rítmiques, melòdiques o tímbriques) que reconeixen com a pròpies. Les músiques tradicionals d'origen generen, per la seva banda, un interessant debat sobre els límits i la seva evolució en un món globalitzat on l'enregistrament i la difusió transformen tant els usos com la mateixa evolució musical (Bohlman, 2002).

De l'anàlisi de les entrevistes veiem que, quan es pregunta a l'alumnat sobre el coneixement que tenen de la música marroquina o sobre les músiques del Marroc, es pot caure en el parany semàntic d'associar unes músiques a una pretesa «marroquinitat» i haver de decidir quines músiques es deixen a dins, i quines a fora. Quan una alumna comenta, durant una entrevista, que el rap marroquí és «igual que el d'aquí», però amb el seu «punt marroquí» (TE.13)⁴³ fa referència, justament, a unes característiques sonores i musicals que aquests alumnes reconeixen com a pròpies i que són diverses —i alhora semblants—, mentre que l'alumnat no marroquí les identifica com a diferents o llunyanes, i amb una visió essencialitzada. Com veurem a continuació, indagar sobre allò que s'entén per música marroquina, permetrà conèixer quines idees tenen al respecte, uns i altres.

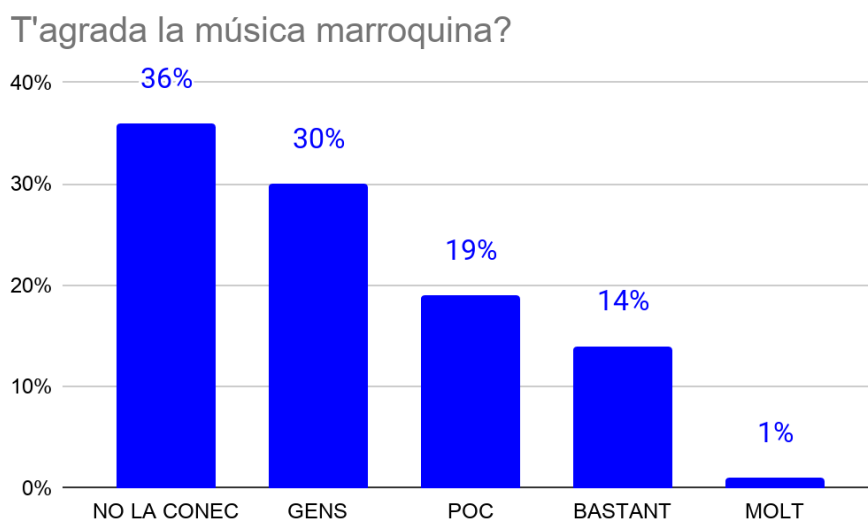
1.1.1 La música marroquina als ulls de l'alumnat no marroquí: entre el desconeixement i el rebuig

En primer lloc, tal com podem veure a la figura 14, quan es pregunta a l'alumnat no marroquí sobre si li agrada o coneix la música marroquina, el 49% afirma que la música marroquina els agrada poc o gens, mentre que el 36% admet que no la coneixen prou per poder opinar. És evident el fet que sol no agradar allò que no coneixem, i més quan es tracta d'una cultura estigmatitzada com la marroquina. Tanmateix, cal destacar que el 15% dels alumnes la coneix mínimament i mostra una actitud curiosa i positiva cap a una música que els sona «diferent». És interessant destacar que la major part d'aquest alumnat ha crescut en un entorn culturalment divers i d'intercanvi musical i cultural (a l'escola i al barri). Unes dinàmiques, però, sovint desconegudes pels docents, la majoria dels quals no viu al barri on treballa.

⁴³ Al llarg de la tesi facilitem entre claudàtors els documents i les unitats d'anàlisi d'on extraiem la informació. En aquest cas fa referència a la unitat d'anàlisi 13 del document TE (Article Temps d'Educació).

Figura 14

Pregunta realitzada als alumnes no marroquins de primer d'ESO



Nota. Per a les gràfiques d'aquesta primera fase, vegeu Annex 1.6

Davant d'aquests resultats, sorgeixen algunes preguntes que reverteixen directament a la proposta d'intervenció que es vol realitzar en una segona etapa d'aquesta recerca: tenen o han tingut contacte, uns i altres, amb aquestes músiques? En quina mesura? S'ha facilitat, des de l'escola, poder escoltar-les per tal de poder comprendre-la i gaudir-la?

Així doncs, és un fet innegable que la música marroquina es troba present en l'entorn d'aquests nois i noies, i no només per tenir companys a l'aula d'origen marroquí, sinó per trobar-se en un barri amb una presència significativa d'aquest col·lectiu.⁴⁴ Per aquest motiu, quan als qüestionaris oberts es demana que defineixin la música marroquina, alguns la descriuen com una música alegre, divertida i amb ritme, segurament perquè l'han sentida als seus companys i amics marroquins. Altres, però, la veuen com una música estranya, diferent, i que els costa d'entendre (TE. 6). És interessant destacar el prejudici que es pot observar en algun dels arguments, com és el cas d'un dels alumnes enquestats que afirmava que no escoltava música marroquina perquè no n'entenia l'idioma, malgrat que sabem que hi ha altres músiques —com en anglès— que la majoria d'adolescents tampoc no entenen, però que, en canvi, escolten diàriament (TE.7).

⁴⁴ Segons les últimes dades (2020) al barri de Can Boada del Pi, on està situat l'institut, hi ha censades 1.508 persones d'entre les quals hi ha un 12,73% de població estrangera. Dades extretes de: <http://xifres.terrassa.cat/xifres.php>. Així mateix, les persones de nacionalitat marroquina representen el 23,05% de la població estrangera del districte on es troba el centre. <http://www.idescat.cat/poblacioestrangera/?geo=mun:082798&nac=d228&b=10>

Així doncs, les dades ens mostren com quan els alumnes que no són d'origen marroquí fan referència a la música marroquina, utilitzen definicions ambigües i lliures de judicis de valor, on se sol definir aquesta música com a «cultural», des d'una visió essencialitzada. Alguns d'ells ens expliquen:

Alumna⁴⁵: No conec molt la música marroquina, però té sons que em semblen molt atractius per l'oïda i em sembla bonica.

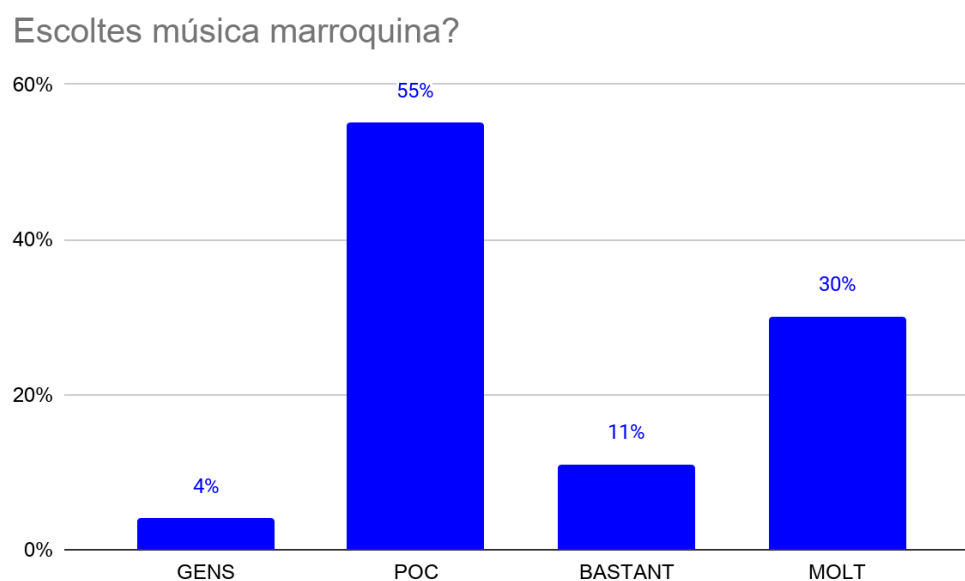
Alumne: Jo la trobo única i molt cultural (sic). [Q2-TE.12]

1.1.2 La música marroquina als ulls de l'alumnat marroquí: reconeixement o rebuig?

En segon lloc, a través de l'anàlisi dels qüestionaris, hem pogut observar que preguntar als alumnes —fills i filles de famílies marroquines— com viuen i entenen la música i quins són els seus referents musicals o culturals, pot ajudar els docents a entendre quin paper juguen en el procés de construcció de les identitats d'aquests adolescents. En aquest sentit, les dades ens constaten que les músiques marroquines tenen una innegable presència en la vida d'aquests nois i noies, però que és relativa. La gràfica que es mostra a continuació ho il·lustra (figura 15):

Figura 15

Pregunta realitzada als alumnes marroquins de primer d'ESO



⁴⁵ Atès que la informació dels qüestionaris d'aquesta fase era anònima hem optat per la fórmula *alumne* o *alumna*, mantenint l'anonimat, però visibilitzant el gènere de la veu que parla.

Tal com veiem a la gràfica un 40% d'aquests alumnes escolten música marroquina, a través de la família i entorn d'amics. No obstant això, un significatiu 55% afirma que l'escolta poc, i un 4% directament no l'escolta.

Les entrevistes realitzades a l'alumnat marroquí ens permeten aprofundir i entendre, per un costat, que quan aquests nois i noies parlen de música marroquina es refereixen, en general, a música similar a la que escolten la resta de joves —s'entén, músiques modernes—, però en llengua àrab marroquí, o bé interpretada per cantants marroquins. Són excepcionals els alumnes que escolten músiques tradicionals del Marroc, perquè les consideren vinculades a uns usos o contextos molt concrets, i els sembla que ja no els representa. Tal com alguns alumnes ens expliquen:

Alumna: Als meus pares els agrada la música del seu país, però a mi no m'agrada. [Q2-TE.22]

Una altra alumna: Sempre que fan música [tradicional marroquina] m'adormo perquè sempre que la fan és molt tard. [EAM.22]

D'acord amb les dades, observem 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, i com a resposta adaptativa. Igualment, pot donar-se el cas d'una alumna marroquina que no mostra un interès especial per visibilitzar les músiques marroquines, perquè parteix de la creença que «per alguns alumnes la música marroquina els resulta llunyana, estranya, rara i avorrida». [EAM.2]

Les dades, per tant, ens deixen entreveure que si es vol treballar la música de les cultures de l'alumnat que hi ha a l'aula, caldrà saber prèviament com se senten aquests alumnes immigrants respecte a aquestes músiques, no fos cas que en lloc de tenir l'efecte positiu i de valorització que es busca, n'obtinguem el contrari. Així, resultaria interessant poder preguntar a cadascun d'aquests alumnes per saber com conceben aquestes músiques i en quin sentit s'hi identifiquen. Hem de tenir present que aquest alumnat es troba a l'inici de l'adolescència, una etapa caracteritzada per la recerca de la identitat personal i per la necessitat de reconeixement i acceptació entre iguals. Si aquest període és crític per a la majoria dels nois i noies, esdevé encara més complexa en el cas d'aquells que se situen a cavall de dues cultures. Caldrà, doncs, tenir en compte com tractem aquestes músiques en la proposta d'intervenció.

Per la mateixa raó, vam demanar als alumnes de famílies marroquines que definissin aquestes músiques marroquines —tradicionals o modernes— i que expliquessin, com a individus que es mouen entre cultures, quina relació hi mantenien. Els resultats mostren que, tot i no escoltar-les massa, sí que són coneixedors d'algunes d'aquestes músiques. La música, doncs, es troba implícita en les diferents activitats que realitzen amb les seves famílies. Els qüestionaris aporten informacions diverses, amb diferents nivells d'identificació i associada a diferents contextos. Aquí, se n'ofereix una mostra representativa:

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

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

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

Una altra alumna: 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. [Q2-TE.13]

A través de les dades també observem que un dels condicionants a l'hora d'estudiar les músiques del Marroc i per extensió, d'aquelles cultures de tradició islàmica, és que per algunes persones la música és haram, és a dir, quelcom sagrat i prohibit des d'un punt de vista religiós. Aquest concepte s'oposa al de halal, i que fa referència a allò que és permès⁴⁶. Així doncs, tot i que és força excepcional trobar-se amb un alumne al qual la matèria de música li resulti un problema, és quelcom que plana a l'imaginari col·lectiu d'algunes famílies, que com a docents ho hem de poder preveure i que en el nostre cas ho haurem de tenir en compte a l'hora d'idear la proposta didàctica. En el següent fragment d'una entrevista es pot veure com l'alumne es debat entre dues posicions enfrontades:

— Docent: Així, t'agradaria tocar la bateria?

— Alumne: Sí, però no ho he demanat als pares.

— Docent: I per què no els ho has proposat?

— Alumne: no ho sé... m'agradaria tenir una bateria a l'habitació, però tampoc ho necessito. I tampoc m'hi apuntarien. Abans, potser, m'apuntarien a una cosa d'esport. Nosaltres, en veritat, no podem

⁴⁶ Sovint, el concepte de halal s'associa a uns determinats aliments permesos, però el concepte inclou altres normes, com la conducta, la parla, la vestimenta o la música. La discussió sobre quina és la música permesa es remunta als inicis de l'Islam i s'escapa de l'interès d'aquesta recerca. Així doncs, de la mateixa manera que determinats cants com el cant a la pregària, la recitació de l'Alcorà, o alguns cants devocionals, no serien considerats música, hi ha una altra música que per la seva sensualitat o per les seves lletres, no serien recomanades o per alguns, fins i tot prohibides (Otterbeck i Ackfeldt, 2012). Hem d'entendre que si bé aquestes creences formen part del bagatge cultural islàmic no hi ha un consens entre la població musulmana mundial i depèn de la interpretació que en faci cada individu o grup.

cantar, és 'haram'. Només pots llegir l'islam. Tampoc pots tocar instruments. Bé, si vols fer un ritme sí, però cantar, ja no. Pots cantar si estàs sol, però, si estàs amb més gent, ja no. I ballar, una mica.
[EAM.18]

Com a reflexió final, i relacionat amb l'apartat anterior, observem que quan preguntem per les músiques tradicionals que escolten els alumnes, cal ser conscients que en el seu origen no són mers objectes de consum i que van associades a una funció i a uns usos molt específics, i a un context determinat que cal primer conèixer. En aquest sentit, en una entrevista, una alumna marroquina va comentar que la seva mare tocava la pandereta i altres instruments de percussió amb les seves germanes i altres dones. Quan el docent li va preguntar si seria possible que vingués algun dia a classe, sola o amb el seu grup, la resposta de l'alumna fou la següent:

— Alumna: No, perquè mira... perquè *elles* no poden tocar davant dels homes [es refereix a les germanes de la mare].

— Docent: i no voldrien pas fer una excepció aquí a classe, amb tots vosaltres..., i jo?

— Alumna: És que les meves tietes no són així! [riu]

— Docent: No són com? A què et refereixes?

— Alumna: No els agrada fer coses públiques, toquen en privat, i només davant d'altres dones.

[EAM.12]

No obstant ens podem trobar amb reaccions ben diferents, com podem veure en el següent exemple:

Una alumna: la meva mare sí que podria venir, però li fa vergonya. A més, la seva tieta viu a Barcelona... I tenim un altre problema, i és que no tenim els instruments aquí. [EAM.12]

Podem observar com és interessant el vincle entre una determinada música i uns instruments concrets sense els quals no es pot interpretar aquesta música. 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, i atenta a tots els matisos.

1.2 Detecció d'estereotips i necessitats que caldrà tenir present a l'hora de dissenyar la proposta didàctica

La primera part dona resposta a les preguntes de caràcter musical que ens havíem plantejat, però obre nous interrogants sobre qüestions més generals. Algunes d'aquestes preguntes tenen a veure amb indagar sobre el coneixement o desconeixement cultural que tenen els alumnes entre ells, la relació i el vincle que estableixen, o la diversitat dels usos lingüístics. És, per tant, fruit de la nostra necessitat de coneixement que decidim ampliar la recerca amb una segona part, de caràcter expansiva, ampliant la mostra a l'alumnat de segon d'ESO⁴⁷, amb un total de 118 alumnes, 27 dels quals són fills i filles de famílies d'origen marroquí. Obtenim, doncs, un nombre més significatiu que ens ajudarà a comprendre millor alguns aspectes de caràcter general que caldrà tenir en compte a l'hora d'elaborar la proposta d'intervenció.

1.2.1 A qui anomenem immigrant?

L'anàlisi dels resultats d'aquesta segona part ens permet visibilitzar alguns dels prejudicis que es poden arribar a tenir en relació amb l'alumnat d'altres cultures. Per exemple, d'entrada les dades ens fan plantejar la pregunta «a qui anomenem immigrant?» i és que la majoria d'alumnes als quals se'ls anomena —o se'ls pensa— immigrants, no ho són pas, ja que són nascuts a Catalunya. Cal insistir en el fet que si bé quasi el 50% dels alumnes de la mostra tenen almenys un progenitor d'origen immigrant —fonamentalment del Marroc i Amèrica del Sud—, només un 20% ha nascut fora. De fet, només un 7% de l'alumnat «marroquí», que és un 23% de la mostra total, ha nascut al Marroc. I d'aquests pocs alumnes, la meitat va arribar a Catalunya quan eren molt petits.

Aquesta reflexió fa palesa l'existència d'uns nois i noies que viuen en un espai de transició entre la cultura d'origen dels seus pares, que ja no és pròpiament la seva, i la de l'escola i la comunitat; és en aquest espai de transició on s'estableixen i es construeixen els diversos vincles. Tanmateix, cal destacar que aquest no és un fenomen exclusiu d'aquests nois i noies que són fills i filles de famílies marroquines. De fet, el 60% dels alumnes enquestats té algun membre de la família vivint a l'estranger amb qui manté contactes més o menys regulars. Es tracta d'un fet habitual. Caldrà tenir

⁴⁷ L'alumnat de 2n d'ESO és l'últim curs que té la matèria de música de manera que al curs següent, que és quan es realitza la principal intervenció de la recerca, quedaran fora de la mostra. Com ja s'ha comentat a l'apartat de la metodologia, la mostra per a la intervenció final serà de 36 alumnes, de dues de les quatre classes de 1r d'ESO, que al curs 2018-2019 faran 2n d'ESO.

en compte que aquests espais de transició siguin tinguts en consideració en l'acció pedagògica, en benefici d'una educació més inclusiva.

Uns altres estereotips i prejudicis que s'han 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 alumnes enquestats desconeix, inclosos alguns alumnes marroquins.

Al Marroc, no hi ha una consciència de llengua-identitat-territori com hi ha a Catalunya. L'alumnat d'origen marroquí de la mostra parla en darija amb les seves famílies, que és la llengua comuna de transmissió oral. Només una alumna parla, a més, rifyen, un dels dialectes amazics presents al Marroc. És significatiu constatar que alguns companys marroquins desconeixen o no acaben de situar les llengües amazigues. 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 alumnes enquestats no entén. Segons un dels alumnes entrevistats, aquest àrab estàndard «només l'entenen els que tenen diners» (EAM.23).

El coneixement d'idiomes al Marroc continua supeditat a un cert nivell acadèmic i socioeconòmic, un coneixement que es transmet o s'intenta transmetre de pares a fills, i així ho podem veure a les entrevistes:

Alumna: Els meus pares parlen francès, anglès, àrab, català i castellà. Fa catorze anys que estan aquí. Tinc dos germans, un que té vint-i-un anys i estudia enginyeria industrial a la universitat i una altra que aviat en farà divuit i que fa segon de batxillerat.

Una altra alumna: Sí, la meva mare, parla una altra llengua que jo no entenc...[Referint-se a l'amazic], que utilitza amb gent que no sap l'àrab. També parlen francès. De català, en sap una mica. [EAM.23]

Així doncs, conèixer la realitat dialectal de la cultura marroquina i, alhora, adonar-nos del gran desconeixement que en tenen els mateixos 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 cal incloure i visibilitzar a l'aula de música i que haurem de tenir en compte per a la proposta didàctica.

1.2.2 Coneixem els 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)

En primer lloc, per poder exemplificar el grau de desconeixement dels alumnes respecte als seus companys, el qüestionari els pregunta sobre les festes i tradicions dels seus companys i companyes de classe. Centrar-nos en aquest aspecte, per una banda, ens ha permès prendre consciència de la desinformació que l'alumnat té de la cultura marroquina i de la confusió habitual entre cultura i religió, distinció que sí que fem amb les tradicions pròpies. I per una altra, prendre consciència de fins a quin punt el currículum i l'organització escolar invisibilitza altres manifestacions culturals que són presents a l'aula i que, des del nostre punt de vista, cal visibilitzar.

Així doncs, una de les principals qüestions que s'evidencien de l'anàlisi de les respostes dels alumnes no marroquins en matèria de festes i tradicions marroquines és que estan sempre vinculades al fet religiós. En canvi, l'alumnat marroquí demostra tenir un coneixement més extens sobre tradicions i festivitats dels seus companys, més enllà de la religió —encara que tinguin un origen religiós—, en bona part, perquè venen marcades al calendari escolar, i perquè viuen i estan immersos en la cultura que les celebra.

Concretament, quan es pregunta als alumnes no marroquins si coneixen les tradicions pròpies de l'alumnat marroquí, només es fa referència pràcticament al Ramadà i a la Festa del Xai. La major part de l'alumnat del centre ha nascut i viu al barri, de manera que estan acostumats a conviure amb companys i companyes de cultura familiar marroquí. Tanmateix, tot i conèixer-ne les festes, mai o quasi mai han assistit a alguna d'aquestes festes amb els seus companys o companyes. Per contra, l'alumnat marroquí coneix i assenyala una quantitat de festes i tradicions molt més gran, tal com es pot veure en la taula 15:

Taula 15

Coneixement de l'alumnat sobre les festivitats culturals

CONEIXEMENT DE L'ALUMNAT SOBRE LES FESTIVITATS CULTURALS	
Respostes de l'alumnat no marroquí (91 alumnes)	Respostes de l'alumnat marroquí (27 alumnes)
Ramadà (54) - Festa del Xai (14) - Casaments i celebracions «llargues» (3)	Nadal (12) - Setmana Santa (11) - Sant Jordi (6) - Castanyada (5) - Sant Joan (3) - Halloween (3) - Fira d'abril (2) - Gegants (2) - Sardanes (2) - Sevillanes (1) - Sant Valentí (1) - El pessebre (1) - El tió (1) - Calçotades (1)

Aquest fet 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 referències.

De la mateixa manera, quan l'alumnat no marroquí descriu les festes i les tradicions de la cultura marroquina les situa en un pla de diferència destacant aquells elements que consideren exòtics o diferents. En general, se'n destaca l'ambient festiu, així com algunes curiositats que consideren «divertides» com ara menjar amb la mà o fer uns sons aguts amb la boca. Per contra, la majoria d'alumnat marroquí considera —amb algunes excepcions—, que no hi ha tanta diferència entre unes festes i altres i que les diferències es troben més en el tipus de menjar, en la decoració o en la manera de vestir, tal com mostren alguns fragments de les entrevistes:

Alumna: No són molt diferents de 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 alumna: Que en las fiestas marroquíes hacen más ruido con los instrumentos o la gente, y los españoles son un poco sositos. [Q2-TE.15]

El mateix succeeix sobre l'assistència a festes o celebracions de l'«altre». Mentre que un significatiu 93% dels alumnes no marroquins no ha anat mai a una festa marroquina, només un 7,4% de l'alumnat marroquí no ha anat mai a una festa «no marroquina». La segregació fora l'escola és, per tant, palpable. Així i tot, l'alumnat marroquí, sigui per necessitat o sigui per voluntat, sí que participa de les festes i tradicions no marroquines. Novament, els resultats mostren que la creença per la qual sovint es responsabilitza als col·lectius immigrants de no «adaptar-se» a la cultura local hauria de ser

revisada, ja que sembla ser justament al contrari, és a dir, és més aviat l'alumnat no marroquí que no participa o manté una certa distància amb la cultura nouvinguda.

Per tant, l'anàlisi de resultats fa palès un cop més el poc coneixement que l'alumnat té de la cultura marroquina, un fet que possiblement podria ser extrapolable també als docents. Per això és important trencar aquestes concepcions i tòpics globalitzats mentre s'aprofundeix en la comprensió de «l'altre».

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

Una vegada posades sobre la taula algunes de les percepcions i prejudicis de l'alumnat, és important mostrar l'altre costat de la moneda on es fa palesa, de la mateixa manera, 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. D'aquesta manera, el 92% dels alumnes enquestats considera positiu el fet de conèixer unes altres cultures i, molt especialment, les dels companys de classe. Cal destacar que, dels pocs alumnes que no ho consideren positiu o necessari, el 8% restant, 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 així com els seus costums. D'altres destaquen simplement l'interès per conèixer altres cultures, o per «tenir més cultura» [Q2-TE.16].

Alguns alumnes subratllen 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 ho expliquen alguns dels alumnes enquestats:

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

Un Alumne: Perquè així, si coneixem les coses dels marroquins, potser descobrim que fan coses diferents. [Q2-TE.16]

Altrament, quan es pregunta a l'alumnat marroquí sobre si tenen interès per seguir i mostrar les tradicions dels seus pares s'obtenen respostes ambivalents i variades: per al 40% d'aquest alumnat 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 es pot veure en els següents exemples recollits a les entrevistes, són ben diverses:

Alumna: 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 a la nit. Sempre diuen «nosaltres els àrabs, ho fem així»... i no m'agrada.

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

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

Un altre alumne: el meu pare i la meva mare sempre volen coses modernes. [EAM.24]

Algunes respostes permeten veure com aquests nois i noies, malgrat que sovint se senten molt allunyats de la cultura dels seus pares i, en alguns casos, no arriben a comprendre-la o no la comparteixen, solen viure amb respecte les mateixes tradicions. Per a molts d'ells és una manera de recordar-los «que són musulmans». En aquest sentit, s'observa un fort sentit del deure, que no veiem tan present en la resta de l'alumnat. Aquest fet té relació amb el tipus d'autoritat i respecte que, en alguns casos, s'estableix amb els seus progenitors, així com pel sentit del deute per l'esforç que han fet els pares per procurar un futur millor als seus fills. 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, i que cal 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 mateixos alumnes, així com la manera d'aproximar-se a la música, aflorin amb naturalitat.

1.2.4 L'escola com a punt de trobada

L'escola és el punt de trobada entre els nois i noies del barri i manté un paper molt rellevant com a element cohesionador entre individus de diferents cultures i procedències. L'escola és un element de cohesió social on l'alumnat té l'oportunitat d'establir unes relacions que a fora són més complexes, i la música, en especial, esdevé una eina molt poderosa.

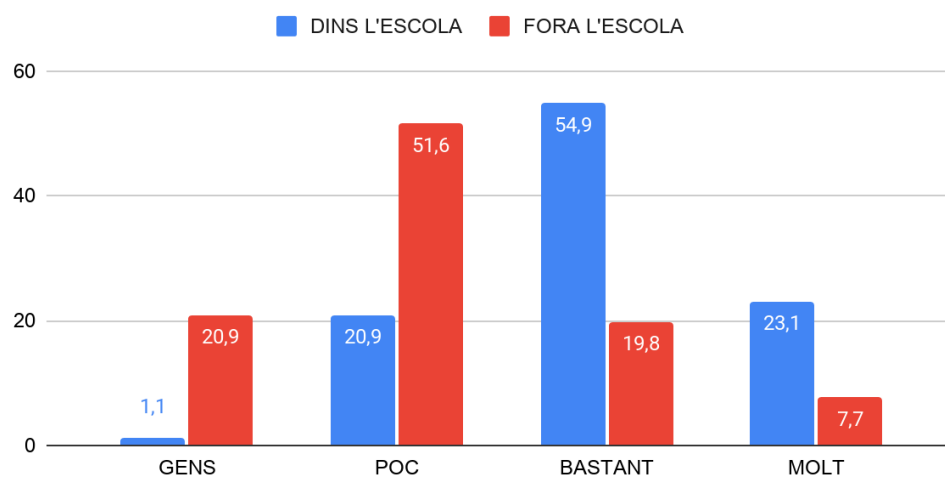
Sobre la relació entre l'alumnat marroquí i no marroquí, dins i fora de l'escola

En les enquestes realitzades en aquesta segona fase s'ha pogut constatar de manera clara com d'important n'és l'escola com a element cohesionador entre alumnes de diferents cultures. L'interessant, però, és observar com la percepció difereix si la pregunta va dirigida a l'alumnat no marroquí, o a l'alumnat marroquí. Com podem veure a la següent gràfica (figura 16), una part significativa de l'alumnat no marroquí (54,9%) es relaciona bastant amb l'alumnat marroquí dins l'escola, mentre que s'hi relaciona poc fora d'ella (51,6%).

Figura 16

Relació de l'alumnat no marroquí amb la resta de companys marroquins, dins i fora de l'escola

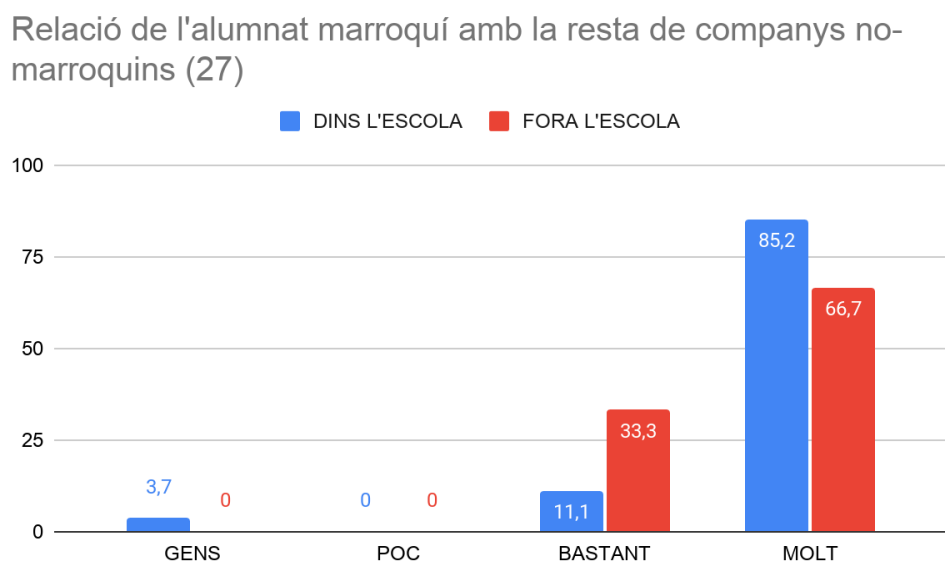
Relació de l'alumnat no-marroquí amb la resta de companys marroquins (91)



Contràriament, la mateixa pregunta feta a l'alumnat marroquí, aquests reconeixen que s'hi relacionen molt o bastant, si bé la diferència entre estar dins o fora l'escola, com podem veure a continuació (figura 17), també canvia lleugerament.

Figura 17

Relació de l'alumnat marroquí amb la resta de companys no marroquins, dins i fora de l'escola



Es confirma, doncs, la importància del paper de l'escola com a espai de trobament i de cohesió entre col·lectius que, fora l'escola, es mantenen més o menys distanciades. No obstant això, cal que aquest trobament es materialitzi en un treball intercultural a l'aula i que estigui present en el currículum i en l'organització i la cultura dels centres.

Sobre la percepció de discriminació per part de l'alumnat i dels docents

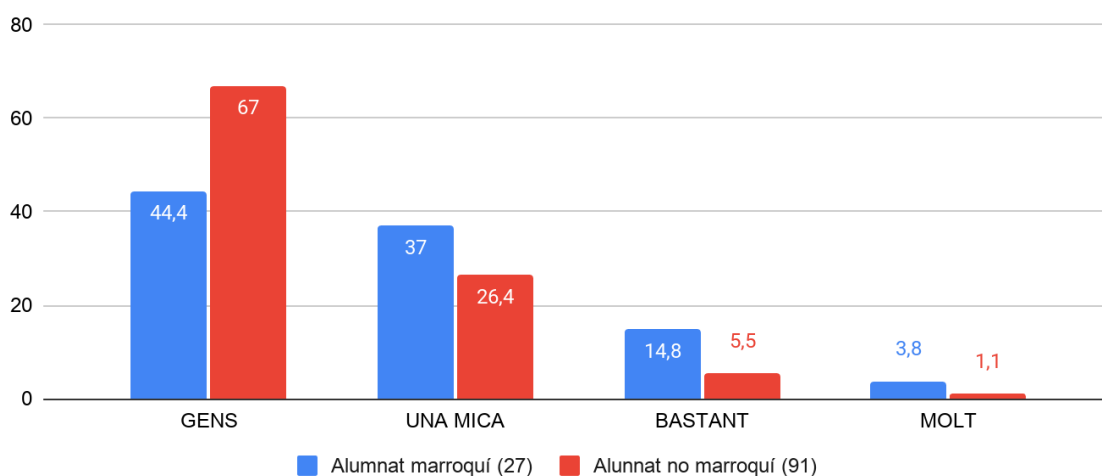
En els qüestionaris d'aquesta segona fase, es va realitzar la següent pregunta: «et sents discriminat per part dels companys de classe pel fet de ser marroquí? I per part dels docents?» (a l'alumnat d'origen marroquí), i «creus que l'alumnat marroquí és discriminat per part dels companys pel fet de ser marroquí? I per part dels docents?» (a l'alumnat no marroquí).

A pesar que el clima de respecte al centre és aparentment bo i no s'ha produït cap esdeveniment significatiu d'intolerància o violència explícita per raons d'origen, el resultat de les enquestes ens revelen una realitat matisada. Com podem veure a la següent gràfica (figura 18), les respostes difereixen en funció de si la pregunta va dirigida a uns o altres.

Figura 18

Percepció de discriminació de part dels companys i companyes

Creus que els alumnes marroquins reben algun tipus de discriminació a l'escola per part de companys pel fet de ser d'origen marroquí?



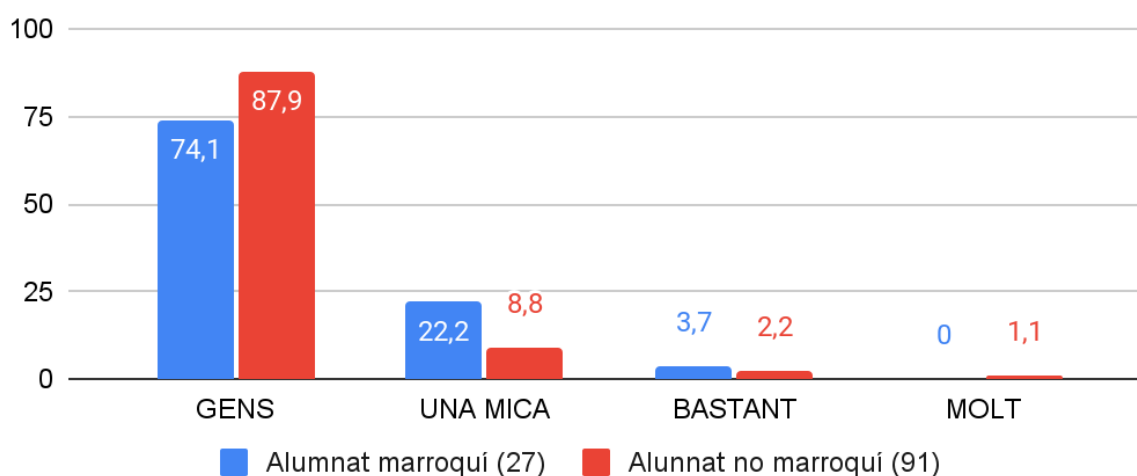
Com hem pogut observar en les anteriors gràfiques, la percepció de discriminació és superior si es pregunta al mateix col·lectiu minoritzat. Així com el 67% de l'alumnat no marroquí considera que no hi ha cap mena de discriminació i un rellevant 26% afirma que n'hi ha una mica, aquesta última dada s'eleva a un 37% (i prop d'un 15%) quan es pregunta a l'alumnat d'origen marroquí.

En darrer terme, quan es pregunta a l'alumne sobre si percep algun tipus de discriminació per raó d'origen per part dels docents, les dades ens ofereixen també una resposta matisada en funció de qui respon i que podem veure a la figura 19. Així com els alumnes no marroquins consideren que els alumnes d'origen marroquí no reben cap mena de discriminació (87,9%) o una mica (8,8%), per part dels docents, un significatiu 22,2% dels alumnes d'origen marroquí consideren que sí que reben algun tipus de discriminació.

Figura 19

Percepció de discriminació de part dels docents

Creus que els alumnes marroquins reben algun tipus de discriminació a l'escola per part dels docents pel fet de ser d'origen marroquí?



Les dades ens porten a reflexionar, doncs, que sovint no es tracta tant que a l'escola es produeixin episodis explícits d'intolerància o de racisme, sinó que el que es produeix és una discriminació latent, més per absència que per presència, un fet que resulta més evident per qui la pateix. Una raó més que justifica la importància de visibilitzar la diversitat cultural a l'aula, i d'incorporar la mirada intercultural crítica que sensibilitzi, alumnes i docents, sobre aquests temors, tabús, vergonyes, ignoràncies i desconeixements. Aquest és una de les finalitats de la present recerca, a partir d'una intervenció a l'aula d'un músic d'una altra cultura.

1.2.5 Necessitat d'acció: Sobre la importància de conèixer altres músiques d'altres cultures

Tot i haver centrat aquesta segona fase en dades de qüestions generals com les fins aquí exposades, decidim acabar l'enquesta demanant als alumnes la seva opinió sobre la necessitat i la idoneïtat de conèixer i treballar altres músiques d'altres cultures a la matèria de música, així com demanar-los propostes concretes d'activitats. La idea és fer una intervenció a l'àrea de música, per tant, aquesta pregunta ens pot aportar informació sobre la predisposició dels alumnes i suggeriment que revertiran directament a la proposta d'intervenció que realitzarem.

Malgrat el desconeixement i la invisibilització per part d'alguns alumnes sobre la cultura marroquina comentats fins ara, cal destacar que la major part de l'alumnat (un 90%) considera com a molt positiu poder conèixer les músiques d'altres cultures i, en especial, la dels seus companys i companyes d'aula. De fet, la majoria d'aquests alumnes reconeix que aquesta aproximació cultural es fa poc a l'escola, tant a la matèria de música, com en altres àrees. També resulta significatiu que del 10% restant (11 alumnes), no n'hi ha cap que vingui de famílies d'origen marroquí.

És que per alguns alumnes, segons les dades recollides a les enquestes, el fet de conèixer les cultures dels companys de classe suposa «conèixer altres cultures», «conèixer coses noves, diferents i curioses» i «tenir més cultura» (BG.5); per a d'altres, consideren que els permetrà conèixer millor els seus companys de classe així com els seus costums. Altres, destaquen el fet que conèixer la cultura dels companys de classe facilita la relació entre uns i altres, i fomenta la participació en activitats conjuntes, sovint, trencant estereotips:

Alumna: Perquè així, podem conèixer l'origen de gent que pensem que no fan res, i després pots veure que sí que fan coses divertides. [Q2-TE.16]

Els resultats de les enquestes ens mostren, en general, un interès per part dels alumnes d'origen marroquí per mostrar les músiques del Marroc així com altres aspectes culturals. Aquestes foren algunes de les respostes:

Alumna: Sí, perquè és molt divertida. Segur que no els agrada perquè no l'entenen. Molts cantants canten en darija, que jo l'entenc, però altres cantants canten l'àrab de la tele (i tampoc jo els entenc!). [EAM.13]

Alumna: Sí. Perquè hi ha molts tipus, no és una sola música igual, n'hi ha diferents.

Docent: I creus que la gent ho sap?

Alumna: Alguns, suposo que sí, però tampoc és allò que diguin: —anem a escoltar-la! [EAM.25]

Alumne: Què va! Bé, les d'avui en dia sí, però les velles no. No m'agraden! [EAM.21]

L'anàlisi de totes aquestes dades ens mostra com en un context d'educació formal obligatòria la música esdevé alhora un pretext per avançar cap a objectius que van més enllà de la mateixa música i que són fonamentals per a una educació per a la pau i la convivència. Conèixer l'altre en la seva diversitat lingüística, cultural i religiosa, podria esdevenir crucial per evitar estereotips essencialitzadors que poden generar prejudicis i conductes discriminatòries.

Tot seguit s'anomenen les diferents propostes dels alumnes. Les propostes en negreta són les que finalment es tindran en compte per al disseny de la proposta didàctica:

- **Escoltar música de diferents estils.**
- **Escoltar experiències dels companys i compartir les pròpies: música, instruments, històries, tradicions i costums familiars.**
- **Portar músics d'altres cultures a l'escola.**
- **Fer entrevistes a músics d'altres cultures.**
- **Cantar músiques i tocar instruments d'altres cultures.**
- Buscar i compartir cançons a l'aula a partir d'unes pautes.
- Fer balls de diferents cultures.
- Fer activitats i jocs sobre músiques diverses.
- Veure documentals i pel·lícules sobre músiques d'altres músiques.
- Conèixer la música tradicional d'altres cultures.

Per tot això, la realitat dels alumnes, el desconeixement i els estereotips que s'evidencien, la discriminació latent i la invisibilització, juntament amb la disposició positiva dels alumnes a conèixer altres músiques i tradicions, en especial la dels seus companys, esdevé pertinent, necessari i plenament justificada, dur a terme una intervenció musical amb una mirada intercultural amb l'objectiu d'analitzar-ne l'impacte (pel que fa a les transformacions en els diferents agents participants), com la que segueix.

Per tancar aquest apartat, oferim un quadre-resum d'aquesta primera fase (taula 16), amb una primera informació valuosa que orientarà i modularà el disseny de la proposta didàctica, en tant que genera una presa de consciència per part del docent. D'aquesta manera pretenem donar resposta a la pregunta d'investigació: *De quina manera el coneixement del context d'aula on es desenvoluparà la recerca i la detecció de les seves necessitats condiciona el disseny d'una proposta didàctica amb la intervenció d'un culture bearer?*

Taula 16

Quadre-resum amb les principals aportacions del procés d'anàlisi del context i detecció de necessitats (primera fase)

APORTACIONS PER AL DOCENT DE L'ANÀLISI DEL CONTEXT I DETECCIÓ DE NECESSITATS

El docent pren consciència que...

Hi ha una diversitat cultural significativa a l'aula que no es veu reflectida ni en el currículum ni en la cultura del centre.

Hi ha un desconeixement per part de l'alumnat sobre les músiques i les cultures d'origen dels companys i companyes que es manifesta en determinats patrons de rebuig o idees estereotipades.

La percepció de la diferència és major entre els sectors dominants que entre els representants de la cultura minoritzada.

Hi ha alumnes que, per raons culturals o religioses, manifesten algun tipus de reticència a l'hora de participar en determinades activitats musicals.

L'alumnat mostra, en general, disposició i interès per conèixer les músiques d'altres cultures, en especial de les dels companys de classe.

Podem trobar-nos amb una baixa participació d'algunes famílies per motius culturals i religiosos.

Cal aprofitar l'escola com un espai d'intercanvi intercultural entre els alumnes, els docents i les famílies.

Consideracions a tenir en compte en el disseny de la proposta didàctica

Conèixer prèviament el context cultural de l'alumnat: coneixements previs i detecció d'interessos i de necessitats.

Conèixer el context i la funció social d'origen de les músiques que utilitzarem a l'aula per recontextualitzar-les adequadament.

Donar veu i valor al bagatge cultural dels alumnes, en especial d'aquells que viuen a cavall entre diferents cultures, en benefici d'una educació inclusiva.

Escollir músiques que mostrin la diversitat i la complexitat d'una cultura, que eviti l'homogeneïtzació i que reforci determinats estereotips i siguin reconegudes i rebudes positivament per tot l'alumnat.

Fer aproximacions musicals des de la semblança i des dels elements comuns per destacar-ne després, la diferència.

Dur a terme un treball intercultural crític transversal a totes les matèries si volem combatre la discriminació latent que s'observa sobre determinades cultures, sobretot aquelles que es troben minoritzades.

Un cop analitzats els resultats de la primera fase i havent vist la necessitat i la idoneïtat en aquest context de portar a terme una proposta didàctica on intervingui un culture bearer l'aula, passem a explicar com es va desenvolupar aquesta segona fase, de la cerca i selecció del culture bearer.

2. FASE 2: CERCA I SELECCIÓ DEL CULTURE BEARER

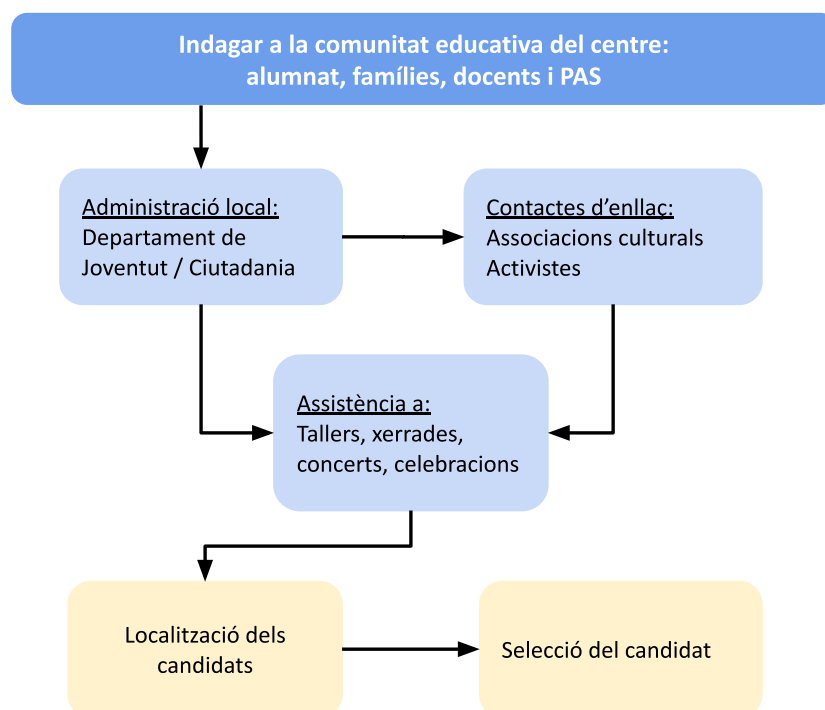
Localitzar un músic que reuneixi unes característiques bàsiques com a culture bearer i que pugui i s'avingui a participar en un projecte educatiu en un període de temps i un horari lectiu concret no sembla, d'entrada, una tasca senzilla. El culture bearer, a més, haurà d'intervenir en un context escolar. Per tant, haurà de tenir un perfil concret i el seu procés de selecció anirà lligat a unes finalitats pedagògiques. A continuació es descriu el procés de selecció que s'ha seguit i els aspectes que caldrà tenir en compte, ja que en la literatura sobre el culture bearer no hem trobat informació al respecte i creiem que aquesta és una possibilitat real amb la qual es poden trobar molts docents.

2.1 Procés de recerca del culture bearer

A tall de resum, la figura 20 ens mostra el procés que s'ha seguit per localitzar un culture bearer.

Figura 20

Procés de recerca i selecció del culture bearer



2.1.1 Indagar en la comunitat educativa

Un culture bearer és una persona que manté un vincle important amb la seva música i cultura d'origen i que té l'interès i les habilitats necessàries per transmetre i compartir les tradicions, valors i pràctiques musicals d'aquesta cultura.

Una primera opció com a docent és buscar a l'entorn més proper, és a dir, a l'aula o al centre on es treballa. Vam contemplar la possibilitat que un dels alumnes, o qualsevol membre de la comunitat educativa, tingués un familiar o conegué una persona que reunís aquestes condicions. Però hem pogut observar que no sempre és tan senzill. Fins i tot davant del cas de trobar algú que reuneixi unes condicions bàsiques podem trobar-nos amb dificultats o reticències a l'hora de participar. A tall d'exemple, en el capítol anterior (p. 141), vam veure l'exemple d'una nena marroquina que ens explicava que la seva mare tocava la pandereta, si bé no considerava apropiat fer-ho en públic (per raons culturals i de gènere). Així doncs, és interessant conèixer altres alternatives.

2.1.2 Els primers contactes amb l'administració local

Com que en l'entorn més proper no es troba una persona amb el perfil requerit per a un culture bearer, es fan els primers contactes amb l'administració i s'inicia una immersió en el teixit associatiu de la comunitat. Aquesta immersió té un caràcter expansiu, abastant des del més proper fins al més llunyà, amb l'objectiu de localitzar possibles focus d'interès.

Del procés de recerca constatem la importància de disposar, per part del docent, de recursos i competències personals que permetin explicar el projecte, incidir en l'administració i tenir capacitat de mobilització. Alhora, cal tenir present que el procés de cerca del culture bearer exigeix que el docent disposi de recursos temporals, per a una adequada immersió en el context, i econòmics, per fer front a les despeses que es puguin generar, com l'assistència a cursos, concerts o tallers, i pel mateix finançament del projecte.

El Departament de Ciutadania com a contacte clau

Previ al contacte amb el Departament de Ciutadania de la ciutat de Terrassa, hom podria pensar que el Servei de Joventut de la ciutat és una bona opció per poder localitzar un culture bearer. De totes maneres, les dades recopilades ens mostren que aquest servei no s'encarrega directament de les qüestions relatives a l'acollida, ni al tractament de la diversitat cultural a la ciutat, ni menys a qüestions purament musicals, per tant, no acaba de ser del tot efectiu.

Una de les tasques del Departament de Ciutadania és la de donar suport logístic a les persones nouvingudes que arriben a la ciutat, i promoure diversos programes educatius a les escoles i instituts amb un enfocament intercultural i inclusiu. Els contactes són efectius i la proposta és rebuda amb interès, i més tenint en compte que prové de la necessitat d'un institut de la ciutat. Malgrat això, queda constància en les dades recollides que un projecte d'aquestes característiques és nou a la ciutat, i no hi ha experiències prèvies.

Contactar amb aquest departament permet al docent obtenir contactes interessants. Des de Ciutadania se'ns facilita el contacte del president d'una de les associacions musulmanes que hi ha a la ciutat, la qual cosa suposa un primer contacte amb el context i amb el teixit associatiu de la ciutat. Des del Departament de Ciutadania, també ens orienten cap a alguns joves, d'origen del Marroc, amb els quals havien fet alguna col·laboració musical puntual, centrada en el rap i en les músiques urbanes. De totes maneres, cal deixar constància que la xarxa de contactes oferta és inestable i volàtil. En paraules de la tècnica de l'ajuntament «calia veure si encara estaven a la ciutat o disposaven del temps per engrescar-se en un projecte d'aquestes característiques» [D1.1 - Annex 1.14]. Molts d'aquests joves —i no tan joves— tenen feines precàries, cosa que suposa, en alguns casos, haver de marxar de la ciutat de manera sobtada o inesperada, o bé tenir poc marge per adaptar-se als possibles horaris del projecte.

Per tal de trobar un perfil que s'adeqüi als requisits que ens proposem caldria, segons la tècnica de l'ajuntament, buscar un perfil més professional. Una cosa és trobar una persona d'una altra cultura amb una certa expertesa musical, i una altra, és trobar una persona amb un coneixement ampli de les músiques pròpies del seu lloc d'origen. Segons l'opinió de la tècnica del Departament de Ciutadania de l'ajuntament,

Potser el que busquem està molt lluny de la realitat. Potser seria ja un primer pas, portar a l'aula una figura no normativa: una persona d'edat semblant o d'origen semblant i que vingués a compartir la seva experiència. [D1.1]

El no defallir i no conformar-nos en la recerca ens portaria a ampliar la recerca a Barcelona, amb un col·lectiu més professionalitzat i amb una xarxa de projectes interculturals i musicals més forta. No obstant això, perdríem el vincle del membre de la comunitat. En el cas de no trobar una figura que reuneixi tots els requisits, aleshores haurem de prioritzar el treball intercultural a l'aula o el treball d'uns continguts musicals específics. En altres paraules, haurem de prioritzar si preferim un músic

professional o bé un músic amb menys expertesa musical però més connectat amb la comunitat.

Un altre dels aspectes que emergeixen de les dades és el fet de tenir present que cercar un «músic» ja suposa en si mateix una mirada occidental —la que diferencia el «músic» del «no-músic»— i, com veurem, no té la mateixa correspondència en altres cultures. A la inestabilitat laboral ja comentada, s’hi afegeix el fet que, independentment de la destresa musical, difícilment donarem amb la figura d’un músic professional o semiprofessional tal com podem imaginar-lo.

2.1.3 Contactes d’enllaç: associacions i activistes

La immersió al teixit associatiu de la ciutat a la recerca del culture bearer permet, paral·lelament, fer una immersió en el context cultural i musical de la cultura escollida, a partir de conèixer l’agenda cultural de la ciutat, assistir a celebracions, festes, concerts, xerrades i tallers. Aquesta immersió, a banda de permetre localitzar el músic, suposa un primer contacte amb el terreny, que aporta una informació molt valuosa per al posterior disseny de la intervenció.

El Departament de Ciutadania també ens ofereix l’oportunitat de tenir contactes amb entitats, activistes i músics de la ciutat (taula 17). Així és com vam conèixer a en Karim, que ens portaria a conèixer l’Aziz, que ens portaria, al seu torn, a conèixer el nostre culture bearer. Les dades ens mostren, doncs, que aquests sectors poden arribar a ser claus per trobar la figura del culture bearer.

Taula 17

Recursos, entitats i contactes que ens ofereix el Departament de Ciutadania

RECURSOS, ENTITATS I CONTACTES QUE ENS OFEREIX EL DEPARTAMENT DE CIUTADANIA

Pàgina web amb diferents formacions que s’ofereixen a Terrassa⁴⁸

Pàgina web amb activitats i formacions que s’ofereixen a Barcelona⁴⁹

Comunitat musulmana de Terrassa⁵⁰

Associació de residents senegalesos de Catalunya.

⁴⁸ <https://www.terrassa.cat/es/formacions-en-convivencia-i-diversitat>

⁴⁹ <http://ajuntament.barcelona.cat/bcnacciointercultural/ca/inici>

⁵⁰ <https://cmterrasa.com/>

Espai La Fàbrica de Can Tusell⁵¹.

El Kasalet (Kasal Okupat i Autogestionat Joan Berney)⁵².

Espai democràtic intercultural AEDI⁵³: contacte amb l'activista Karim.

Contactes amb tres joves d'origen marroquí amb qui el Departament de Ciutadania ha mantingut contactes (rap i músiques urbanes).

La figura de l'activista és, habitualment, una persona de mitjana edat, que fa ja un temps que està al lloc de destí i que combina les seves obligacions laborals i formatives amb l'activisme social o polític. Alhora, coneixedor de la idiosincràsia del lloc d'acollida i dels mecanismes politicoadministratius ajuda els seus compatriotes a establir-se i millorar les seves condicions de vida i a construir una xarxa de solidaritat i ajuda. Una persona amb una sòlida xarxa de contactes i amb habilitats de gestió i lideratge per connectar persones, organitzar esdeveniments i projectes interculturals amb i al servei de la comunitat. I no menys important, una persona que coneix la cultura del culture bearer i que actua com a introductor cultural per al docent.

En Karim és un activista amazic que viu a Terrassa i que ronda la cinquantena. Combina l'activisme amb alguns treballs i amb els estudis de cicle formatiu de grau superior amb els quals espera optar a una millor feina. És un home molt ocupat, però accedeix a una breu trobada informal.

La trobada informal amb l'activista és un moment d'intercanvi que ens permet explicar el projecte i això fa que l'activista pugui mostrar el seu interès i comenci a organitzar activitats que puguin servir com a espais de trobada amb músics i així poder trobar el culture bearer.

En Karim es mostra de seguida interessat pel projecte i disposat a organitzar un concert amb els músics amazics que pugui reunir. També sorgeix la possibilitat de fer unes jornades interculturals, amb xerrades i un concert, amb la implicació de l'alumnat i de les famílies. En Karim coneix en Radouan Zahir, un músic que creu que pot reunir les característiques que li proposo i que organitzarà l'espai de trobada en un concert.

⁵¹ <https://no0681.wixsite.com/esplailafabrica>

⁵² https://www.facebook.com/C.S.O.A.Kasalet/?locale=es_ES

⁵³ <https://espaientitats.terrassa.cat/entitats/a-espai-democratic-intercultural-aedi/>

2.1.4 Assistència a concerts, tallers, xerrades i celebracions

A part dels contactes esmentats, les tècniques de cultura del Departament de Ciutadania coneixen les activitats en relació amb la temàtica que es porten a terme a la ciutat. Així doncs, poden recomanar assistir a tallers, concerts i xerrades on trobar persones que puguin actuar com a culture bearer o bé facilitar contactes que, alhora, seran facilitadors de nous contactes. D'aquesta manera es localitzaran els dos candidats. A la taula 18 mostrem una relació dels esdeveniments als quals vam poder assistir i que van possibilitar conèixer els diferents candidats.

Taula 18

Assistència a concerts, tallers, xerrades i celebracions per trobar el culture bearer

	ESDEVENIMENT	ORGANITZACIÓ	CONTACTE D'ENLLAÇ	IMPORTÀNCIA RECERCA
Taller - Concert	Actuació del grup Yacine & the Oriental Groove	Centre Cívic La Sedeta (Barcelona)	Departament de Ciutadania de Terrassa.	Localització primer candidat
Xerrada - Concert	Celebració de l'any nou amazic	Associació Cornellà sense fronteres ⁵⁴ (Cornellà)	Activista terrassenc Karim	Localització del segon candidat.
Concert	Festa de la primavera amaziga	Òmnium Sabadell (Sabadell)	Segon candidat	Observació del segon candidat en un context musical

El primer candidat fou localitzat gràcies a la informació que ens va proporcionar el Departament de Ciutadania, sobre un taller-concert del grup Yacine & the Oriental Groove de música popular algeriana que s'havia de realitzar al cap de pocs dies al Centre Cívic la Sedeta de Barcelona⁵⁵. Com podem veure, els diferents departaments tenen coneixement o mantenen contactes amb altres departaments i municipis que poden ser-nos d'utilitat per trobar el nostre culture bearer, si no dins del municipi, a fora.

⁵⁴ <https://www.cornellasensefronteres.cat/>

⁵⁵ <https://cursoslasedeta.inscripcionscc.com/MiramModular/buscador/buscador.jsp?g=1&c=25&a=1614>

En el cas del segon candidat, el mateix departament ens posarà en contacte amb en Karim, a qui hem presentat abans i amb qui podrem coincidir en una de les festes més importants de l'any: la festa de l'any nou amazic que es realitza a la ciutat de Cornellà i on s'apleguen amazics i amazigues, i simpatitzants, de tota la contrada. Com ja hem comentat, assistir a actes relacionats amb la cultura marroquina i començar a conèixer gent és el que fa que finalment es vagin expandint els fils fins a arribar al culture bearer. El contacte humà, el boca-orella, el fet de fer-se present és el que introdueix al docent en l'entorn del culture bearer. En Karim no coneix al culture bearer directament, però sí l'Aziz, un dels referents en l'activisme amazic a Catalunya, que es troba present a la festa perquè hi farà una xerrada i que esdevindrà, finalment, el nostre contacte d'enllaç. A continuació aportem un fragment del diari de camp amb una descripció del moment en què vam conèixer el nostre culture bearer.

L'Aziz és un noi d'uns trenta-cinc anys, de pell bruna, amb unes petites rastes i uns trets facials lleugerament orientals. L'Aziz era el moderador de l'acte, i combinava l'amazic i el català perquè tothom pogués entendre, almenys, la introducció i la presentació de l'acte. Les diverses xerrades, en català o castellà, giraven al voltant de la vulnerabilitat i la situació irregular de moltes persones immigrades, i comptaven amb activistes de referència com l'activista Fatou Secka o l'economista Arcadi Oliveras. Quan l'acte va acabar vaig aprofitar, en un moment que l'Aziz estava sol, per saludar-lo i presentar-me. El Karim ja li havia parlat de mi i del meu projecte. Vam travessar la sala plena de gom a gom fins a arribar a un extrem de la sala on hi havia un grup de persones que xerraven animadament, i em va assenyalar en Radouan. Aquí és on el vaig conèixer. [D1.11]

2.1.5 Localització dels candidats a culture bearers

Gràcies al procés de recerca descrit anteriorment, finalment s'acaben localitzant els possibles candidats a culture bearer. A cadascun d'ells se li proposa una entrevista⁵⁶ en la qual es plantegen diferents temes, sobre els seus orígens, el seu recorregut musical, els processos d'aprenentatge, la música que representa, el rol de música com a portador cultural i altres qüestions relacionades amb la música, l'educació i la comunitat.

El primer candidat correspon al músic catalanoargelí Yacine Belahcene Benet, ja que d'entrada podria reunir les característiques i es podia avenir a fer de culture bearer. Tot i ser un candidat molt

⁵⁶ Per a l'ocasió vam elaborar un model d'entrevista a partir del model de Schippers (2010, pp. 173-174) (vegeu Annex 1.15). El model de Schippers ofereix un llistat de preguntes, organitzat en diferents apartats, a realitzar a un músic d'una altra cultura (*world musicians*) fent un especial incís en aquells aspectes relacionats amb els processos d'ensenyament i aprenentatge.

interessant i que ens proporciona informació de gran valor, en Yacine no és seleccionat per al projecte, ja que no acaba de reunir algunes de les condicions que ens havíem plantejat des d'un inici (no pertànyer al lloc d'origen dels alumnes, poca vinculació amb les músiques i els instruments tradicionals del lloc d'origen i no mantenir vincle amb el país d'origen).

Malgrat no seleccionar-lo com a culture bearer, el docent passa temps amb aquest músic i escolta de primera mà experiències, percepcions i vivències que, en primer lloc, l'apropen al coneixement sobre la música i cultura que no està habituat i, en segon lloc, el fan entendre la música i el seu aprenentatge des d'una altra perspectiva. En Yacine, per exemple, en la seva entrevista explica al docent que des del vessant nord del Mediterrani, se sol tenir la percepció que el sud (nord d'Àfrica) està més lluny que no pas la percepció que, al sud, tenen respecte del nord [EY.2]. Des d'aquesta banda del Mediterrani sovint pot sorprendre que la distància entre Barcelona i Palma sigui, aproximadament, la mateixa que hi ha entre Palma i Algèria:

El que destacaria d'allà és la riquesa cultural que sovint es desconeix des d'aquí..., i destacaria que està molt més a prop d'aquí cap allà que no pas d'aquí cap al nord d'Europa. Sovint ens emmirallem molt amb el que ve de la part anglosaxona o francesa, quan el que ve del nord d'Àfrica és molt més proper. L'Alger és una ciutat molt mediterrània, que es troba davant del mar, i sovint tota aquesta part de la Mediterrània es desconeix des d'aquí. [EY.2]

A conseqüència d'aquesta percepció d'estranyesa i llunyania, sovint es té la necessitat de fusionar, modernitzar o evolucionar les músiques d'altres cultures per tal de fer-les més properes i atractives al gran públic. És una conseqüència d'entendre la música com a objecte de consum i voler acostar-la a un potencial consumidor. Yacine Belahcene considera crucial que l'experiència musical sigui real i viscuda, sense estar condicionada. No obstant això, aquesta visió sovint entra en conflicte amb els interessos de la indústria discogràfica:

Segons com, certs crítics musicals els fa ràbia perquè et diuen que el que fas no és res, o la barreja, però és que és la meua realitat. Tampoc pretenc que sigui la dels altres, però és la meua. Jo no tinc cara de magrebí i ho soc, i hi ha molts magrebins que són com jo. Aleshores és viscut. L'autenticitat no es busca. Jo tinc la sort de poder triar el que vull fer i com ho vull fer. [EY.13]

En aquesta trobada, el docent també pren consciència que a Algèria, i per extensió al Marroc, la música es transmet de forma oral, a casa o al carrer. La música, juntament amb el cant i la dansa, té un lloc preponderant en les societats nord-africanes. En l'àmbit formal, tot i la reticència d'alguns

col·lectius i l'herència cultural d'algunes observances religioses amb tendència a veure la música com a pecaminosa (haram), hi ha una xarxa potent d'escoles de música, sobretot a les ciutats i per a la gent amb més recursos. Són escoles portadores de diferents tradicions que coexisteixen, així com els nostres conservatoris coexisteixen amb escoles i aules de música moderna i tradicional.

Allà hi ha l'escola Andalusina i l'escola *Chaabi*. Tot això s'estudia, i no només la música, sinó tocar «a la manera de» determinats músics de renom. Són escoles molt potents, molts nois hi van. La visió, però, és molt rígida, en tots els sentits: seguir un patró, una vestimenta, una determinada actitud... Tu veus una orquestra andalusina, i sembla que estiguin patint en lloc de gaudir. I això també frena a molta gent jove, que no hi entra com entres en un altre tipus de música. [EY.7]

Finalment, a través de les connexions efectuades per la figura de l'activista i desestimat el primer candidat arribem a conèixer el nostre culture bearer, en Radouan Zahir. A partir d'aquí es realitzaran un seguit de trobades que culminaran amb la selecció definitiva del candidat, i un acord de compromís amb el docent i en relació amb el projecte. L'entrevista ens mostra que el músic marroquí compleix un seguit de condicionants per poder esdevenir el culture bearer que estem buscant. Les característiques que acompanyen al Radouan com a músic i com a persona nascuda i viscuda al Marroc el fan un candidat perfecte per fer de culture bearer. De totes maneres, els criteris de selecció i les característiques que ha de tenir un culture bearer estan poc desenvolupats en la literatura científica, i creiem que són bàsics per tal que l'experiència didàctica sigui de qualitat, així doncs, amb les dades recopilades decidim indagar-hi en major profunditat.

2.2. Criteris i consideracions per a la selecció d'un culture bearer

L'anàlisi de les dades ens porta a veure que és imprescindible, o molt aconsellable, poder localitzar diferents perfils que es considerin adequats, per així poder conèixer, entrevistar, explicar el projecte i decidir finalment qui reunirà les millors característiques per fer-ne front. Alhora, la comparació entre candidats ens permet concretar, de manera més afinada, les característiques que ha de tenir un culture bearer.

El mateix procés de cerca i selecció és un procés de descoberta que comporta, com veurem, una transformació o un desplaçament. Cal estar oberts a canviar les idees inicials, que puguin ser restrictives o esbiaixades. Els primers contactes amb el context o amb un determinat músic generaran canvis que poden ser transcendents en relació amb com enfocarem la intervenció. A continuació presentem un resum dels criteris que s'han tingut en compte per a la selecció del culture bearer i que reconeixem, en un grau o un altre, en la figura d'en Radouan Zahir. També

exposem aquelles característiques que ens han fet desestimar a en Yacine Belahcene Benet com a candidat. Finalment, exposem algunes consideracions que haurem de tenir presents a l'hora de seleccionar el culture bearer. Cal tenir present que ens trobem amb una casuística que converteix l'experiència viscuda en un cas irrepètible, però de la qual en podem extreure unes conclusions que seran transferibles en contextos similars.

2.2.1 Criteris per a la selecció d'un culture bearer

Ser natiu de la cultura i mantenir-hi un vincle. Com que la proposta educativa se centra en les músiques del Marroc, cal que sigui una persona que hagi nascut en aquest país, i hi hagi viscut prou temps per a tenir-hi un vincle important. Alhora, cal que el vincle sigui viu i present, i d'alguna manera ininterromput, per evitar al màxim possibles idealitzacions o estereotips que el converteixin en el portador d'una cultura magnificada, inexistent, o menysvalorada. En Radouan, tot i que fa disset anys que viu a Catalunya manté un contacte regular amb la seva família i amb els seus vuit germans, amb qui té un fort vincle. A l'entrevista que li vam fer un cop acabada la intervenció per aclarir i aprofundir en alguns aspectes de la seva vida personal, ens comentava que l'últim cop que va baixar al Marroc li va regalar un violí al major dels seus germans «perquè és el primer que el va tocar. La resta de germans toca el pandero» [ER3.1 - Annex 2.3] Les dades ens mostren que si el culture bearer ha nascut al lloc d'origen, hi ha viscut prou temps i en manté el contacte pot haver construït la seva identitat en relació amb la cultura.

En Yacine, com en Radouan, també va néixer al seu país d'origen tot i que manté una relació molt diferent. Fill de pare algerià i de mare catalana, va viure a l'Alger fins als quinze anys. Després, per motius polítics, ell i la seva família van venir a viure a Catalunya. Quan li preguntem a en Yacine si tornaria a Algèria, ell, que viu a Catalunya des de fa més de vint-i-cinc anys, i on ha format la seva pròpia família, només s'ho planteja en termes d'anar a fer-hi una gira musical. Si no hi va més sovint, comenta en una entrevista, és perquè a Algèria no hi ha un sistema d'organització de concerts que ho faciliti:

El [tipus de música] que fem actualment, quan hem anat allà, ha funcionat moltíssim, i si no hi anem més, és perquè allà no hi ha un sistema d'organització de concerts. Si no, estaríem tocant molt allà.
[EY.17]

Com ell mateix ens explica a l'entrevista, el seu pare —un intel·lectual francòfil— escoltava la música de George Brassens o Jacques Brel, i els seus primers contactes amb la música foren d'adolescent, i amb les músiques urbanes internacionals i amb instruments occidentals del moment:

M'identifico amb molts estils de música, però evidentment, la que vaig mamar de petit segurament sorprendria, perquè potser no és el que la gent es pensa. Evidentment que hi havia la part de la música tradicional algeriana, però jo, quan era adolescent, i no només jo sinó la majoria d'adolescents i preadolescents algerians, escoltàvem hip-hop, Nirvana... el *grunge* d'aquella època. [EY.3]

Aquest fet també ens permet veure que el consum que es fa de la música depèn més de l'estatus econòmic i formatiu de la família, així com d'un cert grau de consciència, que no pas del simple fet d'haver nascut o viscut en un determinat lloc. Com en Yacine ens explicava,

Amb 14 anys, amb un grup de col·legues a l'Alger vam muntar un grup. No sabíem molt bé com fer-ho. Jo tenia un teclat, un altre cantava, i ho vam intentar, però va ser un fracàs perquè no vam saber com començar. I després ja va ser aquí [amb 15 anys ja va venir a viure a Catalunya], amb 'Cheb Balowski'. Amb alguns companys de classe, vaig començar a tocar el baix, la guitarra... fins que un dia vaig agafar un micro i em van dir: «millor que cantis que ho fas millor» [riu], i a partir d'aquell dia he estat bastant autodidacte. [EY.5]

Per tot plegat podem veure com el seu vincle amb les músiques i la cultura d'origen, que considerem rellevants per l'interès cultural en un context educatiu, és més aviat tangencial. Aquesta és una altra de les raons per les quals vam descartar-lo com a candidat. En aquest sentit, resulta reveladora la reflexió que en fa quan explica com converteix la seva no-identitat en un tret de la seva identitat:

Tinc l'avantatge de tenir dues cultures molt diferents, però que a la vegada es complementen de manera natural, tant a la meua vida personal com a la part més artística. En algun moment de la meua vida això va ser un punt conflictiu, perquè tothom necessita situar-te. Potser molta gent no ho entén, i entenc que no entenguin, però per mi, el fet de sentir-se estranger aquí i allà, ha acabat sent una cosa positiva i m'ha ajudat molt a créixer. És una sensació que m'agrada, sentir-me d'enlloc. [EY.3]

Representant d'una cultura amb presència al context d'aula. El fet que en Radouan formi part d'una cultura, en el nostre cas la marroquina, que es troba representada de manera significativa a l'aula, ens permet emprendre un treball intercultural i inclúsiu d'alt valor. El músic esdevé un referent per a l'alumnat de la mateixa cultura, que pot emmirallar-se i empoderar-se en situar la seva cultura com a protagonista. La resta de l'alumnat també relacionarà el músic amb la cultura minoritzada, alhora

que la mirada intermusical fomentarà altres visibilitzacions culturals que poden restar invisibilitzades. En Yacine, en canvi, és algerià. Tot i que d'entrada puguem pensar que Algèria té elements en comú amb el Marroc —musicals i culturals—, cap alumne ni la seva família prové d'aquest país. Per tant, això pot generar en els alumnes una desvinculació en relació amb l'origen, una vinculació que estem buscant expressament per afavorir aquest vincle.

Tenir una expertesa musical. Hem pogut observar que el culture bearer ha de ser un músic amb prou expertesa per poder mostrar la tradició als alumnes de forma completa i amb qualitat musical, i que generi altes expectatives i que esdevingui un referent. Això implica que conegui un repertori extens i significatiu, disposi d'uns instruments tant tradicionals com moderns, i tingui un bon domini musical pel que fa a la interpretació i a la improvisació. En Radouan forma part d'una família molt musical. Com ens explicava en una de les entrevistes,

La música forma part de nosaltres. Quan ens trobem a casa, en una trobada, toquem tots. Tots els meus germans toquen un instrument que ara t'ensenyaré [després m'ensenyaria el bendir] i que és típic d'allà. Només hi ha un instrument i la resta són de percussió. I en acabat hi ha el banjo, que és la música hippie del Marroc dels anys setanta. [ER1.2]

De les dades també n'extraïem el fet que el culture bearer estigui avesat al repertori propi d'una determinada cultura facilitarà al docent la tasca de seleccionar el repertori adient per elaborar la proposta didàctica, tal com veurem més endavant.

Aportar una mirada alternativa a les estratègies d'ensenyament-aprenentatge. També constatem, de l'anàlisi de les dades, que el culture bearer ha après a fer música de manera informal i en el context d'origen, cosa que pot aportar molta riquesa a l'hora de transmetre la música, totalment diferent de com els alumnes estan acostumats a aprendre-la. Com ens explicava a l'entrevista, des de petit imitava el seu germà, i així, a poc a poc, n'ha anat aprenent. Tot i que al Marroc cada cop hi ha més escoles de música a les principals ciutats, on s'ensenyava música majoritàriament àrab o oriental, la música s'aprèn de manera informal, arreu i en tot moment. Tothom hi participa d'una manera o altra cantant, ballant i fent percussions. El culture bearer, així ens ho explicava:

Jo mai he estudiat música! Jo he après a casa, veient al meu germà tocar-lo. Allà no hi ha grups. Tothom canta i tothom balla. Només el protagonista, per dir-ho d'alguna manera, és el que toca aquest instrument [dendan]. I la percussió igual. Participa qui vol i es van tornant. Si tu saps tocar, quan arribes a un lloc dius «em deixes tocar?», i toques. [ER1.6]

Tenir habilitats comunicatives i pedagògiques. Una intervenció a l'aula amb un alumnat adolescent, requereix que el culture bearer tingui unes habilitats comunicatives i pedagògiques per atraure l'interès dels nois i noies adolescents i que sàpiga expressar-se i transmetre els coneixements de manera efectiva. L'experiència prèvia d'en Radouan en altres projectes pedagògics musicals, com ara haver format part del projecte europeu Orpheus XXI que dirigeix el músic Jordi Savall (Fundació CIMA, s.d)⁵⁷, així com la seva professió com a educador, el converteixen en un candidat ideal.

Cal destacar també l'interès pedagògic que en Radouan té per la música, i és que actualment està desenvolupant un projecte per estandarditzar el dandan i crear uns materials didàctics. Fins al dia d'avui, l'instrument no compta amb un sistema d'afinació consensuat ni té un mètode d'aprenentatge propi. Com ens comentava en una entrevista,

El més important és estandarditzar les notes, fer uns vídeos, comptar amb els músics d'aquest instrument. I així, ja li podem donar una base d'ensenyança. Fins i tot estic fent unes línies —com unes marques al costat del mànec com si fossin unes orientacions de trasts— perquè quan toco amb ells [els músics d'en Jordi Savall] em costa molt, perquè són gent «que ha estudiat música». [ER1.38]

Tenir habilitats socials i amb competències interculturals. Una intervenció a l'aula en un centre tipificat d'alta complexitat, requereix una disposició i unes habilitats socials i relacionals addicionals que permetin gestionar l'aula amb gran diversitat, i establir un vincle positiu amb l'alumnat, des del primer moment. En Radouan, per la seva experiència vital, la seva capacitat d'escolta i la seva empatia i sensibilitat envers els joves i la diversitat, el fan un perfil molt interessant. Quan en una entrevista parlàvem sobre la importància de fer un treball en valors més enllà del fet musical, en Radouan afirmava,

Que amb els xavals s'ha de començar amb una preparació, d'igualtat, i de buscar el plaer. Això els formarà com a persones, i no només musicalment. És passar-s'ho bé, experimentar amb coses noves. [ER1.23]

Transmetre una cultura no és una tasca unidireccional sinó que entra en joc el diàleg i la negociació amb els coneixements, els valors i les creences dels altres. En aquest sentit, cal que el culture bearer

⁵⁷ Fundació Centre Internacional de música antiga. (s.d). *Orpheus XXI. Músiques per la vida i la dignitat*. <https://www.fundaciocima.org/activitats/ambit-social/orpheus-xxi/>

L'objectiu del projecte Orpheus és donar l'oportunitat a músics refugiats immigrants, formar grups de música i després formar a nens i joves. Aquest és un projecte europeu i hi col·labora Catalunya, França, Suïssa i Noruega. Nosaltres fem classes i tallers els dissabtes, al Taller de Músics, de Barcelona. [ER1.37]

tingui unes habilitats socials, una empatia i una sensibilitat especial per tal que es produeixi aquest diàleg efectiu.

Tenir un coneixement de la cultura de destí i motivació per donar a conèixer la pròpia. Així com hem pogut observar que és indispensable que el músic conegui de manera profunda la seva cultura d'origen, cal que, alhora, tingui un bon coneixement de la cultura de les persones a les quals es dirigeix per tal d'adequar al màxim el seu missatge i detectar les mancances, les diferències i les necessitats dels alumnes. Tot indica que conèixer la llengua de l'alumnat i saber transmetre uns coneixements i uns valors és un requisit per a una bona proposta educativa. En Radouan parla català amb força fluïdesa i fa molts anys que viu a Catalunya i, si bé no viu al barri de l'institut, viu a una zona residencial propera. Encara que en Radouan no manté un contacte habitual amb preadolescents en un context escolar, com a educador social que acompanya a joves en situació de risc d'exclusió social (MENA) de la zona, podem afirmar que té un bon coneixement del context.

Per altra banda, tot i que pot semblar una obvietat, les dades ens mostren que és important que el culture bearer tingui una motivació especial per donar a conèixer la seva cultura. Quan circumscrivim l'entrada d'un culture bearer en un projecte intercultural al servei de l'educació inclusiva, esdevé una necessitat de primer ordre el fet de visibilitzar i reivindicar una cultura que està estigmatitzada. En aquesta visibilització hi ha implícit un determinat activisme social. En Radouan, des d'inici, ens explicava en una entrevista, com la música ha format sempre part de la seva vida. Des de ben petit, a casa sempre hi havia música, sobretot quan el seu germà gran tocava el dendan:

Aquest és l'instrument que es toca a l'Àtlas, que es fa amb cedre i pell de cabra. A Aràbia li diuen «lutar» [llaüt], que és una paraula àrab, com «lutier», i «ud» vol dir fusta. En la nostra llengua [amazic], moltes paraules es basen en colors, sons... i es diu «dendan» perquè quan toques sona «den-dan» (riu i continua tocant...). [ER1.36 - [Vídeo 1: En Radouan mostrant el dendan](#), a l'annex 4]]

A la següent imatge (figura 21) podem veure una imatge del culture bearer mostrant el dendan:

Figura 21

Imatge: el culture bearer presentant el dandan als alumnes en un moment de la intervenció didàctica



Nota. Imatge pròpia

Estar disposat a establir una relació de codocència amb el docent. El docent és qui coneix millor l'alumnat i qui té la formació pedagògica i didàctica per orientar i guiar el procés d'aprenentatge. El culture bearer, en canvi, té els coneixements específics de la música que representa, així com és portador dels valors socials i culturals associats. Com veurem en el disseny de la intervenció, el treball previ a la intervenció a l'aula és fonamental i és enriquidora per ambdues parts. També ho és el treball conjunt a l'aula. Cal però, una predisposició i una voluntat d'aprendre i d'adaptar-se a l'altre.

Tenir disponibilitat. Finalment, cal que aquesta persona mostri un interès pel projecte i es trobi un encaix entre la disponibilitat del músic i els recursos logístics i econòmics que des del centre es puguin oferir. En Radouan hagué de combinar el seu horari rotatiu com a educador en un pis tutelat de menors, amb els horaris del centre. El centre va facilitar els recursos necessaris, tant pel que fa als d'espais per als assajos i per alguns desdoblaments, així com per sufragar les despeses de la feina del culture bearer, com del grup musical IFSAN, que va participar en el concert final.

El compliment de totes aquestes característiques fan del culture bearer una figura adient per poder participar en un projecte com el que es proposa en aquesta recerca concreta. Som conscients, però, que és molt difícil que s'arribin a complir en altres experiències, ja que, com hem anat comentant, el procés de cerca i selecció d'un culture bearer no és pas senzill i ho és encara menys si li sumem tot aquest llistat de característiques. De totes maneres, considerem que hem de buscar el màxim possible la qualitat en les experiències educatives que portem a terme, i totes aquestes

característiques defineixen una figura de culture bearer exemplar. Caldrà tenir en compte que quan no es puguin complir alguna d'aquestes característiques el paper del docent prendrà encara més importància que la que ja té per intentar suplir allà on no arribi el culture bearer.

2.2.2 Consideracions per a la selecció del culture bearer

Trobar un perfil de culture bearer adequat a les idees inicials que ens proposem com a docents dependrà de molts factors, alguns d'ells, certament incontrolables. És per això, que cal tenir en compte algunes consideracions que tenen a veure amb la cultura d'origen del culture bearer, la seva religió i fins i tot aspectes de gènere. Haver-se informat prèviament sobre alguns d'aquests aspectes que són únics i concrets de cada cultura, i fins i tot podríem dir de cada culture bearer, facilitarà les interaccions i promourà el respecte vers uns i altres. El docent pot obtenir aquest coneixement entrant en l'entorn del culture bearer, a través de la figura de l'intermediari cultural (que explicarem més endavant), o bé informant-se amb literatura escrita per fonts fiables com els etnomusicòlegs que han estudiat aquella música i cultura concreta.

Consideracions culturals. Els músics, al Marroc, rarament cobren per tocar (tot i que això també està canviant). Sovint són alguns familiars i amics els que toquen a les celebracions o a les festes assenyalades i s'hi afegeix tothom. Alguns músics itineren per als pobles de la zona, però pocs viuen exclusivament de la música. Si plantejem que el culture bearer cobri per les seves intervencions caldrà plantejar-ho com un agraïment a tot el que ens aporta la seva visita per tal de no generar una incomoditat pel fet d'establir una relació econòmica per venir i fer música.

El primer cop que em van pagar per tocar, em vaig sentir amb una certa indignitat, per cobrar per tocar música perquè és una cosa que no estic acostumat. Els meus germans sempre han tocat i mai han cobrat perquè no es pot. Ara sí, amb la mercantilització també ha arribat. [ER1.25]

Consideracions religioses. Accedir a determinades músiques pot ser complicat en alguns contextos, com és el cas de la música en el context musulmà, on algunes persones consideren la música com a prohibida o desaconsellable (haram), més enllà de l'oració. D'altres, reserven la pràctica musical a l'àmbit privat —especialment en el cas de la dona— i per a esdeveniments o festivitats concretes. A pesar que aquesta concepció varia en funció de cada persona i no podem fer cap generalització en aquest sentit, en Radouan ens explica en com aquest fet té més a veure amb la influència àrab que no pas amb les tradicions autòctones del nord d'Àfrica:

L'estat, a la nostra zona, ha tingut sempre poca presència [entorn rural] i, per aquesta raó, la nostra tradició s'ha conservat molt. Però des que va arribar l'estat, amb la seva administració i els mitjans de comunicació, ha contribuït molt a l'arabització i ha portat ignorància, i valors negatius. Ara tot és *haram* [prohibit], totes les coses de cultura, de respecte a la dona. [ER1.29]

Cal tenir present, per tant, que hi ha cultures que, per raons diferents, fan un ús privat de les seves músiques. Davant d'aquesta limitació, com més llarga i més íntima sigui la relació que tinguem amb el culture bearer, més fàcil serà accedir a determinats àmbits privats. En el nostre cas, cal dir que va ajudar molt el fet que en Radouan tingués una relació molt superficial amb l'observança i la pràctica religiosa, més enllà de les qüestions pròpiament culturals, i es mostrés obert i disposat a interpretar músiques diverses.

Consideracions de gènere. En la cultura marroquina, ens podem trobar que una dona que podria fer de culture bearer perquè reuneix tots els criteris esmentats, tingui dificultats per disposar del temps lliure necessari per fer activitats que comportin estar fora de casa. No obstant això, també cal dir que la dificultat de disposar de temps lliure per poder treballar, en general, de la música, va més enllà del gènere i obeeix altres desigualtats, com són les econòmiques, socials o culturals, unes dificultats que s'agreu en el cas de la dona. Tal com ens comenta en Yacine Belahcene,

Crec que la música, en general, no rep el suport necessari. Jo no visc només de la música. Jo plantejaria la pregunta com: creus que des del sector públic o des de l'administració es fa tot el que es pot perquè el músic pugui treballar dignament de la música? I jo et diré: ara mateix, no. Ja no depèn del tipus de música. En aquest país no es valora prou, i la condició del músic és nefasta. Amb això t'ho dic tot. [EY.23]

En altres casos, però, no es tracta tant de la dificultat de trobar l'espai per a mostrar la música o la cultura pròpia, sinó que la dificultat arriba en el moment de tenir una determinada visibilitat pública. Així ho mostra la següent història que recollim en una conversa informal amb el músic i antropòleg, i que farà la funció d'intermediari cultural, Enric Miró:

La Fàtima⁵⁸ va ser un fenomen espectacular. Des del primer moment que es va enamorar de cantar en públic i va venir al nostre grup musical, on tota una colla de blancs europeus cantàvem cançons pocavergonyes. El seu marit estava encantat de la vida i també hi participava tocant el guembri. Un

⁵⁸ Nom fictici

dia, però, en acabar d'un concert, quan marxava tota la família cap al cotxe, la filla petita em va preguntar: com és que li han demanat autògrafs a la meua mare i l'han felicitada? Aleshores, jo li vaig respondre que és habitual que la gent s'apropi i demani un autògraf o un record de l'ocasió, i que havia d'estar ben orgullosa de la seva mare perquè ho havia fet molt bé. Tanmateix, el fet que la mare brillés amb llum pròpia, devia sobtar al pare que va mostrar una actitud de sorpresa i d'una certa desaprovació.

Aquesta història ens mostra com poden ser de diverses les relacions amb el fet musical i la visibilitat femenina. La música al Marroc compleix una funció social de primer ordre, associada a uns contextos i a una funció privada i, en el cas de la dona, sovint només davant d'altres dones. Tal com ens explica en Yacine en una entrevista, això està canviant i depèn del context. Com reivindica, aquests drets de la dona, s'hauran de lluitar, també, des del país d'origen:

Això és una lluita que s'ha de fer des d'allà per canviar tot això. A la majoria dels pobles, quan es fa una celebració, van separats. A les grans ciutats no passa tant. Quan vas a una boda ja t'avisen de si és mixta o separada. Les orquestres es posen al mig i hi ha una tela que separa la sala, i estan més enfocats cap a una de les bandes. Depèn de cada boda. Si hi ha bon rotllo, no passa tant, però als pobles encara passa. [EY.11]

És per això que no podem generalitzar, i dependrà de cada cas que trobem una persona disposada a fer música en públic, o anar a un institut com a portaveu d'una cultura.

L'intermediari cultural. Les dades ens mostren com en el treball previ a la intervenció didàctica entre culture bearer i docent, que es desenvolupa en aquesta etapa on es coneixen i on s'estableixen vincles, pot aparèixer una figura pont entre el docent i el culture bearer que esdevé un complement clau. Aquesta figura correspon a una persona coneguda pel docent o pel culture bearer —en el nostre cas pel culture bearer— que comparteix la mateixa cultura que el docent i, a la vegada, té un gran coneixement de les músiques i de la cultura del culture bearer.

Aquesta figura, a la qual hem anomenat intermediari cultural, no sabíem que existís en relació amb experiències amb culture bearers, i tampoc teníem la previsió que aparegués. Ens sembla, però, prou rellevant per a dedicar-hi un fragment a continuació, perquè com anirem veient, anirà apareixent al llarg dels resultats.

Les característiques d'aquesta figura són les d'una persona que per la seva formació i trajectòria personal o professional el fan un bon coneixedor de la cultura del culture bearer: un músic avesat a

músiques similars a les del culture bearer o, com en el nostre cas, que toqui amb el culture bearer; una persona que per la seva identitat múltiple o transcultural el faci sensible o coneixedor de la cultura del culture bearer; o un antropòleg o un etnomusicòleg que conegui la cultura i les músiques del culture bearer. Alhora, i per tal que es produeixi una transmissió efectiva en aquest context, ha de tenir uns certs coneixements musicals i ha de tenir un cert coneixement i sensibilitat pedagògica.

La seva posició «entre cultures» ens aporta una mirada intercultural d'alt valor. Ajuda el docent a comprendre, comparar o contrastar tot allò que, en altres paraules, diu el culture bearer. Hem de tenir present que el docent no és —o no té per què ser— un expert en la música o en la cultura del culture bearer. A banda de la recerca prèvia que pugui fer, de materials, recursos o d'experiències similars, el docent no té altres referents. En aquest sentit, una figura que actuï de pont entre el docent i el culture bearer pot ser de gran ajuda en el procés del disseny de la intervenció, tant pel que fa als continguts com a la metodologia, o la manera d'arribar als alumnes i a la comunitat.

Per tancar aquest apartat, a la taula 19 mostrem un quadre resum amb les principals aportacions que hem pogut detectar en el procés de recerca i selecció del culture bearer. A més, amb aquesta taula donem resposta a les preguntes d'investigació d'aquesta segona fase: *Quin és el procés de recerca d'un culture bearer i quines són les característiques i consideracions òptimes per a la seva selecció? Com aquest procés condiciona la mirada del docent en relació amb la proposta didàctica?*

Taula 19

Quadre resum amb les principals aportacions del procés de cerca i selecció del culture bearer (segona fase)

APORTACIONS DEL PROCÉS DE CERCA I SELECCIÓ DEL CULTURE BEARER

Buscar el culture bearer des del més proper (entorn de l'alumnat) fins al més llunyà.

Decidir si preferim un culture bearer més professionalitzat o bé més connectat amb la comunitat.

Tenir present que la xarxa de contactes pot ser inestable i volàtil.

Conèixer i fer ús de la xarxa associativa i els serveis d'atenció ciutadana que ofereix el municipi.

Conèixer i tenir en compte els codis culturals de determinats col·lectius per tal d'establir una bona comunicació.

Comptar amb un culture bearer que, en la mesura del possible, compleixi amb les següents característiques:

- Ser nadiu de la cultura.
- Ser representant d'una cultura amb presència al context d'aula.
- Ser un músic expert o amb una solvència musical.
- Tenir habilitats comunicatives i pedagògiques.
- Tenir un coneixement de la cultura de destí (alumnat) i la motivació per donar a conèixer la pròpia.
- Tenir habilitats socials i competència intercultural.
- Estar disposat a establir una relació de codocència amb el docent.
- Tenir una disponibilitat que faci viable el projecte.

Comptar amb una figura pont, com la de l'intermediari cultural, pot facilitar conèixer el culture bearer i el seu context musical i cultural.

Conèixer el teixit associatiu del municipi i immersir-se en el context del culture bearer esdevé indispensable a l'hora de localitzar un candidat adequat.

Tenir en compte consideracions culturals, religioses i de gènere.

Establir nous contactes (comunitat educativa, tècnics, músics, activistes...) mitjançant el procés de cerca i selecció del culture bearer condueix a enriquir-se i transformar la mirada del docent, en relació amb les seves expectatives inicials sobre la música i sobre la cultura del culture bearer.

3. FASE 3: DISSENY DE LA PROPOSTA DIDÀCTICA AMB EL CULTURE BEARER

Els resultats de la primera fase de reconeixement del context i detecció de necessitats ens porten a dissenyar una proposta didàctica per a l'aula de música. La finalitat d'aquesta proposta és conèixer i visibilitzar la diversitat musical del Marroc a l'aula, trencar estereotips i oferir un espai on l'alumnat d'origen marroquí (primeres i segones generacions) pugui reconèixer i mostrar les seves identitats, sovint silenciades, en un treball intercultural.

El plantejament inicial del professor preveia que les dificultats d'aprenentatge derivades del desconeixement servissin com a motiu per a la reflexió col·lectiva i per evidenciar, alumnes i docent, la necessitat de convidar algú de dins la cultura: com ens aproximem a una música que no coneixem i ens resulta estranya o llunyana? I si trobem un músic d'aquesta cultura que vingui a l'aula i ens porti el seu coneixement i la seva mirada? I, en cas que vingui, què li preguntariem? Què voldríem saber?

Aquest disseny, com veurem, es veurà modificat a mesura que anem entrant en el medi, des que seleccionem i coneixem el culture bearer i hi establim una relació, cada cop més estreta, i que hem vist en l'anterior fase, fins al llarg de la intervenció. Aquest disseny s'efectua en un procés dialògic, d'intercanvi amb efectes transformadors, tant pel docent com pel culture bearer.

Els apartats que presentem a continuació tenen relació entre ells, ja que el primer ens mostra de manera descriptiva com s'ha desenvolupat la proposta didàctica per poder entendre l'anàlisi d'aportacions que ens presenta el segon.

3.1 Descripció i implicacions de les fases de la proposta didàctica

L'elaboració del disseny de la proposta didàctica es desenvolupa al llarg del curs 2017-2018 i la intervenció es duu a terme al curs següent. Tal com hem explicat en el marc metodològic, el que es pretén en aquesta fase pel que fa a recerca no és analitzar la proposta didàctica en si, sinó principalment estudiar el procés conjunt de disseny entre el culture bearer i el docent com també les relacions i implicacions que succeeixen entre els diferents agents en totes les fases de desenvolupament de la proposta didàctica. És per aquest motiu que a continuació, a manera de resum i de manera descriptiva, mostrem les diferents fases de la proposta didàctica i els agents implicats per, posteriorment, en un següent apartat, poder-ne concretar les aportacions (taula 20).

En altres paraules, és important descriure el què ha passat per poder entendre els efectes que té en cadascun dels agents, per això aquest apartat el presentem de manera més descriptiva que analítica.

Taula 20

Relació de les diferents trobades i sessions entre docent, culture bearer i alumnat al llarg de les diferents fases de la proposta didàctica

FASE DE DISSENY (maig - novembre 2018)	TROBADES / SESSIONS	AGENTS IMPLICATS		
Exploració i ideació prèvia del docent			D	
Primer disseny de la intervenció - Concreció del repertori - Ampliació i tancament del disseny	3 trobades		D	CB
FASE D'INTERVENCIÓ (febrer - juny 2019)	SESSIONS / TROBADES	AGENTS IMPLICATS		
Treball previ	6 sessions	A	D	
Preparació de la intervenció	1 trobada		D	CB
Intervenció 1 del culture bearer	1 sessió	A	D	CB
Seguiment del docent	3 sessions	A	D	
Intervenció 2 del culture bearer	1 sessió	A	D	CB
Seguiment del docent	3 sessions	A	D	
Intervenció 3 del culture bearer	1 sessió	A	D	CB
Assaig amb el grup musical del culture bearer	1 trobada		D	CB
Repàs del repertori del concert	1 sessió	A	D	
Debat col·lectiu	1 sessió	A	D	
Concert a Kan Paskual			D	CB
Concert final a l'institut		A	D	CB
Trobada de tancament	1 trobada		D	CB

3.1.1 Descripció i implicacions de la fase de disseny prèvia a la intervenció.

La fase de disseny comença amb una exploració prèvia per part del docent durant el curs 2017-2018, paral·lela al procés de cerca del culture bearer.

Les dades recopilades ens mostren que davant del desconeixement inicial del professor quan s'endinsa en una cultura que no és la pròpia, resulta imprescindible fer una exploració prèvia sobre les característiques musicals, els gèneres tradicionals i moderns propis de la cultura que vol portar a terme a l'aula. A més, és important identificar els instruments i detectar aquells aspectes musicals rellevants com els ritmes, la veu, la funció social i els mètodes d'aprenentatge. Per tot això, considerem necessària una immersió prèvia per poder decidir què i com procedirem, el repertori i l'enfocament metodològic.

Per poder-ho aconseguir, el primer pas és que el professor faci una recerca de fonts bibliogràfiques que tenen unes característiques concretes: estan fetes per músics, educadors musicals i etnomusicòlegs, i aporten una informació pràctica i específica sobre les músiques de la cultura que vol explicar (en el nostre cas, el nord d'Àfrica).

Les principals fonts que revisem per tenir aquest primer contacte són:

- El llibre de la doctora P.S. Campbell «Multicultural perspectives in music education» (Anderson i Campbell, 1989/2013) amb propostes didàctiques per a l'aula.
- L'obra de Míriam Roving Olsen «Cantos y danzas del Atlas» (Roving, 1999), un llibre amb un enfocament més etnomusicològic on trobem una descripció detallada de les diferents músiques tradicionals a l'Atlas.
- Una guia sobre la diversitat musical actual del Magrib, amb els artistes, festivals, i els mitjans de difusió més rellevants, elaborada per l'Associació Cultural Fabricantes de Ideas, i amb el suport de l'Agencia Española de Cooperación Internacional (Agudo i Caravaca, 2007)
- Un recurs didàctic i pràctic sobre les músiques del nord d'Àfrica, creat per la Fundació La Caixa (EduCaixa, s.f.).

La consulta d'aquests textos permet al docent fer-se una primera idea dels principals gèneres de la música del Marroc, tant tradicionals com moderns, dels instruments i d'alguns ritmes característics. Això li proporciona una base per començar a generar idees, com possibles activitats i audicions, i

començar a imaginar la proposta didàctica. Alhora, suposa un aprenentatge previ necessari, amb el qual poder dirigir-se al culture bearer, quan el trobi, amb un cert coneixement previ del terreny.

Posteriorment, s'estableix un primer contacte amb el culture bearer on es presenta el projecte i s'elabora un primer esborrany del disseny de la proposta didàctica.

En un segon contacte amb el culture bearer s'estableixen acords sobre la intervenció del culture bearer i es concreten aspectes com el repertori, el calendari, el tipus de participació o una primera planificació del concert final.

Finalment, es duu a terme una última trobada per ampliar i acabar de definir alguns aspectes que s'havien tractat a la trobada anterior.

3.1.2 Descripció i implicacions al llarg de la intervenció

La intervenció didàctica s'inicia amb un treball previ amb l'alumnat i no serà fins al cap de sis sessions que el culture bearer, per sorpresa, entrarà a l'aula.

Les dades ens mostren que abans que el culture bearer entri a l'aula és important que els alumnes hagin tingut experiències prèvies amb la música, en aquest cas, del Marroc. És per aquest motiu que la seqüenciació didàctica prèvia a l'entrada del culture bearer consta de diferents activitats que tenen com a objectiu motivar l'alumnat, mobilitzar coneixements previs, practicar aspectes musicals, proporcionar un context musical i cultural i introduir el repertori que es treballarà posteriorment amb el culture bearer. A continuació exposem, a manera de resum, allò que hem treballat en aquestes primeres sessions (per a més informació, podem veure les diferents propostes d'intervenció a l'annex 3):

- *Introducció (2 sessions):* l'alumnat fa una cerca de cançons i significatives per a ell i la seva família i les comparteixen a classe d'aquesta manera comencem a visibilitzar les diferents realitats musicals i culturals que hi ha presents a l'aula.
- *Audició i pràctica musical (4 sessions):* a través d'una selecció d'audicions es fa visible la diversitat de les músiques del Marroc i es proposen diferents activitats musicals per anar introduint el repertori que el docent ha concretat prèviament amb el culture bearer: treball de ritmes bàsics que el docent ha preparat prèviament amb el músic, lectura i traducció de

textos (amb l'ajuda de l'alumnat arabòfon), reflexions guiades per detectar estereotips i coneixements previs i concreció de les cançons que es treballaran i s'interpretaran en un concert final (dues cançons per al grup de 2n ESO A i dues per al grup de 2n ESO C). En aquesta fase també s'elaboren unes preguntes que l'alumnat faria a un suposat culture bearer⁵⁹.

A continuació, el docent tindrà un breu contacte amb el culture bearer per explicar què ha fet amb els alumnes durant aquesta fase prèvia, i acabar de preparar l'entrada del culture bearer a l'aula. El músic farà tres intervencions amb cadascun dels dos grups, intercalades amb tres sessions cadascuna, on el docent treballa el repertori a partir dels acords presos.

La primera sessió és important perquè és on el culture bearer apareix per primera vegada. En un dels grups, el culture bearer interromprà a l'aula fent una petita dramatització. En l'altre grup, se'l trobaran dins l'aula en tornar del pati. Per ambdós grups esdevé una gran sorpresa que genera una motivació extra. En aquest sentit, les dades ens mostren que és important preparar d'alguna manera l'arribada del culture bearer amb l'alumnat. Aquesta preparació es pot fer de diferents maneres, però hem pogut observar que hi ha alguns factors que s'han de tenir en compte:

- Demanar la participació dels alumnes per generar expectatives sobre aquesta figura. Es pot parlar, per exemple, sobre com creuen que ha de ser aquest músic i quins requisits havia de tenir.
- Explicar als alumnes què és un culture bearer (definir i conceptualitzar la figura) i quines podrien ser les seves funcions a l'aula. D'aquesta manera s'ajuda els alumnes a entendre quina és la funció del culture bearer i com els pot ajudar.
- Pensar algunes preguntes que farien a un culture bearer per tal d'activar l'interès i motivar als alumnes cap a la seva visita.

A continuació oferim un recull de les preguntes que poden sorgir⁶⁰:

- De quina part del Marroc ets?

⁵⁹ Recordem que el culture bearer entrarà a l'aula per sorpresa.

⁶⁰ Aquestes preguntes, de caràcter general, representen una pluja d'idees inicial i hipotètica, que diferirà molt de les preguntes que els alumnes acabaran fent el dia que el culture bearer entri a l'aula. Com que les preguntes es faran cap al final de la sessió, algunes preguntes queden superades per l'explicació inicial que fa el culture bearer, mentre que n'apareixen d'altres, que mantenen una relació estreta amb el context de la sessió. Aquestes preguntes s'analitzen en el següent capítol, on es concreten els resultats de l'aplicació de la intervenció (per veure les preguntes, veure Annex 3).

- Quant fa que vas venir?
- Per què vas venir a Terrassa?
- Quina música t'agrada?
- Toques en un grup de música?
- On has estudiat música?
- Com aprens els ritmes?
- Fas servir partitures?

Un cop el culture bearer és a l'aula, es presenta com algú que ve a ajudar en un treball que «li consta» —perquè fa veure que ha entrat per sorpresa— que l'alumnat està fent. Explica qui és, d'on ve, a què es dedica i les dificultats amb les quals s'ha trobat. Amb la dinamització del docent, el culture bearer respon a les preguntes que l'alumnat té preparades, alhora que serveix perquè l'alumnat comparteixi a l'aula algunes de les seves vivències personals. En aquest context de debat, es reflexiona conjuntament sobre aspectes diversos, com ara l'ús de la llengua, la finalitat de la música, la importància de la memòria o l'ús de la partitura. El culture bearer mostra el dandan a l'alumnat i els ofereix l'oportunitat de tocar-lo. Finalment, en una segona part més pràctica, el culture bearer proposa un ritme per a una de les cançons que l'alumnat ha treballat prèviament, i en guia la sessió.

La segona intervenció del culture es produeix després de tres sessions en les quals el docent treballa les cançons amb l'alumnat, a partir dels acords presos. A la segona intervenció del culture bearer, el músic presenta a l'alumnat un nou instrument: el banjo. El toca davant l'alumnat, els n'explica l'origen, l'evolució i la funció, i el compara amb altres instruments. Els alumnes expliquen al culture bearer què han estat fent amb el docent durant les tres sessions intermèdies. L'alumnat i culture bearer comparteixen alguns ritmes, amb el protagonisme d'alguns alumnes marroquins que actuen com a experts. El culture bearer, s'adapta a les estructures decidides prèviament pel docent així com als rols de cada alumne, i que variaran al llarg de les sessions: els que canten, els que toquen la flauta, i els que toquen instruments de percussió. El culture bearer dirigeix l'assaig i, a través de les seves estratègies, vetlla pel caràcter de la música, la pronunciació dels textos, la coordinació i la participació de tothom, proposant solucions individuals per a cada alumne. El docent gestiona l'aula. Al final de la sessió, es reflexiona en grup sobre les diferències d'abordar la música entre el docent i el culture bearer així com es formulen noves preguntes al culture bearer.

A la tercera i última sessió, que igualment es produirà després de tres sessions intermèdies, el culture bearer els mostra un altre instrument: les càrcaves. Improvisaran una sessió de percussió, agafant els instruments de què disposa el centre. Finalment, es repassen les cançons treballades, fent canvis en les estructures de les cançons i es concreta entre tots els participants què farà cadascú al dia del concert final. El treball en col·laboració amb el culture bearer permet poder dedicar una estona a fer un treball per seccions (veus, flautes i percussions), i una posada en comú final. L'alumnat s'ajuda l'un a l'altre.

Paral·lelament al desenvolupament de la intervenció didàctica, el docent realitza un assaig amb el grup musical IFSAN a casa del culture bearer, per treballar el repertori amb el grup i establir acords sobre l'estructura i funcionament per al dia del concert a l'institut. A partir dels acords presos, es comptarà amb una sessió perquè el docent faci un últim repàs amb l'alumnat. Finalment, es dedica una altra sessió, per fer un debat col·lectiu on es valora la intervenció en conjunt. Inicialment, havíem previst que tant l'assaig general amb el grup del culture bearer com la reflexió en el debat col·lectiu, fos al centre amb la participació de tots els agents: alumnat, docent i culture bearer. Tanmateix, això no fou possible per indisponibilitats horàries del culture bearer i dels membres del grup musical. Ens movem, per tant, en un context amb una certa fragilitat i per la qual hem de ser flexibles amb la planificació i preveure alternatives.

A banda de les intervencions a l'aula, el docent tindrà l'oportunitat de participar com a intèrpret en un concert amb el grup del culture bearer (fora de l'àmbit escolar) on s'interpretaran, entre altres temes, les cançons treballades amb l'alumnat. Aquest concert permet al docent estrènyer el contacte i el vincle amb el músic, alhora que li permet participar en una pràctica musical real en la qual el docent ha de posar en pràctica les seves habilitats d'improvisació, en un context en el qual no està acostumat.

Finalment, es durà a terme el concert final a l'institut, amb la resta de l'alumnat del centre i el professorat, com a espectadors. Seguint la mirada del culture bearer, la participació en l'escenari fou voluntària, i es feu extensiva a altres alumnes d'altres cursos que volguessin pujar a l'escenari a participar. En aquest cas, es va acabar comptant amb la col·laboració d'algun alumne marroquí d'una altra classe que havia estat testimoni del pas del culture bearer pel centre i que s'animà a pujar a l'escenari.

El projecte conclou amb una última trobada entre el docent i el culture bearer per valorar el projecte de manera global.

Arribats a aquest punt és important recordar que la seqüenciació didàctica no serà analitzada al llarg d'aquesta tesi doctoral, tot i que constitueix el material base sobre el qual se sustenta la recerca. La tesi es focalitza en analitzar les interaccions entre les diferents agències: alumnat, docent i culture bearer. Es prenen en consideració els efectes transformadors de les seves relacions, des del moment en què el docent i el culture bearer dissenyen conjuntament la intervenció didàctica (que analitzarem a continuació), fins passant per la col·laboració en forma de codocència a l'aula entre el professor de música i el culture bearer, i a arribar al concert final i tancament de la proposta (que analitzarem en el següent capítol de resultats, número IV).

Un cop oferta aquesta visió descriptiva de les fases de la proposta didàctica, passem a analitzar-ne les implicacions que ha tingut pels agents que hi han participat, majoritàriament docent i culture bearer.

3.2 Aportacions dels contactes entre docent i culture bearer pel disseny de la proposta didàctica

Una vegada realitzada una primera indagació de la música i cultura que es vol tractar a l'aula, el docent té la intenció que el disseny del projecte estigui realitzat amb el suport i l'assessorament del culture bearer. Posem el focus d'anàlisi de la nostra recerca en aquest aspecte perquè no tenim constància que aquest disseny conjunt s'hagi dut a terme mai en altres contextos i és important conèixer, sobretot, les aportacions en cadascun dels agents implicats.

D'entrada, les dades ens mostren que les trobades que el docent té amb el culture bearer al llarg del disseny de la intervenció, a part d'aportar coneixement cultural i formació musical, també serveixen per fer un treball conjunt per tal d'elaborar la pràctica didàctica. El docent és qui domina la didàctica i coneix el context escolar i els alumnes. El culture bearer domina la música i la cultura. Aquest tàndem permet un intercanvi d'idees i percepcions que seran transformadores per ambdues parts. En paraules del culture bearer:

«I serà així [somriu]. Ara mateix, jo també estic experimentant, estem sentint-nos, escoltant-nos...».

[ER1.24]

Les trobades per poder construir la proposta didàctica poden ser múltiples i en diferents formats (entrevista, trobada informal...). Ara bé, les dades ens mostren que com a mínim se n'haurien d'establir tres, cadascuna de les quals amb una finalitat diferent i que exposem a continuació. En aquest apartat ens referirem a les trobades que es realitzen per dissenyar la intervenció, ja que en el capítol de resultats següents s'analitzarà amb detall l'efecte transformador del contacte entre els diferents agents durant la intervenció didàctica.

3.2.1 Aportacions del primer contacte: intercanvi de percepcions sobre l'enfocament general de la intervenció didàctica

Hem pogut observar que la finalitat d'aquest primer contacte és intercanviar opinions i idees sobre l'enfocament de la proposta didàctica. En aquest intercanvi, comencen a sortir un seguit d'aportacions que acabaran sent transformades per ambdós agents, culture bearer i docent i que concretem a continuació:

Creació d'un procés dialògic d'intercanvi musical, cultural i de transmissió musical. En aquest primer contacte, resulta evident que l'enfocament o la idea de proposta didàctica del professor i del culture bearer són diferents. Si el professor centra el seu interès a conèixer i visibilitzar les músiques del Marroc i del nord d'Àfrica amb l'ajuda d'un culture bearer, aquest parteix de la idea de visibilitzar totes les cultures de l'aula, en igualtat de condicions, amb la finalitat de construir un projecte comú. Les dades ens mostren que culture bearer i docent tenen diferents percepcions sobre la música i la seva manera de transmetre-la. Mentre veiem que la preocupació del docent se centra a escollir un repertori significatiu i representatiu de la cultura, l'interès del culture bearer es focalitza en la necessitat de captar l'atenció i l'interès dels alumnes i, a partir d'aquí, «fer música». Quan en una entrevista li preguntàvem al culture bearer quines cançons o quin repertori escolliria, la seva resposta fou la següent:

Depèn dels nens, i de la població. Segurament intentaria fer alguna cosa que motivi a la majoria, que sigui rítmic o que puguin cantar. [ER1.18]

Segurament per la mateixa vivència que té amb la música, i que ja hem esmentat anteriorment, el culture bearer busca iniciar el projecte a través d'aquelles músiques que connecten directament amb els alumnes i, a partir d'aquí, intervenir. En posem alguns exemples:

- El culture bearer, des de l'inici, es mostra partidari de partir de les músiques que coneixen els alumnes o amb les quals mantenen un vincle amb la mateixa tradició. En una entrevista ens explicava com ell procediria:

Una manera de fer-ho és fer un treball on se'ls demana que cada alumne porti una música, no la que li agradi, sinó una música tradicional seva, encara que sigui fusionada. Després, es recullen totes aquestes músiques i s'intenta fer una combinació. Avui dia hi ha moltes fusions, salsa, reggae, marroquí, i de tot. A veure si cadascú pot aportar alguna cosa al projecte. [ER1.31]

- Fins i tot, el culture bearer proposa que el docent treballi una cançó amb els alumnes, sense que tingui cap relació necessària amb les músiques del Marroc, i després ell pot intervenir i els ajuda a treballar-la, des de la seva mirada.

O, fins i tot, si ells [els alumnes] han preparat una cançó que els agradi, doncs nosaltres [el culture bearer i el seu grup, IFSAN], la preparem i la toquem amb ells. [ER1.32]

Trencament d'estereotips. Aquest és un primer contacte necessari per començar a entendre l'altre i trencar alguns estereotips. Per exemple, tal com hem vist en la descripció del docent (en l'apartat de metodologia), aquest ha estudiat música de manera formal i això el porta a pressuposar, en el disseny de les entrevistes, que el culture bearer també haurà estudiat música d'una manera més o menys formal. Les referències que li han arribat per part de persones que el coneixen, a més, avalen aquest coneixement musical. Malgrat això, el culture bearer el fa adonar que no en tots els contextos i cultures la música s'aprèn de la mateixa manera:

Jo mai he estudiat música. Jo he après a casa, quan hi havia el meu germà [un germà gran], agafava l'instrument i vas tocant a sobre de la cançó. [ER1.5]

En aquest sentit, el docent pressuposa que qui estudia música estudia un tipus molt concret de música, amb alguns referents comuns de música clàssica o moderna. Les converses amb el músic del Marroc li fan entendre que en aquest país hi ha poca gent que estudia música de manera formal i, d'entre aquests, la majoria estudia música clàssica-àrab o música *chaabi*, però en cap cas s'estudia música tradicional amaziga, d'una forma reglada. Cal tenir present que, en un context no institucionalitzat i no estandarditzat, la música s'interpreta amb els instruments que es tenen a mà, i aquests tenen unes característiques tecnològiques que condicionen la mateixa música.

Una altra de les idees que l'anàlisi de les dades ens porta a destacar i que fa trencar estereotips és que sovint s'oblida que vivim en un món globalitzat i que les persones del Marroc —i sobretot els més joves— accedeixen a les modes internacionals. El culture bearer ens explicava que,

És un error intentar analitzar les coses de fora amb una lògica d'aquí. Si vas al Marroc, veuràs que tothom escolta rap, tothom va amb la mateixa roba, la mateixa tallada de cabells... és la tele, el Facebook, són les xarxes socials. És una manera d'unificar i d'homogeneïtzar el món, amb els valors que interessin a qui ho fa, no? [ER1.19]

Per finalitzar, hem pogut observar que aquest primer intercanvi condiciona els primers acords en la intervenció a l'aula. A més, veiem com es va perfilant la intervenció a mesura que es prioritza un treball intercultural que fomenta el diàleg intercultural en lloc de centrar-se en una suposada música representativa de l'«altre».

Tractar les músiques del Marroc com les músiques de l'«altre» —un altre que no ha nascut al Marroc i que no sabem quines relacions d'identitat estableix, ni amb quina de les diferents músiques— evidencia l'estereotip i el reforça més que no pas el combat. Des d'aquest moment, l'enfocament intercultural prendrà una dimensió real i condicionarà d'ara endavant el plantejament de la proposta.

3.2.2 Aportacions del segon contacte: presa d'acords sobre la intervenció didàctica

Després del primer contacte, el docent elabora una proposta didàctica que combina, per una banda, la idea del culture bearer de partir de les cultures dels alumnes i fer junts una música diversa en una lògica intermusical; per l'altra, es proposa dur a terme un treball més específic d'audició i interpretació a partir d'un repertori significatiu de diferents músiques del nord d'Àfrica, com ell havia concebut des d'un inici. Podem observar, doncs, com a partir del contacte entre culture bearer i docent la proposta didàctica pren una dimensió que es troba a cavall entre les idees i concepcions dels dos agents.

Amb una proposta didàctica ja molt més definida (per veure la proposta didàctica vegeu l'Annex 3), en aquesta segona trobada, el docent exposa la seva intenció al culture bearer i, a partir d'aquí, conjuntament, prenen acords sobre alguns aspectes determinants de la proposta didàctica (inici de la proposta didàctica o selecció del repertori). En aquesta presa d'acords també hi podem observar unes aportacions en els agents implicats:

Canvi de concepcions i combinació de mirades a favor d'una pràctica intermusical. Respectant les idees comentades entre el culture bearer i docent en la primera trobada, es defineix una activitat inicial de sensibilització sobre la diversitat musical i cultural que hi ha present a l'aula. En aquestes sessions el professor demana als alumnes que portin músiques de les seves cultures d'origen —d'ells o dels seus progenitors— i la comparteixin amb els companys. Aquesta activitat pretén connectar o reconnectar els alumnes amb les seves músiques d'origen i donar-los un espai de presència a l'aula. Alhora, permet reflexionar sobre el vincle de pertinença o d'estranyesa a aquestes cultures heretades. Finalment, aquests exemples musicals posen en relleu els valors implícits de les músiques i les històries compartides.

Observem, doncs, com es produeix un canvi en la concepció del docent pel que fa a la manera d'introduir les músiques d'altres cultures a l'aula. Si el docent partia de la necessitat de donar a conèixer una cultura i unes músiques determinades, el culture bearer parteix de la realitat de l'alumne, de les músiques que coneixen i dels instruments que toquen a classe. Justament, des d'una mirada intermusical, el que el culture bearer suggereix és aproximar-se aquestes músiques des d'allò que els alumnes coneixen. Així doncs, s'utilitzaran els recursos que el professor disposa: la flauta, petita percussió i un parell de djembés per fer pràctiques musicals a l'aula.

Selecció d'un repertori d'escolta i interpretació global i flexible. El coneixement del culture bearer sobre aquestes músiques fa adonar al docent que l'aproximació al material sonor no s'ha de centrar tant en el mateix material sonor o a les seves característiques musicals, sinó en el seu context. Quin valor li atorguen els participants? Com la viuen? Ha evolucionat? De quina manera? Per què?

Les dades ens mostren com en un projecte d'aquestes característiques, que es construeix conjuntament entre docent i el músic natiu, la cerca del material sonor ve condicionada pel posicionament epistemològic del qual es parteix gràcies al contacte entre aquests dos agents. En diàleg amb el docent, el culture bearer intenta fer adonar que, a l'hora de presentar una cultura, s'ha de fer des de la seva diversitat i confluència amb altres músiques (músiques tradicionals i modernes; instruments tradicionals i moderns; i músics d'aquí i d'allà, tocant junts).

En aquest sentit, el culture bearer proposa sis criteris de diversitat per a la selecció de les audicions —i en facilita exemples— i que, en paraules del culture bearer, són (taula 21):

Taula 21

Criteris de diversitat per a la selecció de les audicions

CRITERI DE DIVERSITAT PER A LA SELECCIÓ DE LES AUDICIONS	
a	Músics moros ⁶¹ que toquen música moderna d'aquí ⁶² .
b	Músics moros que toquen música d'allà amb instruments d'allà.
c	Músics moros que toquen música d'allà amb instruments moderns.
d	Músics d'aquí que toquen música d'allà amb instruments d'aquí.
e	Músics d'aquí que toquen amb instruments d'allà.
f	Músics d'aquí i d'allà que fan música junts, d'aquí i d'allà.

[TR2.3]

Tenint en compte aquests criteris, s'evita presentar una cultura de manera homogènia i estancada.

A la taula 22 presentem la selecció definitiva del repertori, que es treballarà a les sessions inicials de la proposta didàctica, abans de l'entrada del culture bearer. Un repertori que ha aconseguit complir amb tots i cadascun dels criteris de diversitat que havia plantejat el culture bearer. A tall d'exemple, a la primera cançó *Tabla*, hi trobem: «b) músics moros que toquen música d'allà amb instruments d'allà», i «f) músics d'aquí i d'allà que fan música junts, d'aquí i d'allà».

⁶¹ Hem volgut mantenir el terme *moro*, utilitzat pel culture bearer, ja que és el terme que trobem de forma habitual per definir-se un mateix, entre aquells que reivindiquen la cultura amaziga, minoritzada i estigmatitzada, per diferenciar-se de la cultura àrab que consideren una cultura colonitzadora. El terme *moro* (en llatí 'maurus') fa referència als habitants de l'antiga Mauritània i que es correspondria amb l'actual Tamazgha, la part nord-occidental d'Àfrica, i que en àrab anomenen Magrib o Gran Magrib, en oposició al Màixriq (part nord-oriental d'Àfrica).

⁶²Igualment, hem respectat l'«aquí» i l'«allà» perquè és tal com el culture bearer ho va exemplificar en les seves entrevistes. Entenem que, a pesar de la controvèrsia dicotòmica que poden generar aquests termes, són molt reveladors. De la mateixa manera, l'aquí i l'allà es conceben com espais difusos, ja que hi ha músics d'«allà» que viuen o fan la seva música aquí (entès l'aquí com el món occidental europeu) i l'«allà» en un sentit ampli, situant-lo en el nord d'Àfrica. Per altra banda, són uns conceptes prou amplis que permeten ser extrapolats i transferits a altres experiències amb culture bearers d'altres cultures.

Taula 22

Relació d'audicions amb els criteris de diversitat

AUDICIÓ	CANTANT / AGRUPACIÓ	CRITERIS DE DIVERSITAT
Tabla ⁶³	Izenzaren	b, f
Ya Rayeh ⁶⁴	Rachid Taha	b
Sziget Festival 2012 Live ⁶⁵	Orchestre National de Barbés Live	a, b, c
Barcelona sona ⁶⁶	Yacine & The Oriental Groove	a, b, c, f
La Femme Idéale ⁶⁷	Titi Robin i Mehdi Nassouli	a, b, d, f
Lghorba ⁶⁸	Muslim	a, c
Imik simik ⁶⁹	Hindi Zahra	a, c, f
La pastoreta ⁷⁰	Alcuscus	a, b, d, e, f

Nota. Els criteris de diversitat són els que s'han exposat, prèviament, i que podem veure a la taula 21

Alhora, hem pogut observar que és recomanable, com a pas previ i sempre que sigui possible, buscar exemples sonors on apareguin adolescents, amb els quals els alumnes puguin identificar-se, i exemples de la comunitat on es faci present la diversitat cultural, de cultures diverses [TR2.4].

Les dades també detallen que mostrar als alumnes experiències prèvies on altres alumnes hagin participat en projectes similars, com ara el projecte Alcuscús (Orobitg, 2015), genera motivació i

⁶³ Izenzaren. [NoLimits]. (8 de setembre, 2017). *Tabla*. [Vídeo]. Youtube. <https://youtu.be/kblg4eTQd1Q>

⁶⁴ Taha, R. [99lmm] (15 de juliol, 2011). *Ya Rayeh*. [Vídeo]. Youtube. <https://youtu.be/uUDKfK3R42Q>

⁶⁵ Orchestre national de Barbés. [Sziget Festival] (17 d'agost, 2012). *Chorfa & Poulina & SalamAlaikoum & Prélude & Chkoun*. [Vídeo]. Youtube. https://youtu.be/ba_Hbk46uKE

⁶⁶ Yacine & The Oriental Groove. [Satellite K] (2 de març, 2017). *Barcelona sona*. [Vídeo]. Youtube. https://youtu.be/COi_V9gsCLM

⁶⁷ Robin, T. i Nassouli, M. [OlivierOff] (21 de juliol, 2015). *La Femme ideale. Live session*. [Vídeo]. Youtube. <https://youtu.be/0UVEEwIwdIA>

⁶⁸ Muslim. [MrMuslim1010] (13 d'abril, 2010). *Lghorba*. [Vídeo]. Youtube. https://youtu.be/TZoDuy6Kn_M

⁶⁹ Zahra, H. [Bnadman in the house] (30 de maig, 2011). *Imik simik*. [Vídeo]. Youtube. <https://youtu.be/t8R04IQi1KM>

⁷⁰ Alcuscus. [Jordi Orobitg] (23 de juliol, 2015). *Alcuscus CD*. [Vídeo]. Youtube. <https://youtu.be/-blqyyIJSU>. Un projecte format per un dels membres del grup del culture bearer (Ifsan), grup que participarà en el concert final amb els alumnes.

expectatives en l'alumnat.

Flexibilitat sobre l'aproximació a les músiques d'una altra cultura. Podem observar que com a fruit d'aquests primers contactes entre el docent i el culture bearer, el projecte adoptarà una nova dimensió que generarà un canvi en la concepció del docent cap a una major flexibilitat sobre l'aproximació a les músiques d'una altra cultura.

Per una banda, la idea inicial del docent situava les músiques del Marroc com unes músiques genuïnes, tradicionals i representatives d'una identitat «marroquina». Aquest preconcepte està relacionat amb una visió estàtica i homogènia de les cultures. D'altra banda, la proposta del culture bearer per introduir cançons de cantants actuals i d'estils molt diversos flexibilitzarà la mirada del docent. Inicialment, el docent concebia les músiques del Marroc com unes músiques representatives d'un territori i associades a l'«arabicitat». No obstant això, en el moment en què el culture bearer proposa cançons algerianes, amazigues, catalanes i andaluses, cada cop té menys sentit parlar de músiques del Marroc tal com el docent ho havia plantejat des d'un començament.

A tall d'exemple expliquem com, a l'inici, el docent tenia la idea de conèixer i donar a conèixer als alumnes uns determinats ritmes «àrabs» o «marroquins», que poguessin servir per a l'acompanyament instrumental d'algunes de les cançons. Hi ha diferents i excel·lents recursos on trobar exemples i referències (Anderson i Campbell, 1989/2013; Educaixa, s.d.; Serrano, 2019). Tanmateix, el culture bearer no feia mai referència a aquestes fórmules rítmiques sinó que simplement anava tocant, afegint més o menys subdivisions. Quan li vam preguntar per aquests ritmes que apareixen als llibres, aquest respongué:

És clar que no! Perquè això que parles és modern, és estandarditzat, és com els trasts en una guitarra. És clar que hi ha ritmes diferents, però diem: «no, l'altre!». Potser hi ha quatre ritmes..., o més..., però el que hi ha són balls, i els ritmes van associats als balls, no és que els ritmes tinguin un nom.
[ER3.2]

Aquesta és doncs la visió d'un músic que no ha passat per l'acadèmia ni per l'estandardització de la música àrab, que sí que trobem a les ciutats. Aleshores, quan li preguntàvem pel sentit d'aprendre determinats ritmes, ell comentava:

Al Marroc [rural] no té sentit, però a les ciutats és diferent, perquè ja està modernitzat, molt sovint influenciat per les músiques orientals [àrabs] i que són modernes perquè han passat una

estandardització. Per això ho separen i anomenen un ritme, o un altre. [ER3.2]

El culture bearer ho exemplifica amb un exemple:

Cada tribu té els seus. Aït Atta és, potser, la tribu més gran i, així i tot, et pots trobar que un *ahidous* es balli de forma diferent al poble de més amunt. La base rítmica és sempre la mateixa, que és l'africana.[...]. Jo a vegades dic: «ritme de gnawa», però si això ho dius a un poble o a un altre, seran ritmes diferents. [ER3.2]

Així doncs, no es tracta que no puguem aprendre determinats ritmes sinó que els puguem abordar de manera crítica i des del coneixement de saber que sovint es tracta de fórmules estandarditzades i que tenen poc o res a veure amb algunes pràctiques de transmissió oral.

Situació del diàleg intermusical al centre i descoberta de connexions entre músiques de diferents cultures. En aquest sentit, les dades ens mostren com de les trobades amb el culture bearer el docent percep com la música tradicional catalana manté importants similituds rítmiques i melòdiques amb la música tradicional amazic, encara que el tractament melismàtic de la melodia, l'harmonització o el tractament heterofònic sigui diferent. Com a exemple (figura 22), podem observar la transcripció dels següents fragments musicals:

Figura 22

Exemples musicals on podem apreciar una similitud rítmica i melòdica



Tabla (fragment): cançó amaziga



La cançó del lladre (fragment): cançó tradicional catalana

L'àmbit, el perfil melòdic, el to i el caràcter de la cançó *Tabla* és reconeixible en moltes de les cançons populars catalanes⁷¹. Tanmateix, així com la música tradicional catalana és, en la majoria dels casos, un repertori recuperat, descontextualitzat i objecte de reivindicació i estudi, per als amazics és,

⁷¹ Seguint la lògica intermusical, aquestes dues cançons seran interpretades, una rere l'altra i a manera de suite, per un dels grups classe.

encara, una música plenament viscuda, tal com observa el nostre culture bearer en el següent fragment d'entrevista:

—Radouan: hi ha una gran connexió entre la música d'allà i la música d'aquí [tradicional]. Estem aquí, però si connecto la música que és d'aquí amb la música que és d'allà és més fàcil d'entendre-la.

—Docent: és més fàcil entendre la música d'una altra cultura si està connectada amb la meua.

—Radouan: és clar, però la meua és d'ara. Hi ha un desnivell de temps, de desenvolupament. La teua, la presentes com una música de fa molt de temps i jo la connecto com una música d'ara. Per vosaltres és una música que cal conservar, però per mi són com les músiques que es fan allà. [TR1.1]

La transmissió de les músiques tradicionals al Marroc és completament oral. En canvi, la música tradicional del docent (recuperada), com més s'institucionalitza, més es transmet a través de partitures. Per una altra banda, en la cançó tradicional amaziga hi ha molta improvisació. Les seves cançons narren històries diverses, una característica que ens pot fer pensar en la glosa catalana. Novament, i a diferència d'aquesta —salvant honroses excepcions— la cançó amaziga continua essent contextualitzada a una funció, privada, a moltes zones del Marroc.

Matisos en la concepció de la figura el culture bearer. Finalment, aquests primers contactes entre el docent i el culture bearer comportaran també un matís en la concepció del docent sobre la figura i la funció del *culture bearer*. Si a l'inici, el docent concebia el culture bearer com una figura que ve de fora a compartir i a portar (*to bear*) un missatge, el culture bearer s'assumeix com algú de dins la cultura —entesa des de la diversitat i la complexitat— i que actua com a visibilitzador i facilitador d'allò que ja hi ha a l'aula, si bé resta invisibilitzat.

3.2.3 Aportacions del tercer contacte: concreció dels moments de participació del culture bearer a l'aula

En funció de la disponibilitat del culture bearer, dels horaris dels grups i dels recursos disponibles, es pot acordar que el culture bearer assisteixi a l'aula en diferents ocasions en comptes de només una, per tal de fer un seguiment del muntatge de les cançons que s'interpretaran en el concert final. Aquest és un fet poc habitual quan es porta un expert, i en aquest cas un culture bearer a l'aula, ja que la literatura ens mostra com aquestes vistes solen ser esporàdiques, d'un sol dia. Tal com hem descrit anteriorment, en aquest cas el culture bearer ha realitzat tres intervencions a l'aula (intervenció inicial per presentar el culture bearer; intervenció intermèdia per fer el seguiment de les peces musicals que s'estan interpretant; i intervenció final per concretar i planificar el concert final).

En aquest sentit, les dades ens mostren que és interessant, si es pot, també preveure un assaig general conjunt i un concert final per poder mostrar el que s'ha treballat. A continuació concretem les aportacions de poder preparar aquests moments de participació.

Importància de preparar l'arribada del culture bearer. Les dades ens mostren que és important preparar l'arribada del culture bearer a l'aula. A part de la preparació de l'entrada del culture bearer per part del professor amb els alumnes (que ja hem concretat en el punt anterior), aquest també l'ha de preparar amb el culture bearer. Les dades reflecteixen que resulta interessant que culture bearer i docent estableixin conjuntament l'organització de la primera entrada del culture bearer a l'aula, ja que un cop l'expert hi entri com a protagonista dominarà bona part de la sessió i, per tant, és important que tots tinguin clar què s'hi va a fer. Les dades ens mostren que aquests són els apartats principals a tractar:

- Presentació personal del culture bearer, amb elements visuals, materials i sons on es mostri el lloc d'origen.
- Presentació del dandan, instrument del culture bearer i interpretació de l'instrument.
- Presentació del projecte personal del culture bearer d'estandarditzar l'instrument.
- Respondre a les preguntes dels alumnes que han preparat per a fer a un culture bearer.

Concreció d'una pràctica d'interpretació musical que situï el diàleg intercultural al centre. Un cop havent fet una primera immersió a l'univers sonor d'algunes músiques del Marroc i del nord d'Àfrica, sobretot a partir de l'escolta, es decideix, conjuntament amb el culture bearer, un repertori variat a partir del qual es duran a terme diferents activitats d'interpretació musical. Activitats que es portaran a terme durant la intervenció del culture bearer a l'aula, i per això és important treballar conjuntament.

De les converses que s'estableixen entre docent i culture bearer per poder portar a terme aquests moments d'intervenció les dades deixen entreveure la importància que pel culture bearer té el fet de començar la pràctica amb quelcom que motivi als alumnes, «alguna cosa que sigui rítmica o que puguin cantar. A partir d'aquí els podrem conduir cap a altres músiques» [ER1.18].

A partir del contacte amb el culture bearer el docent s'adona que fer música ha de tenir un sentit i que s'ha de vincular amb el fet social. Tal com diu el culture bearer,

Sí, [la música] és un producte, i m'agradaria que això no fos així. Crec que la comunicació és el

llenguatge universal i la voluntat de comunicar-se encara més important. Si hi ha la voluntat de comunicar-se, tots els instruments són vàlids. Però la música és com les persones. Com més obertes, millor, oi? Jo m'he trobat amb músics molt bons músics, però que són molt tancats i penso: on és la música universal? Si som oberts, la música també és oberta. [ER1.20]

Aquests contactes amb culture bearers també permeten al docent reflexionar sobre la necessitat que la música es vinculi amb el gaudi i que l'aproximació racional no esdevingui un patiment i, sobretot, que no es perdi de vista el fet comunicatiu. Una dimensió de la música que sovint s'obvia o es minimitza des dels aprenentatges més formals. Cal tenir en compte, que aquest repertori de pràctica musical que es decideix conjuntament entre culture bearer i docent serà el repertori que s'interpretarà en el concert final. Així doncs, és feina del culture bearer i del docent establir uns criteris per decidir aquestes peces. Com veurem a continuació són uns criteris que situen el procés dialògic intercultural al centre i que es concreten de la següent manera:

- Que permeti a cada grup treballar, almenys, una cançó en amazic o en àrab: d'aquesta manera, quan els pares d'origen marroquí veuen els seus fills a l'escola cantant en una llengua que no és la pròpia de casa —comenta el culture bearer— els genera un impacte emocional important. Una bona manera de comprendre aquest impacte és, en un exercici d'empatia, fer l'exercici invers, i que els alumnes no-arabòfons cantin una cançó en àrab davant dels pares i mares, perquè xoca [TR2.4].
- Que permeti a cada grup treballar, almenys, una cançó en català o en castellà: això permet, per una banda, fer l'exercici invers al criteri anterior i, per una altra, incorporar els ritmes treballats amb el culture bearer en el repertori propi, en una lògica intermusical.
- Que ofereixi possibilitats per treballar una percussió senzilla en cadascuna de les cançons, ja que el treball rítmic és una de les principals aportacions musicals del culture bearer.
- Que ofereixin parts melòdiques senzilles que possibilitin un treball amb la flauta, perquè és l'instrument que toquen els alumnes habitualment a l'aula, de manera que poden aplicar els seus coneixements en aquest nou context.
- Que permeti un treball en valors a partir del significat de la lletra de les cançons, ja que un treball intercultural crític comporta, necessàriament, una reflexió sobre les desigualtats socials i els efectes de les emigracions forçades o condicionades, sobre les persones.

Seguint aquests criteris el repertori resultant que es treballarà durant les sessions del culture bearer és el següent (taula 23):

Taula 23

Relació de les cançons treballades en cadascun dels grups classe

CANÇONS TREBALLADES EN CADASCUN DELS GRUPS CLASSE	
2n ESO A	2n ESO C
<i>Ya Rayeh</i> Cançó d'autor algeriana (Rachid Taha)	<i>Tabla + La cançó del lladre</i> ⁷² Cançó d'autor amaziga (Izenzaren) Cançó tradicional catalana
<i>Ya Bent bladi + Tarara</i> ⁷³ Cançó popular marroquina Cançó popular andalusa	<i>Barcelona sona</i> Cançó d'autor catalanoargelina (Yacine & The oriental groove)

Concreció d'aspectes musicals i ampliació de coneixement. Per preparar aquestes sessions de seguiment, les dades ens mostren que no només és interessant parlar del repertori que es portarà a terme, sinó que cal aprofitar aquests moments de trobada per perfilar aspectes musicals. Podem observar com el docent i el culture bearer es posen d'acord amb els ritmes bàsics que es treballaran en cadascuna de les cançons, així com les tonalitats més adequades per al cant i per a la flauta de bec⁷⁴.

Hem pogut veure la utilitat de l'enregistrament en format vídeo de les propostes musicals del culture bearer. Per exemple, s'han enregistrat alguns ritmes proposats per a cadascuna de les cançons (vegeu l'Annex 4). Aquesta pràctica no només ajuda a concretar quins ritmes es treballaran a l'aula, sinó que també pot evitar certes confusions que alguns ritmes generen en el professor. És important destacar que la major part dels ritmes que executa el culture bearer van a contratemps respecte a la pulsació, el joc de 2 contra 3 és constant i hi ha certs desajustaments en l'agògica, que dificulten una transcripció fidel.

⁷² La Troba Kung-Fú. [Joan Garriga] (24 de gener, 2013). *La cançó del lladre*. [Vídeo]. Youtube. <https://youtu.be/fH1uxG27cCA>

⁷³ Chekara [MusicaesamorTV] (11 de febrer, 2011). *La Tarara - Ya Bent Bladi*. [Vídeo]. Youtube. <https://youtu.be/1rUrQHPu3d0>

⁷⁴ La flauta de bec no té claus per poder fer l'escala cromàtica, i les notes alterades s'aconsegueixen a través de les anomenades «digitacions creuades» i que no són fàcils en un estadi inicial de l'estudi de l'instrument. Per tant, si volem acompanyar-nos amb la flauta, haurem d'adequar-nos a les tonalitats amb menys alteracions, com DoM, FaM, SolM o ReM (o les respectives menors).

Creació de vincles i noves idees. El docent i el culture bearer, mentre es va desenvolupant el projecte a l'aula, es continuen trobant per tal d'acabar de preparar les últimes intervencions que farà el culture bearer a l'escola. És en el decurs d'aquestes trobades que pensen, imaginem i concretem idees comunes. D'aquestes trobades ens surten les següents idees:

- *Organitzar un concert, dins o fora del centre i en horari lectiu o extraescolar:* des de l'inici s'acorda amb el culture bearer que el treball fet a l'aula culmini amb un concert o una mostra final. Finalment, es decideix incloure el concert final en el marc de diferents activitats i esdeveniments que se succeiran a final de curs en motiu del 40è aniversari de l'institut i en horari lectiu. El concert, doncs, es duu a terme per a la resta de l'alumnat, per als docents i per aquelles famílies que puguin assistir-hi. En aquest concert es preveu que els alumnes interpretin les músiques que hauran treballat al llarg del projecte, juntament amb d'altres que interpreti el grup IFSAN (grup musical del culture bearer) juntament amb la col·laboració del docent.
- *Implicar els membres de la comunitat educativa en l'esdeveniment final:* en aquesta trobada també s'acorda fer una comunicació on es convidi les famílies a participar del projecte i a venir a les sessions (en horari escolar) i, poder participar en el concert final. Hem pogut observar que el culture bearer concep la música des de la participació comunitària, i no com un objecte tancat que s'ofereix a una audiència. La música és viscuda com a experiència compartida i com a espai de convivència. Tal com comentava el culture bearer,

Allà [al Marroc] no hi ha grups. Tothom canta i tothom balla. Si tu saps tocar, quan arribes a un lloc, dius: «em deixes tocar?», i toques. Per això aquí, a vegades, la gent [i els organitzadors] no entenen que en un moment donat pugin deu persones a l'escenari que no coneixes de res. Com que tothom se sap les cançons i els ritmes, doncs pugen. És cert que si tens un grup organitzat, amb uns temes assajats, si puja algú, no és molèstia, però condiona. [ER1.6]

Malauradament, la proposta d'implicar les famílies no reeixirà, a causa dels següents factors:

- Es constata una baixa disponibilitat dels pares per venir als matins, en horari escolar, ja que la majoria treballa.
- L'alumnat, adolescent, es mostra en general poc receptiu i interessat en què vinguin els seus pares, de manera que no ho faciliten.

- Hi ha poca tradició al centre de fer activitats on es demana la participació de les famílies.

3.2.4 Altres contactes: aportacions dels assajos i concerts musicals entre el culture bearer i el docent

Hem pogut observar com, cap al final del projecte, sorgeix una oportunitat de contacte que no estava planificada, però que aporta vincle i és de gran utilitat. Ens referim als assajos musicals entre docent i culture bearer. La finalitat inicial d'aquestes trobades és assajar el repertori que tocaran conjuntament en el concert final a l'institut, però com veurem a continuació a partir d'aquí sorgeixen intercanvis musicals que van més enllà de la finalitat d'un assaig.

Per un costat, el docent té l'oportunitat d'assajar les cançons amb els músics del grup IFSAN (el grup del culture bearer), amb qui s'acorda que participaran com a acompanyants en el concert final. Arran del contacte amb el culture bearer, el docent també participa com a flautista en un concert al casal ocupat i autogestionat de Kan Pasqual (Collserola - Barcelona)⁷⁵. En aquest concert s'interpreten algunes de les cançons que es tocaran amb els alumnes i suposa una ocasió afegida per conèixer i establir un vincle amb el culture bearer i el seu entorn.

Intercanvi de concepcions i aproximacions musicals. En aquests assajos es troben docent i culture bearer, músics de diferents cultures que han après música de manera diferent i això fa que inevitablement apareguin diferents maneres d'afrontar-se a la música. En aquest sentit, les dades il·lustren que els primers intercanvis musicals del docent amb el culture bearer generen una dificultat per comprendre determinats ritmes, és per aquest motiu que el docent recorre a la grafia musical convencional per poder-los transcriure i comprendre. La principal dificultat rau a entendre el ritme en relació amb una pulsació. Es fa evident que aprendre un ritme a través de la lectura rítmica força tant el ritme com els mateixos límits del llenguatge musical.

He estat practicant les ritmes que el Radu em va ensenyar i em comencen a sortir, però veig que l'aproximació racional —des de les transcripcions que m'he preparat— no és la millor manera per aprendre'ls. No em puc descomptar ni un segon i, tot i això, no acaben d'encaixar i, sobretot, no flueix.
[D1.9]

Per poder il·lustrar el que estem exposant posem d'exemple un dels ritmes que el culture bearer proposa per a una de les cançons (figura 23). Aquest ritme, aparentment senzill, està completament

⁷⁵ <https://kanpasqual.wordpress.com/2019/06/04/dissabte-8-juny-kan-pasqual-bailon/>

fora de temps, cosa que genera força dificultats —seguint la lògica visual i racional— a l’hora de transcriure’l, entendre’l i reproduir-lo ([Àudio 1: ritme 12/8](#), a l’Annex 4).

Figura 23

Exemple de ritme 12/8



Podem observar, doncs, que aquestes dificultats sorgeixen en confrontar-nos amb una lògica diferent com és la del culture bearer i que representen un exercici d’humilitat i ens permeten qüestionar els límits de l’aprenentatge a través de la partitura. La formació del docent ha estat sempre vinculada a la partitura. És a través d’ella que ha après música i és a través d’ella que fa i viu la música. El culture bearer, en canvi, no ha tingut mai la necessitat de transcriure o fixar una pràctica que es viu i es transmet de forma oral.

Com hem vist, doncs, les trobades prèvies entre el docent i culture bearer són fonamentals a diferents nivells. Per tancar aquest apartat, a la taula 24 oferim, a manera de resum, els diferents beneficis que aquestes trobades suposen tant pel docent com pel culture bearer així com per al plantejament de la intervenció didàctica, donant resposta a la pregunta d’investigació d’aquesta tercera fase: *Quines són les aportacions de la fase de disseny d’una proposta didàctica entre el culture bearer i el docent?*

Taula 24

Quadre resum de les aportacions de la fase de disseny de la proposta didàctica (fase 3)

APORTACIONS DE LA FASE DE DISSENY CONJUNT DE LA PROPOSTA DIDÀCTICA

El culture bearer esdevé una font primària fonamental per a la formació del docent. Tanmateix, és recomanable que el docent faci una recerca paral·lela en la música i la cultura estudiada, que facilitarà una comprensió profunda del context del culture bearer.

Esdevé una fase important per a crear un vincle entre docent i culture bearer. Del contacte en sorgiran oportunitats per tocar junts (assaigs, concerts...) que transformen la mirada del docent i reverteixen en l'alumnat. El docent pren consciència d'altres maneres d'aprendre i fer música i, per tant, d'ensenyar-la.

És una oportunitat per a l'intercanvi musical i cultural d'interès per ambdues parts: el docent té un control sobre la didàctica i un coneixement de l'alumnat, i el culture bearer té un coneixement sobre la música i la cultura.

ELS DIFERENTS CONTACTES PERMETEN ALS AGENTS IMPLICATS...

Conèixer els punts de vista del culture bearer i del docent, i intercanviar idees i trencar estereotips. El concepte de culture bearer pren una nova dimensió: de portador cultural a visibilitzador cultural.

Prendre consciència de la importància del procés dialògic i de la relació de codocència.

Situar el diàleg intercultural al centre i no el coneixement d'unes músiques en concret.

Partir d'un disseny global i flexible, amb propostes d'audició i d'interpretació:

- Incloure músiques variades, a partir d'uns criteris, que mostrin la cultura en la seva complexitat.
- Partir de cançons o ritmes propers als alumnes per portar-los després cap a altres músiques.
- Establir comparacions i cercar similituds i connexions entre músiques.
- Mostrar experiències prèvies i significatives que generin motivació i expectatives.

Concretar aspectes musicals: acordar repertori, producte final, ritmes, tonalitats o instrumentació.

Concretar aspectes pedagògics-logístics: entrada del culture bearer, agrupacions, cronograma, formats i recursos.

IV. RESULTATS SEGONA ETAPA:
INTERVENCIÓ DIDÀCTICA AMB UN
CULTURE BEARER

En aquest apartat identifiquem les experiències, els aprenentatges i les aportacions que es produeixen durant la intervenció del culture bearer a l'aula i que esdevindran significatives i transformadores per a totes les persones implicades: el docent, l'alumnat i el culture bearer.

Atès que els efectes transformadors d'una pràctica com la que s'analiza planen, en un grau o un altre, sobre el conjunt de tots els participants, hem decidit organitzar-ho en diferents blocs temàtics, derivats de la codificació i anàlisi de les dades, permetent el diàleg i la problematització entre alumnat, docent i culture bearer. Així donem resposta a l'objectiu específic d'aquesta segona etapa de la recerca que es concreta en «especificar les aportacions en clau de transformació d'una intervenció didàctica amb un culture bearer a l'aula de música». A l'apartat de discussió i conclusions mostrarem de forma separada els principals efectes transformadors amb relació a les diferents agències, donant resposta a l'objectiu general de la recerca.

L'anàlisi dels resultats ens mostra que el desconeixement sobre una cultura que ens és propera (perquè en aquest cas la tenim present a l'aula i al barri) faciliten l'aparició d'idees preconcebudes, un imaginari que sorgeix segurament perquè el fet d'estar-hi en contacte fa que en tinguem un mínim coneixement, encara que sigui inconscientment, o que alguna cosa ens puguem imaginar. En general, el desconeixement comporta una visió simple i homogènia de la realitat. Endinsar-nos en aquesta música i cultura a través de l'acompanyament d'un culture bearer permet a alumnat i docent prendre consciència real del coneixement que tenen i confrontar-ho amb les creences preconcebudes. A la vegada, conèixer l'altre ens permet prendre consciència d'allò que és nostre, de la mateixa cultura i hàbits dins de la diversitat.

El docent i el culture bearer estableixen una relació de codocència des de l'etapa inicial de planificació i disseny, i al llarg de la intervenció. Aquest fet comportarà conèixer altres maneres de viure, aprendre i ensenyar la música, així com revisar de manera crítica els valors i estratègies pedagògiques. Finalment, concretarem les aportacions en clau de transformació que ha suposat la intervenció del culture bearer en benefici d'una educació intermusical, intercultural i inclusiva.

1. LA CODOCÈNCIA ENTRE DOCENT I CULTURE BEARER COM A ACCIÓ PEDAGÒGICA

Si volem que la visita d'un culture bearer a l'aula sigui realment transformadora hi ha d'haver una interrelació entre el culture bearer i el docent, i una manera que això succeeixi és a través de la codocència. Alhora, per tal que no es converteixi en una intervenció anecdòtica i puntual, cal que no es limiti a una sola sessió, com trobem en la majoria d'experiències prèvies recollides a la literatura. Un contacte de major durada enforteix el vincle entre el culture bearer i el docent, genera confiança i possibilita un treball més distès i menys concentrat que afavoreix una major adquisició i consolidació dels aprenentatges. És en la pràctica musical conjunta on succeeixen coses, on les nostres idees i preconcepcions com a docents trontollen, i on aprenem i ens replantegem noves metodologies. És per això que considerem la codocència un element fonamental a l'hora de portar un culture bearer a l'aula. A pesar que hi ha diferents models de codocència, és el model col·laboratiu (*teaming model*) el més adequat per a tal propòsit. Tal com hem mostrat en la part del marc teòric (p. 60), el model col·laboratiu és el model de major interacció, i el que requereix una major compenetració i coordinació en cadascuna de les fases de la intervenció didàctica: durant la planificació (abans), al llarg de la implementació (durant) i en l'avaluació (després), cosa que exigirà disposar del temps i dels espais necessaris per a dur-se a terme.

Seguint la idea d'aquest model de codocència, en la nostra intervenció, el docent i el culture bearer estableixen una relació de codocència abans, durant i després de la intervenció didàctica. La relació prèvia, explicada a l'anterior etapa, serveix per conèixer-se, establir uns objectius i planificar la seqüenciació didàctica. El docent aporta el coneixement del context i l'expertesa en la didàctica de la música, mentre que el culture bearer porta la seva experiència i bagatge cultural, i la seva expertesa en una música que ens resulta més o menys desconeguda.

Quan parlem de codocència fem referència a la presència de dos o més docents a l'aula. Les dades ens mostren com en una relació de codocència entre culture bearer i docent l'aspecte més rellevant fa referència a com es reconfiguren els diferents rols a l'aula. Aquest fet resulta evident quan el docent i el culture bearer estan junts a l'aula, però també durant aquelles sessions en les quals el docent treballa sense el culture bearer, però a partir dels acords establerts amb ell. Hem dividit aquest apartat en dues seccions, la primera en relació amb el docent, i la segona amb el culture bearer. Pel que fa als efectes transformadors que la codocència genera en l'alumnat, en parlarem detalladament en l'apartat 2.3.1 del capítol de discussió dels resultats (p. 345).

1.1 El paper del docent en la intervenció conjunta a l'aula amb un culture bearer

El docent és qui coneix l'alumnat i la cultura del centre, i disposa dels coneixements musicals i didàctics per fer una transferència d'allò que explica o mostra el culture bearer. Alhora, vetlla pel bon desenvolupament de la intervenció i per la inclusió de tot l'alumnat. Com veurem, la relació amb el culture bearer tindrà conseqüències en el rol que ocupa a l'aula i en la seva metodologia.

Fer de pont entre l'alumnat i el culture bearer. El docent fa alguns aclariments als alumnes sobre les paraules del culture bearer, aporta paràfrasis (D2.2.36-2A.74/79)⁷⁶, comparacions (D2.22/29), resums o síntesis (D2.21/43), interpel·la i mobilitza els alumnes amb preguntes (2A.128/250-253 - D2.10/33/35/36/46 - 2C.63/71/108/155/193), actua com a agent dinamitzador (2A.199), demana idees i propostes (2A.56), proposa reptes (2A.188 - 2C.36), facilita consensos (2A.31), recull dubtes i, quan s'escau, fa de portaveu dels alumnes quan arriba el culture bearer (2C.96). Prepara materials a partir dels acords presos amb el culture bearer (2A.181), reparteix instruments (2C.130), i pren decisions conjuntament amb el culture bearer sobre el terreny (D2.2.49 - 2C.196).

Tal com afirmava el culture bearer en una entrevista en finalitzar el projecte: «[així com] jo he fet de pont entre els alumnes, i crec que tu [docent] has fet de pont entre jo i els alumnes. Ets el promotor de tot. Si no fos per tu, no s'hauria fet el projecte» (ER2.12).

Aportar l'expertesa didacticomusical. En la relació de codocència entre culture bearer i docent hem pogut observar que el docent s'encarrega d'aportar el seu coneixement musical i didàctic, per exemple, quan es treballen les cançons a partir dels acords presos amb el culture bearer (2A.136/184 - 2C.69). El docent també introdueix conceptes teòrics (2A.79 - 2C.126), consensua la pronúncia de la transcripció dels textos facilitats pels alumnes que parlen darija, i guia l'encaix amb la melodia, el ritme i els altres instruments (2A.36). Quan cal, dona orientacions tècniques per a la interpretació

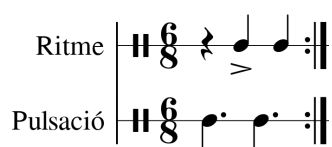
⁷⁶ Tal com hem exposat en el marc metodològic, els resultats d'aquesta segona etapa es configuren a partir de les dades recopilades per diferents tècniques, entre elles les transcripcions de les sessions d'aula, enregistrades en vídeo, una tècnica que no s'havia utilitzat en l'etapa anterior. Així doncs, hem optat per mostrar d'on s'extreuen cadascuna de les dades a partir dels diferents codis, unes dades que ens han servit per elaborar el discurs, si bé hem obviat la citació literal per a cadascuna d'elles, a fi de facilitar-ne la lectura. Per altra banda, podem veure com, els mateixos elements s'han identificat, en major o menor grau, en ambdós grups, en un exercici de triangulació i de transparència. Les diferents unitats d'anàlisi es poden veure en el seu context als respectius annexos: [2A: sessions a 2n ESO A (annex 2.1); 2C: sessions al grup de 2n ESO C (Annex 2.2); D2: observacions i comentaris del diari de l'investigador de la segona etapa (Annex 2.8)].

musical, vocal o instrumental (2A.132/190 - 2C.230). En alguns casos dirigeix la interpretació d'una cançó i és el culture bearer qui s'hi afegeix amb el seu instrument (2A.95).

Com a exemple (figura 24), mostrem una situació d'aula on els alumnes practicaven, amb el culture bearer, un ritme en subdivisió binària sobre una base de compàs 6/8 per a la base de la cançó *Ya Bent Bladi*, i que no acabava de sortir:

Figura 24

Ritme en subdivisió binària sobre una base de 6/8



Nota. Podem veure un fragment del treball en el [Vídeo 2: Ritme en subdivisió binària sobre una base de 6/8](#), a l'annex 4

El docent intervé perquè té la sensació que els alumnes no acaben d'entendre com els dos ritmes se superposen. Per mostrar-ho, demana a un alumne que faci un ritme de tres negres amb la darbukka, mentre el docent s'afegeix, amb els bastons, amb una pulsació de negra amb punt. Els intenta explicar, d'una manera més racional i analítica, que els dos ritmes només coincideixen a l'inici del compàs. Després, el docent, demana que s'afegeixin altres alumnes amb la pulsació. Mentrestant, el culture bearer, que no diu res, continua tocant fluix i a sobre la cançó amb el banjo (2A.203).

Planificar i dissenyar la intervenció en col·laboració amb el culture bearer. El docent prepara els materials, organitza i coordina les sessions, decideix les tonalitats més adequades pels alumnes (D2.18), supervisa el seguiment individual dels alumnes al llarg de la intervenció (2A.118) i planifica i coordina l'actuació final (CNC-1.1). A l'hora de presentar i explicar el projecte als alumnes, el docent els posa alguns vídeos amb experiències similars. D'aquesta manera poden anticipar i fer-se una idea de l'abast que podrà arribar a tenir el projecte (2A.126 - 2C.160/183).

Gestionar l'aula. El docent és qui millor coneix els alumnes i qui té contacte directe amb el tutor del grup. Permet i fomenta el debat a classe (2C.5), atén les necessitats dels alumnes quan, per exemple, un alumne es troba malament (2A.102), o quan un alumne es mostra passiu o absent (D2.53), o excessivament tímid (D2.53) o té conductes disruptives (2A.96). També anticipa i estructura la sessió

(2C.319) i empodera i responsabilitza l'alumnat recordant els compromisos i els acords presos (2C.249).

Incloure tot l'alumnat. El docent proposa adaptacions musicals i atén la diversitat a l'aula amb atencions personalitzades al mateix temps que el culture bearer està liderant la sessió (2A.56/155/209/264 - 2C.230). Quan el docent està sol a l'aula amb tot l'alumnat no pot dedicar la mateixa estona a atendre un alumne, ja que ha d'atendre a la resta (2A.219).

Canviar de rol. La intervenció conjunta d'un culture bearer i un docent a l'aula propicia que el docent es col·loqui en el lloc de l'aprenent. No es tracta tant d'una característica de la codocència, com una conseqüència que se'n deriva. El docent se situa com a inexpert, en comparació al culture bearer, s'acosta als alumnes i estableix un vincle horitzontal i no jeràrquic (2A.176). Aquest posicionament li permet observar la realitat des d'un altre punt de vista i establir una relació diferent amb els alumnes. Això condiona la disposició a l'aula, en rotllana, o per seccions, on el docent ocupa un lloc més entre els alumnes (2A.95). El docent explicita el seu desconeixement (D2.17 - 2C.207), aprèn i es deixa assessorar tant pel culture bearer com pels alumnes d'origen marroquí com, per exemple, quan aquests li fan aclariments sobre la pronunciació de determinades paraules en àrab (2A.181/184), o quan el culture bearer li ensenya un ritme al docent, davant dels alumnes i ell intenta reproduir-lo (2A.112/113).

Com a exemple mostrem una situació d'aula en la qual el culture bearer deixa el dendan al docent perquè el toqui davant dels alumnes, que també l'han estat tocant. En acabar, el culture bearer, en to d'humor li diu al docent:

Culture bearer [dirigint-se als alumnes i referint-se al docent]: —que el toqui ell, no? Tu toques la guitarra, oi? Intenta-ho.

El docent agafa el dendan i es posa a tocar algunes cordes. Els alumnes callen i el miren. Un alumne comenta: —l'està intentant tocar com si fos una guitarra (mentre que fa que 'no' amb el cap).

Culture bearer: —ell [referint-se a un alumne] l'ha tocat millor que tu, eh! I ell [referint-se a un altre alumne] també! Tothom riu. (2C.125-D2.12)

Arribats en aquest punt, i gràcies als múltiples contactes previs que han pogut establir, el docent i el culture bearer ja han agafat força confiança, i això permet que es puguin fer aquest tipus de bromes i que siguin ben acceptades i inclús buscades per ambdues parts. Això aporta un ambient distès i de

confiança a l'aula i permet al docent realment posicionar-se en un rol diferent del que té habitualment.

En una altra situació d'aula podem veure com els alumnes i el docent tenen dubtes sobre com s'ha de pronunciar una frase en amazic:

El docent, que veu que tothom està una mica perdut pregunta als alumnes: ens queda clar què hem de dir? Una alumna diu que no. El docent li respon que ell tampoc ho té clar. I li demanem que el culture bearer ens ho torni a explicar, lentament. (2C.201)

En una situació molt semblant a l'anterior, però en un dia que estan treballant sols sense el culture bearer, el docent decideix, davant dels alumnes, enviar-li un missatge de veu demanant-li que els faciliti una transcripció d'una frase determinada (2A.176).

1.2 El paper del culture bearer en la intervenció conjunta a l'aula amb el docent

El paper del culture bearer dependrà de les seves característiques, ja que ens podem trobar amb persones amb coneixements, habilitats i interessos diversos. En qualsevol cas, pel que fa al paper que desenvoluparà en una relació de codocència, aquest aportarà el seu coneixement específic de les músiques i de la cultura del seu lloc d'origen, alhora que esdevindrà un agent visibilitzador de la diversitat a l'aula.

Aportar l'expertesa musical específica. El culture bearer, ja a partir de la fase de preparació i disseny de la proposta, i al llarg de la intervenció, proposa i recomana estratègies per treballar les cançons, com ara treballar per seccions i simplificar els ritmes, defineix les estructures de les cançons d'acord amb els usos i pràctica cultural, i ajuda a decidir, juntament amb el docent i l'alumnat, qui cantarà i quins instruments tocarà cadascú al dia del concert final (D2.52 - 2A.165/202 - 2C.196). En una de les sessions, per exemple, el culture bearer explica als alumnes que les cançons al Marroc sempre comencen amb una part instrumental, després hi ha una part cantada i finalment es torna a la part instrumental (2C.197).

Visibilitzar la seva cultura. Aquesta és una de les funcions més importants que té el culture bearer en tant que és una persona que coneix de primera mà la cultura que representa. La seva cultura es

mostra de manera explícita: a través d'exemples, explicacions i demostracions; i de manera implícita: a través de la seva manera de parlar, a través del seu accent, la seva gestualitat, la mirada, el seu aspecte físic, la comunicació no verbal i la relació que té amb la música i amb l'instrument.

Fer de visibilitzador de l'alumnat marroquí. Aquesta singular relació de codocència, entre docent i culture bearer, permet connectar realitats que ja estan presents a l'aula. El culture bearer, de fet, es percep a si mateix com un pont entre els alumnes (ER2.12), com un facilitador de presències que es troben a l'espera de ser visibilitzades. A continuació mostrem un fragment d'una entrevista amb el culture bearer on podem veure aquesta funció visibilitzadora.

Culture bearer: hi ha alguns alumnes que ja se sabien les cançons. D'altres, ja saben que tenen uns amics que canten d'una altra manera, i que tenen una altra cultura. Jo arribo per ensenyar una cançó que en realitat ells ja saben. Es tracta més d'identificar-se i d'identificar al seu amic.

Docent: però les tenien invisibilitzades?

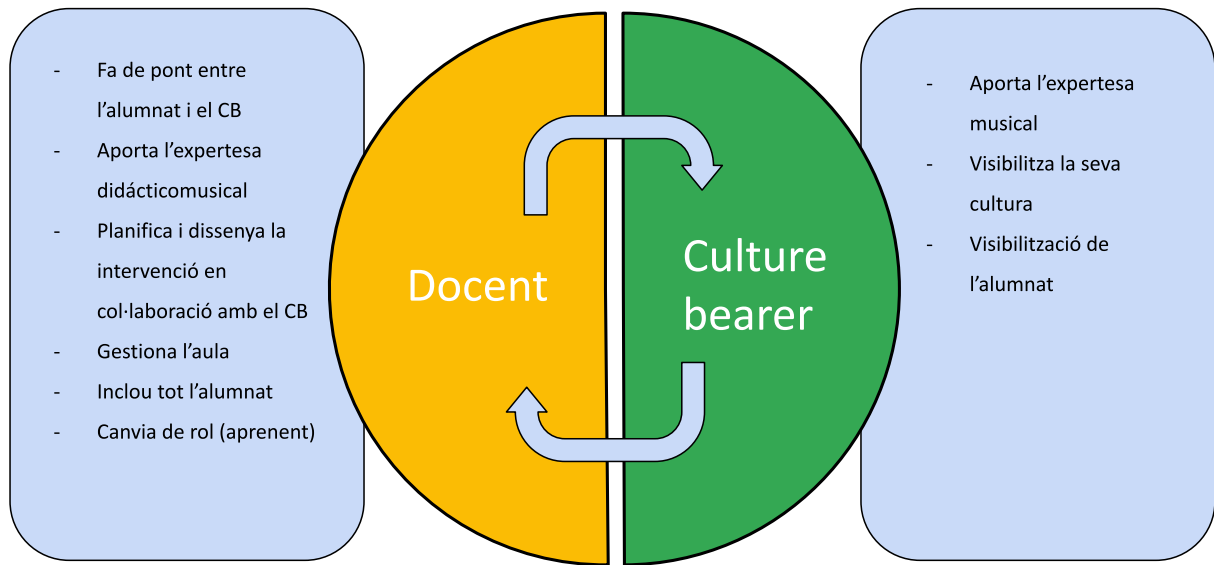
Culture bearer: directament. I alhora, l'alumne se sent identificat amb la seva cultura i la seva cançó. [...] Hem après un ritme que potser se n'obliden, però que està allà. És una informació adquirida, és un creixement de la ment (ER2.9).

Per concloure aquest apartat, mostrem una representació gràfica (figura 25) que il·lustra les aportacions d'una relació de codocència en la intervenció didàctica amb un culture bearer i el paper que cada agent exerceix en aquesta relació simbiòtica. Alhora, donem resposta a la pregunta: «De quina manera la intervenció didàctica d'un culture bearer a l'aula canvia la concepció musical i la pràctica pedagògica del docent. Quines estratègies i recursos didàctics emergeixen d'aquest contacte amb el culture bearer?».

En aquest sentit, es produeix un encaix i, a la vegada, un complement, en la qual el culture bearer aporta la seva visió i expertesa musical, mentre que el docent, amb el seu coneixement de l'alumnat i de pedagogia, vetlla per a la inclusió de tot l'alumnat. A través d'aquesta relació, cadascun aprèn dels procediments de l'altre, tant pel que fa a la manera en com concep la música, com per la manera de transmetre-la, aspectes que veurem a continuació.

Figura 25

Aportacions de la relació de codocència entre el docent i el culture bearer



2. LA DIFERÈNCIA EN LA CONCEPCIÓ MUSICAL I ELS MODES DE TRANSMISSIÓ DEL DOCENT I DEL CULTURE BEARER

Els contactes entre culture bearer i docent, juntament amb la seva intervenció conjunta a l'aula evidencien unes concepcions musicals diferents entre l'un i l'altre. Si bé les concepcions musicals dels individus no són generalitzables, puix depenen de les experiències i històries viscudes, sí que podem confrontar-les per tal de comprendre, a la llum de l'altre, com entenem, vivim i, en tant que docents, transmetem la música.

El docent ha après música a través dels canals formals i a partir d'un repertori essencialment clàssic i eurocèntric. En canvi, el culture bearer ha après música fent-la i participant de la vida en comunitat⁷⁷.

A partir de l'anàlisi de les dades, que exposarem detalladament al llarg d'aquest apartat, es contrasten les diferències en la *concepció musical*⁷⁸ i en els *modos de transmissió* del docent i del culture bearer per veure com la pràctica de l'altre pot suggerir i crear sinergies per modelar la pròpia en un treball intermusical. El disseny s'inspira en el model TCTF (*Twelve Continuum Transmission Framework*) de Shippers (2010), on es compara la transmissió tradicional occidental amb la transmissió des d'una perspectiva global.

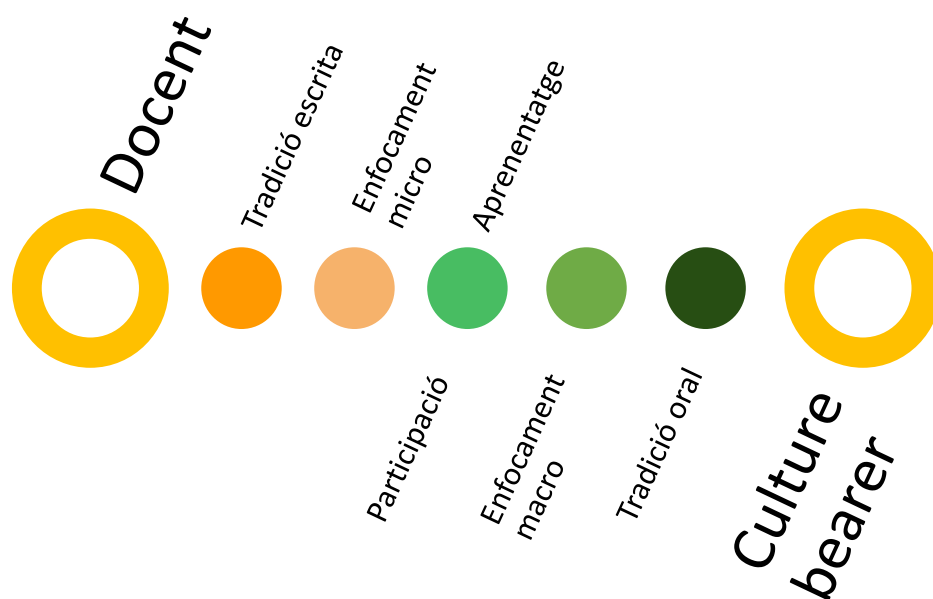
A la següent imatge (figura 26), podem veure de manera gràfica els diferents enfocaments entre docent i culture bearer, que desenvoluparem al llarg d'aquest apartat. Cal dir que aquesta i altres classificacions són creades per a l'anàlisi i la comprensió dels fenòmens que estem analitzant. Tanmateix, no hem d'entendre'ls com uns compartiments estancs sinó com a un contínuum, en la qual docent i culture bearer poden sentir-se reflectits, després del xoc inicial, en les categories de l'altre, i transformats per la influència mútua, aspecte que tractarem més endavant (p. 268).

⁷⁷ La descripció detallada dels processos d'aprenentatge del docent i del culture bearer s'analitzen a l'autonarrativa i a la descripció del culture bearer, respectivament, que podem trobar al marc metodològic (apartat 1.3.4 *Descripció de la mostra: el docent, l'alumnat i el culture bearer*). L'autonarrativa completa es pot consultar a l'annex 1.8.

⁷⁸ Seguint a Schippers (2010), quan parlem de *concepció musical* fem referència a com imaginem la música, com aquesta és entesa, creada, interpretada, composta o escoltada. Quan parlem dels *modos de transmissió*, en canvi, fem referència específicament a com la música és ensenyada i apresada (què, com, qui i on). No obstant aquesta diferenciació és merament operativa, ja que ambdós conceptes són, dinàmics i interdependents.

Figura 26

Gràfic resum del contínuum sobre la concepció musical i els modes de transmissió del docent i el culture bearer



2.1 Concepció musical del culture bearer i del docent

En aquest apartat contrastarem dues maneres diferents de concebre la música, la del culture bearer i la del docent. Per una banda, veurem com la tradició oral o escrita condiciona la concepció del fet musical, entesa com a procés o com a objecte; en segon lloc, veurem com la concepció del ritme musical des d'una lògica vertical o horitzontal en condiciona la comprensió, la percepció i l'execució. Finalment, com un ideal homofònic o heterofònic de la pràctica musical en condiciona l'ideal a assolir i com reverteix en l'ensenyament i l'aprenentatge de la música.

2.1.1 Tradició oral o tradició escrita

La cultura amaziga és una cultura de parla, i la música té un paper fonamental en la transmissió d'històries i de coneixement. Les llengües escrites que trobem al Marroc, bàsicament l'àrab, el francès o l'anglès, no formen part de la llengua d'ús en l'àmbit quotidià i privat de la majoria de les persones. La darija i l'amazic, tot i la voluntat i els intents per estandarditzar-les, continuen

transmetent-se de forma eminentment oral. Aquesta oralitat fomenta i retroalimenta un ús constant de la memòria. Com a exemple, basten les paraules del culture bearer per a fer-nos-en una idea:

L'amazic és una llengua que no està a l'escola. El parla molta gent, i fins fa poc no s'ensenyava a l'escola⁷⁹. Tenim una cultura de parla. Ens van transmetre la llengua, i tot, parlant. Això crea una gran memòria [individual i col·lectiva] perquè no tens on apuntar, i que després podràs revisar en una agenda. I això passa amb les cançons, que la gent canta, recorda, memoritza i canta. Nosaltres de base, ho memoritzem tot, la llengua, la manera de viure... i les cançons. (2C.107)

Podríem dir que la cultura occidental, en canvi, parteix d'una tradició escrita, amb unes llengües fortament institucionalitzades, en el nostre cas, el català i el castellà. Des de ben petits aprenem a llegir i escriure en les llengües pròpies, i a partir de models estandarditzats i normativitzats. Aquest fet condiciona com, des de la lògica occidental, pensem les paraules des de la vista, més que no pas des de l'escolta. Les dades ens il·lustren aquestes dues idees a través de les següents situacions:

Situació 1. El professor pretén transcriure «correctament» unes frases en darija per a una correcta dicció i pronunciació, i demana l'ajuda als alumnes que parlen darija. La sorpresa foren els desacords entre els mateixos alumnes sobre la millor manera d'escriure una paraula (2C.20). Això és degut al fet que, en la majoria de les situacions, no hi ha ni la necessitat ni estan acostumats a escriure'l, i quan l'escriuen ho poden fer de diferents maneres. Això ens porta a reflexionar sobre la necessitat o la idoneïtat d'aprendre la lletra de la cançó a través de la prèvia escriptura. D'aquesta reflexió se'n deriva una altra, de musical, i és sobre la necessitat o la idoneïtat d'aprendre una cançó a partir de la prèvia escriptura, en aquest cas, en forma de partitura.

Situació 2. El professor reparteix en diverses ocasions la lletra d'una cançó perquè els alumnes la cantin i se l'apreguin (2C.231). Resulta revelador com al final de les últimes sessions, alguns alumnes encara no s'han après la lletra (2C.312), talment com si la lectura dificultés i distraués el mateix procés de memorització de la lletra.

Aquest fet troba la seva correspondència natural en camp de la música, en la partitura. Aquesta, esdevé un «objecte» que fixa la temporalitat del fet sonor en una imatge que serà aprehesa per la vista; un element que és recurrent en la pràctica musical del docent. El culture bearer, en canvi,

⁷⁹ L'Amazic es va començar a ensenyar a les escoles a partir del 2003 (i el 2011 esdevé llengua cooficial al Marroc, juntament amb l'àrab). Tanmateix, fins a l'actualitat, s'hi han dedicat poques hores i pocs recursos i dista encara de ser una realitat estesa i normalitzada:

https://www.ara.cat/internacional/llengua-assignatura-pendent-amazics_1_1189225.html

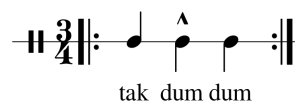
parteix del fet sonor des de la seva essència auditiva i processual. Com veurem, a partir de l'anàlisi de les dades, aquestes maneres diferents de concebre la música tindran una clara repercussió en els modes de transmissió.

2.1.2 Lògica vertical o horitzontal del ritme

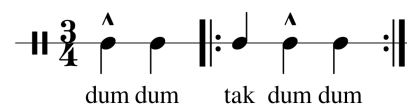
Un altre dels aspectes que volem considerar en aquest apartat té a veure amb la dificultat, per part del docent, d'imitar determinats ritmes que proposa el culture bearer. Les dades ens manifesten una vegada i una altra com aquest necessita transcriure i entendre aquests ritmes abans de tocar-los. Aquest fet té a veure, novament, amb el pensament visual del docent i amb la manera que ha tingut d'aprendre i d'aproximar-se a la interpretació musical, majoritàriament des de la partitura. Des d'un pensament visual, tendim a concebre els ritmes en relació amb la pulsació, el visualitzem com a ritme tètic (exemple 1), mentre que si comença abans, el visualitzem com a ritme anacrúsic (exemple 2):

Figura 27

Ritme tètic i anacrúsic des d'una lògica visual



Exemple 1



Exemple 2

D'aquesta manera, necessitem «veure» on comença, encara que després es converteixi en un moviment circular, i el resultat sonor sigui el mateix. Si decidim transcriure'l, haurem de decidir on el situem. El problema apareix quan un ritme que hem entès de manera tètica apareix desplaçat en el temps, cosa que el docent es troba en diferents ocasions. A continuació mostrem aquesta dificultat a partir de quatre exemples d'aula que ens han proporcionat les dades.

Exemple 1

A la següent imatge (figura 28) veiem el ritme que el docent (acordat amb el culture bearer) proposa per la cançó amaziga *Tabla*⁸⁰ ([Vídeo 3: Polirítmia per a 'Tabla'](#), a l'annex 4):

Figura 28

Exemple (en diferents imatges) de com el docent i el culture bearer conceben diferent l'inici d'una polirítmia binària i ternària

The image shows two musical staves in 6/8 time. The top staff, labeled 'Ritme', contains a sequence of notes: a quarter note, an eighth note, a quarter note, an eighth note, a quarter note, and an eighth note, all with accents. The bottom staff, labeled 'Pulsació', contains two dotted half notes, also with accents.

Imaginem ara que volem afegir el següent contra ritme en subdivisió binària amb un bongo:

The image shows a single musical staff in 6/8 time with a counter-rhythm: a quarter note with an accent, followed by two eighth notes, and a quarter note. Below the staff, the syllables 'dum dum tak' are written.

La nostra lògica visual ens duu a entendre i a practicar aquest contra ritme de la següent manera:

The image shows three musical staves in 6/8 time. The top staff is 'Ritme' (quarter, eighth, quarter, eighth, quarter, eighth notes with accents). The middle staff is 'Contraritime' (quarter note with accent, eighth notes, quarter note). The bottom staff is 'Pulsació' (two dotted half notes with accents). The syllables 'dum dum tak' are written below the middle staff.

Ara bé, quan comencem a cantar la cançó amb l'ajuda del culture bearer, ens trobem que aquest situa aquest contra ritme de forma desplaçada, sigui entrant abans, o després:

⁸⁰ Com hem dit anteriorment, per veure la partitura de la cançó *Tabla* i de la resta de cançons treballades durant la intervenció, vegeu l'annex 3.

Melodia

Ritme

Contraritime

Pulsació

dum dum tak dum dum tak dum dum

El culture bearer, doncs, parteix d'una lògica sonora, vivencial, mentre que el docent l'intenta concebre des d'una lògica racional. A part del costum que puguin tenir l'un i l'altre, el docent, com a docent que és, també té la necessitat de conceptualitzar i racionalitzar el que està succeint, ja que a l'hora de traslladar aquesta vivència a la didàctica, aquest pretén que els alumnes no només interpretin una música sinó que entenguin allò que estan interpretant.

Exemple 2

A la següent imatge (figura 29) podem veure un ritme binari semblant per a la cançó Ya Bent Bladi. En aquest cas, però, el ritme *dum-dum-tak* adopta la forma 3-3-2, característica del ritme de clave. El docent, a l'hora de practicar-lo amb els alumnes, parteix de l'inici tètic (*tak-dum-dum*), mentre que el culture bearer, com en el cas anterior, en desplaça l'inici. Per damunt hi veiem unes càrcaves fent un ritme que reforça la pulsació binària:

Figura 29

Diferència en com el docent i el culture bearer conceben un ritme de 3-3-2

Càrcaves

Bongo

Pulsació

dum dum tak dum dum

Nota. Al [Vídeo 4: Polirítmia per a Ya Bent Bladí](#) (Annex 4), podem veure petits fragments audiovisuals d'aula amb el procés de construcció del ritme.

Exemple 3

A la següent imatge mostrem l'exemple d'un ritme que el culture bearer proposà per a la mateixa cançó *Tabla* i que ell tocava amb un bongo, i que hem vist en l'anterior capítol (figura 23). Quan el culture bearer el tocava sol, sense la melodia, el docent sentia el següent ritme:



Tanmateix, quan el docent demanava al culture bearer que piqués la pulsació amb el peu perquè pogués seguir-lo, observava que, de nou, aquest ritme es trobava desplaçat respecte a la pulsació generant una gran confusió. O bé sentia la pulsació a contratemps, o bé es convertia en un ritme força complicat de seguir:



Aquests tres exemples ens mostren la diferència que hi ha entre el docent i el culture bearer a l'hora de concebre i interpretar un ritme. Des de la lògica visual del docent es tendeix a concebre els ritmes des d'una mirada vertical, entenent els ritmes resultants com a polirítmies complexes, i on els accents mai coincideixen amb la pulsació. El plantejament rítmic del culture bearer és, en canvi, el de la superposició de ritmes binaris a cançons ternàries i de ritmes ternaris a cançons binàries i, sovint, desplaçats de la pulsació i des d'una lògica horitzontal. La percussió, com fa la veu i el llaüt, canta.

De les converses que s'estableixen entre el docent i el culture bearer podem confirmar aquesta diferència, que té una clara base cultural:

—Culture bearer: els alumnes han intentat fer alguns ritmes a la seva manera perquè, ja ho hem parlat altres vegades sobre on cau el *dum* i el *tak*... i aquesta és precisament la diferència cultural que hi ha entre nosaltres.

—Docent: la qüestió és que nosaltres tenim molt interioritzat que el temps fort és l'1 (i es posa a dir 1,2,3 mentre pica l'1 a la cuixa), i vosaltres podeu fer (i es posa a dir 1,2,3 mentre es pica el 3). Per a nosaltres, implica un procés d'intel·lectualització per comprendre-ho.

—Culture bearer: ho tenim interioritzat i aquesta és la diferència. (ER2.10)

El que ens estan mostrant les dades és que la música forma part d'una cultura concreta, que de manera implícita ens fa entendre-la i sentir-la d'una determinada manera. La lògica musical del docent i del culture bearer és diferent, perquè l'han viscuda i l'han interpretada de manera diferent i això genera cert conflicte pel que fa a la seva interpretació. Vol dir això que hem d'intentar replicar els ritmes de la mateixa manera en com ho fa el culture bearer tot i la dificultat que suposa per a nosaltres, o bé podem fer-ho, cadascú a la seva manera, des d'una lògica intermusical? Aquesta idea serà desenvolupada en major detall al quart apartat d'aquest capítol, referent a l'enfocament intermusical de la intervenció didàctica (p. 256).

Per acabar, volem insistir amb un últim exemple, en allò que els resultats ens mostraran més d'una vegada al llarg d'aquest capítol, i que és la proximitat que observem entre la lògica del culture bearer i la de l'alumnat, una proximitat que no veiem amb el docent que està fortament condicionat per l'aprenentatge formal que ha rebut:

Exemple 4

En una de les sessions, el docent proposa, de manera oral, un ritme complementari a dos alumnes (2A.224 - [Vídeo 5: Ritme i contra ritme](#), annex 4). Com veurem l'alumne 1 comença amb el ritme tètic (a), però de seguida, en els diferents intents el convertirà en un ritme anacrúsic (b), fet que li permet a l'alumne 2, disposar de més temps per a fer el seu contra ritme (figura 30).

Figura 30

Ritme binari que el docent proposa a l'alumnat i com aquest l'interpreta

Alumne 1 | $\text{H } \frac{2}{4}$ $\text{B} \cdot \text{G} \text{G} \text{:} \parallel$

Alumne 2 | $\text{H } \frac{2}{4}$ $\text{r } \text{B} \text{r} \text{:} \parallel$

Alumne 1 | $\text{H } \frac{2}{4}$ $\text{B} \cdot \text{G} \text{G} \text{:} \parallel \text{:} \text{B} \cdot \text{G} \text{G} \text{:} \parallel$

Alumne 2 | $\text{H } \frac{2}{4}$ $\text{r} \text{:} \parallel \text{:} \text{r } \text{B} \text{r} \text{:} \parallel$

a) Ritme que proposa el docent

b) Ritme que acaben fent els alumnes

Tot i que l'efecte sonor és el mateix en ambdós casos, el dilema es troba en relació amb el plantejament escrit del ritme i, per tant, només és un «problema» per aquell qui pensa el ritme des de la partitura.

2.1.3 Homofonia o Heterofonia

Una altra diferència que hem pogut constatar entre el docent i el culture bearer és l'aproximació homofònica o heterofònica que tenen un i altre del fet musical. Mentre que el docent parteix de la «instantània» que ens aporta la partitura, amb unes notes i un ritme que intenta que tothom reproduïxi fidelment, el culture bearer parteix d'un fraseig lliure i canviant, determinat pels micromelismes amb els quals canta la melodia i les subtileses vocàliques i consonàntiques que aporta la mateixa llengua. Les dades ens mostren com aquest fet pot generar, a l'inici, una certa confusió o desconcert en els alumnes. Com a exemple, mostrem la següent situació d'aula on podem veure com un alumne s'adona d'aquest fet i planteja els seus dubtes al docent:

—Docent: Què us sembla la manera que té el culture bearer de tocar l'instrument?

—Hamsa: mola perquè, per exemple, quan al final [de la partitura] diu mi-re-do, ell afegeix algunes notes de més.

—Docent: creieu que ell posa notes de més, o som nosaltres que n'hi posem de menys? Amb la flauta, què ha passat? [pregunta que queda sense respondre].

—Hamsa: doncs que no teníem clar on anava el mi, el re o el do. (2C.220)

El docent li fa veure, i li ho exemplifica tocant la flauta, que la melodia no canvia tant pel fet de treure o afegir alguna nota. Aleshores, el culture bearer s'afegeix a la conversa i diu:

Culture bearer: tal com us deia l'últim dia, la nostra cultura és molt oral, no hi ha res estandarditzat. Allà «parlem» amb els instruments. Aquí, en canvi, quan combinem una flauta o una guitarra, tot ha de ser molt calculat. Penseu que allà només hi ha un instrument [que guia], mentre els altres ballen i hi ha una percussió. Per això hi ha més notes, perquè parlen o canten amb els instruments. (2C.220)

Tanmateix, tres sessions després de l'anterior diàleg, observem com els alumnes han normalitzat aquest fet, ràpidament:

El culture bearer fa una simulació de la part instrumental de la cançó *Tabla*, cantant «ni no ni no» i que unes alumnes toquen amb la flauta. Tanmateix, el seu modelatge, és molt particular, ja que canta la melodia farcida de melismes i amb una fluctuació rítmica interessant. Les flautistes, però, ho entenen perfectament i no els sorprèn la diferència. (2C.265)

És interessant observar com els alumnes que toquen la flauta ho entenen i s'adapten a la lògica del culture bearer. La manera que tenen els alumnes d'entendre la música, en els seus primers

aprenentatges, és molt flexible i modelable. S'adapten a diferents maneres de fer quan entenen com funciona la seva lògica i això és molt ric, ja que els estem oferint múltiples maneres d'aproximar-se al fet musical. La flexibilitat en els girs melòdics aporta una sonoritat heterofònica que els porta a reconsiderar allò que és important, anar junts, més que no pas a la reproducció fidel i homofònica de la partitura.

La incursió en la lògica de l'altre ens permet veure com aquest pensa musicalment. Les necessitats musicals del context comporten una estètica determinada, en aquest cas heterofònica, i a valorar què és el realment rellevant. Quan afegim una altra lògica i una altra mirada és quan es produeix el vertader diàleg intercultural, enriquidor per a cadascuna de les parts.

Per concloure aquest apartat, presentem, a la taula 25 un resum amb les principals aportacions, en clau de transformació, que el contacte amb la concepció musical del culture bearer implica per al docent, donant resposta a la primera part de la pregunta d'investigació: «De quina manera la intervenció didàctica d'un culture bearer a l'aula canvia la concepció musical i la pràctica pedagògica del docent i del mateix culture bearer? Quines estratègies i recursos didàctics emergeixen d'aquest contacte amb el culture bearer?».

Taula 25

Aportacions a la concepció musical del docent

APORTACIONS A LA CONCEPCIÓ MUSICAL DEL DOCENT	
	<p>L'encontre amb una manera diferent de concebre el fet musical permet al docent prendre consciència sobre com i per què ell concep la música tal com la concep. Aquesta presa de consciència és transformadora perquè situa el propi coneixement en un marc contextual i, a la vegada, obre la possibilitat a comprendre la música, valorar-la, i gaudir-la des d'altres vessants. Com a docent, aquests efectes transformadors també revertiran en la seva pràctica, en la manera en com es planteja i es proposa a l'alumnat.</p>
-	<p>El docent pren consciència del valor de l'oralitat. Aprendre de memòria facilita una interpretació més flexible, creativa i menys reproductiva, alhora que permet situar el focus en els participants més que no pas en l'objecte sonor. Aquest fet estimula el docent a incorporar estratègies i recursos didàctics que potenciïn aquesta oralitat i situïn el diàleg al centre, més enllà de la partitura.</p>
-	<p>El docent entén que la complexitat rítmica d'algunes músiques parteix d'una lògica horitzontal i additiva. Aquesta presa de consciència afecta la pròpia percepció estètica, però, alhora, té una repercussió en la manera d'aprendre i ensenyar determinats ritmes. La complexitat rítmica és el resultat d'una superposició de capes i no d'una combinació imbricada d'accents.</p>
-	<p>El docent comprèn de manera experiencial l'estètica heterofònica d'una determinada pràctica musical, ja que el culture bearer posa el focus en els aspectes relacionals —tot respectant les singularitats de cada individu—, al producte resultant homogeni. Aquesta mirada té una dimensió estètica, però, a la vegada axiològica, pel fet que valora la individualitat, celebra la diversitat i fomenta la creativitat, aspectes que el docent, a través de la reflexió conscient, pot incorporar a altres músiques.</p>

2.2 Modes de transmissió musical

En aquest apartat contrastarem, a partir de l'observació i l'anàlisi de les dades, dues maneres diferents de concebre i enfocar l'ensenyament-aprenentatge musical, la del docent i la del culture bearer. Això ens portarà a reflexionar de manera crítica sobre allò que ensenyem i la manera en com ho ensenyem.

La música popular, en general, es concep de manera col·lectiva i per a la participació de tothom. El gir professionalitzador de la música culta, clàssica i moderna, deixa fora moltes persones que passen a la mera posició d'espectadors i de consumidors. I aquests valors, tal com ens explica l'antropòleg i músic Enric Miró en el següent fragment d'una entrevista, arriben a l'escola a través de la tradició i el currículum:

Cal desaprendre la música. Des de la lògica de la música popular es fan coses senzilles i assequibles per a tothom, perquè l'important és compartir. La música moderna, en canvi, es concep des de dalt de l'escenari, per impressionar, amb un espectacle, on pagues una entrada. I això surt a l'educació. Quan jo canto d'una manera única, o toco el violí d'una manera única, estic menyspreant i esterilitzant a moltes persones que podrien fer música i decidiran no fer-ho. Aquests valors socials també arriben a l'escola. Aquesta és la perversió de la música moderna occidental. Són dues filosofies de vida. Cal posar en evidència aquestes contradiccions. (EEM-4.6)

Aquesta dualitat és existent, i el contacte del docent amb el culture bearer fa que en prengui consciència. A les seves mans està endinsar-se en el terreny de l'altre i veure'n què és viable per fer música en el seu context i, sobretot, per ensenyar-la. Tanmateix, cal advertir, que endinsar-se en el món del culture bearer pot incórrer en el perill d'idealització, i menystenir allò que des de la didàctica de l'aprenentatge musical ha demostrat que funciona.

Així doncs, el que plantejem és, per una banda, reflexionar sobre el perquè aprenem el que aprenem i de la manera com ho aprenem. Per una altra banda, veure què podem incorporar en la nostra didàctica, com a docents, a fi de connectar amb l'alumnat que és divers, tant en l'àmbit cultural com pel que fa a coneixements, habilitats i interessos i, sense oblidar, que ens trobem en un context d'Educació Secundària Obligatòria.

Tal com comentava l'Enric Miró en una entrevista sobre la rigidesa pròpia d'aquells que han après música en contextos formals, «l'ensenyament acadèmic ens quadricula i ens condiona a l'hora d'entendre allò que no encaixa amb allò hem après. Ells [els músics marroquins] no estan tan pervertits, no han anat tant a l'escola» (EEM-4.5). La intervenció d'un culture bearer a l'aula té un poder altament transformador, ja que ens emmiralla i ens confronta amb les pròpies concepcions de la música i els models de transmissió que hem heretat i que com a docents reproduïm una vegada i una altra, a través d'un model diferent, més flexible i sensible al context social.

2.2.1 Aprenentatge de la música formal i informal⁸¹

El docent ha après música a través de canals formals com l'escola de música, el conservatori i la universitat, per la qual cosa accedeix a unes acreditacions que l'habiliten per entrar al cos docent de la xarxa pública⁸². El culture bearer, en canvi, ha après música a casa, amb els germans, i participant des de petit en les celebracions familiars i del poble. Tal com explicava el culture bearer als alumnes a la primera sessió,

Culture bearer: nosaltres vivim musiquejant, i musiquejant, vivim. Les dones a la muntanya o al desert, canten; l'home que puja a una palmera per treure els dàtils, puja cantant; les dones renten la roba i canten; els homes treballen i canten. Fins i tot per dormir, cantem. (2A.77)

El fet que, al Marroc, en general, la música no s'ensenya sinó que s'aprèn fent-la, té una clara repercussió en les estratègies didàctiques⁸³. Per contra, la nostra concepció musical ha institucionalitzat l'aprenentatge. Volem aprendre i volem aprendre a aprendre, amb el convenciment que ens portarà a un aprenentatge més eficaç i més autònom. «És quan som capaços d'ensenyar-ho a una altra persona, quan realment ho hem après», sovint es diu. Aquesta institucionalització de l'aprenentatge ens ha portat a un refinament de les estratègies formals d'ensenyament i ens ha allunyat del carrer i de la vida. A diferència del docent, el culture bearer no reproduïx allò que s'ha decidit prèviament i que s'ha fixat en una partitura, sinó que va jugant i va afegint nous elements en funció del que va succeint (D2.78).

Pel que hem observat de la intervenció del culture bearer a l'aula, quan els alumnes es perden o no van prou coordinats en una interpretació musical, la tendència d'aquest és la de proposar pujar-ne el tempo i demanar més volum, estimulant-ne el caràcter. Aquest enfocament holístic, centrat en el grup i en l'emoció contrasta amb l'enfocament atomístic tradicional que busca la correcció i el treball

⁸¹ Quan fem referència a l'educació formal, ens referim als aprenentatges apresos en entorns formals (escoles de música, conservatoris o universitats). Són aprenentatges seqüenciats que culminen amb una certificació, i els docents que els imparteixen són seleccionats d'acord amb uns criteris. Els aprenentatges informals, en canvi, s'obtenen en activitats relacionades amb la vida quotidiana (entorns familiars, comunitaris, música popular). No estan estructurades i normalment no condueixen a cap certificació. Tot i que l'aprenentatge informal pot tenir una intenció, en la majoria dels casos és fortuït o aleatori (Schippers, 2010). Els modes de transmissió, estudiats per Green (2008) i Jaffurs (2014), són diferents i diversos.

⁸² Per veure el recorregut de l'aprenentatge formal i informal del docent, vegeu l'autonarrativa a l'Annex 1.8.

⁸³ En aquest passatge fem referència en aquells contextos rurals, com és el poble d'origen del culture bearer, on es mantenen força inalterables els sistemes tradicionals de transmissió, tot i comptar amb instruments moderns, internet i dispositius electrònics. Segons el culture bearer, «els responsables del sistema educatiu [al Marroc] no veuen la importància de l'educació en les arts. No hi ha accessibilitat i hi ha un cert menyspreu social per aquell que només es dedica a la música. En una boda poden veure el cantautor com una figura important, però fora de la boda... a treballar com tothom!». (ER3.3)

individual (corregir els errors), a fi de fer-ne una interpretació la més acurada possible. D'aquesta manera, podem veure com el culture bearer, a través del gest, va «donant voltes amb la mà, més que no pas marcant un compàs» (2A.207) transmetent una energia en el col·lectiu, i que podem comparar amb el tactus renaixentista.

Un altre aspecte que les dades ens revelen, és un ús considerable del concepte 'estudiar' per part del docent. Un verb que, curiosament, no utilitza mai el culture bearer. El docent parla d'estudiar quan demana un esforç extra als alumnes fora de l'aula: «Demana als alumnes que *s'estudiïn* uns *riffs* amb la flauta» (2A.59/140), com a sinònim de practicar o d'aprendre; «Gravar un fragment amb vídeo, per tal que se'l puguin *estudiar*» (2A.193), quan els demana un compromís; «Demana als alumnes que es comprometin amb l'instrument que voldran tocar per tal que se'l puguin *estudiar*» (2A.196), com a retret quan algun fragment no els surt; «Podem *estudiar* una miqueta a casa?» (2C.166), quan el docent veu que no acaba de sortir una cançó, i com a promesa d'un major gaudi; «Cal *dedicar-li una estoneta* [com a sinònim d'estudiar] a casa, perquè surti. Després podreu gaudir-ne més!» (2C.316), o com a repte; o «Donar partitures per a la flauta, a aquells alumnes que se la vulguin *estudiar*» (2C.8). Des de la posició d'autoritat del docent, la demanda esdevé, en la majoria dels casos, una exigència directa o indirecta. L'aprenentatge musical a través de l'«estudi» forma part del marc mental del docent, que aplica les mateixes estratègies formals amb les quals va aprendre, estratègies que va acabar interioritzant.

Tot i que és sabut allò que popularment es coneix com que «el nom no fa la cosa» considerem que és significatiu reflexionar sobre com el llenguatge modela el nostre enfocament pedagògic i com podem incorporar altres lògiques (com la de «practicar» o, senzillament «tocar» o «cantar») poden modificar la nostra pràctica docent, tant pel fa a la metodologia com pel que fa al vincle amb l'alumnat.

A continuació oferim una descripció de dues situacions d'aula en les quals el docent, a través de les seves estratègies formals, ensenya una cançó als alumnes. Un procediment que dista de la manera de fer del culture bearer i que pot comportar en alguns casos la desmotivació de l'alumnat i fins i tot dificultats en la gestió de l'aula.

Situació 1. En una de les sessions prèvies a l'arribada del culture bearer, el docent facilita als alumnes la partitura de la cançó *Ya Bent Bladi*⁸⁴, una cançó que ja havien cantat a la sessió anterior, i els

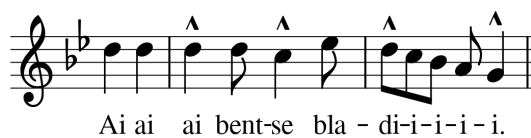
⁸⁴ Aquesta, i la resta de cançons que es treballaran al llarg de la intervenció didàctica, es poden trobar a l'Annex 3.

demana que, individualment o en parelles, posin a sota el nom de les notes⁸⁵. A continuació els alumnes, amb el modelatge del docent i amb l'acompanyament d'una guitarra canten la cançó, per seccions, dient el nom de les notes. Els alumnes tenen fixada la mirada en el paper, i la dificultat d'alguns alumnes per solfejar algunes parts de la melodia acaba generant una dispersió en una part de l'alumnat. El docent, per tal de guiar la sessió, opta per diferents estratègies com treballar per petites seccions, demanar que cantin més fort, fer un acompanyament amb la guitarra més rítmic que faciliti el seguiment de la pulsació, picar la pulsació amb les mans o afegir la lletra aclarint quina síl·laba correspon a cada nota (2A.29).

Situació 2. El següent fragment (figura 31 - [Vídeo 6: Ya Bent Bladí](#), a annex 4) es correspon al final de l'estrofa de la mateixa cançó *Ya Bent Bladi*, un fragment que suposava una dificultat a l'alumnat pel canvi del ritme intern (3:2), pel final femení, i per la dificultat pròpia de la llengua (hem afegit els accents «^» a la transcripció per indicar on recau l'accentuació melòdica per a una bona dicció del text):

Figura 31

Fragment del final de la melodia de la cançó Ya Bent Bladi



Com podem intuir, aprendre aquest fragment a partir de la lectura rítmica escrita (amb un compàs simple o compost) esdevé més complex i abstracte que no pas fent-ho a partir de la imitació i la repetició del que fa el culture bearer.

Així doncs, l'aproximació del culture bearer a l'aprenentatge de la música és diferent de la del docent, més proper als sistemes d'aprenentatge informals. Aquesta, parteix de l'adhesió lliure i de la participació comunitària, sense altre objectiu que el fet de fer música junts, més que no pas d'«aprendre-la». Aquest tipus d'aproximació genera una motivació intrínseca diferent de la motivació extrínseca que es produeix a partir de les demandes (i exigències) del docent.

⁸⁵ Recordem, per situar el lector, que l'alumnat té molt pocs coneixements de llenguatge musical. La majoria d'alumnes situen les notes en el pentagrama i tots ells, necessiten apuntar-se el nom de les notes per a una lectura fluida.

La diferència entre els processos d'aprenentatge del docent i del culture bearer queda ben exemplificada en el següent diàleg, extret d'una observació d'aula. En una de les sessions, el docent explica als alumnes què passa quan dues persones, que han après de manera diferent, es troben per tocar junts:

—Docent: ell no entén la partitura, i jo no entenc el ritme que fa i necessito escriure-me'l. És com si parléssim idiomes diferents, oi? Com creieu que se soluciona, si volem tocar junts?

—Omaira: estudiant.

—Docent: creieu que el percussionista del Marroc, es posa a estudiar?

—Omaira: no, es posa a tocar.

—Santiago: practica.

—Docent: toca sol?

—Luís: no, toca amb més gent. (2C.40)

Tenir davant a dos referents, docent i culture bearer, que han après música de manera tan diferent obra finestres als alumnes i amplia la seva manera de percebre i entendre el fet musical:

Un alumne li pregunta al docent: —Pero tu tienes un título?

El docent li explica que sí, i que gràcies a aquest títol pot donar classes a l'institut. Per contra, el culture bearer no sap llegir partitures, però en sap molt, de música.

L'alumne, que es pensava que el culture bearer també sabia llegir partitures, pregunta: —Y entonces, cómo ha aprendido a tocar? I una companya [sorpresa] li respon: —pues tocando!. (2A.232)

Les dades ens mostren que, de la mateixa manera que trobem alumnes que no conceben l'aprenentatge de la música a través de la pràctica, n'hi ha d'altres que la conceben amb total normalitat. Per a la majoria d'alumnes, el fet que el culture bearer no sàpiga llegir una partitura, ni els sorprèn ni ho troben necessari. Entenen perfectament que ell no utilitzi partitures, i aquest fet l'aproxima als alumnes, que veuen en el culture bearer una manera més propera d'aprendre música que la que veuen en el docent, que ha après a través de l'acadèmia. Així ens ho il·lustra el següent fragment:

—Aya: ell [el culture bearer] ho ha après sol. Amb la seva família tocava instruments, ho ha après a casa. Tu, en canvi, has anat a una escola de música.

—Lidia: él se ha «independizado» (sic) para aprender sus cosas.

—Desiré: él improvisa más y saca cosas nuevas, y tu vas así, como siguiendo una lista. Que parece que tengas un guión y tengas que estar siguiéndolo!

—Manuel: tu ho mires per notes, i ell s’hi llança.

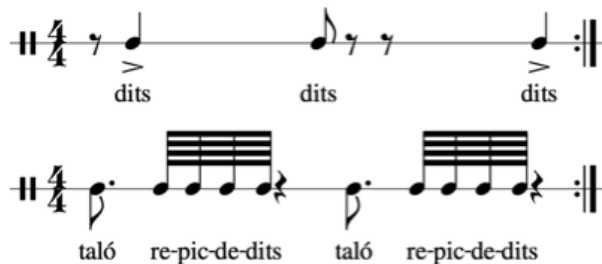
—Lidia: tu només agafes percussió i cantes, i ell, en canvi, dona més motivació. Ell toca de tot.
(2A.250)

Un exemple d’això que estem explicant ho veiem en la següent situació, extret de l’observació de l’aula:

Situació 3. Un alumne marroquí ensenya un ritme als seus companys i al docent, a través d’un procediment i un llenguatge diferent del que hauria optat el docent, des d’una lògica racional i formal (2C.46) (figura 32 - [Vídeo 7: Ritme que proposa un alumne](#), annex 4):

Figura 32

Ritme que proposa un alumne marroquí als seus companys



L’alumne demana als companys que posin les mans «en algun lloc». Ell pica el ritme, amb les mans, directament sobre una taula. A continuació demana als companys que piquin els dos primers cops amb les dues mans, una amb el taló de la mà i l’altre amb els dits. El que fa és explicar la seqüència de les mans, quina va darrere l’altra sense fer pròpiament el ritme. D’aquesta manera diu: ara amb «aquesta» (mà), ara amb l’«altra», així (picant amb el taló de la mà). Després, amb la primera «fas així» (i fa el repic de dits), i posteriorment amb l’altra «fas així», i pica amb els dits. A partir d’aquí, comença a fer el ritme i la resta s’hi va afegint per imitació. És interessant veure com a l’alumne (i a la resta d’alumnes) li funciona millor saber l’ordre de les mans, i com han de picar, que pròpiament el ritme, que ja agafaran per imitació. Sí que és important, en canvi, saber quina mà va abans que l’altra (2C.46). El docent, en canvi, parteix d’una altra lògica, de simplificar el ritme i, com a complement, proposa als alumnes que facin el mateix ritme sense el repic dels dits. Aquesta lògica està oposada a la d’anar afegint per addició, els diferents cops tal com es van succeint.

Així doncs, observem com el plantejament didàctic del culture bearer és semblant al dels alumnes o, si es vol, pot ser llegit al revés: el plantejament d’aprenentatge dels alumnes és semblant al del

culture bearer. El culture bearer actua com a visibilitzador una d'una realitat present a l'aula, i fa aflorar estratègies que el docent pot incorporar a la seva didàctica.

En una entrevista, en acabar la intervenció, vàrem preguntar al culture bearer sobre com havia viscut, des de la seva perspectiva, les diferents maneres d'ensenyar d'ell i del docent. Les seves paraules revelen molt bé la importància de prendre consciència de la manera de fer de l'altre, de la complementarietat i de l'enriquiment intercultural que suposa:

—Culture bearer: la diferència és com hem après els dos. Jo he après així [obre les mans, fent un moviment de dins cap enfora] i tu has après així [fa el gest cap endins, amb una mà que talla l'altra]. Tu has après a l'escola amb normatives, tot didàctic i tot ben pensat. Jo, en canvi, he après sense pensar, a viure la música, i això condiona la manera d'ensenyar.

—Docent: com?

—Culture bearer: igual jo ensenyo vivint la música tocant, fent música, sense cap condició, però tu a la classe, és com que ha de ser «així, així»... La diferència és això: una és sistematitzada i l'altra, anàrquica.

—Docent: però tot té uns avantatges i uns inconvenients, oi?

—Culture bearer: jo en soc conscient de tot això, i ho intento, i estic allà a l'entremig. Estem a l'escola, s'ha de sistematitzar i també em dificulta a mi. (ER2.14)

Cal tenir present que la novetat actuarà com una variable de motivació per a l'alumnat (aspecte que tractarem més endavant) i que pot alterar-ne la percepció. A la vegada, les dades ens mostren com l'alumnat és conscient que el docent és aquell que «fa classe», mentre que el culture bearer ve a l'institut per fer una intervenció puntual. Com podem observar en un diàleg entre dues alumnes:

—Estefanía: él pone más pasión, como si se le acabara el alma, y tú solo cantas!

—Lidia: no, pero claro! El profesor «hace clase», y el culture bearer viene una vez al año (2A.250).

Finalment, oferim una relació d'estratègies pròpies de l'aprenentatge formal i informal que hem recollit en aquesta fase central d'intervenció a l'aula (taules 26 i 27). No hem d'entendre els àmbits formal i informal com a categories estanques, amb estratègies exclusives, ni pretenem fer-ne un judici valoratiu sobre la seva idoneïtat didàctica. Recolzant-nos en autores com Green, (2008) i Jaffurs (2004) que han identificat i estudiat a bastament les estratègies d'aprenentatge informal de la música (en entorns de música popular occidental), contrastem algunes d'aquestes estratègies que poden ser menys habituals a l'aula i en la manera de procedir del docent i que trobem presents, i així ho reben els alumnes, en els modes de transmissió del culture bearer. Aquestes estratègies confronten la

manera en com el docent concep l'ensenyament musical, condicionada per com ell ha après, i li ofereix alternatives que enriqueixen el seu ventall de recursos didàctics per atendre un alumnat que és divers.

Taula 26

Relació d'estratègies pròpies de l'aprenentatge formal o sistemàtic identificades durant la intervenció

ESTRATÈGIES PRÒPIES DE L'APRENTATGE FORMAL O SISTEMÀTIC		
	ESTRATÈGIES	DADES
Només utilitza el docent	Fer ús de la partitura.	D (10): 2A.27-28 / 43 / 115 - 2C.7 / 24 / 35 / 57 / 168 / 315 / 318 — CB (0)
	Plantejar analogies en les explicacions teòriques.	D (7): D2.6 - 2A.50 / 57 / 122 / 130 - 2C.66 / 237 — CB (0)
	Tocar més lent (o més fluix) en el procés d'aprenentatge.	D (6): 2A.34 / 42 / 117 / 123 - 2C.34 / 180 — CB (0)
	Formular preguntes i reptes a l'alumnat per estimular l'aprenentatge.	D (6): 2A.22 / 128 / 188 / 250-253 - 2C.36 / 63 — CB (0)
	Utilitzar el suport escrit per a l'aprenentatge de la lletra d'una cançó.	D (4): 2A.29 - 2C.2 / 154 / 231 — CB (0)
	Dividir una dificultat gran en dificultats més petites.	D (4): 2A.41 / 44 / 58 / 219 — CB (0)
	Repassar, reflexionar, o elaborar síntesis finals.	D (3) : 2A.127 - 2C.188 / 309 — CB (0)
	Proposar petites recerques.	D (2): D2.67 - 2A.175 — CB (0)
	Proposar audicions actives amb propostes pràctiques guiades.	D (2): 2A.62 / 131 — CB (0)
	Proposar audicions reflexives guiades: observacions, debats.	D (2): 2C.24 / 52 — CB (0)
Utilitza més el	Fer explicacions teòriques.	D (13): 2A.1 / 15 / 23 / 43 / 54-55 / 272 -

ESTRATÈGIES PRÒPIES DE L'APRENTATGE FORMAL O SISTEMÀTIC		
docent que el culture bearer		2C.25 / 35 / 59 / 126 / 171 / 178 / 277 — CB (1): 2A.92
	Oferir un modelatge com a estratègia didàctica.	D (6): 2A.38 / 132 / 278 - 2C.36 / 43 / 169 / 311 — CB (1): 2C.208
	Fer ús de la repetició de fragments com a estratègia didàctica.	D (4): 2A.30 / 189 / 277 - 2C.58 — CB (1): 2A.208
Utilitza tant el docent com el CB	Repartir tasques segons interessos o habilitats, i fer ús d'altres espais.	D (3): 2A.135 / 171 / 175 —CB (3): 2A.108 - 2C.258 - D2.52
	Treballar per capes: afegint alumnes, seccions, ritmes.	D (2): 2A.136/137 — CB (2): 2A.97 - D2.15
	Subdividir el ritme.	D (2): 2A.104 / 121 CB (2): 2A.202 / 279

Taula 27

Relació d'estratègies pròpies de l'aprenentatge informal identificades durant la intervenció

ESTRATÈGIES PRÒPIES DE L'APRENTATGE INFORMAL		
	ESTRATÈGIES	DADES
Només utilitza el docent	Mostrar experiències semblants per motivar l'alumnat (audiovisuals).	D (3): 2A.126 - 2C.160 / 272 — CB (0)
	Gravar fragments musicals per a l'estudi, o per visionar-los posteriorment (motivació).	D (2): 2A.61 / 193 — CB (0)
Utilitza més el docent que el culture bearer	Incloure la veu (experiència) de tots els participants.	D (17): 2A.51-53 / 74 / 78 / 119 / 129 / 210 / 259 - 2C.27 / 31 / 54 / 67 / 88 / 162 / 165 / 228 / 237 / 290 — CB (1): 2A.71

ESTRATÈGIES PRÒPIES DE L'APRENTATGE INFORMAL

	Descentralitzar el rol de l'autoritat: aprenentatge entre iguals, lideratges compartits, docent-aprenent, alumne expert.	D (17): 2A.5 / 23-25 / 46 / 48 / 56 / 171 / 181 / 183-184 / 186 / 197 / 230 - 2C.16 / 19 / 21-23 / 44 / 46 / 149 — CB (6): 2A.69 / 105 / 171 / 197 - 2C.95 / 131
	Compartir històries personals.	D (8): 2A.2 / 210-211 - 2C.41 / 81 / 84 / 163 / 183 / 271 CB (5): 2A.69-70 / 89 - 2C.101-104 / 107 / 193
	Partir o generar altres aprenentatges que sorgeixen en la pràctica (interdisciplinarietat i serendipitat).	D (7) - 2A.130/134 - 2C.67 / 126 / 236-237 / 239 / 269 — CB (2): 2A.69 / 83
	Fer ús de la memòria per a l'aprenentatge.	D (2): 2A.188 / 221 — CB (1): 2C.220
	Donar un valor pedagògic de l'espai i el temps fora de la sessió d'aula.	D (2): 2C.154 / 245 — CB (1): 2A.196
Utilitza més el culture bearer que el docent	Esdevenir poc intervencionista en l'aprenentatge de l'alumnat.	D (2) - 2A.228 - 2C.311 — CB (5): 2A.99 / 154 - 2C.132 / 259 - D2.48
	Fer ús de la improvisació amb l'instrument.	D (2): 2A.47 / 94 — CB (3): 2A.94 - D2.48 / 78
	Tocar a ràpid (a tempo) / fort / <i>accelerando</i> .	D (3): 2C.135 / 152 / 168 — CB (6): 2A.104 / 147 / 195 / 197 - 2C.135 / 261
Només utilitza el culture bearer	Fer ús de la imitació.	D (0) — CB (3): 2C.133 - D2.50 / 57
	Prioritzar la participació / inclusió a la dificultat.	D (0) — CB (3): CNC-1.1 - 2A.158 - 2C.250
	Afegir o partir de contra ritmes per al treball rítmic.	D (0) — CB (1): 2A.112

2.2.2 Partir de la partitura o de l'escolta

Com hem assenyalat anteriorment, les dades ens constaten una vegada i una altra, com els sistemes d'aprenentatge formal i informal comporten diferents maneres de transmetre o ensenyar el fet musical. El docent, per una banda, utilitza la partitura en múltiples ocasions: donant-la en paper als alumnes, projectant-la a la pissarra, o enviant-la a través d'un sistema de gestió de continguts, plantejant-la com a repte, o bé escrivint a la pissarra alguns fragments per treballar amb els alumnes (2A.27/30/115/269 - 2C.7/24/35). A partir de la partitura, en tant que objecte visual, sorgeixen explicacions teòriques que permeten anar coneixent i recordant els elements del llenguatge musical com ara les notes musicals, les digitacions per a la flauta, les indicacions de repetició, l'armadura, el compàs, o diferents indicacions per a la interpretació (*calderó, solo-tutti, da capo...*).

Però la partitura, no només serveix al docent per transmetre uns continguts i ensenyar unes cançons, sinó que també esdevé un recurs per al mateix docent, substitutiu de la memòria, per recordar la tonalitat d'una cançó (2C.140), o per recordar i ensenyar un determinat ritme:

—Docent: com podeu veure, la primera corxera està més amunt i les altres dues més avall. A sota, hi ha escrit 'dreta-esquerra-esquerra'. Això vol dir que podem picar en dos llocs diferents i obtenir una sonoritat diferent.

L'alumna prova el ritme alternant una mà i l'altra, i el docent la corregeix. Ella diu que ho sent igual i el docent li explica que si tenim dues superfícies diferents, no és el mateix picar amb una mà que amb l'altra. L'alumna ho prova i ho constata. (2C.35)

El més destacable és el fet de constatar com l'alumnat, que té un domini molt limitat del llenguatge musical, pot arribar a dependre tant de la partitura. Com podem veure als següents fragments que ens aporten les dades, sovint és l'alumnat qui demana la partitura al docent.

Manuel: joestic acostumat a seguir una partitura (EAF-3.13).

Victòria: jo vull tocar la cançó amb la flauta, però no me la sé de memòria. Necessito la partitura, i si em pots posar el nom de les notes (2C.147).

Això ens porta a preguntar-nos: com i quan hem creat aquesta dependència? Podem combinar l'ús de la partitura amb altres estratègies, de manera que l'alumnat es beneficiï de les possibilitats de la lectura musical sense que en pateixin les limitacions?

El culture bearer, en canvi, no només no sap llegir partitures, sinó que tampoc necessita cap suport escrit per recordar tonalitats, ritmes o acords presos que precisin una anotació musical. No obstant això, tot i que reconeix la barrera que suposa no saber llegir una partitura, aquest fet li ha permès desenvolupar una gran capacitat d'escolta i de poder seguir a l'altre mentre està interpretant música (quelcom que fixats en la partitura, sovint desatenem). A continuació mostrem un fragment on el culture bearer, explicava als alumnes, el xoc que va suposar per a ell entrar a tocar en un projecte format per músics refugiats immigrants (*Orpheus XXI* dirigit pel músic Jordi Savall), de com el fet de no poder llegir una partitura li suposà una barrera i quines estratègies ha desenvolupat a l'hora de fer música:

[...] Així doncs, vaig fer el càsting i em van agafar. Allà, vaig trobar-me amb músics de tot arreu: de Síria, Afganistan, Pakistan, Armènia, Grècia, Bangladesh, i de tota la Mediterrània. Ens vam trobar amb una gran diferència entre la gent que havia anat a una escola de música i els que només hem après a casa i al carrer, com molts músics al Marroc. [...]. En una ocasió, ens van deixar unes fulles d'aquestes [assenyalant una partitura que hi havia damunt la taula] i que per mi és com una «fideuada»: —no entenc res d'això, no tinc formació musical. Vaig intentar escoltar el que tocaven, però per mi era un problema perquè no poder llegir una partitura és una barrera (2C.114). Però allà estàvem i havíem de tocar junts, no? El que em van ensenyar a mi, des de ben petit, és a escoltar i a intentar arribar a l'altre, entendre'l i anar-lo seguint. (2A.83)

Tot i que aquesta manera de fer del culture bearer li és pràcticament innata, ja que l'ha après a fer servir des de petit, en un context d'educació musical formal en podem aprofitar, per exemple, la intuïció musical o la recomanació d'escoltar a l'altre abans de tocar, en el marc segurament de l'exploració sonora i la creació lligades a la interpretació musical.

Una altra diferència que observem de l'anàlisi de les dades és com el fet de llegir i seguir una partitura condiciona el docent a fixar-se en aquells elements escrits en detriment d'una major flexibilitat a l'hora d'interpretar una cançó. Una partitura que cada cop tindrà menys sentit a mesura que els alumnes coneguin la cançó i vagin incorporant les propostes que fa el culture bearer en les seves intervencions, com ara repetir una part moltes vegades, fer algunes variacions melòdiques en alguna de les parts o acabar més de pressa.

Interpretar una cançó a partir del que hi ha escrit en una partitura comporta una fixació dels elements que la contenen o, el que podem anomenar un enfocament *micro*: unes notes i uns ritmes concrets, així com l'estructura amb la qual ha de ser interpretada (signes de repetició, indicacions

d'estrofa-tornada, *solo-tutti*...). Qualsevol alteració o variació de la partitura és, o bé viscuda com un error, o bé com una decisió posterior de l'interpret que caldrà modificar a la partitura.

El plantejament del culture bearer, que no parteix de cap partitura, entén la cançó en tant que procés i vivència col·lectiva, o el que anomenarem enfocament *macro*. A cada sessió es recuperen o es modifiquen ritmes de manera flexible. Es canvia quan cal la instrumentació i l'atenció se centra en la implicació de l'alumnat, en el fet d'escoltar-se, i la necessitat de situar-se els uns a prop dels altres per anar junts i evitar «anar-se'n» (2A.157). Al moment es busca la tonalitat més adequada al registre dels cantants, i es decideix el caràcter i l'estructura general a mesura que es va cantant.

Si bé, les dues mirades no són excloents sinó complementàries, veiem com el docent posa l'incís en el detall i en la correcció rítmica i melòdica, en una lògica més reproductiva, mentre que el culture bearer aporta una mirada global més creativa incloent aportacions de l'alumnat.

2.2.3 Parlar sobre la música o fer música

Un altre dels aspectes que observem de l'anàlisi de les dades és la necessitat o l'hàbit del docent, de parlar sobre la música i de les estratègies de com aprendre-la. Parteix de la concepció que la música s'aprèn fent-la, però també parlant-ne. Per contra, el culture bearer, no parteix d'un discurs metamusical sinó que se centra únicament en la mateixa pràctica, cosa que hem pogut veure tant en les sessions amb l'alumnat com en l'assaig amb els músics i el docent per a la preparació del concert final.

El docent, a l'aula, anticipa i complementa la pràctica amb nombroses explicacions musicals: sobre la particularitat d'alguns ritmes (2A.43/203/280, 2C.35), sobre la diferència entre els ritmes binaris i ternaris (2C.171), sobre algunes indicacions que trobem a les partitures (2A.27), sobre recursos o estratègies per resoldre problemes tècnics com l'anticipació del moviment dels dits per a una adequada digitació de la flauta (2A.132), o sobre les tonalitats que facilitin la interpretació als flautistes (D2.18). A continuació en mostrem uns exemples extrets de les observacions a l'aula:

En una de les sessions, el docent explica als alumnes la diferència entre un ritme on el temps fort cau al primer temps (a) i un ritme on el temps fort cau en una posició anacrúsica (b) (figura 33). Per a fer-ho, parla de temps forts i dèbils, d'accentuació, d'anacrusi, per després mostrar-ne la diferència amb un exemple pràctic (2C.227).

Figura 33

Ritme ternari amb l'accent al primer i al tercer temps



També els explica la possibilitat de fer un ritme començant per la mà esquerra o per la mà dreta en funció de si són dretans o esquerrans. El culture bearer, en canvi, tot i que també ajuda els alumnes, no té la necessitat de conceptualitzar els accents o determinar la mà amb què es comença un ritme. Tampoc disposa d'un vocabulari tècnic per poder fer música perquè no el necessita, ni necessita anar explicant què fa, a cada pas. Simplement ho fa. Certament, la finalitat del culture bearer no és ensenyar música, com sí que és la del docent; per tant, és normal que aquest intenti fer tangible allò que és abstracte i parli de música. Però les dades ens mostren que el culture bearer deixa pas a una intuïció musical a través de la pràctica que sovint el docent no contempla o no deixa que aflori perquè ja ho resol o ho explica.

Aquest fet també l'observem en un diàleg entre el docent i el culture bearer. En una de les sessions el docent li pregunta al culture bearer, davant de l'alumnat, com podrien cantar un determinat passatge [de la cançó *Tabla*],

El culture bearer, sense més preàmbuls ni explicacions es posa a cantar, mig somrient: «*whali whali, whali whali*» i s'acompanya d'un moviment circular amb la mà indicant que s'ha d'anar repetint. Els alumnes i el docent, s'hi van afegint (2C.197). A la poca estona, el culture bearer fa algunes improvisacions amb el banjo. Es crea una sensació de mantra, un alumne es balanceja feliç. De tant en tant, el culture bearer recorda de cantar més fort. És un espai molt bonic. (2C.199)

Veiem doncs com a través de la pràctica i a sobre de la pràctica musical el culture bearer va ensenyant com s'ha d'anar fent la música. No parla, sinó que dona indicacions sobre la mateixa pràctica musical.

En una altra situació d'assaig d'una cançó, el culture bearer proposa fer una volta instrumental prèvia abans de cantar la cançó per tal d'entrar a bon ritme i els diu als alumnes: «la primera [volta] és per «marcar-nos» (sic), i després ja començarem» (2C.267).

És interessant insistir en el fet que l'alumnat, de la mateixa manera que hem observat en els anteriors apartats, parteix de processos similars als del culture bearer, i sovint resulten un camí més fàcil i directe que els que planteja el docent. Resulten molt reveladores les reflexions dels alumnes sobre aquest aspecte en posar en relleu una pràctica musical que s'autoexplica sense la necessitat de massa referents verbals:

Victòria: tu [referint-se al docent], ho expliques i tot seguit ho fem, ell [culture bearer], ens ensenya una cosa i la fem.

Antonio: el culture bearer ensenya amb una memòria més muscular [sic], i la teva és més de pensar el que faràs. (2C.293)

Quelcom similar trobem en l'assaig del docent amb el grup del culture bearer, en aquest cas sense alumnes. El culture bearer és qui canta i lidera el desenvolupament de la cançó. La resta de membres del grup es van adaptant al ritme i van fent aportacions amb els seus instruments, segones veus o respostes cantades (D2.77). Si un passatge no acaba de sortir, es va tocant més vegades fins que tothom hi va entrant, però sense una penalització de l'error o la discussió tècnica sobre algun aspecte. A continuació mostrem un seguit de reflexions que el docent anota en el seu diari de camp:

- A l'assaig es toca molt i es parla poc. No em queda clar si una peça la farem dos cops o més (D2.59).
- M'ha sorprès, perquè no hem parlat d'uns ritmes concrets, no hem parlat de fer-ho d'una manera o d'una altra. No es parla sobre la música. Es fa i punt. I sempre molt respectuosament, amb les capacitats que té cadascú (D2.65).
- Sovint es comença lent i es va accelerant. El Radouan va jugant i va afegint coses tota l'estona, és un farcir la melodia. El percussionista va afegint ritmes i instruments (D2.78).
- He demanat de fer un *rider* tècnic i ha quedat per fer. Sembla que no els preocupa! (D2.89).

Finalment, el concert va desenvolupar-se amb normalitat i va haver-hi tot el material tècnic que vàrem necessitar. Els membres del grup es coneixien molt bé i s'adaptaven a l'ordre i a les decisions del culture bearer. Es tracta, doncs, d'un plantejament diferent del que està acostumat el docent, on tot es determina prèviament i s'escriu. Una vegada més observem grans similituds entre la manera de fer del culture bearer i el que podem trobar entre els músics de música moderna que han après en contextos i a partir de processos informals on la música es fa més que no pas es parla.

Això no és obstacle perquè no es puguin incorporar elements de caràcter didàctic on es mostri part del treball fet. En aquest cas, i com podem veure a les següents imatges (figura 34), es va comptar

amb una presentació del projecte, a càrrec del culture bearer, i d'un suport audiovisual en el qual es van anar combinant, al llarg del concert, imatges del treball realitzat a l'aula, juntament amb traduccions dels textos d'algunes cançons per a la comprensió del públic, així com la transcripció de petits fragments perquè el públic pogués cantar a la tornada d'algunes cançons⁸⁶.

Figura 34

Imatges del concert final



Nota. Imatges: a) presentació i explicació del projecte. Es convida els assistents a participar i a ballar; b) instantània del concert amb projeccions del treball a l'aula; c) traduccions de les lletres de les cançons; d) imatges del treball de camp previ del docent amb el culture bearer i transcripció d'una tornada en amazic per a poder ser cantada per tota l'audiència (wahli wahli, ma sculó tiní taió).

2.2.4 Ensenyament-aprenentatge acumulatiu o global

De l'observació de les sessions d'aula, les dades ens deixen entreveure com la motivació del culture bearer rau més en el resultat del conjunt que no pas en la correcció musical de cadascun dels

⁸⁶ Per veure els vídeos del concert final, vegeu l'annex 4.

alumnes. Per posar un exemple, quan el culture bearer ensenya un ritme, de seguida proposa, quasi simultàniament, diferents ritmes complementaris sobre els quals es cantarà la cançó. Es busca un so orgànic de tot el conjunt. Així que veu que un alumne té alguna dificultat o ho demana, el culture bearer se li acosta i li mostra el ritme, i aquest mira d'imitar-lo. Si veu que no funciona o no se n'acaba de sortir, n'hi suggereix un altre de diferent, o bé simplificant-ne el ritme i els accents. L'interès no rau en un ritme en concret sinó en la complementarietat dels ritmes que constituïran el conjunt i que permetran fer viable la pràctica musical. Veiem que el culture bearer utilitza algunes estratègies per ensenyar la música, com podrien ser simplificar-la o readaptar-la, però tot el que fa va sempre al servei de la pràctica musical, de musicar, de fer música. Segurament no és conscient d'aquestes estratègies des del punt de vista didàctic, reproduceix el que ell ha après a fer en el seu context.

Per contra, el docent, centra la seva mirada en la correcció d'un determinat ritme per a tots els alumnes, i no planteja un segon ritme fins que no està consolidat el primer. Tot i que les dues aproximacions no són incompatibles i persegueixen el mateix objectiu, la primera situa el focus en un ensenyament-aprenentatge més globalitzat, centrat en la pràctica musical col·lectiva, mentre que la segona està més centrada en la progressió, l'acumulació de l'aprenentatge i l'execució individual, i en la correcció interpretativa, un fet que pot generar una major pressió a l'alumnat. Per il·lustrar fem referència a una de les situacions d'aula en la qual un alumne para de tocar perquè no li acaba de sortir un ritme, i li demana al culture bearer que no aturi el grup i que ja mirarà d'ajustar-s'hi. Al cap de poca estona l'alumne entra fent un ritme lleugerament diferent, però coordinat amb la resta del grup, i el culture bearer el felicita (2C.210).

Del que se'n deriva d'aquesta mirada envers la pràctica col·lectiva és la importància de disposar-se a l'espai d'una manera que afavoreixi el contacte visual i poder anar tots a l'una. Tal com aconsellava el culture bearer en una de les sessions en veure un alumne que estava tocant el bongo amb el cos encorbat cap endavant i sense mirar a ningú, «per fer una cosa en grup, el primer que hem de fer és mirar-nos, perquè si un canvia puguem respondre, i més si som molts. No es tracta que cadascú faci el que li sembli» (2A.200).

El culture bearer no concep la música com un fet individual o com una progressió per a l'aprenentatge sinó que, amb les seves paraules, «la nostra música és d'asseure's amb amics i amigues, i fer temps, i allà es fa la música. De fet, compondre és una paraula d'aquí. Allà la gent viu, canta, i t'asseus per fer música. Es fa vivint» (2C.105). Aquest fet condiciona innegablement

l'aproximació de l'aprenentatge, i que té a veure amb uns altres *tempos* i amb una consideració diferent de l'error.

2.2.5 Rigor o flexibilitat al model: la musicalitat en els modes de transmissió

Finalment, en aquest últim apartat sobre les diferències entre els modes de transmissió del docent i el culture bearer, volem destacar la flexibilitat, en termes generals, que té el culture bearer a l'hora d'interpretar una cançó, amb l'alumnat. Hem pogut observar com aquest adapta el ritme o el tempo de la cançó a les possibilitats que el context li permet, i on el que importa és el conjunt i la seva pràctica musical.

Per il·lustrar aquesta idea de flexibilitat que defineix la manera d'ensenyar la música del culture bearer, les dades ens revelen un exemple que es refereix a l'ús ambivalent dels ritmes ternaris i binaris per part del culture bearer. El que a determinat caràcter o velocitat pot correspondre's amb un ritme de negra i corxera en un compàs 6/8, pot convertir-se en un ritme aproximat de dues corxeres en un context binari, o fins i tot de corxera amb punt i semicorxera (2A.37/191/281). Concretament, a la figura 35, podem veure com una cançó en compàs 6/8 (a) es converteix en una cançó en compàs 4/4 (b) amb un ritme més enèrgic, i com el ritme (dum tak) es converteix en un ritme de clave (3-3-2). Finalment, el culture bearer, afegeix un ritme amb les càrcaves, que reproduïm en el segon exemple (2A.204), i que hem pogut veure anteriorment en el [vídeo 4: Polirítmia per a Ya Bent Bladí](#), a l'annex 4:

Figura 35

Exemple de la flexibilitat rítmica en funció del tempo

a)

The musical notation for Figure 35a consists of three staves. The top staff is a treble clef with a key signature of one flat (B-flat) and a 6/8 time signature. It contains a melody with a whole rest in the first measure, followed by quarter notes in the second and third measures, and a dotted half note in the fourth measure. The lyrics 'Ya bent - se bla - di...' are written below the notes. The middle staff is a drum line labeled 'Dum tak' with a 6/8 time signature, showing a sequence of notes: quarter, quarter, eighth, quarter, quarter, eighth, quarter, quarter. The bottom staff is a drum line labeled 'Pulsació' with a 6/8 time signature, showing a sequence of notes: quarter, quarter, quarter, quarter, quarter, quarter, quarter, quarter.

b)

Des de la lògica de la partitura, aquesta flexibilitat pot comportar una dificultat que és inexistent des d'una lògica oral, i que és incomprendible tant pel culture bearer com per l'alumnat. La rigidesa al model escrit forma part de l'herència educativa del docent. Aquesta flexibilitat permet al culture bearer arribar més fàcilment a l'alumnat. En una sessió de debat sobre el projecte, alguns alumnes feien les següents afirmacions:

Aya: el culture bearer és més original.

Albert: ell se't posava al davant i t'ensenyava diferents maneres de fer el ritme. És un ensenyament més proper i els seus ritmes són més moguts.

Manuel: tu (referint-se al docent) ho mires per notes [sic]. Ell s'hi llança. (2A.250)

Per il·lustrar aquesta idea amb un altre exemple, si observem la manera en com el docent i el culture bearer donen l'entrada a una cançó també observem algunes diferències. El docent sol començar amb una roda d'acords, marcant explícitament la pulsació i dient «1,2,3 i» posant l'èmfasi en la necessitat de seguir la pulsació i de començar tots junts. El culture bearer, en canvi, sol estar tocant l'instrument, i en un moment donat mira als alumnes, aixeca el braç, i els indica que a la pròxima volta s'hi hauran d'afegir (2A.160). Sovint aprofita el final d'una volta per fer una simple indicació visual i arquejant el cos per donar-los l'entrada (2A.204).

Una altra consideració que destaquem és la importància pel docent d'aclarir les tonalitats amb les quals tocaran les cançons, ja que han de ser assequibles per als alumnes que toquen la flauta de bec, i que es limiten a unes poques tonalitats, sense cap o gaires notes alterades. Pel culture bearer, en canvi, aquesta és una informació per a la qual no presta excessiva atenció, perquè ni coneix les escales ni les tonalitats, però, en canvi, s'adapta al to dels alumnes buscant l'altura correcta al llarg del mànec del seu instrument (2A.114 / D2.25). Tal com podem veure en el següent diàleg entre el docent i el culture bearer en una sessió d'aula, la flexibilitat i l'adaptació es troba a la base del fet de fer música en un context comunitari.

—Docent [dirigint-se als alumnes]: una cosa que ens explicava el Radouan és que la guitarra està afinada a tot arreu de la mateixa manera. En canvi, aquest instrument, el dendan, a cada poble, a cada casa, fins i tot cada persona, l'afina diferent.

—Culture bearer: i a cada moment! Jo l'afino al matí, però potser després passa el meu fill i el toca, i després ja no l'afino igual. (2A.89 / D2.44)

Per concloure aquest apartat, presentem, a la taula 28 un resum amb les principals aportacions que el contacte amb un culture bearer suposa per al docent, en relació amb les maneres d'ensenyar i aprendre la música, donant resposta a la segona part de la pregunta d'investigació: *«De quina manera la intervenció didàctica d'un culture bearer a l'aula canvia la concepció musical i la pràctica pedagògica del docent i del mateix culture bearer? Quines estratègies i recursos didàctics emergeixen d'aquest contacte amb el culture bearer?»*.

Taula 28

Aportacions als modes de transmissió del docent

APORTACIONS ALS MODES DE TRANSMISSIÓ DEL DOCENT
En el docent
Com hem pogut veure, el culture bearer parteix d'un enfocament més vivencial, intuïtiu i menys racional del fet musical. Aquesta concepció té, com a resultat, una manera diferent d'aprendre i ensenyar la música. Tot està al servei de la pràctica comunitària, de manera que el culture bearer parteix d'una flexibilitat constant per adaptar-se al context. Sovint aquesta flexibilitat pot comportar una dificultat que és inexistent des d'una lògica oral (com pot ser el fet de seguir les indicacions d'una partitura). En canvi, aquesta flexibilitat permet al culture bearer arribar més fàcilment a l'alumnat.
El contacte amb el culture bearer permet al docent prendre consciència d'aquestes estratègies i incorporar-les a la seva pràctica, fent-la més rica i més propera a l'alumnat
<ul style="list-style-type: none">- El docent pren consciència que hi ha diferents maneres d'aprendre i ensenyar música. Això comporta una flexibilitat metodològica.- El docent reconnecta amb el fet musical com a pràctica col·lectiva: música per a ser viscuda vs. música per a ser apresada.

- El **docent** incorpora estratègies pròpies de l'àmbit informal a la seva pràctica docent.

En el culture bearer

La transformació del culture bearer dependrà igualment de la durada, la freqüència i la qualitat de l'encontre amb el docent i l'alumnat, així com de les característiques intrínseques del culture bearer (disposició, habilitats i coneixements previs).

- El **culture bearer** pren consciència del valor d'un ensenyament reglat i estandarditzat, en un context educatiu: aprendre música a l'escola, saber llegir una partitura, o emprendre projectes interculturals.
- El **culture bearer** Interacciona amb el docent, a qui veu utilitzar estratègies formals, pròpies de la didàctica i de l'ensenyament institucionalitzat, com ara cantar amb el nom de les notes, facilitar la partitura o la lletra d'una cançó, desglossar una dificultat en diferents paràmetres, tocar un fragment més lent, utilitzar vocabulari musical tècnic, aspectes que suposen un enriquiment per a l'alumne.

Estratègies i recursos didàctics que emergeixen del contacte amb el culture bearer⁸⁷

- Aprendre per imitació i de memòria.
- Utilitzar suports audiovisuals més enllà de la partitura.
- Prioritzar la participació de tothom per damunt del resultat o la correcció individual (no penalitzar l'error).
- Prioritzar fer música, al parlar sobre música.
- Partir d'un aprenentatge global i no atomitzat (en la resolució de petites dificultats).
- Plantejar adaptacions individuals, al context i al servei de la pràctica conjunta.
- Partir de la interpretació musical contextualitzada (ritme, tempo i caràcter reals).
- Fomentar espais per a la improvisació i creació a través del diàleg.
- Descentrar l'autoritat docent: aprenentatge entre iguals, alumne expert, docent-aprenent.

⁸⁷ Insistim que aquestes estratègies no són exclusives de l'àmbit informal i, alhora, són estratègies que el docent pot estar utilitzant en major o menor grau en la seva pràctica docent. No obstant això, són aspectes rellevants que es desprenen del contacte amb el culture bearer i permeten que el docent prengui consciència del seu valor. Per aquest motiu, és imprescindible tenir-les presents.

3. EFECTES EN L'APRENTATGE MUSICAL I CULTURAL DE L'ALUMNAT

Si bé fins ara hem enfocat els resultats sobretot en relació amb el culture bearer i el docent, arribats a aquest punt, i a partir de l'anàlisi de les dades, passem a identificar les aportacions generals que comporta la intervenció d'un culture bearer a l'aula per l'alumnat. Entenem que cada intervenció és única i irrepètible. L'èxit de la proposta dependrà de múltiples factors que no podem controlar, com ara el perfil de l'alumnat, del docent i del culture bearer, així com del context en el qual es desenvolupa l'acció i de com de preparada i organitzada estigui la intervenció. Dins del context podem comptar amb diferents variables, com les temporals, espacials, logístiques o materials. No obstant això, si partim d'una bona disposició i disposem d'una planificació i un temps adequat que doni lloc a un treball amb una certa profunditat, és més que probable que puguem generar nous espais o eixamplar-ne de coneguts, en altres contextos, com els que aquí es detallen.

La intervenció d'un culture bearer a l'aula genera múltiples aprenentatges a diferents nivells, tant musicals com extramusicals. De l'anàlisi de les dades que ens han proporcionat els diferents instruments de recollida de dades en sorgeixen els següents elements, que hem organitzat en dos apartats, els que fan referència als aprenentatges musicals i aquells en relació amb altres àrees de coneixement.

De tots aquests aprenentatges, volem destacar-ne, a manera de presentació, aquells aspectes que els vint-i-tres alumnes enquestats, a través d'un formulari de valoració, van identificar com a més rellevants, ja que suposen un bon resum d'allò que trobarem en aquest apartat, i que són: conèixer nous instruments, conèixer nous ritmes, la gran memòria que té el culture bearer, veure que hi ha una altra forma d'aprendre a tocar els instruments i de fer música, conèixer aspectes de la cultura marroquina, prendre consciència de la diversitat lingüística que hi ha al Marroc, o resoldre dubtes musicals i culturals (EAD.1/2).

3.1 Repercussió en l'aprenentatge musical de l'alumnat

Hem dividit aquest apartat en tres seccions. A la primera secció, «conèixer el significat de les músiques i els seus contextos», fem referència als aprenentatges d'alguns gèneres musicals, sobre la relació de determinades músiques amb els seus contextos i funcions d'origen, sobre noves possibilitats rítmiques, i sobre els processos de transmissió oral. En una segona secció titulada «donar valor a l'origen i a l'evolució dels instruments musicals», es mostren alguns aprenentatges en

relació amb alguns instruments tradicionals del Marroc i al seu context cultural, juntament amb alguns aspectes relatius a la física del so. Finalment, en una tercera secció, «experimentar diferents processos d'ensenyament-aprenentatge musical», ens porta a reflexionar sobre com aquests processos estan culturalment situats, i com en pren consciència l'alumnat, fet que ens porta a parlar sobre els beneficis i les limitacions del sistema d'aprenentatge formal, en relació amb els que proposa el culture bearer.

3.1.1 Conèixer el significat de les músiques i els seus contextos

La intervenció del culture bearer a l'aula, juntament amb el treball previ del docent, permet evidenciar el desconeixement que l'alumnat té sobre determinats aspectes de la música marroquina i construir un nou relat a partir de les aportacions del culture bearer i de la visibilització de l'alumnat marroquí. Això genera una sorpresa i un interès.

Com hem pogut veure, la relació entre la música i la seva funció social es manté molt viva en la cultura marroquina: músiques per a les celebracions, músiques associades al treball o a les tasques domèstiques. Tot i el desig o necessitat que puguem tenir per disposar d'un nom o una classificació per a les cançons o els ritmes, les dades ens mostren com la majoria dels ritmes treballats no tenen un nom específic, si bé poden estar relacionats en un context o funció (2A.14). En aquest sentit, la música és una manifestació humana que implica tota la comunitat (2A.77) i no és fins després que es teoritza i es classifica, s'ensenya i s'aprèn en un context educatiu. Com veiem en el següent fragment en una observació d'aula, hi ha alumnes marroquins que si bé no coneixen un nom concret per a un ritme, en tenen un coneixement situat, si bé no conceptualitzat, i que en aquest context, aflora ([Vídeo 8: alumne expert](#), a annex 4):

—Omaima: hi ha ritmes que només s'escolten a la boda.

—Docent: com quin?

—Omaima: necessito un pandero, però que tingui un forat per posar-hi el dit, perquè si no no el sé tocar (després el fa) (2C.42):



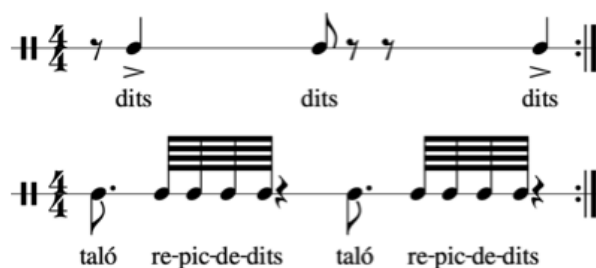
Transcripció aproximada

Un altre exemple ens l'ofereix la següent situació d'aula (i que hem vist en el vídeo 7, annex 4): en Hamsa planteja, com a repte, un ritme relativament complex a la resta de la classe. La primera reacció de l'Omaima és la d'esclatar a riure. A continuació, diu:

—Omaima: [riu] aquest ritme és el que s'utilitza en els prostíbuls al Marroc! On les noies es posen a ballar així [mou el maluc, i tothom riu].

—Docent: [li pregunta a en Hamsa]: té raó ella?

—L'Omaima respon que no ho sap, que ell simplement sap fer aquest ritme. (2C.44)



Transcripció aproximada

Aquests exemples ens evidencien com de relacionats perduren alguns ritmes, tot i que de manera difusa, amb la manera de tocar, o en un context o una funció determinada. Aquest aspecte pot ser aprofitat pel docent per parlar sobre les diferents funcions de la música i contrastat i complementat pel culture bearer que és qui té un major coneixement sobre aquestes músiques.

A continuació, mostrem un seguit d'aprenentatges sobre la música i el seu context que emanen de la present intervenció:

- *Conèixer nous gèneres musicals*: conèixer alguns gèneres musicals tradicionals del nord d'Àfrica com la música *gnawa*, *chaabi*, *rai* o *reggada* (2C.27).
- *Relacionar les músiques amb els seus contextos culturals*: prendre consciència de la funció de la música en determinats contextos, conèixer alguns costums associats al fet de cantar en comunitat, com quan el culture bearer explicava com, a l'època dels seus pares «passaven molta gana, i cada nit la gent es reunia fora de les cases, encenien un foc i cantaven cançons d'alegria, d'amor, de coses de la vida» (2A.72), o la relació entre cantar cançons i la cultura del te (2C.66), o com es relacionen determinats ritmes a determinades músiques i a determinats contextos (2C.171/229).

- *Conèixer noves possibilitats rítmiques*: conèixer nous ritmes (EAD.1/2), diferenciar els ritmes binaris dels ritmes ternaris a través de la pràctica (2A.43 - 2C.171/178), prendre consciència de com l'accentuació pot recaure a temps o a contratemps amb relació a la pulsació, i com les músiques tradicionals al Marroc tenen una clara preferència pels accents a contratemps o fora de la pulsació (2A.43). Aspectes a bastament analitzats a l'anterior apartat.
- *Prendre consciència dels processos de transmissió oral*: prendre consciència de com el repertori tradicional es difon de manera eminentment oral de manera que podem trobar una mateixa versió amb diferents girs melòdics i textos (2A.128).

3.1.2 Donar valor a l'origen i a l'evolució dels instruments musicals

Al Marroc, sobretot a les zones rurals, hi ha una gran tradició de construcció manual d'instruments musicals, una tradició que a Catalunya, amb la mecanització i la industrialització, ha anat perdent presència. Les dades ens mostren com l'origen i l'evolució dels instruments musicals és un fet que interessa i alhora sorprèn els alumnes. La percepció d'un instrument fet a mà, adquireix en els alumnes, un valor addicional, d'instrument únic (D2.45). També hem pogut observar com els processos de construcció dels instruments generen un gran interès a l'alumnat (2A.91) i, gràcies a les explicacions del culture bearer, s'adonen que l'evolució dels instruments musicals està relacionada amb les necessitats musicals del seu context.

Per posar un exemple extret de les dades, el dendan, fins a mitjan segle XX, en tenia prou amb dues o tres cordes per interpretar la música autòctona (D2.45). No serà fins a la dècada dels anys setanta, que Mohamed Rouicha (1950-2012) ('el rei del lothar') introduirà, com a causa i conseqüència del seu virtuosisme, una quarta corda (2C.122). El culture bearer, com a bon coneixedor de la seva cultura, aporta als alumnes informacions rellevants sobre l'origen i la història dels instruments.

Un altre exemple l'hem observat amb el cas particular del banjo. El banjo és un instrument característic del Marroc i d'altres zones del Nord d'Àfrica i d'ús anterior a l'arribada d'un instrument semblant als EUA i que, habitualment, associem amb l'oest americà (2A.144). Quan el docent pregunta als alumnes sobre què els recorda el banjo (2C.192), pocs alumnes relacionen l'instrument amb conceptes tals com: «vaquers», «western» o «Texas». Considerem rellevant destacar aquest fet, ja que la major part de l'alumnat, que pertany a una generació diferent de la del docent, no disposa de referents previs que li permetin relacionar aquest instrument amb un altre de conegut. El culture bearer, en les seves explicacions, aclareix als alumnes que el seu banjo és un banjo modern, però que

n'hi ha un altre que és tradicional, fet de fusta i de pell (2C.193). Aquest instrument s'utilitzà molt a partir dels anys setanta quan va arribar la música internacional, amb grups d'anomenada com *Izenzaren* o *Nass El Ghiwan*. Actualment, és un instrument que podem trobar amb una certa freqüència en grups de reivindicació política.

Aquest exemple evidencia el fet que, alumnat i docent (adolescents i adults), tenen uns referents audiovisuals diferents, un aspecte que caldrà tenir molt present a l'hora de donar a conèixer un nou instrument o, en termes generals, a l'hora de presentar un nou contingut.

Tal com hem vist en l'apartat anterior, a manera de resum, mostrem un seguit d'aprenentatges sobre alguns instruments, els seus orígens, característiques i funcions, que han aparegut al llarg de la intervenció:

- *Conèixer nous instruments musicals*: instruments desconeguts per l'alumnat com ara el dandan (lothar) o el banjo i la seva tradició al nord d'Àfrica (2A.144/240 - 2C.280 - EAD.1/2/14).
- *Comprendre aspectes físicoacústics dels instruments*: observar, per exemple, com el material de les cordes, així com el gruix, la llargada i la tensió, o el material de les membranes per als instruments de percussió, naturals o sintètics (D2.11), afecten la freqüència i la sonoritat de l'instrument (D2.13 - 2C.126/170).
- *Reconèixer els instruments com a productes culturals*: aprendre que hi ha majors i menors graus d'estandardització, i que determinats instruments s'afinen de manera diferent en funció del context (2A.89 - 2C.119). Alhora, prendre consciència de com aquests instruments han anat evolucionant, com s'han industrialitzat determinats processos i com s'han adaptat a les noves necessitats musicals i socials (2A.91/92 - 2C.122/124/126).

3.1.3 Experimentar diferents processos d'ensenyament-aprenentatge musical

A l'apartat sobre els modes de transmissió del docent i el culture bearer, hem pogut veure i constatar la diferència d'estratègies didàctiques del docent i del culture bearer i com se succeeixen i s'interrelacionen en una relació de codocència. La manera d'aprendre la música no esdevé d'entrada un contingut en si per als alumnes, si bé de seguida s'adonen de la diferència entre la manera de procedir del docent i del culture bearer, fet que permet que esdevingui des dels inicis un element

cabdal de reflexió i aprenentatge. És justament la intervenció del culture bearer i el xoc de mirades, el que possibilita aquesta reflexió.

A continuació mostrem, de manera sintetitzada, aquells aprenentatges que han aparegut al llarg de la intervenció i que han permès una reflexió crítica amb l'alumnat:

Comprendre que els processos d'aprenentatge estan culturalment situats. Les dades ens mostren com els alumnes, al llarg de la intervenció didàctica, poden observar que, docent i culture bearer tenen processos d'aprenentatge diferents i que, aquests, depenen del bagatge cultural previ de cadascun d'ells. Per al culture bearer, l'aprenentatge és una conseqüència d'una pràctica musical comunitària real més que un objectiu per si mateix. No s'ofereixen simulacres simplificats, ni seqüenciacions del simple al complex (tempos lents, exercicis tècnics, buidatge d'ornamentacions, etc.). La música es viu i es participa i els alumnes així ho valoren (2C.195 - D2.75). Com a exemple, reproduïm la reflexió d'un alumne quan se li demanava que definís la manera d'ensenyar del culture bearer:

—Docent: com definiries la manera d'ensenyar del culture bearer?

—Manuel: doncs és com més sortida dels límits, com més lliure. És com «jo toco, i tu, ves tocant el que sàpigues, i si no ho saps, no passa res, comença a cantar una mica, a improvisar...». Però clar, el que estem acostumats, bé, joestic acostumat, és a seguir una partitura, i a què cadascú faci el seu tros, i que estigui tot perfecte⁸⁸. I m'ha agradat molt aquesta manera d'aprendre. (EAF-3.13)

Reflexionar sobre els beneficis i limitacions del llenguatge musical escrit. Hem pogut observar com amb la intervenció del culture bearer els alumnes prenen consciència de la importància de la memòria i inexistència de partitures en el procés d'aprenentatge i d'interpretació de les músiques tradicionals al Marroc (2C.280 - EAD.12/13). Alhora, l'alumnat veu com els diferents processos d'aprenentatge del docent i del culture bearer condicionen la manera en com aquests fan música. També, prenen consciència de com ells mateixos estan acostumats i els beneficia l'ús de la partitura, en determinades ocasions, per aprendre i recordar un fragment musical (2A.83 - EAF-3.13). Igualment, s'adonen de les limitacions que suposa pel mateix culture bearer no saber llegir una partitura, com quan aquest els explicà les dificultats que va tenir en tocar amb el grup dirigit per Jordi

⁸⁸ Creiem oportú recordar que aquests alumnes fan Primer d'ESO i, per tant, són alumnes nous al centre, i desconeguts pel docent, fins al moment. Tal com podem observar en el comentari de l'alumne, l'hàbit d'aproximar-se a la música a través de les partitures i del llenguatge musical escrit, es remunta en molts casos, a l'etapa de primària.

Savall, Orpheus XXI (2A.83), comentat anteriorment en l'apartat «2.2.2 Partir de la partitura o de l'escolta» del present capítol (p. 231).

Comprendre els efectes de l'estandardització. Com fa veure el culture bearer, la manca d'estandardització dels instruments musicals, dels sistemes d'afinació o dels mètodes d'aprenentatge condicionen la manera d'aprendre a tocar l'instrument, menys teoritzat i sistematitzat, alhora que en dificulta la seva difusió. L'estandardització, com afirma el culture bearer és poder. Disposar d'un sistema d'afinació consensuat així com un mètode d'aprenentatge facilita l'expansió dels instruments i llurs músiques, i la possibilitat de comunicar-se amb altres instruments i amb altres músiques. En paraules del culture bearer,

L'estandardització dels instruments possibilita el contacte i el diàleg entre diferents tradicions alhora que permet que l'instrument s'estengui. El piano, la flauta o la guitarra s'han estandarditzat en algun moment, però, per exemple, si tu ara t'inventes un instrument i no el coneix ningú més que tu, difícilment tindrà èxit. En canvi, si l'aconseguim estandarditzar és més probable que es pugui estendre. (2A.90)

És per aquest motiu que el culture bearer té com a un dels seus objectius dissenyar un mètode per estandarditzar el dandan (2A.89).

3.2. Contribucions en altres aspectes extramusicals

L'entrada d'un culture bearer a l'aula permet, tal com ens revelen les dades, visibilitzar la diversitat a l'aula a través de cedir un espai i una veu als alumnes. Un espai obert i incert que ens duu a fer un treball interdisciplinari, on apareixen altres aprenentatges extramusicals (2C.9).

A continuació identifiquem alguns aprenentatges d'altres àmbits, i que hem dividit, per una banda, en un àmbit lingüístic i, per una altra, en un àmbit geogràfic i religiós. Alguns d'aquests aprenentatges s'han plantejat de manera global al llarg de la intervenció, mentre que d'altres són meres intervencions, comentaris o parèntesis enmig d'un diàleg musical. El que és més rellevant de tot plegat és que és la música qui ha propiciat aquests aprenentatges, cosa que ens remarca la idea que per entendre-la cal relacionar-la amb el seu context cultural. En altres paraules, l'interès subjacent d'aquests aprenentatges no rau tant en l'aprofundiment dels mateixos com en l'aproximació intercultural del culture bearer a l'aula. De l'aprenentatge musical en sorgeixen idees d'altres àmbits que estan connectades, en un grau o un altre, amb les vides dels participants:

alumnat, docent i culture bearer, cosa que no passa habitualment a les aules. En una ocasió el docent formulà la següent pregunta als alumnes en el si d'un debat on es valorava el projecte:

—Docent: creieu que seria bo que des de les altres assignatures es fessin coses semblants?

Imagineu-vos, per exemple, que ve un noi de Mèxic i us explica diferents maneres d'escriure en castellà, o que vingúes gent d'altres cultures...

Tothom diu que sí.

—Docent: i creieu que el que s'ensenya a l'institut és reflex de totes les cultures que hi ha la societat, i a la classe?

Tothom diu que no. (2C.294)

Veurem com alguns d'aquests aprenentatges extramusicals evidencien un desconeixement de l'altre que ja ens havien mostrat les dades recopilades en la primera etapa de la recerca, però al mateix temps permeten superar prejudicis i estereotips. És per aquest motiu que considerem important fer-ne esment tot i que siguin reflexions poc vinculades amb el fet musical.

3.2.1 Prendre consciència sobre qüestions lingüístiques

Un dels principals aprenentatges tenen a veure amb l'ús de les llengües. Per una banda, coneixen la diversitat lingüística que hi ha al Marroc i, per l'altra, la que hi ha a l'aula, entre els seus companys així com els usos que en fan.

Prendre consciència de la diversitat lingüística (oral i escrita) que hi ha a l'aula. Els alumnes van aprendre, a les classes prèvies a l'arribada del culture bearer, que els companys i companyes de famílies d'origen marroquí no parlen àrab sinó darija, una varietat dialectal de l'àrab estàndard i de transmissió oral. Alhora, van aprendre que no tots els companys marroquins dominen l'alfabet àrab i que molts utilitzen l'alfabet llatí per a transcriure paraules o missatges en darija. Així mateix, van descobrir que, per a les sonoritats que no consten en el català o el castellà, s'introdueixen números (3,7,9) que serveixen per expressar aquestes sonoritats, fet que ens permet observar algunes diferències fonètiques entre llengües (2A.4/20 - 2C.11/19). Per contra, també s'adonen que hi ha un lèxic compartit entre llengües, com ara «espartdenya», «alpargata», «lbargata» (2A.20 - 2C.238-239). D'aquesta manera, la intervenció d'un culture bearer propicia de manera directa i indirecta, altres aprenentatges.

Conèixer la diversitat lingüística d'un territori en la seva complexitat. És interessant destacar el desconeixement que els mateixos alumnes, fills i filles de famílies d'origen marroquí, tenen sobre les diferents variants dialectals que hi ha al Marroc. Recordem que la major part d'aquest alumnat ha nascut i crescut a Catalunya. Arran d'una cançó que els alumnes havien compartit a classe, en una ocasió una alumna explicava a la resta de companys, que el cantant que apareixia no cantava en darija sinó en *jbala*, evidenciant una realitat molt més complexa (2A.19). La darija és una llengua de transmissió oral que no disposa d'una estandardització⁸⁹ i que aplega un gran ventall de dialectes i particularitats locals i que reben noms diferents en funció de la zona, com ara el jbali, el ʔanjāwi, el ʔrayši o el tiṭṭwani.⁹⁰

De les dades n'extraïem un altre exemple revelador: en una de les sessions d'aula una alumna projecta un vídeo d'una cançó amaziga on apareixen uns símbols en tiffinag⁹¹ (2C.67). El docent aprofita per explicar que l'alfabet tiffinag és el que s'utilitza per escriure en amazic. Cap alumne n'ha sentit mai a parlar excepte una alumna, que té la mare d'origen rifeny i li resulta familiar, si bé no el sap llegir. Un altre alumne, d'origen marroquí, diu que a casa seva no parlen amazic, però que té parents llunyans que sí que el parlen. Cal tenir present, que hi ha hagut un interès politicoreligiós (panaràbic) de no estandarditzar les llengües d'ús oral a fi de mantenir la llengua àrab tan pura com sigui possible, i com a única llengua de transmissió escrita.

Finalment, les dades també ens revelen un desconeixement generalitzat, tant per part de l'alumnat com del docent, del fet que no tots els alumnes de família d'origen marroquí dominen l'alfabet àrab (2A.4 - 2C.11). Alguns l'estudien, mentre que d'altres recorren a l'alfabet llatí per escriure en darija, la seva llengua materna.

⁸⁹ Recentment, el filòleg clàssic i amazigòleg Carles Múrcia ha publicat la «Gramàtica amaziga. Estàndard del diasistema amazic septentrional» (2021).

⁹⁰ Sobre aquesta qüestió, en Carles Múrcia fa un aclariment, i que reproduïm a continuació: Els jbala són un grup de quaranta-dues tribus establertes al vessant oest de la serralada del Rif, en un territori conegut com a *blad Jbala* 'país dels jbala', ja que *jbl* vol dir 'muntanya' en àrab. Ja fa molts segles que els jbala estan arabitzats lingüísticament, però conserven moltes tradicions amazigues. La ciutat de Tànger s'escau fora del *blad Jbala*, per la qual cosa no es pot dir que el parlar ʔanjāwi sigui realment jbali, si bé hi ha molta immigració jbala i també rifenya a Tànger, i això fa que a la mateixa ciutat coexisteixen el parlar ʔanjāwi local amb el jbali i l'amazic rifeny de la immigració. En canvi, el ʔrayši (de la ciutat de ʔrayš), el tiṭṭwani (de la ciutat de Tiṭṭwan) i els parlars de Xauen i de Ceuta sí que són tots parlars jbala [Correspondència personal].

⁹¹ L'alfabet tiffinag (neotiffinag, per ser més precisos) apareix als anys seixanta per tal d'oferir un mitjà escrit estandarditzat de la llengua amaziga, que és de naturalesa oral. Una de les lletres de l'alfabet "yaz" (home lliure) apareix a la bandera amaziga. Més endavant, els alumnes reconeixeran, gràcies al treball previ, el símbol de la bandera amaziga el banjo del culture bearer (2C.192).

3.2.2 Adquirir aprenentatges rellevants sobre geografia i religió

Igualment, podem afirmar que la major part de l'alumnat marroquí visita molt esporàdicament les seves famílies d'origen, sigui per dificultats econòmiques o logístiques, o perquè se n'han diluït els vincles, de manera que no tots els alumnes tenen o mantenen un contacte amb la seva cultura d'origen o de la dels seus progenitors (2A.53).

Enriquir el vocabulari amb nous conceptes de la cultura treballada. Els alumnes van poder aprendre que *Al-Magrib* fa referència a «El Marroc» però, alhora, Magrib fa referència a tota la zona nord-occidental d'Àfrica i que es distingeix del Màixriq, que es correspon amb la zona nord-oriental (zona d'Egipte i la península aràbiga). Magrib, literalment vol dir 'ponent'. En una de les sessions d'aula, un alumne d'origen marroquí va fer una interessant aportació, dient que *magrib* és, a més, una oració que es fa al final del dia, quan es pon el sol, a diferència de *shuruq*, que és l'oració que es fa, al matí, amb la sortida del sol (2A.23).

Aprendre a situar els països i les cultures treballades en un mapa. El desconeixement geogràfic de la zona del nord d'Àfrica entre l'alumnat era notable, fins i tot per als alumnes de famílies marroquines (el mateix vam observar en el cas d'una alumna nascuda a Veneçuela, que no sabia situar aquest país en un mapa). A través de petites recerques a classe, els alumnes localitzen i situen els països en un mapa (2C.9). Disposar d'un mapa del Marroc a l'aula, així com dels territoris i de les cultures representades pels alumnes del grup classe, facilita visibilitzar i conèixer la diversitat cultural present a l'aula (2A.21).

Conèixer aspectes culturals i històrics de la cultura treballada. El projecte dona peu a reflexionar sobre els estats moderns que hi ha al nord d'Àfrica, sobre els processos de colonització i descolonització, sobre alguns aspectes de l'al-Àndalus i el passat comú (2A.17), i sobre els processos migratoris que hi ha hagut en aquesta zona des de fa segles i com ha afectat la llengua i a la religió. Hem après a diferenciar conceptes com 'musulmà', 'islam', 'àrab', 'amazic' o 'marroquí', per tal d'evidenciar i visibilitzar una diversitat que sovint queda amagada sota un suposat continu homogeni i que té una afectació en com percebem la música i la cultura (2C.236). En grau més baix, però no menys important, es produeixen algunes reflexions al voltant d'aspectes culturals com ara les maneres de comunicar-se, saludar-se, o fins i tot d'asseure's en comunitat (EEM-4.1) o alguns aspectes relacionats amb la gastronomia, cosa que l'intermediari cultural Enric Miró assenyala des d'una perspectiva antropològica (EEM-4.1 - 2C.31).

Prendre consciència d'aspectes vinculats a la religió musulmana. El projecte musical va coincidir, a final de curs, amb el Ramadà (del 6 de maig al 5 de juny del 2019). Tot i que l'existència del Ramadà era coneguda per tot l'alumnat, les dades ens mostren que el coneixement que se'n tenia era més aviat superficial⁹². A l'inici, es va generar un debat sobre la possible no participació de l'alumnat marroquí en els assajos i concert final (2A.124). Finalment, però, el concert es realitzarà posteriorment al Ramadà (14 de juny), de manera que podrà comptar amb la participació de tot l'alumnat. La coincidència amb el Ramadà no tindrà afectacions significatives durant el procés, si bé es van generar algunes situacions que evidencien una falta d'unanimitat entre els alumnes i un cert desconeixement sobre allò que és permès (*halal*) o no permès (*haram*) durant aquest període. Com a exemple, en la següent situació d'aula, podem observar aquesta confusió i desconeixement, així com les diferents sensibilitats —i autocensures—, a l'hora de fer música, durant aquest període:

Alguns alumnes comenten que l'Omaïma no pot escoltar música perquè estem dins del període del Ramadà. Davant d'aquesta apreciació, intervé en Hamsa per aclarir que ella sí que pot escoltar música, i que si no està seguint el dejuni del Ramadà és perquè té la menstruació. [Tothom riu]. Tot seguit, un company li pregunta a en Hamsa si ell fa el Ramadà, a la qual cosa li respon que ell «no té pas la regla!». [Tothom torna a riure]. Davant d'aquesta confusió, el docent pregunta de nou a tot l'alumnat, si hi ha algun problema en cantar i tocar els instruments de percussió, essent Ramadà. Un alumne d'origen marroquí diu que no n'hi ha cap. Després, però, restarà en silenci, juntament amb un altre company, mentre es fa un repàs general de la cançó treballada. (2C.223)

El Ramadà se celebra al novè mes del calendari islàmic. Els mesos segueixen el cicle lunar de vint-i-vuit dies, i cada d'any s'avança onze dies respecte al calendari gregorià. L'inici del Ramadà comença i acaba amb una lluna nova. Així que, quan la lluna és plena, coincideix amb el mig del període. Com podem deduir de les dades, aquest fet és desconegut pels alumnes, també per alguns alumnes musulmans. A continuació podem veure la sorpresa d'un alumne marroquí davant d'aquest aprenentatge:

—Docent: [...] Els mesos amb el calendari musulmà són naturals i, per tant, són de 28, 28, 28..., i segueixen estrictament la lluna. Fa pocs dies va ser lluna plena [feia tres dies: 19/5/21]. Algú l'ha vista? L'heu de mirar! Quan va ser lluna plena, justament el Ramadà anava per la meitat.

—Hamsa: [sorpès] Sí! Portem la meitat! (2C.269)

⁹² Tal com ja vam destacar a la primera etapa de la recerca, l'alumnat marroquí i no marroquí conviu en el barri amb normalitat des de l'escola bressol. Cal recordar que la presència del col·lectiu marroquí al barri és significatiu.

Situacions com aquestes, que ocorren de manera circumstancial, poden ser aprofitades pel docent, i poder fer explicacions sobre altres aspectes d'interès cultural i el paper que juga la música en les diferents cultures.

Un altre aspecte remarcable té a veure amb la visió homogeneïtzadora i essencialitzadora que parteix de la idea que tots els marroquins practiquen el dejuni del Ramadà. A l'inici, l'alumnat es va sorprendre quan va saber que el culture bearer, tot i ser marroquí, no celebrava el Ramadà (2A.210 - 2C.271). Aquest fet portarà a visibilitzar, explicat pels mateixos alumnes marroquins, que entre els musulmans hi ha un seguiment desigual sobre l'observança religiosa (2A.211).

En un últim exemple que ens ofereixen les dades, podem veure com aquesta visió homogeneïtzadora també es fa palesa en el desconeixement del sincretisme cultural i religions que hi ha al Marroc amb el substrat amazic i subsaharià. A partir d'una audició a l'aula d'una música *gnawa*, i amb un suport visual on es veuen unes persones ballant, el docent planteja la següent reflexió:

—Docent: Quina és la religió principal del Marroc?

—Abdel: L'Islam.

—Omaima: [matisant] l'Islam està per tot el món.

—Docent: Quina religió hi havia al nord d'Àfrica abans que nasqués Mahoma? Perquè els gnawa, en els seus orígens, no eren musulmans. Què creieu qui hi havia abans?

—Omaima: no ho sé.

—Docent: aquestes robes de colors tenen a veure amb altres religions de les cultures africanes, i feien unes músiques per curar els malalts.

—Omaima: de veritat?

—Docent: i entraven en trànsit. Sabeu què són els mantres?

—Omaima: com un disc ratllat, oi? (2C.55)

Situacions com aquestes permeten al docent establir analogies amb la religió de la cultura dominant on, per exemple, una majoria social pot considerar-se catòlica i, en canvi, no seguir cap observança ni tenir grans coneixements sobre els orígens i el context del cristianisme.

A la taula 29 mostrem, a manera de resum d'aquest apartat, els efectes que la intervenció d'un culture bearer a l'aula generen en l'alumnat, tant pel que fa als aprenentatges musicals com extramusicals. D'aquesta manera, amb aquest quadre donem resposta a la pregunta: «Com afecta la intervenció didàctica amb un culture bearer a l'aula en l'aprenentatge musical i cultural de l'alumnat?».

Taula 29

Efectes en l'aprenentatge musical i cultural de l'alumnat

EFECTES EN L'APRENTATGE MUSICAL I CULTURAL DE L'ALUMNAT	
<p>La intervenció d'un culture bearer a l'aula facilita un aprenentatge global de la música, en tant que es presenta com un element més de la cultura. És a través de la música que es propicien aprenentatges tant musicals com extramusicals.</p> <p>Alhora, un enfocament intermusical afavoreix la visibilització de la diversitat cultural (lingüística, geogràfica i religiosa) que hi ha a l'aula. Finalment, els alumnes, a través del doble model —el culture bearer i el docent— prenen consciència que els mateixos processos d'ensenyament i aprenentatge es troben igualment condicionats pel context en el qual es troben, ampliant i enriquint les possibilitats per aprendre i aproximar-se a la música.</p>	
<p>Repercussió en l'aprenentatge musical de l'alumnat</p>	<p>Conèixer el significat de les músiques i els seus contextos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nous gèneres musicals, instruments, ritmes i cançons. Usos i funcions. <p>Donar valor a l'origen i a l'evolució dels instruments musicals</p> <ul style="list-style-type: none"> - Característiques físicoacústiques, els efectes de l'estandardització, noves possibilitats rítmiques, tímbriques i nou vocabulari musical. <p>Experimentar diferents processos d'ensenyament-aprenentatge musical</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comprendre que els processos d'aprenentatge estan culturalment situats - Reflexionar sobre els beneficis i limitacions del llenguatge musical escrit
<p>Contribucions en altres aspectes extramusicals</p>	<p>Prendre consciència sobre qüestions lingüístiques</p> <ul style="list-style-type: none"> - Prendre consciència de la diversitat lingüística (oral i escrita) que hi ha a l'aula. - Conèixer la diversitat lingüística d'un territori en la seva complexitat. <p>Adquirir aprenentatges rellevants sobre geografia i religió</p> <ul style="list-style-type: none"> - Enriquir el vocabulari amb nous conceptes de la cultura treballada. - Aprendre a situar els països i les cultures treballades en un mapa.

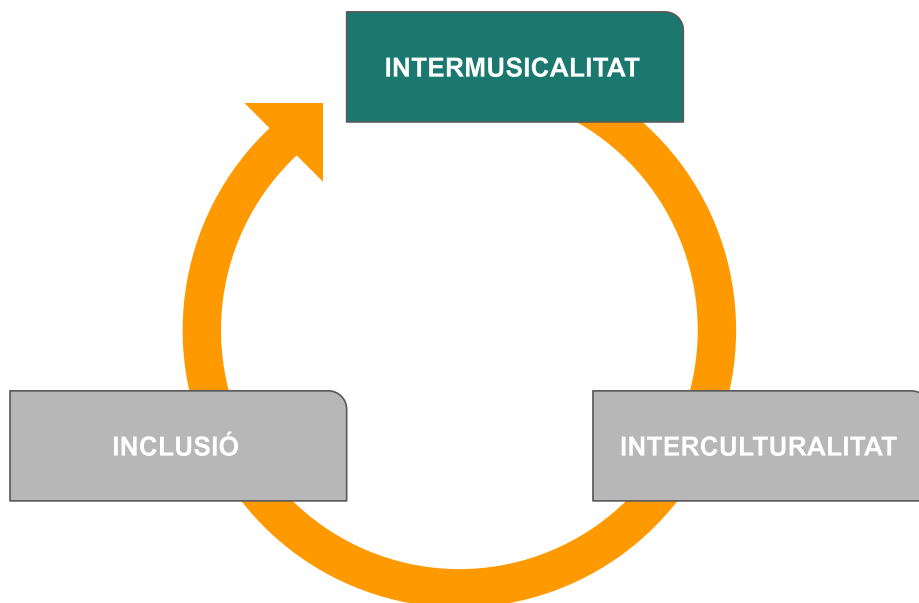
- Conèixer aspectes culturals i històrics de la cultura treballada.
- Prendre consciència d'aspectes vinculats a la religió musulmana.

4. L'ENFOCAMENT INTERMUSICAL RESULTANT DE LA INTERVENCIÓ DIDÀCTICA AMB UN CULTURE BEARER

Com hem vist abans, la concepció musical i els modes de transmissió del docent i del culture bearer difereixen en gran manera. Tanmateix, a través del diàleg i del contacte continuat s'estableix una influència mútua que esdevé nodridora per a ambdues parts. Quan parlem d'intermusicalitat posem el focus en «allò que succeeix» entre persones de diferents tradicions musicals i culturals mentre «fan música junts». Aquesta mirada processual considera els intercanvis que es produeixen en el fet comunicatiu que és la música. Tal com veurem, serà aquesta mirada intermusical, un dels principals elements transformadors en la mirada del docent i que afectarà en la manera en com introduïm les músiques d'altres cultures a l'aula. Com podem veure a la figura 36 de manera gràfica, la intermusicalitat està al servei d'una educació intercultural, la qual vetlla per una educació inclusiva.

Figura 36

Diagrama sobre el sentit i la finalitat de la intermusicalitat al servei de la interculturalitat i la inclusió (part 1)



4.1 La intermusicalitat com a punt de trobada

La voluntat per comunicar-se és l'element clau en una relació intermusical. Amb la voluntat comença tot i a partir d'ella comença el vincle (D2.38). Tal com afirmava el culture bearer en una de les sessions d'aula: «diuen que la gent es comunica a través de la música, però darrere hi ha la voluntat de comunicar-nos. És quan volem saber de l'altre i l'altre vol saber de nosaltres, que creem una vivència» (2A.76). La voluntat de fer música junts comporta una negociació per assolir un objectiu. Per tant, més enllà d'identificar i conèixer les diferències entre músiques i cultures, l'objectiu se centra a crear quelcom junts, amb elements diferents, i on cadascú pugui sentir-se identificat a la seva manera. El culture bearer, ens explicava en una de les entrevistes: «jo intento aportar la meua música alhora que procuro que l'altre també porti alguna cosa i se la faci seva» (ER2.20).

En aquest sentit, resulta il·lustrativa l'explicació que el culture bearer va oferir als alumnes en una de les sessions d'aula, de manera didàctica i fent una comparativa amb el joc, sobre la importància de la voluntat i el respecte a la diversitat, i que reproduïm tot seguit:

Culture bearer: si parlem diferents llengües o llenguatges musicals diferents, aquí la voluntat de comunicar-nos i d'entendre l'altre és essencial. Si jo faig l'esforç per entendre l'altre, i l'altre fa l'esforç per entendre'm a mi, acabarem fent alguna cosa diferent, alguna cosa junts. Si esteu aquí, tots voleu jugar. Si un vol jugar a futbol, un altre vol jugar a una altra cosa, i un no vol jugar... Si no considerem la voluntat o el desig de cadascú no arribarem enlloc, i arribarà un moment que cadascú jugarà sol. Però podem arribar a acords on podem jugar tothom però respectant a cadascú o el desig de cadascú, i aquest és el secret. (2C.115)

I és que la mirada intermusical respecta la diferència i busca els punts de contacte, amb l'objectiu de fer quelcom nou que compartim. Com també comentava l'Enric Miró en una entrevista,

Si portes una persona d'una cultura no ibèrica —el Radouan va d'occidental i toca la guitarra elèctrica—, si barreges amb un català una cançó compartida, amb dues percussions diferents... és revolucionari i meravellós. És la prova fefaent que estem més a prop del que sembla. [...]. Tota aquesta vida quotidiana, la sabem llegir? Evidentment que tenim particularitats, però hi ha un munt de coses que compartim. (EEM-4.7)

A continuació (figura 37), mostrem alguns exemples que ens mostren les dades analitzades i que han anat apareixent al llarg de la intervenció del culture bearer a l'aula i que posen de manifest aquest

diàleg, negociació, adaptació i hibridació que acaben per configurar una cosa nova. Podem veure una petita mostra d'aula al [Vídeo 9: adaptació de ritmes per a la cançó Tabla](#), a l'annex 4.

En una de les sessions d'aula uns alumnes comencen a fer el ritme que han treballat per a la cançó *Tabla*. Es tracta d'un ritme de negres en un compàs 6/8, amb l'accent al tercer temps i un lleuger desajust rítmic en la durada dels valors (a). Els alumnes, que tendeixen a accelerar el ritme, acaben fent un ritme binari clarament marcat de 3+3+2 amb algunes variacions (b). (2C.253)

Figura 37

Exemples de ritmes que proposa el culture bearer i com són interpretats per l'alumnat



a) Ritme bàsic, amb algunes variacions, que proposa el culture bearer per a la cançó *Tabla* (en 6/8)



b) Ritmes, amb algunes variacions, que fan els alumnes

El culture bearer, veient que funciona i que els alumnes estan compenetrats, adapta el seu ritme per adequar-se al conjunt, canviant a un caràcter més enèrgic de la cançó. Adaptacions similars les veiem en els desplaçaments de l'inici del ritme en relació amb l'inici de la melodia, i que hem explicat, amb alguns exemples, en l'apartat «2.1.2 Concepció del ritme musical des d'una lògica vertical o horitzontal».

A pesar dels intents de fer-ho com ho fa el culture bearer, molt sovint s'acaben superposant, «trenant» o complementant els mateixos ritmes amb accentuacions diferents que fan els alumnes (2C.211). Tal com també comentava l'Enric Miró, amb una certa ironia, en una entrevista:

Exacte! Tota l'estona van a contres, perquè això fa ballar, com els contrapunts de la jota (EEM-4.11). Jo faig els 6/8 que sé fer i ells fan el seu i ens compenetrem perfectament. Jo els puc seguir mínimament, ells veuen que no està del tot malament, tot i que no és com el que fan ells. Ells posen uns accents que no sé com es poden transcriure. Tenim una dificultat de comprensió acadèmica-cultural perquè els nostres patrons s'han rebaixat als mínims. Potser perquè han anat poc a l'escola, ells encara tenen frescos alguns detalls, com portar un present, com feia la gent del Pirineu. Patrons culturals que nosaltres, «moderns», hem perdut. (EEM-4.4)

És interessant destacar com l'Abdel, fill de família marroquina, quan interpreta sol aquest ritme, el fa tal com el proposa originalment el culture bearer (2C.260/263). O l'Omaima, que toca el pandero escolar amb la punta dels dits i el taló de la mà d'una manera semblant a com ho fa el culture bearer (2C.33) ([Vídeo 10: alumna tocant el pandero](#), a l'annex 4). Són petites visibilitzacions espontànies que apareixen en el transcurs de les sessions i que podran ser imitades, o no, pels seus companys.

L'objectiu a l'aula, des d'una lògica intermusical, no pretén tant aprendre o reproduir fidelment un ritme, que pot costar als alumnes, sinó el de prendre consciència de la diversitat rítmica. Alhora, serveix d'estímul i inspiració per als docents per incorporar altres possibilitats rítmiques (ritmes binaris en contextos ternaris i a l'inrevés), en altres cançons i en altres repertoris. De l'anàlisi de les dades que ens proporcionen les observacions a l'aula, hem identificat i compilat alguns ritmes senzills, que deriven de les propostes que fa el culture bearer i de la interacció i les iniciatives de l'alumnat i del docent al llarg de la intervenció, i que mostrem tot seguit (figura 38):

Figura 38

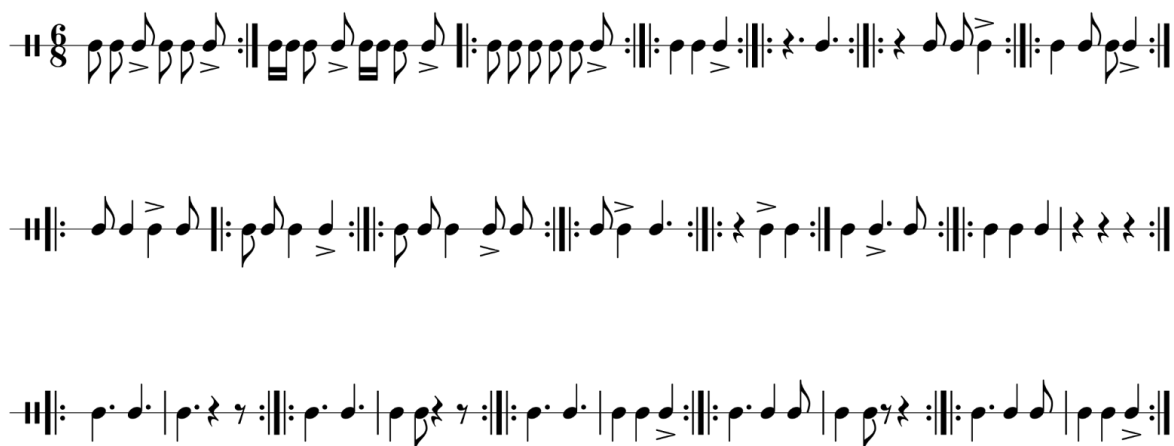
Compilació de ritmes simples i compostos

Exemples de ritmes simples⁹³:



⁹³ La direcció de les pliques és orientativa per a ser interpretat en dues sonoritats diferents, al centre i al cantell d'un pandero, o bé amb dos tambors diferents, com en el cas del bongo. Els accents són, des de la lògica del culture bearer, punts d'inici del ritme.

Exemples de ritmes compostos:



De l'anàlisi d'aquests ritmes, podem destacar-ne les següents característiques així com algunes orientacions metodològiques per a tenir en compte a l'aula:

- En la majoria dels casos, l'accent cau fora de l'inici del compàs.
- Hi ha una constant alternança entre el 2 i el 3.
- Són fàcilment superposables per a ser interpretats amb diferents instruments oferint una riquesa rítmica i heterofònica.
- Hi ha una gran possibilitat d'adaptar els ritmes, subdividint-los o simplificant-los, per adaptar-los a les habilitats de l'alumnat o a les necessitats musicals del context i de complementarietat amb un altre ritme.
- En alguns casos es proposen temps o compassos de silenci, de gran ajuda per alguns alumnes.
- Ens permeten fer una pràctica totalment intermusical incorporant aquests ritmes a diferents músiques.

Quelcom semblant ens trobem a l'hora de cantar. Quan hem intentat cantar una cançó en llengua àrab hem constatat la gran dificultat que suposa reproduir determinats sons. Els alumnes d'origen marroquí riuen en veure les dificultats que tenen alguns companys o el docent. Fins i tot una alumna diu a la resta de companys: «tranquillos, no os va a salir» (2A.31). De fet, uns i altres no percebem el mateix so, i en voler plasmar-ho en una grafia, veiem que ni tan sols hi ha un acord d'entrada (2A.184). La solució, novament, passa per un consens i una adaptació de les parts. Una possibilitat, des d'una mirada intermusical, és la de cantar una cançó en diferents llengües a partir de la traducció

de l'adaptació d'algunes parts del text, de manera que cadascú pot cantar en la seva llengua, o bé intercanviades (2A.169). La hibridació comporta una tensió entre la proposició i l'adaptació. De la mateixa manera que —en paraules del culture bearer— «mai no cantaràs com un berber [...] i que jo tinc allò meu i tu tens allò teu» (ER1-B3.22) és imprescindible una adaptació a l'altre. La hibridació és el resultat d'aquest diàleg.

En el següent exemple (figura 39) mostrem com una situació híbrida pot desconcertar, d'entrada, l'alumnat. En aquesta situació d'aula, el docent interpreta amb una flauta la melodia principal de la cançó «Barcelona»⁹⁴ del grup catalanoalgerià Yacine & the Oriental Groove:

Figura 39

Fragment de la cançó «Barcelona» del grup catalanoalgerià Yacine & the Oriental Groove

Bar - ce - lo - na, Bar - ce - lo - na, si la bos - sa so - na car - tró

pe - e - dra, pas - sat cen - dra, et fem un preu tot l'any.

A continuació, el docent pregunta als alumnes —que encara no han vist ni han escoltat la lletra— a quin lloc del món situarien aquesta melodia. Les respostes són diverses: les músiques «de les serps», les pel·lícules de l'Aladí, les músiques de l'Índia, la música del desert, o d'Egipte. Tot seguit, el docent posa la música original, sense suport visual. Un cop acaba la introducció, el cantant comença a cantar la lletra, que diu, en català: «Barcelona, si la bossa sona...». La primera reacció d'un alumne, en sentir i identificar la lletra, és la d'obrir els ulls, tirar el cos cap endavant, i dir amb cara de sorprès: «No puede ser!». Un altre alumne (d'origen marroquí) diu: «el ritmo árabe y letra en catalán! Era lo último que me esperaba!» (2C.78-79). Una escolta atenta —primer sense les imatges, i després amb les imatges del videoclip—, pot donar peu a analitzar què fa que soni d'una determinada manera o d'una altra i cercar semblances i diferències amb altres músiques.

⁹⁴ https://youtu.be/COi_V9gsCLM

Com a últim exemple, cal citar el dia del concert final en el qual vam poder observar algunes manifestacions intermusicals que es produïren de manera espontània arran d'un grup de noies d'altres cursos que es van posar a ballar flamenc al so de la cançó àrab *Ya Bent Bladi* (CNC-1.5). Aquesta és la riquesa que trobem a les aules —i als centres— i que en un procés de pràctica col·lectiva sorgeixen, si estem atents i els donem un espai ([Vídeo 11: intervencions al concert final](#), a l'annex 4).

Tot i haver mostrat els beneficis d'aquest enfocament, la mirada intermusical pot tenir els seus detractors. Hom pot pensar que a partir d'un excessiu relativisme cultural tot s'hi val; que no s'aprofundeix prou en la música que s'estudia; o que un enfocament globalitzador minimitza i atempta contra l'essència de la música d'origen. I és que la mirada intercultural —i la seva variant intermusical—, comporta una dimensió política ineludible. Aquesta mirada prioritza el diàleg entre les parts i la reivindicació deliberada del dret de les minories, al consum d'una determinada expressió cultural. És a través d'aquest diàleg que visibilitzem, coneixem i ens vinculem amb una determinada cultura.

D'acord amb aquest principi, cada persona estableix els seus propis criteris per valorar l'autenticitat d'una pràctica musical a l'aula. Allò que pot ser autèntic per una persona pot no ser-ho per una altra, com per exemple l'ús de determinats instruments escolars. No obstant això, les dades reflecteixen com el fet de combinar instruments de l'escola amb els instruments del culture bearer és valorat positivament per l'alumnat, ja que és viscut com una mostra real de combinació de diferents cultures (EAD.34), i és que, els nostres instruments, també ens identifiquen (CNC-1.11).

Això no impedeix, ans al contrari, que es busquin espais per a la comparació i per a la reflexió de la interacció, ja que això també ens aplanarà el camí cap a la intermusicalitat. Quan els alumnes escolten la versió «original» d'una cançó marroquina s'adonen que sona diferent de com ells i elles la toquen a l'aula. De seguida s'adonen que és impossible fer-ho de la mateixa manera. És interessant proposar als alumnes l'exercici de veure en què s'assemblen i en què es diferencien, sense emetre judicis de valor, a partir de preguntes guia. Quelcom similar passarà si un músic d'una altra cultura canta una cançó tradicional catalana (2C.75), si incorporem el ritme d'una música a una altra, si observem la manera de tocar un instrument o si comparem dues maneres diferents de tocar un mateix instrument.

4.2 La mirada intermusical com a creadora de vincles

En el següent apartat hem identificat, a través de l'anàlisi de les dades, aquells factors que actuen com a facilitadors del vincle, un aspecte que creiem que és essencial en un treball intermusical. Entenem el vincle com un lligam afectiu, de menor o major durada, que s'estableix entre dues o més persones i que genera un impacte en l'individu. El vincle genera confiança i es genera, precisament, a partir de la confiança. Per qüestions organitzatives i per estructurar el discurs hem establert diferents apartats, amb cadascuna de les diferents agències. Tanmateix, aquesta distinció és artificial, ja que el vincle en un espai de participació, afecta a totes les persones presents independentment del rol que hi desenvolupen, sigui alumnat, docent o culture bearer.

Els vincles dependran de les característiques personals dels participants i, sobretot, de la voluntat d'apropar-se a l'altre (2A.81). Sense voluntat no hi haurà vincle o no hi haurà un vincle de qualitat. Per tant, el que aquí presentem són unes aportacions que hem identificat en aquesta intervenció i que seran difícilment replicables. Tot i això, tenen un caràcter prou general per a ser fàcilment transferibles en altres contextos i amb uns altres participants.

Les paraules que el culture bearer va oferir a la presentació del concert final són una clara mostra del poder de la música per estrènyer llaços i crear vincles entre les persones:

Com veieu hi ha gent d'arreu. Jo soc d'aquí i em sento d'aquí, i amb l'ajuda dels amics i de les amigues que ens fan sentir d'aquí i compartir música. És un plaer compartir aquesta experiència, i la vida en general, amb gent que ens acull i que ens fa sentir uns més en aquesta societat. Diuen que qui té un amic té un tresor. No importa d'on, no importa el color de la persona, no importa que sigui noi o noia o gran o menor, mentre sigui un amic és un tresor. Hem de conservar els tresors que tenim perquè és molt important tenir amics en aquesta vida. [CNC-1.2]

4.2.1 L'experiència intermusical genera vincles entre l'alumnat

Els espais per al vincle entre l'alumnat sovint poden restar invisibles a l'afer del docent, ocupat en dur a terme una pràctica. Tanmateix, les dades ens mostren que aquests vincles es produeixen en determinades situacions com ara les que s'estableixen en l'aprenentatge entre iguals: quan els alumnes s'ensenyen o es proposen ritmes entre ells, quan s'intercanvien instruments, quan

s'autoregulen o s'ajuden perquè el grup soni equilibrat, quan s'ajuden a l'hora de cantar, quan es fan aclariments, observacions o recordatoris (2A.13/105/106/145/158/192/263 - 2C.137/146/157/214).

Com a exemple, destaquem una situació d'aula, que al moment fou desapercebuda pel docent, i que hem pogut observar en la fase d'anàlisi de la documentació audiovisual (2C.149): un alumne està fent un ritme amb el pandero mentre una companya marroquina, de manera espontània, li explica com l'hauria d'agafar per tal que li soni millor (com si fos un bendir). Ell l'escolta atentament.

Les situacions en les quals un alumne pot mostrar a un altre les seves habilitats i destreses esdevenen un espai important per al vincle entre l'alumnat. És la tasca dels docents permetre o facilitar aquests espais.

Un vincle important entre els alumnes es produeix, també, en el simple fet de fer música col·lectiva on el que preval, per damunt de tot, és escoltar-se, mirar-se, imitar-se i ajudar-se. Els espais de participació col·lectiva han de ser lliures, sense pressions individuals. Aquests, afavoreixen la participació instantània d'alumnes que davant d'una determinada pressió restarien callats o passius. Alhora, enforteixen la confiança i el vincle amb els companys (2A.229). Les dades ens mostren com el fet de «cantar junts» apareix com un element positiu en la valoració dels alumnes (EAD.38).

Els espais de participació on cadascú, en un entorn segur, pot visibilitzar la seva identitat i la seva idiosincràsia personal i cultural, afavoreixen també un enfortiment del vincle entre els membres del grup. Les experiències personals a l'aula, amb i des de l'humor (2A.164), afloren a partir del debat i el diàleg, a partir de compartir experiències personals, a partir de compartir músiques, comparar-les (D2.69) o analitzar les lletres d'algunes cançons (2A.51-52).

A través d'aquestes estratègies, cadascú té l'oportunitat de conèixer millor els seus companys i, alhora, reconèixer-se a si mateix dins del grup (ER2.9). Ser protagonistes del seu aprenentatge implica, des d'una mirada intercultural i humanística, posar-hi el cos. Com deia el culture bearer en una entrevista: «el tacte i el contacte amb algú que és diferent, és molt important. És una experiència emocional, no només racional» (ER2.11). En el següent diàleg, extret de la sessió-debat a l'aula al final del projecte, podem veure la importància que un alumne donava al fet de conèixer l'altre per tal d'establir-hi una vinculació afectiva:

—Docent: creieu que facilita la convivència entre les persones de la classe?

Tothom respon que sí.

—Docent: per què? Algú ho pot explicar?

—Saïd: si tu, per exemple, vas a una classe i hi ha algú d'alguna cultura que no coneixes, doncs potser no hi tindràs una amistat tan bona.

—Docent: vols dir que si tu tens un company d'una cultura que no coneixes, potser no t'hi acostes tant i no acabes tenint-hi una relació d'amistat, mentre que si la coneixes no passa tant? Què passa quan coneixem a l'altre?

—Saïd: que es fan amics. (2A.261)

Aquesta idea ve reforçada per un nou exemple que ens ha proporcionat l'anàlisi de les dades. En el si d'un debat a l'aula sobre les discriminacions que havien viscut dins i fora de l'escola, tothom convenia que solem criticar més a les persones quan no les coneixem:

—Docent: perquè jutgem als altres per les aparences, oi?

—Marta: a les persones de fora [de l'escola] no les coneixem, i a dins sí que les coneixem...

—Docent: és interessant això que dius! El fet de conèixer millor a algú fa que no el discriminis tant, mentre que, a fora, si no el coneixes, tindràs una opinió diferent. (2C.296)

És per això que l'aprenentatge de les músiques d'altres cultures, des d'un enfocament intermusical, prioritza i fomenta l'intercanvi i la comunicació de l'alumnat amb el seu bagatge, per damunt de la transferència d'un contingut pretesament objectiu del culture bearer (o el docent), cap a l'alumnat.

4.2.2 L'experiència intermusical aproxima el docent i l'alumnat

El vincle entre el docent i l'alumnat passa, igualment, pel tacte i el contacte de qualitat. En aquest sentit, les dades reflecteixen com el fet de permetre als alumnes que coneguin el docent des d'una dimensió personal i cultural enforteix la confiança i el vincle (2A.29/211 - 2C.80/81), com veiem en una situació d'aula en la qual el docent, mostra un enregistrament on la seva pròpia mare li canta una cançó de bressol (2A.2/6/8 - 2C.84).

També constatem l'evidència que, quan el docent s'interessa per les vides dels alumnes des d'una dimensió personal es genera vincle (2C.13). Interessar-se pels seus bagatges culturals facilita que aquests comparteixin les seves festes i tradicions amb el docent i, fins i tot, el convidin a un esdeveniment cultural. En una ocasió, a l'inici del projecte (2C.1), una alumna va mostrar al docent unes fotografies i uns vídeos d'una festa amaziga a la qual havia convidat, però que no hi va poder

anar per estar uns dies malalt. Aquesta situació va donar peu a parlar-ne després a classe i a compartir-ho amb els companys.

Aquest espai de contacte i comunicació generat per l'experiència intermusical fomenta que el docent es posicioni al mateix nivell que els alumnes. En aquest sentit, la humilitat del docent davant del coneixement dels alumnes experts, i la voluntat i disposició d'aprendre, participant activament com un membre més (2A.12), genera un fort vincle amb l'alumnat (2A.24).

També constatem com n'és d'important que el docent mostri i demostri un coneixement previ sobre la cultura i música marroquina, ja que serà percebut com una mostra d'interès i respecte cap a la cultura, en especial, per les persones d'aquesta cultura (2A.172/262 - 2C.1/41/235/236/269). Alhora, això li permet interaccionar en l'experiència intermusical amb qualitat, sense deixar d'exercir el seu rol com a docent, ja que és qui té el coneixement didàctic. El docent pot mostrar part del treball previ fet amb el culture bearer (acords previs, vídeos d'assaigs) per mostrar la magnitud i la importància del projecte (2A.210 - 2C.183). Així doncs, concloem que mostrar un interès, un compromís i una responsabilitat genera interès, compromís i responsabilitat en l'alumnat, enforteix el vincle i aproxima els dos agents.

L'experiència intermusical que s'ha portat a terme en aquesta recerca ha fomentat la lliure participació en un espai de seguretat, ja que no s'ha penalitzat l'error individual, s'han lloat les habilitats de l'alumnat (2A.186 - 2C.194), i s'ha mostrat confiança en les seves habilitats (2A.63), elements que generen confiança i enforteixen el vincle (2A.63/213). Només cal veure que, en un context no educatiu, rarament trobarem persones obligades o forçades a cantar, tocar o ballar (2C.163).

Les dades ens mostren en diverses ocasions com l'humor també és una bona estratègia per al vincle (2A.215 - 2C.72/186). Les situacions humorístiques que es produeixen com a fruit del desconeixement tant de l'alumnat com del docent, situen a tothom en un mateix pla d'igualtat i d'humilitat en relació amb el coneixement. En una ocasió, el docent demanava a un alumne marroquí si podia ajudar-lo en la pronúncia d'un fragment en amazic. L'alumne, que no dominava la llengua perquè només parla darija, feia una pronunciació aproximada. El text que, amb l'ajuda del culture bearer, havíem transcrit com «wahli wahli, masculino tnnit aioón» és pronunciat pels alumnes com «Wali, wali, más culo tenía yo». Aquesta confusió va suposar que l'alumnat esclatés a riure i una dificultat per cantar aquest fragment al llarg de les següents sessions. A la vegada, però, va permetre

una reflexió conjunta sobre el gran desconeixement que tenim sobre la llengua amaziga. Igualment, aquestes situacions poden ser aprofitades per enfortir el vincle amb l'alumnat en un clima d'alegria i de confiança.

4.2.3 La pràctica intermusical connecta culture bearer i alumnat

El contacte amb el culture bearer és intens per la novetat i l'extraordinarietat de l'ocasió, però sovint es remetrà a unes poques sessions. La capacitat que el culture bearer tingui per generar un vincle amb l'alumnat serà cabdal per generar un impacte en l'alumnat. En una de les sessions d'aula, un alumne (no marroquí) va comentar que a tercer de primària els havia visitat un músic marroquí. D'aquesta intervenció, de tres o quatre sessions, en recordava poc més que el nom. Tot i això, recorda que «li va caure molt bé perquè el va ajudar molt» (2A.233). D'aquest testimoni observem que l'impacte emocional es produeix més pel vincle que per aquells coneixements transmesos. Igualment, quan preguntarem al culture bearer sobre què creia que era el més important que havien après els alumnes, aquest digué:

A ser protagonistes de tocar i cantar una cosa diferent. Perquè m'han vist tocar, però també ho han fet ells. Ho han viscut i alguna cosa els quedarà. (ER2.11)

Els processos d'aprenentatge del culture bearer propis de l'aprenentatge informal generen una connexió positiva amb els alumnes que tampoc disposen d'una formació musical formal sòlida, un fet que hem anat destacant al llarg de tot aquest capítol. Aquest element comú genera una proximitat positiva per al vincle (2A.224).

Per establir aquest vincle, més enllà de la idiosincràsia personal del músic i les seves habilitats interpersonals, hem identificat alguns elements que poden ser facilitadors:

- Crear les condicions físiques i espacials que afavoreixin, des del primer moment, la proximitat entre el culture bearer i els alumnes, com asseure's en rotllana, o en qualsevol altra disposició que mantingui un mateix nivell jeràrquic (2A.69).
- L'ús d'un llenguatge verbal i no verbal planer i proper als alumnes (ER2.17 - 2A.100/162 - 2C.97/289).
- Interessar-se per les experiències personals dels alumnes que emergeixen del diàleg i l'intercanvi (2C.120), respondre les preguntes dels alumnes, sovint més interessats per

qüestions personals i pels gustos i les preferències del culture bearer (2C.218), així com acceptar reptes musicals per part dels alumnes (2C.46/138).

- Explicar i compartir experiències personals (2A.77 - 2C.98/102), com quan el culture bearer conta, en una de les sessions, que els seus pares van viure una època de gran pobresa i que el veïnat s'ajuntava per cantar a la vora del foc. L'alumnat pren consciència de la importància de la música per al vincle entre les persones. En una reflexió posterior amb el docent s'estableix el següent diàleg:

—Docent: quina funció deu tenir cantar en aquest context?

—Luís: et fa oblidar que tens gana.

—Manuel: apartar els mals moments.

—Docent: i entre les persones?

—Luís: crea vincle (2C.106)

- Cercar espais per a la complicitat i l'humor entre el culture bearer i els alumnes (2A.66).
- Deixar tocar alguns dels instruments que el músic porta a l'aula.
- Mostrar, de cara a l'alumne, una complicitat amb el docent. Una complicitat que caldrà haver fomentat i treballat en les fases prèvies (2A.75).
- Mantenir una actitud de respecte i humilitat davant d'un context educatiu i una cultura educativa més o menys desconeguda pel culture bearer i de la qual el músic també pot aprendre (ER2.4/17).
- Fer música d'una manera col·laborativa i participativa, vetllant més per la pràctica col·lectiva que no pas pel resultat o el contingut final (2A.155/158).

4.2.4 La pràctica intermusical com a generadora de vincles entre docent i culture bearer

Com ja hem comentat en diferents ocasions, el contacte i l'intercanvi musical i pedagògic del docent amb el culture bearer és fonamental per aprehendre determinades subtilitats que tenen a veure amb la concepció musical i els modes de transmissió del culture bearer. Això, comporta sovint sortir de la zona de confort i enfrontar-se a l'incert. D'aquestes situacions, però, se'n deriven aprenentatges profunds i, sobretot enforteixen el vincle. A continuació mostrem un fragment del diari de camp on podem veure el docent exposat en una situació per a ell desconeguda —en la participació com a flautista en un concert amb el culture bearer i el seu grup—, i on els marcs de referència del docent no li serveixen en aquest context:

En Radouan, ja a dalt de l'escenari em diu: si de cas primer farem una primera cançó per escalfar. Ell comença a improvisar i la resta del grup el segueix. M'adono que no és cap de les que hem treballat! El to és fàcil i m'hi afegeixo tocant algunes melodies amb la flauta. Continuem amb altres cançons que desconec. Més tard agafarà el banjo i tocarem el repertori que havíem preparat. Les estructures són sempre semblants. M'hi acabo entregant. El baix i la guitarra fan una successió d'acords senzilla i jo em poso a tocar, escales amunt i escales avall, repetint el que em sembla, i quan em sembla oportú. Vaig força perdut perquè totes les cançons em sonen totes igual i tinc molta inseguretat. No sé si el que estic fent queda bé, o no. Ells diuen que sí. El Radouan té una gran capacitat per veure quan cal repetir la tornada, accelerar, i fer que la gent balli. No saps mai quan acabarà. De tant en tant em mira, convidant-me a improvisar. Vaig agafant la idea... a vegades ell canta una estrofa, a vegades s'afegeix la resta del grup a la tornada, a vegades em mira, però tampoc sembla que estigui massa pendent. Estan tots molt tranquils. (D2.73-75)

Per adquirir aquestes capacitats, actitudinals, autoreflexives i comunicatives, cal establir un diàleg amb l'«altre» de qualitat i sostingut en el temps, fet que ens porta a remarcar la participació de tothom, en una relació d'igualtat, que vagi més enllà de l'anècdota. I això només serà possible situant la comunicació al centre de l'acció pedagògica, a partir de metodologies cooperatives i col·laboratives.

Com hem comentat anteriorment, el vincle que es pugui establir entre el docent i el culture dependrà d'aspectes tan subjectius com el caràcter, la disposició i la compatibilitat d'ambdues persones. Tanmateix, entenent que el vincle es produeix amb el contacte, destaquem aquells elements més objectius que reflecteixen les dades i que faciliten un major vincle:

- Disposar d'una intervenció de major durada.
- Dur a terme entrevistes formals i informals amb el culture bearer abans i durant la intervenció per a un major coneixement del músic i del seu context musical.
- Trobades informals prèvies en el context privat del culture bearer (casa, família, amics, entorn social) per a un major coneixement personal (D2.55 - ER2.1).
- Interessar-se per l'activitat musical i cultural del culture bearer durant el període d'intervenció.
- Participar en assajos i concerts amb el culture bearer (D2.75 - ER2.1).
- Codissenyar la intervenció didàctica.
- Establir una relació de codocència entre iguals, a l'aula (2A.164).
- Avaluat la intervenció durant el procés.

Com hem pogut veure, l'enfocament intermusical reverteix en benefici d'una educació intercultural i inclusiva en tant que esdevé un punt de trobada entre els participants i, alhora, en facilita i en fomenta el vincle. A manera de resum, mostrem a la taula 30, els elements essencials que resulten de l'enfocament intermusical en una intervenció didàctica amb un culture bearer.

Alhora, donem resposta a la pregunta «*Com reverteix una mirada intermusical en benefici d'una educació intercultural i inclusiva?*».

Taula 30

L'enfocament intermusical com a punt de trobada i com a facilitador del vincle

L'ENFOCAMENT INTERMUSICAL RESULTANT DE LA INTERVENCIÓ DIDÀCTICA AMB UN CULTURE BEARER	
L'ENFOCAMENT INTERMUSICAL COM A PUNT DE TROBADA	
<ul style="list-style-type: none">- Permet visibilitzar l'alumnat i tenir en compte les diverses identitats i mirades.- Permet acostar-se a una cultura en la seva diversitat i complexitat, a través de músiques diverses que reflecteixen una cultura en la seva diversitat i complexitat.- Fomenta incorporar alternatives rítmiques a nous contextos, cantar en diferents idiomes, solucions híbrides que ens permeten reflexionar sobre el concepte d'autenticitat i de tradició, des d'una perspectiva global i crítica.	
L'ENFOCAMENT INTERMUSICAL COM A FACILITADOR DEL VINCLE	
Consideracions generals sobre els elements facilitadors del vincle entre els agents participants	
<ul style="list-style-type: none">- Compartir experiències: conèixer l'altre en la dimensió personal i cultural.- Fer música junts: pràctica col·lectiva lliure.- Concebre els espais i les relacions entre els participants de manera no jeràrquica.- Fomentar la confiança mútua a través de la complicitat i l'humor.- Mostrar humilitat davant les experteses dels altres.	
Entre l'alumnat	Entre el docent i l'alumnat
<ul style="list-style-type: none">- Fomentar l'aprenentatge entre iguals.- Fomentar l'aprenentatge a través de l'alumne expert.- Visibilitzar les identitats de l'aula.	<ul style="list-style-type: none">- Estar disposat a aprendre dels alumnes.- Mostrar confiança en les habilitats dels alumnes.- Mostrar interès per la dimensió personal,

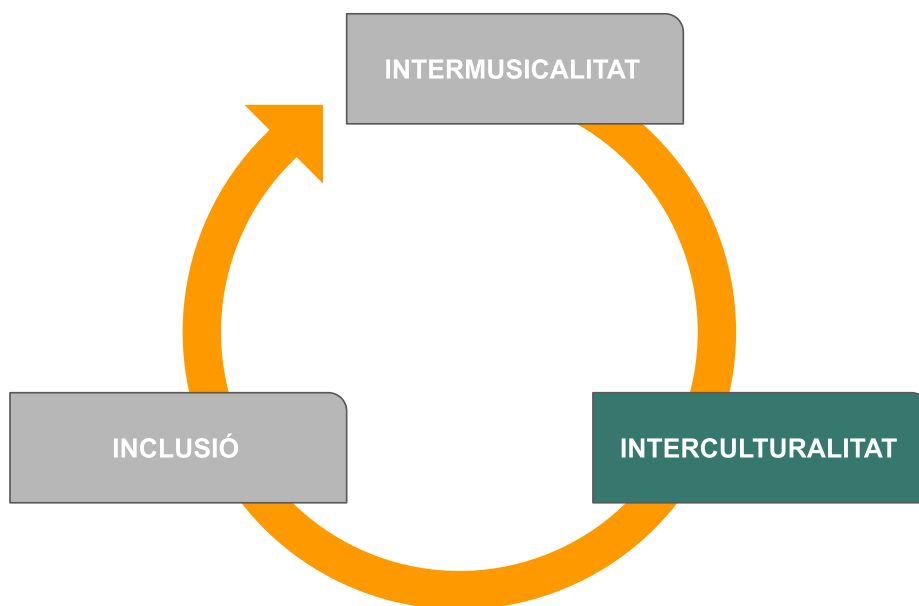
	<p>musical i cultural de l'alumnat.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Donar-se a conèixer a l'alumnat en la dimensió personal, social i cultural. - Donar feedback positiu i constructiu. - Disposar de coneixements previs de la cultura treballada.
<p>Entre el culture bearer i l'alumnat</p>	<p>Entre el docent i el culture bearer</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Estar disposat a aprendre dels alumnes. - Donar-se a conèixer a l'alumnat en la dimensió personal, social i cultural. - Mostrar interès per la dimensió personal, musical i cultural de l'alumnat. - Utilitzar un llenguatge verbal i no verbal proper als alumnes. - Ús d'estratègies informals d'aprenentatge. - Donar feedback positiu i constructiu. - Mostrar complicitat i coherència en relació amb el docent (codocència). 	<ul style="list-style-type: none"> - Dedicar un temps i un espai al codisseny de la intervenció. - Tenir clars els rols de cadascú en una situació de codocència a l'aula. - Fer revisions i reflexions conjuntes sobre la intervenció. - Mostrar interès per la vida personal, cultural i musical del culture bearer (encontres formals i informals).

5. LA INTERVENCIÓ DIDÀCTICA D'UN CULTURE BEARER A L'AULA AL SERVEI D'UNA EDUCACIÓ INTERCULTURAL

L'educació intercultural busca fomentar una comprensió profunda i respectuosa de les diferents tradicions i expressions musicals que existeixen al món. En lloc de simplement consumir o apropiarse de la música d'altres cultures, l'educació intercultural proposa el diàleg i la interacció entre diferents tradicions musicals. Aquest enfocament intermusical no només permet als alumnes aprendre qüestions sobre les músiques d'altres cultures, sinó que també els ajuda a desenvolupar habilitats com la comunicació intercultural, l'empatia i la valoració de la diversitat. En treballar la música des d'una perspectiva global i intercultural, es promou una societat més justa, inclusiva i pacífica, on es reconeix i respecta la riquesa de les diferències culturals. És per això que un enfocament intercultural des d'un posicionament crític ha d'estar, en última instància, al servei de la inclusió de l'alumnat (figura 40).

Figura 40

Diagrama sobre el sentit i la finalitat de la intermusicalitat al servei de la interculturalitat i la inclusió (part 2)



En aquest apartat mostrem les aportacions d'un treball amb un culture bearer a l'aula de música en relació amb l'educació intercultural i que hem dividit en: visibilització de prejudicis, visibilització de la diversitat cultural de l'aula i foment de la competència intercultural.

5.1 Visibilització de prejudicis

La presència i la influència del culture bearer, des del treball previ amb el docent fins a la intervenció a l'aula amb l'alumnat, confronta diferents maneres d'entendre la música i la vida en general, que visibilitza determinats prejudicis. Conèixer els prejudicis d'uns i altres ens permet conèixer millor l'altre, però també a nosaltres mateixos. En el següent apartat mostrem aquells prejudicis que hem identificat en l'alumnat i en el docent.

5.1.1 Prejudicis de l'alumnat

Menysprear o rebutjar per falta de coneixement o normalització d'alguns aspectes culturals. Els prejudicis de l'alumnat que es detecten a partir de l'anàlisi de les dades ens apunten a una concepció generalitzada, simplista i homogeneïtzada de les músiques de l'altra cultura, i que té a veure amb el desconeixement i els pocs referents que ja hem evidenciat a la primera etapa de la recerca. També cal recordar com alguns d'aquests prejudicis també els trobem en l'alumnat marroquí, a partir del desconeixement o del rebuig. Un d'aquests prejudicis que hem pogut observar es reflecteix en l'ús de determinades llengües, sobretot, quan aquestes estan estigmatitzades, com és el cas de l'amazic o d'algunes variants de la darija. A continuació reproduïm un fragment, extret de l'observació d'una de les sessions d'aula, que ho exemplifica:

[...] El docent para la música i tot seguit s'ha iniciat un debat acalorat, perquè no hi ha acord, sobre la llengua que utilitzen els cantants. La Fàtima diu que no parlen darija, sinó que parlen «jbala». En Saïd diu que jbala és darija, però amb un altre accent. En Jose diu: «ah, como los latinos!». L'Aya aclareix que jbala fa referència a les persones que viuen a la muntanya. En Saïd diu que la seva mare és jbala (però sembla que li fa certa vergonya dir-ho).⁹⁵ (2A.19)

En comptes de normalitzar i valorar les llengües autòctones, observem que aquestes s'han «vernaculitzat» i s'han convertit en llengües de segona categoria i no aptes per a la vida moderna. Aquest sentiment de menyspreu cap a la llengua pròpia es transmet de generació en generació afectant negativament a l'autoconcepte i a la identitat de l'individu. El fet que el culture bearer, des de la seva posició a l'aula, parli una d'aquestes llengües —en el nostre cas, amazic— les ajuda a

⁹⁵A continuació mostrem el comentari-aclariment d'una alumna de l'institut al docent, sobre el concepte i la concepció del terme Jbala: «*Jbala* fa referència a la gent que viu a la muntanya. Depenent del lloc, parlaran amazic o darija, com al Marroc en general. Així i tot, poden haver-hi diferències pel contacte entre ambdues llengües [de transmissió oral], o que ho pronuncïin d'una altra manera, ja que els *Jbala* no solen anar a l'escola. Jo crec que al Saïd [en referència a l'alumne que havia fet el comentari] li fa vergonya perquè la majoria dels jbala no tenen els mateixos privilegis i solen ser pobres. Estan una mica per sota de l'escala social».

visibilitzar, normalitzar i honrar, i situar-les en un estadi de ple dret. També ajuda el fet que aquestes llengües apareguin en un context formal com és l'institut, i que formin part de continguts que es treballen a l'aula. La música permet, doncs, posar en context formal aspectes culturals que a vegades estan desvaloritzats.

Aprofundint en aquest aspecte, de les converses que s'estableixen entre els alumnes a l'aula, les dades deixen entreveure, en algun cas, determinat menyspreu o ridiculització cap a la llengua dels seus pares. A vegades, el menyspreu apareix de manera velada, a partir d'enriure-se'n d'alguns mots propis, d'algunes variants lèxiques o d'alguns préstecs lingüístics.

Veure els grups culturals com a homogenis i estancs. Els prejudicis, però, no sempre comporten una visió negativa. A vegades consisteixen en creences a partir d'associacions i generalitzacions que fem d'acord amb els coneixements, pobres o esbiaixats, que tenim sobre un aspecte determinat. Es tracta de prejudicis que construeixen expectatives. Així, per exemple, quan sentim una melodia «orientalitzant», en aquest cas produït per l'efecte de l'interval de segona augmentada, l'associem a un context llunyà o desconegut, sense pensar en la possibilitat que pot haver estat interpretada o creada dins del mateix context cultural. D'aquesta evidència se'n deriva la necessitat o el benefici de proporcionar als alumnes exemples musicals (audiovisuals) híbrids i en diferents contextos, com els que ens planteja el culture bearer, que trenquin amb les expectatives que retroalimenten els grups culturals com a homogenis i estancs.

A continuació, presentem una altra situació d'aula on podem veure com els coneixements i les experiències de vida dels alumnes d'altres cultures poden enriquir el debat a l'aula. En aquest cas, el docent projecta un vídeo on el grup Alcuscús, format per persones de diferents cultures i procedències, i del qual el culture bearer en forma part, interpreta la cançó tradicional catalana «La pastoreta». En acabar, el docent demana als alumnes per allò que més els ha sorprès o allò que més destaquen. Les dades ens mostren com cada alumne es fixa en una cosa diferent. Només acabar la cançó, un alumne diu que l'ha sorprès el moment on una dona cantava. Aquest fet generarà un debat. A continuació transcrivim les aportacions dels alumnes:

—Luís: però t'ha agradat?

—Omaima: «bueno»... [no sap molt bé què respondre], però està mal vist, perquè diuen que ets una puta i no sé què...

—Hamsa: el que passa és que quan es fa una cosa com aquesta al Marroc, se sol fer amb homes sols o amb dones soles.

- Luís: m’ha sorprès aquella dona que cantava «uiuiuiui» (simula l’udol característic del món àrab ‘zagharit’).
- Omaima: que canten en diferents idiomes.
- Luís: diferents cultures.
- Santiago: diferents instruments.
- Abdel: diferents edats.
- Santiago: hi ha cors.
- Omaima: que a un home li falta una dent.
- Abdel: un home estrany.
- Santiago: un «tio» amb rastes, i diversos calvos!
- Omaima: dones grans, amb vel, cantant amb altres homes, i que està mal vist.
- Docent: què vols dir quan dius que està mal vist?
- Omaima: doncs que està mal vist que una dona major d’edat canti amb molts homes.
- Docent: i t’ha sorprès?
- Omaima: Sí
- Docent: però t’agrada?
- Abdel [intervé]: com als casaments que també estan separats.
- Omaima: clar, perquè és un casament! (2C.161-162)

En aquesta seqüència podem veure com cada alumne focalitza la seva atenció en aspectes ben diferents, d’acord amb les seves motivacions, expectatives o creences. És interessant observar el diàleg que s’estableix entre l’Omaima i en Hamsa pel seu punt de vista situat i sobre una informació rellevant sobre com interpretar determinats codis culturals.

Així doncs, de l’anàlisi de les dades concloem que, per tal que hi hagi un vertader diàleg intercultural, s’han de facilitar situacions híbrides i complexes que ressonin en tot l’alumnat i que donin peu a què cada alumne trobi l’espai per fer sonar la seva veu. En aquest sentit, la figura del culture bearer és clau, des de la fase prèvia de disseny amb el docent, com durant la fase d’intervenció.

Com a últim exemple plantejem una nova situació híbrida, suggerida pel culture bearer, en la qual es mostra un vídeo a l’alumnat on apareix un grup de dones occidentals participant en una audició, guiades per un músic amazic avituallat amb els elements propis de la cultura tradicional⁹⁶. Com podem veure en el següent fragment, a fi d’evidenciar els prejudicis, es decideix posar primer l’àudio sense el vídeo per, després d’unes preguntes guiades, mostrar les imatges:

⁹⁶ <https://youtu.be/kblg4eTQd1Q>

El docent posa la cançó «Tabla» del grup Izenzaren [sense mostrar-ne el vídeo]. Els alumnes perceben immediatament que, pels girs melòdics, no sona d'«aquí». El docent encén la pantalla, que amagava part de la informació. Una alumna [d'origen marroquí] diu, sorpresa: si són españolas! Són dones d'una certa edat, dalt d'un escenari, disposades en semicercle, i tenen un aspecte clarament occidental. El músic que lidera el conjunt és al centre; és l'únic que té un instrument, de corda, i va vestit amb robes pròpies de la cultura berber o àrab (duu un mocador al cap). Un altre alumne, diu: «son de muchos países!». (2C.62)

Com podem veure, mostrar un exemple ambigu que comporti un equívoc o que contingui un element sorprenent i inesperat, captarà l'atenció dels alumnes i possibilitarà un diàleg enriquidor per a totes les parts, tant per l'alumnat com pel docent.

5.1.2 Prejudicis del docent

En aquest apartat volem destacar com a través de la intervenció del culture bearer el docent pren consciència d'alguns dels seus propis prejudicis, alguns dels quals tenen a veure amb algunes pressuposicions o falses expectatives que té ell mateix sobre l'alumnat. La majoria dels nois i noies participants ha nascut i crescut al barri i comparteixen una generació que renegocia constantment les seves identitats. El docent, tot i fer deu anys que treballa al centre, no viu al barri ni coneix en profunditat les xarxes familiars, socials i culturals d'aquests adolescents.

A pesar que aquestes reflexions interculturals es podrien dur a terme sense la intervenció d'un culture bearer, destaquem la importància d'aquesta figura com a desencadenant de la visibilització d'aquests prejudicis, a través de les seves propostes, suggeriments i maneres d'interaccionar amb el grup. Des de la fase prèvia de disseny amb el docent, fins a la mateixa implementació a l'aula amb l'alumnat, es produeixen diàlegs i intercanvis que esdevenen transformadors, cosa que només serà possible si hi ha un intercanvi d'una certa qualitat i durada. Així, a partir de l'anàlisi de les dades d'aquest apartat, en destacarem tres aspectes:

Pressuposar que un alumne tindrà un gran interès per conèixer la música de la cultura d'origen dels seus pares. Com a docents podem partir de les millors intencions i proposar petites recerques o activitats centrades a investigar els orígens culturals de l'alumnat⁹⁷. Tot i que en la majoria d'ocasions la resposta de l'alumnat és positiva, hem pogut veure com en algunes ocasions no trobarem l'interès

⁹⁷ Aquesta fou la primera activitat que el docent proposà als alumnes en la primera fase, de caràcter introductor, de la intervenció didàctica abans de l'arribada del culture bearer.

o la predisposició que busquem o que esperem que tinguin. Fixem-nos en la següent situació d'aula reflectida en el diari de l'investigador:

He recomanat als alumnes que facin una petita recerca sobre alguns estils de música marroquina. De seguida, alguns alumnes m'han dit que si ho podrien fer d'altres músiques. He acceptat, però he posat com a condició, que fos un estil d'una altra cultura, especialment dels seus progenitors. Així i tot, dos alumnes marroquins no han volgut i han preferit fer-ho sobre música brasilera, que diuen que és molt moguda. (D2.67)

Les raons per les quals un alumne pot no estar interessat en el coneixement de la música dels seus progenitors poden ser múltiples i poden canviar en funció de la situació i del context. A continuació assenyalarem les raons que han emergit de l'anàlisi de les dades:

- L'alumne o alumna no se sent interpel·lat per la cultura dels seus progenitors: no li agrada, l'avorreix o no s'hi sent identificat. Hem de tenir present que aquests alumnes han anat forjant identitats diferents de les dels seus progenitors, per la qual cosa poden tenir una identificació cap a la cultura dels seus pares més tangencial de la que podríem pensar.
- L'alumne o alumna té altres preferències musicals, alineades amb les dels companys adolescents (per pressió de grup) i les modes del moment.
- L'alumne o alumna sent un rebuig per la cultura dels seus pares com a procés reactiu d'adaptació.
- L'alumne o alumna se sent incòmode pel fet de sentir-se el centre de l'atenció. Quan dediquem un temps intensiu i exclusiu a una música d'una altra cultura i per la qual demanem l'ajuda i la veu privilegiada de l'alumne que en forma part, aquest es pot sentir, excessivament observat i incòmode.

Per tant, a l'hora d'introduir determinades músiques a l'aula caldrà tenir presents aquests aspectes, evitar situacions on alguns alumnes es puguin sentir incòmodes i fomentar la participació de l'alumnat, però sense que aquest se senti obligat a participar, en especial si és un alumne de la cultura treballada.

Pressuposar que als alumnes els sorprendrà veure un músic marroquí parlant en català. El més habitual —i així també ho creia el docent—, és que una persona d'origen del Marroc es comuniqui d'entrada en castellà i no pas en català. El culture bearer, des del començament, es mostrarà sensible pel que fa a l'ús de la llengua catalana, parlant-lo amb desimboltura, en part motivat per la seva reivindicació i defensa de l'amazic —una llengua minoritzada i estigmatitzada al Marroc—, i que el

portà a empatitzar amb la necessitat d'aprendre i utilitzar la llengua catalana. Des de l'inici, el docent va considerar que aquest fet podria generar un interès o si més no un impacte en l'alumnat.

En una entrevista grupal després del concert final, el docent va preguntar als alumnes si s'havien sorprès pel fet que el culture bearer els hagués parlat en català. Als alumnes, però, no els va sorprendre. La sorpresa fou, doncs, per al mateix docent, evidenciant un prejudici, i que veiem en aquest fragment del diari de l'investigador:

El docent pregunta als alumnes si els ha sorprès que en Radouan els parlés en català.

Tots els alumnes diuen que no (EAF-3.9).

Reflexió del docent: em sorprèn que a ningú l'hagi sorprès. Segurament té a veure amb un prejudici meu, ja que l'alumnat del centre està més acostumat a conviure, dins i fora de l'escola, amb persones d'origen marroquí, del que ho està el docent. També pot ser que el confonguin amb un docent, o que sigui la resposta que creuen que és la políticament correcta i la que vol escoltar el docent. O que, si diuen que sí, el docent els en demanarà més explicacions. (D2.24)

La majoria d'alumnes del centre tenen el castellà com a llengua habitual entre ells, tant dins com fora l'escola, així com la llengua d'ús entre l'alumnat marroquí en espais compartits amb altres alumnes⁹⁸. No obstant això, els alumnes estan acostumats a rebre bona part de les classes en català, per la qual cosa no els sorprèn que vingui un adult a l'aula, en qualitat d'expert, i els parli en aquesta llengua, independentment dels seus orígens. Per als alumnes, el culture bearer actua com un docent més. Un aspecte interessant i que hem tractat a l'apartat sobre la codocència i el rol del docent. També cal afegir que els alumnes viuen una realitat migratòria que el docent no viu, és a dir, són una segona generació que ja ha nascut a Catalunya i, per tant, no és d'estranyar que per ells que hi hagi marroquins que parlin perfectament el català, ja que fa temps que van arribar i ja no són nous. És la percepció perpètua que l'immigrant és un nouvingut sempre, quan passats els anys es pot adaptar perfectament a la cultura i lloc on viu.

Partir d'universos sonors diferents dels de l'alumnat. Per concloure amb aquest apartat, observem com l'univers sonor de l'alumnat és molt diferent del del docent, i és a través d'aquests universos que creem les nostres creences i construïm la nostra idea del que és la «música marroquina», en tant que

⁹⁸ Tal com hem vist en l'apartat de l'anàlisi del context de la recerca, el castellà és la llengua habitual de comunicació de l'alumnat en l'entorn familiar; en un 65%, de manera exclusiva. Només un 20% de la mostra combina el castellà amb el català.

constructe. És per això tan important conèixer i prendre consciència dels diferents punts de partida d'uns i altres a l'hora de dissenyar i conduir la intervenció didàctica.

Els resultats de l'anàlisi de la primera etapa ens mostraven un desconeixement i rebuig significatiu de la música marroquina per part dels alumnes. Força alumnes la consideraven una música llunyana, descontextualitzada, estranya o antiga. Els pocs referents coneguts i compartits a l'aula eren a través de cantants i grups de música moderna (rap, trap, hip-hop...) cantant en darija o bé en àrab.

El docent parteix de la particularitat local, és a dir, de les músiques tradicionals, per oferir una perspectiva global de la música i ressaltant-ne les similituds. Alguns alumnes, en canvi, parteixen d'una cultura global i de la creença que arreu hi ha més o menys la mateixa música. A diferència del docent, l'alumnat enriqueix la seva mirada a partir de músiques que el docent o el culture bearer els mostra. Tal com deia un alumne de família marroquina, «aquest estiu, quan vaig anar al Marroc estaven tot el dia amb la cançó *Despacito* (de Luís Fonsi)⁹⁹ (2C.291)» o, com comentava una altra alumna, «em pensava que era tot més semblant al que estàvem acostumats a escoltar, i veig que és molt diferent (2C.292)».

En altres paraules, el docent destaca els punts de contacte d'unes determinades músiques amb l'objectiu que els alumnes coneguin una realitat diversa i conceptualitzin les músiques de les diferents cultures com a espais permeables, complexos i heterogenis. Tanmateix, quan preguntem als alumnes, a la sessió-debat final del projecte, si ha canviat la idea que tenien de la música marroquina, observem com alguns alumnes en valoren la diferència, per damunt de la semblança, d'unes músiques que fins al moment no coneixien:

- Maria: sí, però no sé com explicar-ho. Potser abans pensava que era com la d'aquí, no sé com explicar-ho...
- Omaima: ella vol dir que hi ha estils que són com els d'aquí [s'entén, moderns]. Al Marroc hi ha reggaeton, però també hi ha l'estil «dels vells», i tu has posat els dels vells, però al Marroc també hi ha rap, trap... (2C.290)

5.2 Visibilització de la diversitat cultural de l'aula

La diversitat cultural i lingüística que trobem a les aules no té un equivalent en la diversitat que trobem en els equips docents. Hem de tenir present que per formar part del cos de docents, sigui

⁹⁹ <https://youtu.be/kJQP7kiw5Fk>

com a substitut, interí o funcionari, cal tenir «la nacionalitat espanyola o d'altres estats membres de la Unió Europea, o dels estats als quals, en virtut de tractats internacionals subscrits per la Unió Europea i ratificats per Espanya, els sigui aplicable la lliure circulació de treballadors»¹⁰⁰. Aquest filtre d'entrada suposa un fort condicionant amb relació a com pensem l'educació, a la cultura de centre, al mateix currículum, real i ocult. En aquest sentit, l'entrada d'un culture bearer a l'aula, aporta una nova mirada i facilita la visibilització d'aquesta diversitat que tan sovint resta invisibilitzada per un currículum «neutre» i per uns docents que no participen d'aquesta diversitat. En les paraules del culture bearer, recollides en una entrevista:

El projecte és una gran iniciativa tenint en compte la nova realitat social —o que no és tan nova—, que és l'escola o l'institut, com una continuació de la societat. Una iniciativa que facilita aquesta integració i reconeixement real, amb les aportacions musicals i socioculturals que poden aportar les persones que tenen una procedència diferent, en aquest cas l'amaziga o nord-africana, en situar-los com a protagonistes. (ER2.2)

Pel que fa a l'alumnat, la intervenció d'un culture bearer a l'aula ofereix un espai de possibilitats perquè els alumnes que comparteixen aquesta cultura disposin d'un espai on visibilitzar-la, tant a l'aula —amb relació als companys—, com al dia del concert final, davant la resta de l'alumnat, del docent i de les famílies (CNC-1.6). Alhora, aquest espai de visibilització també fomenta, en un entorn de diàleg, que altres alumnes visibilitzin les seves tradicions i vincles culturals.

Generar espais per fer aflorar les diferents identitats. Com hem pogut veure anteriorment, els culture bearers sovint són figures amb identitats múltiples o identitats transnacionals. El fet de visibilitzar-les i donar-los un espai permet, a partir d'un bon guiatge per part del docent, que aflorin altres identitats múltiples que hi ha a l'aula i que resten invisibilitzades. Com a exemple veiem una situació d'aula, en la qual el docent explica als alumnes la història de vida del músic catalanoalgerià Yacine Belhacene. A partir d'aquest exemple, el docent els pregunta si hi ha algú que també tingui històries de vida amb orígens diversos (amb el pare o la mare nascut fora de Catalunya). A partir d'aquí sorgeixen diversos casos d'immigracions, tant internes com externes, que havien estat amagades o invisibilitzades: una alumna que va viure bona part de la seva infància al Marroc tot i haver nascut a Catalunya, un alumne «no marroquí» que resulta tenir un membre de la família que és d'origen marroquí (EAF-3.5), un alumne que té els pares de Xile i Catalunya; una alumna que els seus pares són de Veneçuela i Catalunya; una altra que té el pare de Granada; un altre que el seu

¹⁰⁰ <https://educacio.gencat.cat/ca/serveis-tramits/borsa-docents/incorporacio-borsa/requisits/>

pare és de Solsona i la mare és de l'Equador (2A.51 - 2C.90); o un altre que té el pare català i la mare hongaresa (2A.246/247).

De les converses que s'estableixen amb els alumnes, les dades ens permeten veure com aquest alumnat valora positivament el fet que hagi disposat d'un espai per a la visibilització, cosa que segons ells mateixos, no passa habitualment:

—Omaima: m'ha agradat perquè han fet una cosa de la meva cultura, i no m'havia pensat mai que ho anessin a fer [en el context escolar].

—Docent: i per què? Creus que mai es fa?

—Omaima: sí

—Docent: i com et sents?

—Omaima: doncs molt bé! (EAF-3.3 - 2C.28)

Generar espais d'empoderament de les cultures presents a l'aula. Permet visibilitzar i honrar diferents aspectes culturals de la família dels alumnes, com ara mostrar la *tarija*¹⁰¹ del pare, o els vestits tradicionals per a les festes especials (2A.78) ([Vídeo 12: Alumna mostrant la tarija](#), a annex 4). O bé quan un alumne, en veure el dandan del culture bearer, va dir: «yo sí que lo he visto!» (figura 41), o una altra alumna que reconeixia que el seu avi, que viu al Marroc, toca un instrument semblant (2A.85). Aquestes visibilitzacions generen un espai d'empoderament de l'alumnat marroquí, la cultura del qual sovint resta invisibilitzada (2A.18/241).

Figura 41

Imatge de dos alumnes tocant el dandan



¹⁰¹ La tarija, o 't3rija' és un membranòfon semblant a la darbukka, característic del folklore marroquí, amb forma de copa i fet de fang o de ceràmica. A moltes cases, cada membre de la família té la seva pròpia tarija.

És interessant veure com la visibilització cultural dels alumnes d'origen marroquí actua com a desencadenant intercultural, ja que interpel·la a altres alumnes que volen visibilitzar les seves cultures, per similitud, diferència o contrast. A continuació n'oferim un parell de situacions, extretes de les dades analitzades:

Situació 1. En una de les sessions d'aula ens trobem amb una alumna que mostra als seus companys una cançó de falda tradicional de Veneçuela, que els seus pares li cantaven de petita, i que diu així:

*Arepita de manteca,
pa mamá que da la teta,
arepita de cebada
pa papá que no da nada.
Una arepita de queso
pa la abuela que da besos.*

Una alumna marroquina intervé i diu que no ha entès res. El docent pregunta què és una *arepita*, i l'alumna li diu que és un menjar típic fet amb una massa de blat que es fregeix i es farceix. Una altra alumna, que és de l'Equador, diu que els seus pares també en fan. Un altre noi, que va néixer a Xile, diu que a Xile també se'n pot trobar als restaurants. Aquests alumnes expliquen, amb orgull, que a l'Equador, hi ha venedors ambulants per tot arreu. L'alumna marroquina diu que al Marroc venen caragols. (2C.30)

Situació 2. En una de les sessions finals es duu a terme un debat a l'aula on els alumnes fan una valoració general del projecte. Com podem veure en el següent fragment, aprendre una cançó en darija ha permès a l'Albert, que és fill de pare català i de mare hongaresa, que entrés en ressonància amb la llengua de la seva mare, a la qual no veu des de fa molt de temps:

—Albert: m'ha agradat aprendre a cantar en marroquí.
—Docent: per què?
—Albert: perquè m'agrada l'idioma quan canten.
—Docent: per què?
—Albert: doncs perquè canvia molt respecte a l'idioma del país de la meua mare [hongarès] (2A.246/247).

És interessant observar com cadascú, i de manera incontrolable, filtra determinats aprenentatges a través de les seves experiències i emocions personals. Aquesta última situació d'aula portarà a

ensenyar als companys, i de manera espontània, algunes frases en hongarès en un clima de confiança.

5.2.1 L'alumne com a expert

El culture bearer actua com a visibilitzador, així com el treball previ que es fa a l'aula sobre la música i la cultura marroquina. D'aquesta visibilització afloren coneixements, habilitats i experteses d'alguns alumnes que poden mostrar i compartir a l'aula. Això suposa un reconeixement i una valoració per a ells.

Expert en aspectes musicals. Els alumnes, coneixedors de determinats instruments i del seu ús contextualitzat, expliquen, en qualitat d'experts (figura 42), des de la manera en com s'ha d'agafar un instrument, la manera en com s'ha de tocar (2A.120 - 2C.42/149), els ritmes adequats per a un instrument en concret, o dels preparatius perquè soni bé, com el fet d'escalfar amb un encenedor la membrana de la *tarija* si es vol aconseguir un millor so (2A.119).

Figura 42

Imatges de l'alumne expert



Nota. Una alumna marroquina ensenya a fer un ritme a una companya mentre una altra els observa atentament.



Nota. Una alumna ensenya un ritme al docent mentre la resta d'alumnes l'observen.

En una situació estreta de les sessions d'aula, veiem una alumna que, a iniciativa pròpia, mostra a la resta de la classe un videotutorial que ha gravat per a l'ocasió on se la veu a ella, amb un vestit tradicional del Marroc, cantant, ballant i tocant una percussió. La rebuda per part de l'alumnat és molt positiva i suposa un reconeixement per a l'alumna (2A.18). En aquest sentit, és important la presència del gest, el tacte, la mirada, del cos o el moviment com a elements culturalment situats i autèntics, i que identifiquem en altres sessions d'aula (2A.198-199).

Expert en temes lingüístics. Les dades ens reflecteixen com els alumnes que dominen la llengua àrab són requerits en diverses ocasions per ajudar als alumnes i al docent a pronunciar i entendre correctament petits textos en àrab o en amazic (2A.5/24/46/48/167/181/186 - 2C.16/19/20). En el següent exemple, podem veure com una alumna ajuda als alumnes i al docent a fer una correcta pronúncia del text en àrab:

Una alumna, d'origen marroquí, ensenya la transcripció de la lletra d'una cançó de bressol al docent davant la resta de l'alumnat¹⁰². El docent intenta llegir-ho i pronunciar-ho. L'alumna pronuncia un tros i el docent el repeteix. Els alumnes marroquins riuen perquè el docent no ho pronuncia bé. El docent és corregit per l'alumna. Aquest, li diu que ho està llegint tal com ho ha escrit, i ella li respon que és així com s'escriu. El docent espera que s'escrigui d'una manera que quan ell ho llegeixi soni correctament. El docent escriu la transcripció a la pissarra. Tenim una confusió amb el fet d'utilitzar números per a les sonoritats alternatives i que no podem representar amb l'alfabet llatí (2C.19). Ho intentem escriure com sonaria per tal que ho puguem pronunciar correctament, però tampoc hi ha un gran acord entre els mateixos alumnes marroquins (2C.20):

A la taula 31 podem veure una transcripció de la cançó de bressol *Nini ya momo*, facilitada per l'alumna, juntament amb un consens sobre com podem pronunciar la lletra de la manera més ajustada.

¹⁰² Nini ya momo: <https://youtu.be/fl2UNCqeVzQ>

Taula 31

Transcripció, adaptació i traducció de la lletra «Ni ni ya momo»

TRANSCRIPCIÓ	CONSENS PER A UNA DICCIÓ AJUSTADA	TRADUCCIÓ
Nini ya momo hatta ytib 3shana ua ila ma tab 3shana ytib 3sha yirana	Ni ni ya mu mu hta itib ashena ila matab ashena itib masheb girena.	Dorm, fill meu fins que el sopar estigui a punt I si no està el sopar ho estarà el dels veïns.

En una altra ocasió, el docent preguntà a una alumna com s'havia sentit en ensenyar a pronunciar un fragment de text, als seus companys i al docent. A continuació adjuntem un fragment d'aquest diàleg:

—Docent: i com t'has sentit?

—Aya: guai!

—Docent: has sentit vergonya?

—Aya: a l'hora de cantar, però per parlar no.

—Docent: t'ha sorprès alguna cosa de nosaltres quan ho dèiem malament?

—Aya: és que no és malament, diu. És el so «ha» [el fa], que a vosaltres no us surt.

—Docent: i ja ho sabies això?

—Aya: sí. I em feia gràcia.

—Docent: i veure els teus companys cantant en àrab, quines emocions tens?

—Aya: està bé! [i riu]. (2A.241)

5.3 La competència intercultural

A continuació presentem diferents situacions que emanen de les dades analitzades, amb reflexions que condueixen, o que poden conduir, a preses de consciència i a un desenvolupament de la competència intercultural. Com hem pogut veure, les reflexions viscudes a l'aula afecten totes les persones implicades. És per aquesta raó que no hem fet una distinció entre el docent, l'alumnat i el culture bearer. Tal com explicava el culture bearer en una sessió: «Ara esteu tots aquí a una aula, aprenent les coses que jo us explico, però jo també estic aprenent molt de vosaltres. I musicalment també és així: donar i rebre. Aquest és el secret» (2C.116).

Prendre consciència de la diferència, comprendre-la i assimilar-la en familiaritat. Els alumnes prenen consciència de la diferència quan els la presenta una persona que ve de fora, de manera autèntica i viscuda. El culture bearer afirmava en una entrevista: «El sol fet que jo expliqui la meua vida, és ja una altra cultura» (ER2.8). Cal recordar que, a pesar de la proximitat del país, cap alumne, tret dels fills i filles de famílies marroquines, ha estat al Marroc. El culture bearer continua la seva reflexió en un context d'aula, tot dient:

Espero doncs que algun dia visiteu algunes d'aquestes zones diferents de les d'aquí. La zona d'on vinc és un desert. Hi ha molta sorra. Molt diferent del que podeu trobar aquí: persones diferents, menjar diferent, una cultura diferent. I allà, la vida diària també és diferent. Com la música. A tot arreu, la música és diferent. Si vas a Vic, a Barcelona, al País Basc o a Andalusia, descobriràs estils de música molt diferents (flamenc, rumba...) perquè les persones la desenvolupen de maneres diferents, depenent de l'àmbit geogràfic. (2C.99)

Establir un contacte amb algú que és diferent ens permet comprendre'l i assumir-lo en familiaritat, com una part del «nosaltres» (2C.295-6), i cap docent pot substituir aquesta funció. Com comentava el culture bearer en una entrevista,

—Culture bearer: aquí, el que importa és el tacte i el contacte amb algú que és diferent. Perquè m'han vist tocar, però també ho han fet ells.

—Docent: és una experiència emocional, no només racional.

—Culture bearer: exacte, ho han viscut i alguna cosa els quedarà. (ER2.11)

Aprendre a posar-se al lloc de l'altre. Posar-se en el lloc de l'altre, però, no és una tasca fàcil ni immediata, requereix un reconeixement de l'altre així com un vincle afectiu, i això no es pot forçar i necessita el seu temps. Posar-se en el lloc de l'altre implica també prendre consciència que, per l'altra persona, tampoc resulta fàcil adaptar-se a un entorn que per a ell també és nou. Per posar un exemple, a través de les reflexions del culture bearer i de compartir la seva història de vida, els alumnes prenen consciència de la necessitat que tenen les persones immigrades de rebre ajuda i suport, sobretot a l'inici, per a una adaptació positiva que permeti, primer aprendre, per després poder ensenyar. Com comentava el culture bearer en una de les sessions d'aula:

Quan un arriba aquí necessita un temps per adaptar-se perquè són cultures diferents, maneres d'expressar-se diferents, tot és diferent. En arribar, jo també vaig necessitar un temps d'adaptació, i gràcies a molta gent, a poc a poc hem sabut adaptar-nos, integrar-nos, i aprendre de la gent d'aquí, i després ensenyar. (2A.72)

L'entrada d'un culture bearer a l'aula actua com a catalitzador per al foment de la competència intercultural, ja sigui posant l'alteritat al centre amb la seva figura, ja sigui visibilitzant l'alteritat present a l'aula. En el següent fragment d'entrevista al final del projecte, podem constatar com alguns alumnes han integrat el valor de l'empatia com a element clau per a una convivència inclusiva. A la pregunta del docent sobre els motius pels quals consideraven important conèixer la cultura dels altres companys, aquests digueren:

—Jalila: conèixer persones d'altres cultures [és important], fa que se sentin més acollides, i que no passi allò de «esa es mi cultura y la tienes que aprender y ya está, pues no».

—Marta: és com que et poses a la pell de l'altre!

—Jordi: tu, per exemple, quan coneixes un amic, des de la infància, sempre saps qui són els pares, com es porten a casa, com es comporten normalment, però si després ve algú —i seria el mateix amb una cultura— que no té els mateixos costums que tu o no les coneixes, mai t'hi portaràs tan bé com amb algú que sí que les coneixes.

—Docent: i per què creus que passa?

—Jordi: no ho sé, no t'hi sents tan còmode, no entens algunes coses, i el no entendre, genera rebuig, encara que a l'inici no ho notem. (EAF-3.7)

Fomentar l'empatia intercultural coneixent les discriminacions existents. També cal dir que algunes cançons proposades pel culture bearer contenen algunes temàtiques que donen peu a obrir un interessant diàleg a l'aula sobre el fet migratori i sobre algunes discriminacions per raó de procedència i de gènere. En una ocasió, arran d'un debat a partir de la cançó *Ya Rayah*¹⁰³ de Rachid Taha, que parla sobre el dolor i la tristesa que suposa deixar el país d'origen per buscar un lloc on viure i on aspirar a tenir un futur millor, el docent pregunta als alumnes els motius pels quals una persona abandona el seu país d'origen (2A.49). Tot i que la major part de l'alumnat ha nascut a Catalunya, la majoria té present alguna experiència migratòria familiar i tots reconeixen que els seus pares, en un moment o altre, han experimentat la nostàlgia de tornar al seu país (2A.51-52) o directament han viscut experiències traumàtiques (2A.53). Aquests diàlegs que es produeixen a l'aula serveixen per prendre consciència sobre la complexitat del fet migratori i per fomentar l'empatia intercultural.

Per acabar, destaquem també la importància de cantar cançons en altres llengües diferents de la pròpia en un concert final i davant d'un públic. De les converses que s'estableixen amb l'intermediari cultural, Enric Miró, prenem consciència de l'impacte emocional que suposa, per als pares, escoltar

¹⁰³ <https://youtu.be/uUDKfK3R42Q>

els seus fills i filles cantar en una llengua que ells no entenen (EEM-4.9). Per tant, en un exercici mirall, serà igualment interessant que els alumnes no arabòfons aprenguin una cançó en darija i la cantin davant dels seus pares, fomentant un exercici d'empatia.

Interculturalitat o intraculturalitat? Tanmateix, si sotmetem el concepte de competència intercultural a l'autocrítica, ens porta a preguntar-nos què forma part d'aquest «nosaltres» i d'aquest «altres» i com ens hi relacionem. En quin moment podem considerar el nostre culture bearer com un «nosaltres» si fa temps que viu i treballa a Catalunya? Fins a quin punt considerem com a «altres» els alumnes, fills i filles de famílies d'origen marroquí, en el nostre treball intercultural? Si assumim que el «nosaltres» és divers i heterogeni, aleshores pertoca preguntar-nos: on acaba la interculturalitat i comença la intraculturalitat?

Tot seguit, mostrem un fragment d'una entrevista al culture bearer on ell reflexiona sobre la idoneïtat del mateix concepte de culture bearer i posa en dubte la funció intercultural, ja que, en realitat, el que està visibilitzant és la diversitat que hi ha continguda, però invisibilitzada, en la cultura catalana. En aquest sentit, el que estem fomentant és la competència intracultural.

Entenc que un 'portador cultural' és una persona d'una altra cultura que no coneixem i que ens ensenya [i ens (re-)presenta] la seva cultura. En el nostre cas, però, la llengua amaziga és la tercera llengua materna a Catalunya! Això vol dir que molta gent que és amaziga ja és catalana, i això vol dir que nosaltres ja formem part d'aquesta societat. Així doncs, aprenem i aportem. De fet, quan ens comportem com a «persones amazigues», ja és una aportació a la cultura catalana, i la cultura catalana és tot això. Per tant, potser sí, seria un portador cultural, però que forma part de la [nostra] societat, i que ens ensenya coses de la nostra cultura. (ER2.6)

Finalment, a manera de conclusió presentem a la taula 32 les principals aportacions que hem identificat al llarg de la intervenció que reverteixen al servei d'una educació intercultural. Alhora donem resposta a una part de la pregunta «Com reverteix una mirada intermusical en benefici d'una educació intercultural i inclusiva?».

Taula 32

Quadre resum sobre les aportacions de la intervenció didàctica d'un culture bearer el servei d'una educació intercultural

APORTACIONS DE LA INTERVENCIÓ DIDÀCTICA D'UN CULTURE BEARER AL SERVEI D'UNA EDUCACIÓ INTERCULTURAL	
Visibilització de prejudicis	
<i>Prejudicis de l'alumnat:</i>	
<ul style="list-style-type: none">- Menysprear o rebutjar per falta de coneixement o normalització d'alguns aspectes culturals.- Veure els grups culturals com a homogenis i estancs. (associacions i generalitzacions pobres o esbiaixades sobre una música o una cultura, i prejudicis sobre les llengües minoritzades i les cultures més vulnerades)	
<i>Prejudicis del docent:</i>	
<ul style="list-style-type: none">- Pressuposar que un alumne tindrà un gran interès per conèixer la música de la cultura d'origen dels seus pares.- Pressuposar que als alumnes els sorprendrà veure un músic marroquí parlant en català.- Partir d'universos sonors diferents dels de l'alumnat.	
Visibilització de la diversitat cultural de l'aula	
<ul style="list-style-type: none">- Generar espais per fer aflorar les diferents identitats.- Generar espais d'empoderament de les cultures presents a l'aula.- L'alumne com a expert, en aspectes musicals i lingüístics.	
Foment de la competència intercultural	
<ul style="list-style-type: none">- Prendre consciència de la diferència, comprendre-la i assimilar-la en familiaritat.- Aprendre a posar-se al lloc de l'altre.- Fomentar l'empatia intercultural coneixent les discriminacions existents.- Interculturalitat o intraculturalitat?	

6. APORTACIONS AL SERVEI D'UNA EDUCACIÓ INCLUSIVA

Si l'educació intercultural té com a objectiu promoure la comprensió i el respecte cap a la diversitat cultural, ètnica, religiosa i lingüística, no podem concebre la interculturalitat al marge d'una educació inclusiva. La visibilització de la diversitat de l'aula o el foment de la competència intercultural que ha suposat la intervenció del culture bearer, pot ajudar a tenir un major coneixement del nostre entorn musical i cultural, incloure altres perspectives en el currículum i, en definitiva, a ajudar a crear un ambient d'aprenentatge en el qual totes les persones se sentin valorades i reconegudes. Al seu torn, una educació musical inclusiva comporta escoltar la veu de tots els participants la qual justifica, de nou, la mirada intermusical, tancant així el cercle (figura 43).

Figura 43

Diagrama sobre el sentit i la finalitat de la intermusicalitat al servei de la interculturalitat i la inclusió (part 3)

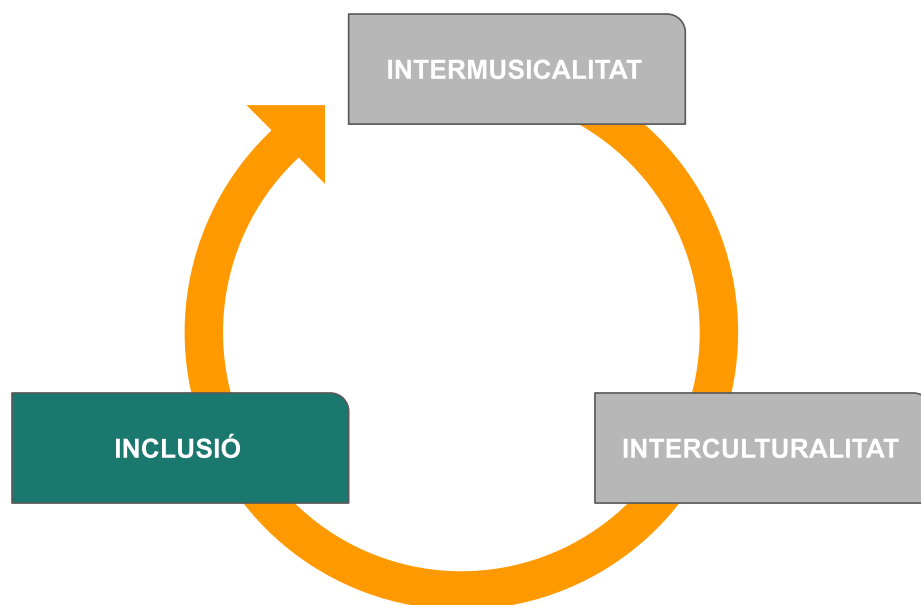


Diagrama sobre el sentit i la finalitat de la intermusicalitat al servei de la inclusió.

En aquest apartat, doncs, destaquem aquells aspectes que emergeixen de l'anàlisi de les dades durant la intervenció del culture bearer i que fomenten una educació inclusiva, com ara la motivació i la participació de l'alumnat o la visibilització i reflexió sobre algunes exclusions que podem trobar dins i fora de l'aula.

6.1 Alumnes motivats per conèixer l'«altre» i donar-se a conèixer

Les dades ens mostren com l'entrada d'un culture bearer a l'aula suposa una gran font de motivació per als alumnes i, en especial, per aquells amb qui comparteix la cultura. De l'anàlisi de les dades hem identificat diferents elements, tals com la novetat que suposa l'entrada d'una persona de fora del centre, o el fet que el culture bearer sigui d'una cultura que es troba present a l'aula. Perquè allò que ensenya és viscut com a autèntic, perquè la seva expertesa interpel·la els alumnes, perquè ho fa reconeixent les identitats presents a l'aula i perquè els fa copartípics i corresponsables de la consecució del projecte. A continuació, passem a desenvolupar cadascun d'aquests elements.

6.1.1 La figura del culture bearer genera vincle i motivació en l'alumnat

Les dades ens mostren com la novetat que suposa l'entrada a l'aula d'una persona aliena al centre, és valorada molt positivament per part de l'alumnat: perquè és una activitat diferent de les classes habituals, perquè han pogut conèixer instruments nous, sonoritats poc habituals, altres maneres de tocar-los, cantar en una altra llengua, i una altra manera d'aprendre música (2A.98/246 - EAD.1 - EAF-3.2/4), cosa que no pot fer el docent, per molt que es formi per a l'ocasió (2C.136). També, per alguns alumnes de cultura marroquina, suposa una oportunitat per conèixer o connectar amb aspectes de la cultura dels seus progenitors, que desconeixien o que no recordaven (EAD.1/2 - D2.7/41). Com a exemple, observem com en alguna sessió alguns alumnes pregunten si es poden saltar la següent classe i quedar-se amb el culture bearer (2A.67), o d'altres que es queden a l'aula de música durant l'hora del pati per continuar tocant els instruments o per parlar amb el culture bearer.

L'entrada del culture bearer a l'aula ja és prou impactant per si mateixa, però tindrà un major impacte si aquesta està degudament preparada amb antelació, generant una gran expectativa en l'alumnat o bé creant-ne una necessitat. En una sessió prèvia a l'arribada del culture bearer a l'aula, el docent estava mostrant el guembri¹⁰⁴ als alumnes a través d'un vídeo. Aleshores, el docent els va dir: «us agradaria que vingués algú i us n'ensenyés un de veritat?» (2C.48), o bé, «si tinguéssiu davant un músic d'aquesta cultura, què li preguntariéu?» (2C.76). En una altra ocasió, el docent preguntà als alumnes, per quina raó una música que interpretaven a classe, no els sonava de la mateixa manera que com ho havien escoltat en un vídeo. A continuació es produí el següent diàleg:

¹⁰⁴ Instrument de corda polsada propi de la música gnawa. Té un so greu i percussiu i compleix una funció d'acompanyament per a la veu.

- Hamsa: potser és per l'estil de la guitarra.
- Docent: i per la manera de tocar-la, oi?
- Hamsa: sí...
- Docent: tant de bo vingués algun expert i ens ensenyés com fer-ho...
- Pablo: doncs porta'!!
- Docent: ja miraré a veure si trobo algú que pugui venir...(2C.73)

Així doncs, veiem com l'entrada per sorpresa d'un culture bearer també pot fomentar, d'entrada, un major interès i motivació pel projecte. En un dels grups, el culture bearer va entrar per sorpresa a l'aula i va preguntar, tot fent una broma, si aquella era l'aula de matemàtiques. Quan el docent li va dir que no, que aquella era l'aula de música, ell es va presentar dient «bon dia». Un alumne, adonant-se'n, va dir dirigint-se al docent: «ostres, al final ho has aconseguit!». La resta d'alumnes restaven callats i amatents. Una alumna aplaudia, tímidament (2C.94). Finalment, els alumnes van mantenir la complicitat amb el docent de no dir-ho a l'altre grup per no aixafar-los la sorpresa (2C.144).

Un cop començat el projecte, el docent explica als alumnes, generant expectativa, que el culture bearer té un grup de música (IFSAN) i que potser, a finals de curs, podran fer un concert amb ell i el seu grup. Més tard, serà el culture bearer qui els ho proposarà directament (2A.109). Poder participar en un projecte real amb un concert real, amb uns músics reals i davant d'un públic suposa un repte, un compromís, i una gran font de motivació. En aquesta situació tots els alumnes tendeixen a fer pinya per poder aconseguir l'objectiu comú i això genera entesa, confiança, vincle i inclusió.

6.1.2 Quan la cultura del culture bearer es troba representada a l'aula reverteix positivament a la inclusió

La representativitat de la cultura del culture bearer a l'aula és important per a la motivació i la implicació de l'alumnat. En el moment en què hi ha alumnes que comparteixen aspectes de la cultura del culture bearer, aquests se senten interpel·lats (2C.28). Amb això no estem dient que no pugui ser enriquidor portar un culture bearer en un context on no hi hagi alumnes de la seva cultura, però quan això passa es produeix un major contacte. Quan, a més, es tracta d'una cultura minoritzada o estigmatitzada, els alumnes se senten especialment visibilitzats, reconeguts i inclosos. Com digué un alumne marroquí en una de les entrevistes al final del projecte: «em va agradar molt perquè el Radouan és del meu país» (EAD.12). En el mateix sentit, el culture bearer afirmava en una entrevista:

En el tema de la música, s'han de fer projectes com aquest. No només aprendre les notes o les escales. I canvia molt quan es fa una cosa que no és representativa de la classe, com [ensenyar] música xinesa si no hi ha cap xinès a la classe. Si ve un músic xinès, farà igualment una aportació, però si hi ha representants de la cultura, hi haurà un major contacte, i condiona perquè hi ha més aportació. (ER2.23)

Per altra banda, també cal dir que la representativitat també es manifesta a partir d'exemples musicals propers i significatius pels alumnes. A pesar que el principal repertori fou triat pel docent i el culture bearer, els diferents exemples audiovisuals que es mostren durant tota la intervenció foren triats amb l'objectiu d'interpel·lar tot l'alumnat i evitar músiques molt antigues i tradicionals que estereotipessin les cultures, i poguessin generar un rebuig. En aquesta línia, s'ofereixen algunes versions modernes, interpretades per músics de diferents cultures, fusionades amb altres estils, generant una major motivació en l'alumnat (2C.51).

6.1.3 La motivació genera compromís i responsabilitat en l'alumnat i actua com a factor clau per a la inclusió

De l'observació de les sessions constatem la importància de reconèixer i valorar la feina de l'alumnat; un element clau per a la motivació, el compromís i el vincle, tant si es tracta del coneixement dels alumnes experts com dels aprenentatges entre iguals (D2.17). Una estratègia potent per al reconeixement i el compromís de l'alumnat és la de posar-los fragments de vídeo on poden veure's a ells mateixos treballant amb el culture bearer (2A.216) (figura 44). Això permet, d'una banda, recuperar allò que havíem fet a la sessió anterior i, per l'altra, veure's a si mateixos interactuar amb el culture bearer i amb els seus companys. A pesar que la primera reacció d'alguns alumnes fou la de riure, tapar-se la boca, assenyalar (imatge 1), mirar-se (imatge 2), aplaudir (imatge 3), al cap de pocs segons veiem que observen i s'observen amb major atenció (imatge 4).

Figura 44

Seqüència fotogràfica on podem veure els alumnes mentre es veuen a si mateixos en un vídeo de la sessió anterior.



Altres elements clau que hem identificat a l'hora de generar compromís i responsabilitat en els alumnes són:

- Fer responsables els alumnes de buscar el culture bearer o d'organitzar o coorganitzar el concert o l'audició final (2C.136).
- Enregistrar una interpretació i enviar-la al culture bearer quan sigui possible farà que els alumnes se sentin valorats i es prenguin la tasca amb més responsabilitat (2C-190).
- Mostrar als alumnes vídeos amb el treball previ del docent amb el culture bearer (assajos, trobades...) permetrà que els alumnes valorin l'envergadura i el valor del projecte i se'l facin seu (D2.64 - 2C.7.274).

6.2 Interpel·lar i respectar a tot l'alumnat

Si en la primera fase de la recerca de detecció de necessitats havíem evidenciat el desconeixement i l'exclusió de la música i la cultura marroquina en el context d'aula, en l'etapa de la intervenció didàctica, és el moment de demanar i fomentar la participació i la veu d'aquestes veus silenciades.

L'entrada d'un culture bearer a l'aula ha d'estar contextualitzada, justificada i requerida per una necessitat que és fruit d'una reflexió col·lectiva. Com ja hem exposat anteriorment, projectes com aquests possibiliten que hi hagi alumnes que s'animin a explicar i compartir vivències personals i mostrar instruments o vestits tradicionals (2A.78 - 2C.1/42). Tanmateix, podem trobar-ne d'altres que no vulguin participar, com el cas de l'Amina que no va voler que els seus pares, d'origen marroquí, gravessin o mostressin una cançó, en una activitat introductòria (2A.14). Cal ser molt respectuosos amb cadascuna de les persones. Ser inclusiu amb la diversitat no passa necessàriament per una integració, sinó per un diàleg entre iguals. Tal com deia l'intermediari cultural, Enric Miró, en una entrevista: «encara que siguin terceres generacions, hi ha famílies amb unes grans pervivències culturals, molt de l'origen, mentre que d'altres, no tant. Hi ha famílies més permeables i menys permeables» (EEM-4.2).

Els alumnes participen quan se senten interpel·lats (D2.7 - 2A.179 - EAF-3.11). Quan funciona, es nota amb els cossos i amb l'ambient festiu: moure's per l'espai, ballar, aixecar els braços, moure el cos mentre toquen l'instrument, balancejar-se o picar de mans (2A.200/220/229 - 2C.6/173/185/199/213/303) (figura 45).

Figura 45

Imatge on veiem un alumne que de manera espontània arrenca a ballar



El concert final esdevé un moment especial per a la participació de l'alumnat. Per una banda, representa un tancament del treball fet, alhora que esdevé una celebració compartida amb la resta de la comunitat¹⁰⁵. Seguint la lògica del culture bearer, l'actuació es va plantejar com un espai flexible on cadascú decideix la manera com participa. D'aquesta manera, alguns alumnes que havien participat al llarg de les sessions van optar per no pujar a l'escenari mentre que alguns alumnes d'altres cursos i que no havien participat en el projecte, sobretot de famílies marroquines, van voler afegir-se fent petites percussions. D'aquesta manera es prioritza el caràcter festiu i comunitari de la celebració per damunt del concert, en tant que producte, i cadascú decideix la manera com participa.

Finalment, volem reflexionar sobre el fet que dur a terme un projecte musical amb la intervenció d'un culture bearer, per la complexitat i l'extraordinarietat que implica, pot suposar que en determinats moments el docent acabi prioritzant l'èxit del producte final a la participació de tots i de cadascun dels alumnes. Com a exemple, mostrem una situació d'aula en la qual hi ha una alumna poc participativa i poc col·laboradora. El docent, pressionat pel calendari i perquè el concert surti bé, es planteja: «Què és més important, prioritzar aquells alumnes que participen per tal d'assegurar-nos l'èxit al dia del concert o dedicar temps a aquells alumnes que es mostren menys participatius o exclosos? (2A.155)». En aquest sentit, cal no perdre de vista l'objectiu inclusiu de la proposta i no caure en el parany de prioritzar la consecució del producte final en detriment de l'exclusió d'una part de l'alumnat.

6.3 Visibilitzar exclusions

A banda de la invisibilització d'una determinada cultura que és el resultat del desconeixement i dels prejudicis que hem analitzat a bastament en el cinquè apartat d'aquest capítol (p. 272), les dades ens reflecteixen altres exclusions que hem identificat al llarg de la intervenció, i que cal visibilitzar en benefici d'una educació més inclusiva:

Exclusions per vergonya o inseguretats. La vergonya o la manca de seguretat d'un alumne per participar en una activitat d'interpretació musical pot actuar com a font d'autoexclusió (2C.2). Aquesta es pot veure acusada quan l'alumne té determinades dificultats, com per exemple, a l'hora de cantar en veu alta, i més quan la lletra està en una llengua desconeguda (2A.267). En aquest cas es pot treballar la lletra per imitació i de manera col·lectiva.

¹⁰⁵ El concert es realitzà en horari lectiu, al gimnàs de l'escola i per a la resta de l'alumnat d'ESO i l'equip docent.

Exclusions per autorebuig i prejudici cap a la pròpia cultura. L'autorebuig o el prejudici cap a la cultura pròpia o de la dels pares pot actuar com a element d'exclusió: en una ocasió el docent demanà als alumnes que compartissin una cançó de la seva cultura. L'Abdel va demanar de fer-ho d'una altra cultura que no fos la seva perquè una vegada va compartir una cançó de bressol en àrab, i els companys van enriure-se'n (D2.2.69). Les dades ens mostren com l'enfocament cap a una sola cultura durant un temps excessivament llarg, pot excloure altres alumnes que no se senten prou representats (2A.153 - 2C.283). En aquest sentit, tal com hem recollit d'alguns alumnes, si el projecte s'estén molt en el temps, caldrà considerar altres músiques i altres cultures. (2C.285). Un element més que posa de manifest la importància d'un enfocament intermusical, i que situï l'intercanvi cultural per damunt de l'aprenentatge d'una cultura en concret.

Exclusions per raons econòmiques o d'origen. Algunes lletres de les cançons proposades pel culture bearer o el docent contenen una forta càrrega de crítica social, com en el cas de la cançó *Barcelona*, de Yacine & The Oriental Groove. L'anàlisi d'aquestes lletres a l'aula, amb l'alumnat, fomenta el debat sobre qüestions com el dret a l'habitatge o les discriminacions per raons econòmiques o d'origen. A continuació mostrem algunes frases que apareixen a la cançó esmentada:

Si no pots pagar el lloguer, ve la guàrdia urbana,
Si el teu nom és Mohamed, ve la guàrdia urbana,
Encara que no ho hagi fet, ve la guàrdia urbana.

Els alumnes prenen consciència de la desigualtat i la discriminació que pateixen determinats col·lectius, a partir del fet de tenir un nom o un altre, de ser emigrant d'un país o d'un altre, o de les connotacions que tenen vocables com *immigrant*, *estranger* o *guiri* (2C.85-87). Aquests debats possibiliten que els alumnes comparteixin experiències personals, com en el cas d'en Santiago, que ens explica que un cop fou interrogat i retingut per la policia local pels seus trets físics (el seu pare és xilè) (2C.88).

Exclusions en clau de gènere. Durant la presentació del culture bearer, algunes noies, marroquines i no marroquines, van ser més reticents que els nois a tocar el dendan quan el culture bearer els el deixava (2A.93). Fins i tot, vam observar com el dia de la presentació del músic a l'aula, una alumna marroquina mirava a terra en lloc del músic, quan aquest es presentava (D2.31). Aquests rols, que hom pot interpretar en clau de vergonya o de prudència, tenen un clar biaix de gènere. És important posar en relleu aquests aspectes, compartint-los amb el mateix alumnat i fomentar la participació de les noies.

En una altra situació, que emergeix de l'anàlisi de les dades, es projecta a l'aula un vídeo del projecte Alcuscús¹⁰⁶ on es pot veure una dona marroquina d'una certa edat cantant i tocant un pandero al costat d'altres homes d'altres cultures. Com ja hem mostrat anteriorment (p. 274), aquest fet fou vist amb normalitat per a la majoria d'alumnes, però sorprengué alguns alumnes marroquins. Per a l'Omaïma, «no és habitual que una dona gran, i que porti vel, canti amb homes» (2C.161). Per a l'Hamsa, de manera més matisada, afirmava: «m'he fixat que hi havia una dona tocant la percussió i, al Marroc, solen ser els homes els que toquen la percussió» (2C.162). Quan el docent, va mostrar el mateix vídeo a l'altre grup de la mostra, es produí el següent diàleg:

—Aya: Jo t'explicaré què passa [dirigint-se al docent]. Al Marroc hi ha cantants que canten junts. A mi no em sorprèn.

—Saïd: Ja, però l'Islam diu que no està permès que cantin homes amb dones, a no ser que estiguin casats.

—Aya: i tu què saps si aquesta dona està casada, divorciada o és vídua?

—Saïd [generant un equívoc còmic]: com vols que estigui casada amb tota aquesta gent? (2A.129)

Al cap d'una estona, el docent tornà a preguntar al Saïd si realment l'havia sorprès. Finalment, l'alumne reconeixia que no l'havia sorprès tant com el fet que l'incomodava. És interessant visualitzar i reflexionar sobre aquests aspectes mostrant els diferents punts de vista i analitzant críticament el paper de la dona en els diferents contextos.

Finalment, també volem destacar que, al llarg de la intervenció, s'han mostrat cançons, siguin aportades pel culture bearer, el docent o per l'alumnat, amb un marcat caràcter sexista i, en algun cas, antisexista (2A.15 - 2C.30). Aquest fet és especialment rellevant quan el culture bearer té una motivació de reivindicació social, cultural o política. L'anàlisi de les lletres d'aquestes cançons permeten obrir debats a l'aula sobre la discriminació per raó de gènere.

A manera de resum d'aquest apartat, a la taula 33, podem veure les principals aportacions per a una educació inclusiva, i donant resposta a la pregunta: «Com reverteix una mirada intermusical en benefici d'una educació intercultural i inclusiva?»

¹⁰⁶ <https://youtu.be/-blqyyIJISU>. El projecte Alcuscús és un projecte en el qual participen el culture bearer i l'intermediari cultural on, en un context de barri s'agrupen persones de diferents edats i cultures per a fer música.

Taula 33

Aportacions de la intervenció didàctica d'un culture bearer al servei d'una educació inclusiva

APORTACIONS DE LA INTERVENCIÓ DIDÀCTICA D'UN CULTURE BEARER AL SERVEI D'UNA EDUCACIÓ INCLUSIVA

La motivació de l'alumnat per participar en projectes on conèixer l'altre i donar-se a conèixer

- La figura del culture bearer genera vincle i motivació en l'alumnat.
- Quan la cultura del culture bearer es troba representada a l'aula reverteix positivament a la inclusió.
- La motivació genera compromís i responsabilitat en l'alumnat i actua com a factor clau per a la inclusió.

Interpel·lar i respectar a tot l'alumnat

- Diàleg entre iguals i participació lliure
- Prioritzar el procés al resultat

Visibilitzar exclusions

- Exclusions Per vergonya o inseguretats.
 - Exclusions per autorebuig i prejudici cap a la pròpia cultura.
 - Exclusions per raons econòmiques o d'origen.
 - Exclusions en clau de gènere.
-

7. DIFICULTATS GENERADES PER LA INTERVENCIÓ D'UN CULTURE BEARER A L'AULA

Finalment, dedicarem un breu apartat per mostrar les dificultats que hem anat trobant al llarg de la intervenció i que hem identificat a través de l'anàlisi de les dades. A pesar que el nostre objectiu no se centra tant a analitzar específicament la intervenció didàctica del culture bearer, sinó identificar-ne els elements transformadors, considerem rellevant esmentar aquelles dificultats que en un moment donat poden posar en perill o minvar l'èxit de la mateixa intervenció. Hem organitzat aquest apartat en dificultats de caràcter metodològic, sovint en forma de dilemes, i un segon apartat a les dificultats polítiques i administratives, que tenen a veure amb la cultura del centre i dels recursos de què es disposen.

7.1 Dificultats metodològiques

- La manca d'un docent a l'aula en les sessions que no hi havia el culture bearer ha dificultat poder fer el mateix treball que amb dos docents a l'aula. Un treball específic per seccions deixa espais d'espera que són, per alguns alumnes, una font d'avorriment o de disrupció a l'aula i que cal saber gestionar (ER2.13 - 2A.218 - 2C.179 - EAD.8).
- Cal trobar un consens entre oferir la possibilitat que tot l'alumnat pugui tocar els diferents instruments i, alhora, cadascú agafi una responsabilitat amb un instrument de cara al concert final (EAD.7).
- En el context de l'etapa secundària obligatòria, aprofundir excessivament en un repertori per tal de garantir un bon resultat, pot generar una certa desmotivació i avorriment per part de l'alumnat (2A.237/238/278/280). Cal considerar un consens entre treballar una cançó de manera aprofundida o bé treballar un repertori més ampli, si bé de manera més superficial.
- La voluntat d'aconseguir un resultat musical satisfactori en un termini reduït, sovint força el docent a resoldre problemes tècnics individualment. Això ve condicionat pel fet de situar l'aprenentatge individual com a objectiu central, en lloc de la participació col·lectiva. (2A.219). És interessant la mirada del culture bearer, que prioritza el fet d'anar junts i escoltar-se, a la correcció o a la imitació estricta del que fa un altre company o el docent (2A.150 - 2C.172).
- Cal que l'aula disposi de bons recursos materials combinant els instruments escolars amb els instruments de la cultura treballada que es puguin obtenir (2A.159/214 - EAD.8).

- Finalment, cal destacar les dificultats del professor per imitar les melodies que canta o que toca el culture bearer (D2.61) o improvisar amb el culture bearer (D2.76) i que forma part del joc cultural que es produeix en tot intercanvi intercultural.

7.2 Dificultats polítiques i administratives

- Una manca de cultura de centre en matèria de participació comunitària dificulta fer activitats fora de l'horari escolar i garantir la participació de l'alumnat (2A.182 - 2C.234 - EAD.7-8) i de les famílies (2A.125 - 2C.145/233). També hem de tenir present i ser respectuosos amb el fet que hi ha famílies de procedència immigrada més i menys permeables als contextos de destí (EEM-4.2).
- Una manca de tradició intercultural dificulta que determinat alumnat visibilitzi la seva pròpia cultura quan en té l'oportunitat (D2.67/68). Alhora, es corre el perill de concebre una intervenció d'aquestes característiques —portar un culture bearer a l'aula— com un fet puntual i no com un procés de transformació a introduir a l'escola (ER2.5) aplicable a l'aula de música i a la resta d'àrees (ER2.22). Sovint hi ha presses per complir amb uns terminis per part de la direcció o de l'administració, i l'objectiu es limita a la producció d'un producte final. Com deia el culture bearer en una entrevista:

A la majoria d'institucions hi ha unes dificultats o una pressa per complir amb una iniciativa, quan tens unes idees que són molt clares i molt grans, aspiracions que tenen una base molt lògica i necessària, i veure que aquesta part sent una pressió per complir amb uns terminis, sents que no, que això no ha de ser només un tema puntual. No hi ha encara una assumpció del fet migratori en tots els nivells, a la societat. (ER2.3)

- Impediments logístics i materials, en la rigidesa dels horaris escolars i en la dificultat per disposar d'espais adequats (2C.247-248).
- Perill de convertir el concert final en una nova reproducció de producte final per al consum d'una audiència passiva. El concert final ha de ser una oportunitat per al vincle entre els participants. Com reflexionava l'Enric Miró en una entrevista,

El concert, si és la primera vegada, el públic s'ho prendrà com un concert, perquè és la cultura que tenim. Si és la primera vegada [que es fa al centre], és millor que vinguin poques persones i es faci un treball de proximitat, que permet una relació personal. Si ve un grup

musical, serà un espectacle, perquè no has creat abans una cultura comunitària nova.
(EEM-4.8)

Finalitzat el concert es va dur a terme una entrevista a un grup d'alumnes per poder fer una valoració del concert. Tot i que la valoració fou positiva, els alumnes van fer noves propostes per millorar el projecte de cara de cara a projectes futurs similars. D'entre elles en destaquem:

- Preparar alguns balls tradicionals.
- Tenir en compte el vestuari.
- Decorar l'escena amb elements propis de la cultura entre els mateixos alumnes.
- Mostrar instruments de la cultura marroquina.
- Mostrar el projecte a les escoles de primària del barri. (EAD.11)

Finalment, a la taula 34 mostrem, a manera de resum, les principals dificultats trobades al llarg de la intervenció i donem resposta a l'última pregunta d'investigació d'aquest apartat: «*Quines dificultats es presenten en la implementació d'una intervenció didàctica amb un culture bearer a l'aula de música?*».

Taula 34

Dificultats generades per la intervenció d'un culture bearer a l'aula

DIFICULTATS GENERADES PER LA INTERVENCIÓ D'UN CULTURE BEARER A L'AULA	
Metodològiques	<ul style="list-style-type: none">- Manca de suports a l'aula.- Limitacions d'espais.- Establir un equilibri entre l'aprenentatge individual i la participació col·lectiva.- Establir un equilibri entre el procés i el producte final.
Polítiques i administratives	<ul style="list-style-type: none">- Manca de cultura de centre (poca implicació de la comunitat educativa).- Perill de convertir-se en un fet puntual o en un mer espectacle (tokenisme).

- Interessos del centre o de l'administració diferents.
- Impediments logístics i materials.

V. DISCUSSIÓ DELS RESULTATS

Com hem pogut veure al llarg de la recerca, el contacte amb un culture bearer facilita un desencadenant d'emocions i reflexions d'un alt poder transformador, tant per l'alumnat com pel mateix docent i, com en tota interacció dialèctica, també tindrà uns efectes sobre el mateix culture bearer. Al llarg de la vida hi ha situacions —Monereo (2010) n'anomena «incidents crítics», o Bronfenbrenner (1987) «transicions ecològiques»— que, sigui per l'impacte emocional o sigui perquè es produeix un canvi en el rol o en la mirada de la persona, poden generar una transformació vital. Malauradament, aquestes transformacions són difícilment predictibles i encara més difícils si no impossibles de replicar. En el context educatiu també es produeixen aquestes transformacions. Tal com afirma Raimon Panikkar (2004) en un context de diversitat cultural, «sovint, després del xoc, hi ha la trobada i la descoberta d'una possible influència recíproca. L'altra cultura es comença a convertir en l'altre pol de la nostra i potser en un complement» (p. 29). Per altra banda, no hi ha transformació sense conscienciació o, com diu Freire (1997/2003), la conscienciació és el primer pas per a una acció transformadora.

La present recerca ens demostra que aquest tipus d'intervenció, però, no la pot realitzar qualsevol persona. Per tal que la intervenció reïsqüi i tingui un impacte, caldrà comptar amb un culture bearer que disposi dels coneixements, les competències i la motivació necessària per dur a terme aquesta tasca, i que entengui i s'adeqüi als objectius pedagògics del docent. És a dir, cal que el culture bearer que participi en la intervenció didàctica compleixi unes característiques concretes. Diversos autors (Campbell, 2011; Klinger, 1996; Howard i Kelley, 2018; Campbell, 2018; Volk, 1998) han recollit els criteris per a la selecció d'un bon culture bearer, que sustenten els que ja hem exposat en els resultats d'aquesta recerca (p. 164). Tot i això, també val dir que la cerca d'un culture bearer no estarà lliure de complicacions i que hi haurà un seguit de dificultats logístiques, xocs culturals, restriccions per motius religiosos o desigualtats de gènere que caldrà tenir en compte.

En aquest sentit, d'entre els factors que poden condicionar l'èxit de la proposta i el seu poder transformador en destaquem, en primer lloc, aquells que són propis del context com són les característiques dels mateixos participants, la cohesió del grup, el grau de diversitat cultural o la representativitat a l'aula de la cultura treballada. En segon lloc, aquells factors organitzatius o logístics com són la freqüència i la durada que tingui la intervenció, les franges horàries en les quals es dugui a terme, el finançament o els recursos que es disposin. En tercer lloc, destaquem aquells aspectes que tenen a veure amb la cultura de centre com són la implicació de l'equip directiu i del professorat o la participació de la comunitat educativa, en el sentit més ampli del terme. Juntament amb aquests factors, també haurem de tenir en compte les característiques del docent i el culture

bearer, les seves competències musicals, comunicatives i pedagògiques, el vincle que puguin establir amb l'alumnat o el grau de col·laboració que estableixin entre ells. Altres aspectes que incideixen directament o indirecta en l'impacte i el poder transformador de la intervenció són aquells que tenen a veure amb la mateixa qualitat de la intervenció o d'una adequada preparació, seguiment i avaluació de la proposta. No cal dir que una intervenció com aquesta demana una continuïtat i una coherència en el currículum, ja que si aquesta resta aïllada en un programa on no es fomenti la mirada intercultural, quedarà a risc d'esdevenir una anècdota diluïda en el dia a dia.

La investigació està estructurada en dues etapes i abraça un ampli període que va des de l'anàlisi del context, la cerca i selecció del culture bearer i el disseny de la proposta didàctica, fins a la intervenció a l'aula. Com hem anat veient, i coherent amb l'esperit de la metodologia de recerca de la investigació-acció, cadascuna d'aquestes fases prèvies resulten transformadores per elles mateixes i condicionen, en part, l'evolució de les següents fases i etapes.

Havent exposat, a manera de resum, els condicionants perquè la intervenció que es realitzi pugui acabar sent realment transformadora, en aquest capítol de discussió dels resultats passem a identificar els efectes transformadors que la intervenció ha generat en els tres agents —docent, alumnat i culture bearer— al llarg del procés, tot relacionant-les amb la literatura preexistent, donant així resposta a l'objectiu general de recerca: *Determinar els efectes transformadors que una intervenció musical d'un culture bearer a l'aula de música de secundària produeixen en el docent, l'alumnat i en el mateix culture bearer.*

Inicialment, partíem de la creença que els principals efectes transformadors recaurien en l'alumnat i, en grau més baix, en el docent i en el culture bearer. Aquesta creença parteix del fet que és d'esperar que el destinatari de la proposta didàctica no sigui un altre que el mateix alumnat. No obstant això, al llarg de la proposta hem observat com no ha estat ben bé així. Si bé és cert que els alumnes han gaudit, reflexionat i après a través de la intervenció del culture bearer, i entenent que tota interacció transforma en un sentit o un altre, hem vist que bona part dels efectes transformadors han acabat recaient sobretot en el docent i, després, de rebot, en els alumnes.

Interpretem aquest canvi en la percepció, a partir de tres raons:

- La primera raó té a veure amb la particularitat d'aquesta recerca, a bastament explicada, en la qual el docent i l'investigador són la mateixa persona. El grau de reflexió del

docent-investigador és d'una gran profunditat, ja que és qui dissenya la intervenció, però també qui duu a terme la recerca, de manera que els elements reflexionats pel jo investigador i pel jo docent s'immergeixen en un tot indescindible. No podem esperar que cada cop que un docent que porti un culture bearer a l'aula iniciï un procés de recerca com aquest. Cal doncs ser conscient d'aquest biaix interpretatiu. No obstant això, els efectes transformadors que s'hi detecten poden ser replicats d'una manera o una altra, en contextos similars, ja siguin més i menys advertits pel docent.

- La segona raó, relacionada amb la primera, té a veure amb la freqüència del contacte del culture bearer amb l'alumnat. A pesar que ens trobem amb un projecte de llarga durada, que es desenvolupa al llarg d'un any i mig, les intervencions del culture bearer es van limitar a tres sessions de treball, un assaig general i un concert final. A pesar del treball paral·lel i continuat del docent amb el culture bearer i que reverteix en l'acció pedagògica del docent, el vincle que el culture bearer pugui establir amb l'alumnat es reduirà als dies que vingui a l'aula. Cal tenir present aquest fet perquè el docent pot creure que l'impacte que rep ell, el rep l'alumnat en igual mesura.
- La tercera raó i, probablement la que menys podíem imaginar i que ens han revelat les dades, té a veure amb el fet que bona part dels efectes transformadors que han recaigut en l'alumnat ho han fet a partir de l'acció del docent, alhora transformada pel culture bearer. El docent, al llarg de la intervenció, va incorporant el canvi de la seva mirada que és fruit de la transformació produïda per les múltiples trobades i converses amb el culture bearer (entrevistes, trobades i converses informals, assajos, contactes amb l'esfera privada del culture bearer, o participacions musicals) que converteixen en una relació que anirà més enllà de l'esfera professional. Per tant, els canvis en la concepció de la música i dels modes de transmissió del docent revertiran en els alumnes al llarg de totes les sessions de seguiment, com una pluja fina, al llarg del projecte.

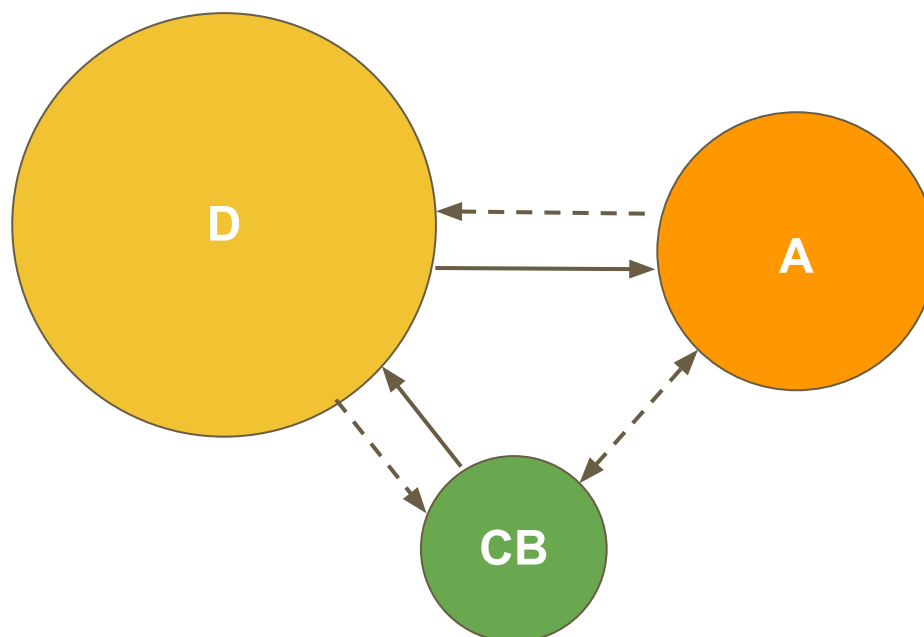
Els efectes transformadors sobre el mateix culture bearer també han estat secundaris i, com veurem, estan condicionats per diversos factors i tenen a veure amb els beneficis i les reflexions que el culture bearer en pugui treure d'establir un contacte musical i educatiu al voltant d'una institució educativa formal. És per aquest motiu que presentarem, en primer lloc, els efectes transformadors del docent i, seguidament, els efectes que es produeixen en l'alumnat i, finalment, en el culture bearer.

En qualsevol dels casos, hi ha un denominador comú en els tres agents i que té a veure en com la interacció afavoreix un major coneixement de l'altre, potencia la reflexió i la presa de consciència, fomentant una major competència intercultural, que transformen la mirada dels participants en benefici d'una educació més inclusiva.

En el següent gràfic (figura 46) mostrem el grau de transformació en cadascun dels agents (indicat per la grandària de les circumferències), així com les direccionalitats i el grau major o menor (indicat per la línia contínua o discontinua) en les quals es produeixen.

Figura 46

Relació dels efectes transformadors i els agents implicats

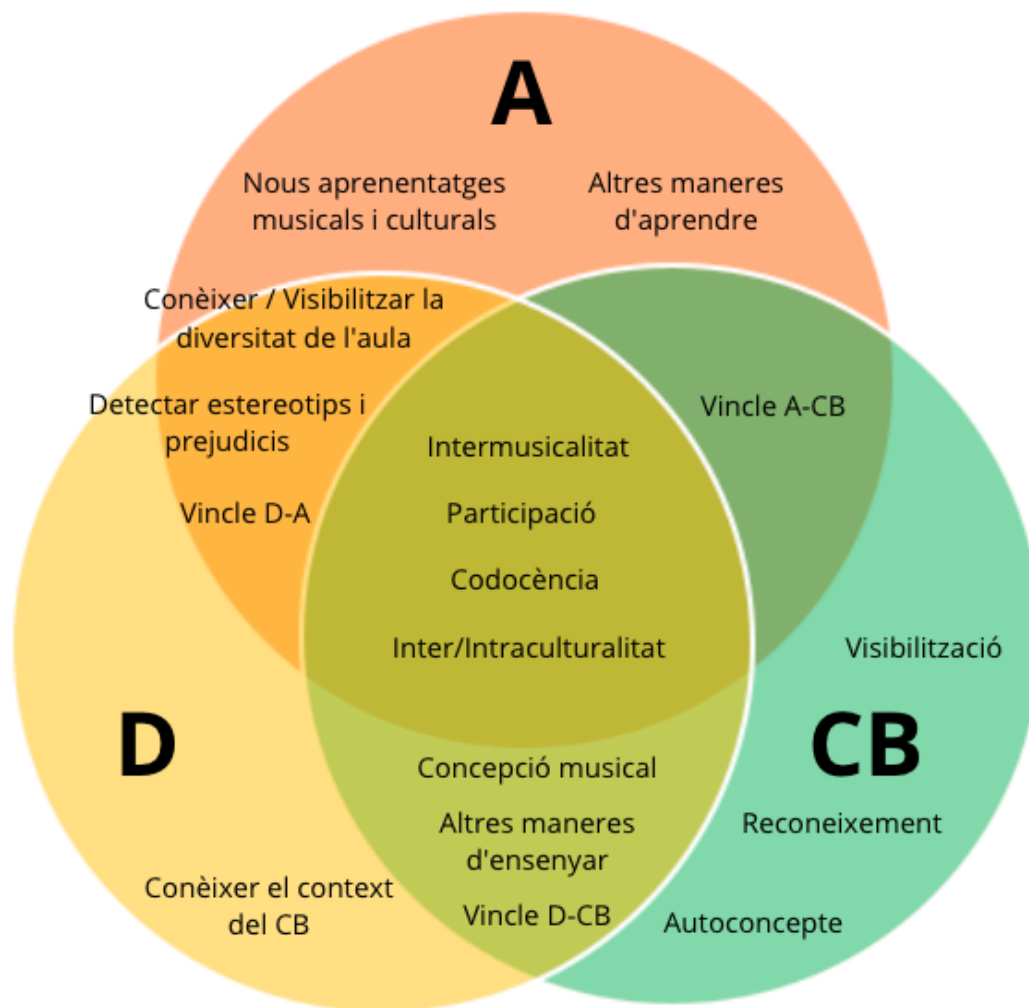


Finalment, cal dir que, a l'hora d'analitzar les dades, hem intentat tenir una mirada crítica i atenta que ens preservés d'una possible idealització de l'altre, valorant-ne tant els aspectes positius com les limitacions del model, ja que la voluntat d'empatia, implícita en la motivació de l'investigador, ens pot dur a considerar de manera reduccionista que l'altre només aporta beneficis, mentre que allò que és propi de la nostra cultura, només suposa mancances.

A la figura 47 podem veure de manera gràfica els principals efectes transformadors i com conflueixen, en major o menor grau, en cadascun dels tres agents.

Figura 47

Efectes transformadors en relació amb els diferents agents



1. EFECTES TRANSFORMADORS EN EL DOCENT

Si bé la intervenció ha tingut un impacte en tots els participants, creiem que l'efecte més gran recau, sens dubte, en el docent. El docent és qui idea inicialment la intervenció, qui cerca el culture bearer i qui estableix un major contacte amb el músic al llarg de les diferents fases. És, en definitiva, l'agent que està present en totes i cadascuna de les fases de la intervenció didàctica i, per tant, qui ha fet més hores d'immersió en tot plegat. Tanmateix, hem pogut observar que els beneficis i aportacions que suposa per al docent reverteixen directament en l'alumnat. De la mateixa manera, cal recordar que els efectes transformadors dependran també de les característiques i del punt de partida del docent, és a dir, de la seva formació, creences i ideologia que marquen la seva biografia i el seu context i que, en el cas d'aquesta recerca, hem descrit a l'apartat de metodologia. Com ja hem vist en altres ocasions, doncs, els límits del docent com a músic i com a docent poden resultar, sovint, difusos. La concepció musical del docent condiciona el seu paradigma pedagògic i, a la vegada, les seves creences sobre el sentit i la finalitat de l'educació musical condicionen la seva concepció musical així com els seus interessos musicals.

Una primera aproximació al terreny, a partir dels qüestionaris i les entrevistes a l'alumnat, de les primeres trobades amb el culture bearer i d'una indagació inicial en la literatura, ens porta a preguntar-nos pel significat i l'abast del concepte «música marroquina». Una reflexió crítica sobre aquest aspecte ens duu a pensar sobre els límits i les etiquetes de les músiques, i sobre com imaginem el món a través d'elles. Com es pregunta Bohlman (2002), quin sentit té parlar de música d'un país en concret —en el nostre cas de música marroquina— en un món global on les músiques cada cop estan menys territorialitzades i els canals de difusió digitals transformen la mateixa evolució musical? Tot i que ja hem justificat prèviament l'ús del concepte apel·lant una finalitat pràctica, més educativa que no pas etnomusicològica, cal dir que la reflexió crítica sobre aquest concepte ens ha portat a plantejar-nos i a incorporar la mirada intermusical a l'ensenyament i aprenentatge de les músiques d'altres cultures. Un element clau en la present recerca i que és fruit de la transformació del docent, que té a veure en com la música és concebuda, i que tindrà una afectació en la manera en com serà presentada, a través del culture bearer, a l'alumnat.

Fet aquest aclariment, en aquest apartat volem destacar aquells aspectes, en forma de reflexions i preses de consciència que transformaran la mirada del docent, tant en la seva concepció musical com en la manera d'ensenyar la música.

1.1 Efectes transformadors previs a la intervenció del culture bearer a l'aula

Abans de l'arribada del culture bearer a l'aula, es produeixen unes fases prèvies que, com hem anat veient, condicionen l'evolució de la intervenció i esdevenen fonamentals pel procés de transformació del docent. Aquestes fases configuren la primera etapa de la recerca (*Condicionants per al disseny de la proposta didàctica*) i tenen a veure amb l'anàlisi del context, la cerca del culture bearer i el disseny de la intervenció amb el seu assessorament.

1.1.1 Ser conscient de la importància de conèixer la diversitat present a l'aula abans de la intervenció

La primera fase d'anàlisi del context i de detecció de necessitats és crucial pel docent-investigador i esdevé transformadora en tant que condiona la manera en la qual es concebran les següents fases. Per una banda, li permet conèixer millor el seu alumnat, el seu entorn musical i cultural, com també identificar el desconeixement i els prejudicis de l'alumnat en relació amb una determinada música o cultura. Alhora, el docent es confronta amb els seus prejudicis, tant pel que fa a una determinada música o cultura, o com aquest imagina que pensen els alumnes sobre una determinada música o cultura.

Una de les primeres reflexions que es fa el docent quan analitza el context i el coneixement que tenen uns i altres de la música i la cultura marroquines, és la de «qui és marroquí, i fins quan serà marroquí?» i, per extensió: «qui és immigrant, i fins quan el considerarem immigrant?». D'una manera molt clarivident, Sayad (1998/2010) ens ho explica:

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? (p.266)

No obstant això, si bé podem incórrer en determinats prejudicis, la mateixa reflexió crítica ens permet evitar no caure en el parany d'estar alimentant nous estereotips. Tal com afirma Mendivil (2016),

continúa siendo una urgente necesidad advertir divergencias, analizar cómo éstas son imaginadas, construidas y reproducidas, y al hacerlo, posicionarnos conscientemente frente a ellas, evitando representar tendenciosamente al Otro. (p. 214)

Així doncs, la millor manera d'evitar prejudicis és ser conscient d'aquests prejudicis, i que la mirada del docent, condicionada per múltiples factors, condiona el plantejament de la intervenció. Tal com ho expressa Walsh (2010), perquè la intervenció sigui significativa per a l'alumnat, aquesta ha de partir de les necessitats dels alumnes i no de les necessitats que els docents consideren que tenen aquests alumnes. Aquest procés de conèixer el context, implica situar al centre de l'aprenentatge la comunicació entre els participants, i això demana el seu temps i la seva profunditat. Aquesta presa de consciència esdevé transformadora en tant que en determina el disseny de la intervenció així com el plantejament pedagògic.

1.1.2 Entendre com a imprescindible immersir-se en el context del culture bearer abans de la intervenció

Durant el procés de cerca i selecció del culture bearer, es produeix una immersió en el context —una realitat present a la comunitat i al municipi, sovint invisibilitzada— que esdevindrà transformadora pel docent en relació amb les seves expectatives inicials i que tindrà una repercussió en les fases posteriors. González-Martín i Valls (2016) ja destaquen la importància d'una preparació prèvia amb l'alumnat abans de l'arribada del culture bearer. No obstant això, sobre els beneficis i les implicacions que aquesta fase d'immersió en el context té en el docent, no n'hem trobat referents previs a la literatura.

Nombrosos autors han constatat la poca formació docent en matèria d'educació musical intercultural i de la seva necessitat per tal d'oferir una educació de qualitat, sensible a la creixent diversitat que hi ha a les aules (Campbell, 2018; González-Martín, 2013). Tanmateix, considerant que el docent no disposa necessàriament d'un coneixement específic sobre la música i la cultura del culture bearer que està cercant, considerem imprescindible que el docent faci una recerca prèvia a la literatura i a la

discografia bàsica. Aquesta recerca és necessària perquè el docent pugui conèixer els aspectes clau de la música i de la cultura del culture bearer que està buscant. Això facilitarà la comunicació amb el culture bearer i orientarà les següents trobades així com la fase de disseny i planificació amb el músic. En aquest sentit, tal com apunta Aguado (2004), la implicació i el compromís del docent per conèixer la idiosincràsia i els codis del culture bearer serà fonamental per una millor competència intercultural.

El procés de recerca pot ser un procés ràpid i senzill o bé un procés lent i complicat. Tot dependrà del context (la comunitat educativa, dels recursos del municipi i de la xarxa associativa), així com de la capacitat del docent per establir contactes que acabin connectant amb les persones adequades. Cal tenir present que la xarxa de contactes pot ser inestable i volàtil. A pesar que serà preferible comptar amb un músic que mantingui un vincle directe amb l'alumnat o amb el centre, això no sempre serà possible. Així doncs, cal decidir, dins del possible, si optem per un culture bearer més o menys connectat amb la comunitat, i si aquest està més o menys professionalitzat. En aquest sentit, proposem un procés d'indagació del més proper fins al més llunyà.

Per poder immersir-se en el context del culture bearer, les dades ens han mostrat una figura que és totalment reveladora, la de l'intermediari cultural. En el procés de cerca del culture bearer ens podem trobar amb persones que puguin fer-nos de pont entre el culture bearer i el docent, una figura interessant amb la qual mantenir el contacte al llarg del procés. Ens referim a un músic no nadiu, però que coneix el culture bearer o el seu entorn, o bé una persona amb coneixements sòlids sobre la cultura del culture bearer (historiador, antropòleg, etnomusicòleg, activista, etc.). Aquesta persona pot ser clau al llarg del procés per comprendre o aclarir alguns aspectes que ens puguin resultar confusos.

El concepte d'intermediari cultural ha estat estudiat i conceptualitzat prèviament en altres àmbits i de manera diversa per nombrosos autors (Bernárdez, 2015; Bourdieu, 1979/2012; Moguillansky, 2008; Rodríguez, 2004). Aquest concepte ha anat evolucionant amb el temps, referint-se a personalitats més activistes i militants, o bé a més tècniques, professionalitzades o institucionalitzades, més properes a la gestió cultural. Cadascuna d'elles respon a un context i a uns interessos específics. Tot i que s'escapa de l'interès de la nostra recerca, considerem apropiat fer esment d'algunes advertències en relació amb la seva objectivitat. Com assenyala Afayya (2003), l'intermediari cultural, per una banda, pot ser cooptat per una de les dues cultures i que aquest fet li

faci emetre un judici interessat i deformat de la realitat; per l'altra, la possibilitat de caure en una excessiva autonomia li pot fer perdre el sentit d'intermediari.

L'intermediari cultural és algú amb una sòlida formació, allò que Bourdieu anomenaria als anys vuitanta, una «nova burgesia» amb un capital cultural que li permet presentar i representar una cultura des de la seva posició dominant. Per contra, com assenyala Featherstone (1991), i com hem pogut veure en el nostre cas, també pot resultar una figura que qüestioni la pròpia concepció cultural dominant a través de la reflexió. En el nostre cas, aquesta reflexió crítica es basa en com vivim i ensenyem la música en contrast amb el coneixement que l'intermediari té de la cultura i del context del culture bearer.

1.1.3 El vincle previ a la intervenció del docent i el culture bearer genera un canvi en l'aproximació de la música d'altres cultures

La fase de disseny de la intervenció del culture bearer serà igualment fonamental per a l'èxit de la intervenció. Com a precedent, destaquem la tesi doctoral de González-Martín (2013), en la qual s'analitzen els intercanvis previs que un docent emprèn amb dos culture bearers. En ambdós casos, se'n destaca la importància d'aquesta fase prèvia, en la qual docent i culture bearer intercanvien informació. El docent, per una banda, posa el culture bearer en coneixement les característiques de l'alumnat, el context del centre, els recursos de què es disposen, així com la preparació que ha fet amb l'alumnat. El culture bearer, per l'altra, explica al docent com serà la seva intervenció com a expert en la matèria. Igualment, en aquesta fase, es defineix la manera en com els alumnes trobaran i coneixeran el culture bearer: si serà a partir d'un procés de recerca guiat (González-Martín, 2013), o si aquest apareixerà per sorpresa, a l'aula.

En la present recerca, però, ens trobem amb la particularitat, de la qual tampoc n'hem trobat referents previs a la literatura del nostre camp, i és que l'investigador i el docent són la mateixa persona. Per una altra banda, es concep la intervenció del culture bearer des de la codocència, en la qual és el docent qui, amb l'assessorament del culture bearer, dissenya el global de la intervenció (que inclou les intervencions del culture bearer i el treball paral·lel amb el docent). Aquesta singularitat dona un major pes al diàleg entre el docent i el culture bearer, un fet que resulta especialment transformador per al docent, tant en la seva concepció musical com pedagògica i, en un grau més baix en el culture bearer, i que analitzarem en detall a l'últim apartat.

El culture bearer és una font primària i ens aporta una informació contextualitzada (Campbell, 2018; González-Martín i Valls, 2016). Tanmateix, com adverteix Hess (2019), hem de preveure possibles biaixos, ja que un individu no pot representar, en essència, el global d'una cultura. La minimització d'aquests biaixos només serà possible a través de la complementació amb altres intervencions d'altres culture bearers, o a través de la contrastació amb altres fonts, ja sigui a través de la formació (lectura i escolta crítica de materials diversos), o bé a través de la immersió en el context del músic.

Així doncs, el contacte entre el docent i el culture bearer en una relació de codocència, més enllà de la concreció dels aspectes musicals, pedagògics i logístics, generarà un vincle que revertirà en la qualitat de la intervenció. Autors com Gately i Gately (2001) destaquen la importància de la comunicació interpersonal en una relació de codocència. D'aquest vincle en sorgiran opcions per assajar i fer música junts, oportunitats que seran enriquidores pel docent, tant com a músic o com a docent. Donar importància al diàleg entre el docent i el culture bearer, sostingut i de qualitat, en aquesta fase prèvia, potencia la reflexió i fomenta una major competència intercultural, com afirma Peñalva i Leiva (2019). A més, d'aquest vincle previ n'obtenim una primera informació molt valuosa que orienta i modula la metodologia i el tractament didàctic que farem sobre les músiques marroquines, i que és extensible a la resta de músiques. A continuació mostrem, a manera de resum i contrastat amb la literatura prèvia, les idees i concepcions que afloren a partir del contacte i el vincle amb el culture bearer i que esdevenen transformadores, en la mesura que modifiquen el plantejament inicial de la intervenció, amb una mirada més intercultural:

- Garantir una contextualització acurada de les músiques que es presenten (Campbell, 2004). Per això cal una formació docent i una immersió prèvia en la música i cultura que es vol treballar a l'aula. Cal veure la diversitat com una oportunitat, també, per a l'aprenentatge del docent.
- Partir d'un repertori variat que reflecteixi la cultura o les cultures que es treballen, en la seva diversitat i complexitat, i que eviti possibles homogeneïtzacions i reforçar determinats estereotips (Schippers, 2010).
- Partir d'exemples propers o coneguts pels alumnes sempre generaran una major implicació i disposició (Abril, 2006), a més, permetran obrir debats que afavoriran la visibilització de la diversitat cultural així com dels prejudicis presents a l'aula.
- Comparar músiques d'altres cultures amb les pròpies cercant-ne les semblances i les diferències també generarà una major implicació (Campbell i Lum, 2019).

- Una cultura escolar democràtica exigeix un gir en el paper del docent: cal que aquest actui 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. Com a docents, podem proposar un repertori, però des d'una perspectiva intermusical, situarem el focus en les aportacions de les persones participants. Aquesta acció esdevindrà transformadora tant per docent com per alumnat perquè els permetrà aproximar-se a la música de manera diferent, a partir del diàleg i la interacció.
- La competència intercultural només es pot treballar des de l'adhesió lliure dels participants. Com hem pogut veure davant del desconeixement i dels prejudicis, no podem forçar l'interès per conèixer l'altre, ni podem forçar ni rescatar determinades músiques sense una implicació dels alumnes. Cal que aquestes aflorin a partir del diàleg intercultural lliure (Higgins, 2012).
- Explorar estratègies metodològiques pròpies dels àmbits d'aprenentatge informal i no formal (Trilla et al., 2003 i González et al., 2016) que fomenten l'autonomia i la participació de l'alumne i que transformen la manera com el docent ensenya la música.

1.2 Efectes transformadors en la concepció musical del docent

Quan parlem de la concepció musical del docent fem referència a les creences que aquest té en un moment determinat i que configuren la seva identitat musical, com entén la música i com la viu. Seguint a Vila (1996) entenem la identitat musical com una narrativa, com un procés dinàmic que es formula i reformula en relació amb els altres. Construïm la nostra identitat a cada moment així com construïm la nostra identitat passada, també, a partir de la narració. És per això que la identitat musical és intransferible i dependrà del punt de partida de cadascú. L'intercanvi amb el món del culture bearer s'inicia ja, indirectament, en el procés de recerca d'informació prèvia i pròpiament durant la cerca del culture bearer i durant els diferents encontres abans i durant la intervenció.

A continuació assenyalarem aquelles reflexions i preses de consciència que han suposat un efecte transformador per al docent, en qualitat de músic.

1.2.1 Trencar amb la concepció estàtica i homogènia de la música de «l'altre»

Hem pogut veure com el docent parteix, com a idea prèvia, de la voluntat de conèixer la música i la cultura de l'altre, com si fos una música estàtica, homogènia i llunyana. Es busca aprendre i, d'alguna manera, posseir o consumir una música i una cultura desconeguda. Aquesta voluntat d'anar als

orígens —a les fonts suposadament autèntiques— dificulta entendre la música de l'altre en la seva complexitat, la qual cosa el culture bearer dissipa des de l'inici, amb el seu testimoni. També pot dificultar comprendre que el culture bearer també pot tenir una voluntat per modernitzar la seva música i adaptar-la a nous contextos.

En aquest punt, volem fer referència a una anècdota que recull Bohlman (2020) en el seu llibre titulat *Worldmusic*, que va ocórrer a la ciutat del Caire, el 1932, en un congrés sobre la música àrab i que considerem que posa en relleu aquesta mirada que sovint podem tenir des d'occident. En aquest congrés hi varen convidar personalitats del món acadèmic europeu tan destacables com Paul Hindemith, Béla Bartók, Curt Sachs o Robert Lachmann. Així doncs, en aquest intercanvi musicològic es va constatar que, contra el que podríem pensar, els músics i musicòlegs europeus estaven més interessats en la manera de preservar la música àrab, des d'una narrativa tancada i amb les millors intencions que no pas en explorar com aquesta podia «evolucionar» en el futur com pretenien fer els autors àrabs. Des d'una mirada postcolonial podem veure com, des d'aquesta banda del Mediterrani, sovint pensem, o consumim les músiques de l'«altre» com unitats estanques, estàtiques i homogènies. Aquesta voluntat de posseir és, seguint a Bourdieu (1979/2012), una manera de distingir-se. Tanmateix, tot plegat no és tan senzill ni lineal. Les tensions i les contradiccions es produeixen arreu i també podem trobar situacions en les quals es busquin protegir determinades tradicions de la colonització occidental. Aquesta anècdota, doncs, ens adverteix del perill de veure la música de l'«altre» com un tot homogeni estancat en el temps. Prendre consciència d'aquest fet tindrà un efecte immediat en l'actitud amb la qual ens aproximem a aquestes músiques que ara ja podem entendre diverses i en la seva complexitat.

Del contacte amb el culture bearer, hem pogut veure com aquests músics, per la seva trajectòria, sovint tenen identitats múltiples o identitats transnacionals, segons la terminologia proposada per Pàmies et al. (2013). A més, aquesta interacció ens ha permès apreciar una mirada diferent de la concepció musical prèvia del docent, on s'evidencien les contradiccions i es posa en dubte la suposada homogeneïtat i neutralitat de la cultura que es pretén estudiar.

1.2.2 Adoptar una mirada intermusical en l'aproximació de la música

Seguint la paradoxa reimeriana totes les músiques són, segons com es mirin, iguals, semblants o diferents entre elles (Reimer, 1993). Tot depèn del nostre punt d'observació. Així com a l'inici el docent es plantejava aproximar-se a una música que era diferent de la seva, amb la interacció

comença a identificar algunes similituds i punts en comú. En el cas que ens ocupa, serà una sorpresa tant pel docent com pel culture bearer, observar similituds melòdiques entre algunes tonades de cançons tradicionals catalanes i amazigues (com hem vist amb la cançó amaziga *Tabla* i la cançó popular catalana *La cançó del lladre*). Aquestes similituds ens permetran, en relació amb la proposta didàctica, aproximar-nos a un repertori a través de l'altre, a partir d'analitzar-ne les similituds i, concretament, a unir musicalment les dues cançons com a proposta creativa en el concert final. A la vegada, identificar algunes similituds també enforteix el vincle entre el docent i el culture bearer en veure que tenen elements en comú.

De les similituds, però, n'ergeixen també les diferències: en el tractament melòdic, en l'acompanyament rítmic, en la manera de moure's o de viure la música, per posar-ne uns exemples, i que són un bon punt de partida per a la comunicació i l'intercanvi. En aquest sentit, la mirada intermusical reivindica la diferència com a singularitat que dialoga amb un altre que també és diferent, per crear junts una altra cosa (Monson, 1996). Així doncs, al centre no hi ha l'objecte sonor sinó la voluntat de comunicar-nos, creant estratègies híbrides que seran enriquidores per a totes les parts i que, sobretot, enfortiran el vincle entre els participants (Van Den Dool, 2016). La intermusicalitat no busca igualar o minimitzar la diferència sinó que li permet a cadascú ser diferent mentre fa una cosa semblant. D'aquest equilibri de complementaritat, de respecte a l'altre i a un mateix, i de negociació, esdevé empoderador per a les dues parts que renegocien llurs identitats.

Autors com Aubert (2007) o Deschênes (2018) fan referència a la mateixa idea, si bé prefereixen el concepte de *transmusicality* perquè no posa tant l'èmfasi en l'oposició entre les parts (*-inter*), sinó en una apropiació compartida, i que ells anomenen *transappropriation*. La paradoxa que se'ns planteja rau en el fet que quan es fa referència al músic transmusical, es parla d'aquell músic que ha après de manera profunda la música de l'altre. Aquest aprenentatge implica aspectes cognitius, tècnics, culturals, espirituals i corporals, en un procés transformador irreversible. No obstant això, tot i que pot resultar transformador, aquest músic transmusical no fuig del marc de l'etnomusicòleg que vol «posseir» la música de l'altre. L'intermusicalitat no defuig l'oposició de les parts sinó que l'intercanvi comunicatiu esdevé la seva base natural de negociació per ambdues parts, i que es reconeixen en l'altre.

De la mirada intermusical se'n deriva un desplaçament de l'objectiu inicial que adquireix el seu sentit en un context educatiu. Si a l'inici preteníem conèixer una altra música, ara conèixer una altra música esdevé una conseqüència d'un fi superior: fer música junts. La diferència rau en el fet que situar

l'«altre» en el «nosaltres» i el «nosaltres» en l'«altre» té unes conseqüències transformadores en relació amb el coneixement que tenim de l'altre i sobre nosaltres mateixos. Alhora, aquesta mirada incorpora una dimensió ètica i humana en plantejar-nos com negociem les nostres identitats en relació amb els altres.

1.2.3 Obtenir nous coneixements, nous hàbits i nous interessos musicals

El contacte del docent amb les músiques d'una altra cultura genera la possibilitat d'establir noves connexions que transformaran l'hàbit d'escolta i els seus interessos musicals. Si bé no és imprescindible el contacte amb el músic d'una altra cultura per conèixer altres músiques (Campbell, 2018), el contacte i el vincle amb un culture bearer, des del moment que iniciem la recerca, actua com un element motivador de primer ordre per endinsar-nos en la seva música i la seva cultura.

Diversos autors (Campbell, 2018; Schippers, 2010; Volk, 1998) han descrit anteriorment l'enriquiment que suposa per al docent, en tant que músic, entrar en contacte amb un culture bearer. En la recerca hem pogut observar diferents accions que el docent realitza que l'ajuden a adquirir nous coneixements i interessos. Per exemple, abans de trobar i contactar el culture bearer, el docent fa una recerca musical i bibliogràfica prèvia per tenir uns coneixements mínims sobre el context i en el procés de recerca del culture bearer assisteix a esdeveniments musicals (celebracions, tallers o concerts) que fomenten el seu interès cap a l'escolta i l'apreciació de noves músiques. Tot plegat millora la competència intercultural del docent (Pérez-Aldeguer, 2013). El procés d'elaboració conjunt de la proposta didàctica i el contacte directe del docent amb l'entorn musical del culture bearer, participant amb el músic o amb el seu grup, esdevé una font d'inspiració musical, motiva nous aprenentatges i habilitats i, com afirma Getino (2018)¹⁰⁷ en la seva tesi doctoral, estimula la creativitat musical del docent. A més, ofereix la possibilitat d'entrar en contacte amb l'àmbit personal del músic establint altres contactes, més enllà dels aspectes purament musicals. Per tot plegat, el docent accedeix a un determinat coneixement i és capaç de reconèixer determinades subtils que sense un culture bearer resultarien invisibles (Campbell, 2011). Alhora, estimula i possibilita altres projectes col·laboratius (Joseph et al., 2018) o comunitaris (Higgins, 2012; Getino, 2018; Hess, 2019) i totes aquestes accions l'acaben transformant, no només perquè adquireix un coneixement nou, sinó perquè s'afronta al fet musical de manera diferent, des d'una lògica diferent

¹⁰⁷ Tot i que Getino identifica aquests beneficis per al cas d'un compositor a l'aula, creiem que és clarament extensible i pertinent considerar-los en el cas d'un músic d'una altra cultura, ja que en ambdós casos tenen l'essència del músic expert.

Del contacte del culture bearer i de la seva manera de concebre i viure la música, el docent pren consciència del valor de l'oralitat i de l'essència de la música marroquina. El culture bearer no sap llegir partitures, però disposa d'una gran memòria, cosa que li permet una aproximació a la música més flexible, creativa i menys reproductiva. La música, en el seu context, està al servei del ball i de la gent i no d'unes estructures prefixades.

El docent també comprèn la complexitat rítmica d'algunes músiques des d'una lògica horitzontal i additiva i s'adona de la poca idoneïtat que suposa aproximar-s'hi des de la verticalitat de la partitura. Això permet al docent tenir-ne una experiència estètica diferent, ampliant l'interès cap a noves músiques, alhora que modificarà l'aproximació en el procés d'ensenyament i aprenentatge i que abordarem en el següent apartat.

Finalment, el contacte directe amb una determinada pràctica musical amb el culture bearer i el seu entorn, permet al docent comprendre i gaudir d'una estètica heterofònica on la participació de tothom és clau, i a la qual no està acostumat, i que també tindrà implicacions culturals i didàctiques.

1.3 Efectes transformadors en l'acció pedagògica del docent

Quan parlem de l'acció pedagògica fem referència a la manera d'ensenyar que té el docent. Aquesta, ve condicionada per les seves experiències i creences prèvies. La relació pedagògica amb una persona d'una altra cultura permet prendre consciència sobre el fet educatiu i el transforma a diferents nivells. Aquest és, probablement, l'apartat més important i significatiu, ja que serà el que tindrà una afectació més directa, a través del professor, en l'alumnat. La transformació afecta la concepció i la finalitat de l'educació musical en un context escolar, la relació i el vincle que s'estableix amb l'alumnat, fins a la incorporació d'estratègies didàctiques alternatives (modes de transmissió), que enriqueixen la mirada pedagògica del docent.

1.3.1 Comprendre l'ensenyament musical des d'una perspectiva global

Tal com hem advertit anteriorment, per ser docent en el sistema educatiu formal cal disposar d'una sèrie de requisits en forma de certificats i titulacions —a banda d'haver de disposar de la nacionalitat, cosa que no és tan fàcil d'obtenir—, que esdevé un filtre crucial i que acaba modelant un cos docent força homogeni. Com afirma Moisès Esteban, «tenir professorat més divers ajudaria l'alumnat a crear diferents models socials i a generar expectatives educatives més heterogènies»

(Cuartielles, 2021, s.p.). La manca de formació en músiques d'altres cultures i els sistemes formals d'aprenentatge de la majoria dels professors de música dificulten un ensenyament musical que parteixi d'una perspectiva global del fet musical i sonor. La possibilitat d'establir un contacte temporal amb un músic d'una altra cultura permet al docent prendre consciència sobre els hàbits sonors, la manera en com hem après música, quins efectes té en la nostra manera d'ensenyar i quines conseqüències té en relació amb els valors que transmetem a l'alumnat.

La transformació en clau pedagògica no significa trencar amb tot allò que el docent havia fet fins aleshores, sinó adquirir noves mirades, incorporar noves maneres de transmetre la música i ser capaç de poder modificar la seva pràctica docent en funció de les necessitats que imperin a l'aula. Es tracta d'una transformació per enriquir-se i sobretot per reflexionar, per replantejar i qüestionar-se la manera com s'aproxima a l'ensenyament-aprenentatge musical.

Concebre la música des d'una perspectiva global, oferir un ventall divers de músiques de diferents cultures, i no limitar-se a les músiques de tradició occidental, permet reflexionar sobre els valors associats a cadascuna de les músiques, trencant estereotips i prejudicis com ja han observat diversos autors (Elliott, 1989; Campbell, 2005; Schippers, 2010). Aquest enfocament és especialment pertinent i necessari, quan es fa referència a cultures minoritzades o estigmatitzades sempre que, com afirma Hess (2019), es plantegi de manera adequada, ja que una exotització o una romantització pot generar l'efecte contrari.

Concebre l'ensenyament musical des d'una perspectiva global comporta, com explica Schippers (2010), partir d'un enfocament més holístic que no pas atomístic, més centrat en el context cultural del fet musical i en el mateix acte comunicatiu dels participants, que no pas de la música com a objecte a escoltar o interpretar de manera «correcta». Del contacte amb el culture bearer prenem consciència de la dificultat per comprendre la música de l'altre i com el vertader repte, des de la mirada que proposem, no és tant el fet de tocar «com l'altre» sinó «amb l'altre». A continuació, a tall d'exemple, citem dos fragments que creiem es complementen i reflecteixen aquesta transformació en la mirada del docent. El primer és un fragment de Bruno Nettl (1983) del seu conegut *Study of Ethnomusicology*, i el segon és un fragment extret de la nostra recerca:

I was about to leave my lesson of Persian music in the spacious old house in south Teheran when my teacher suddenly fixed me with his forefinger: «You will never understand this music. There are things that every Persian on the street understands instinctively which you

will never understand, no matter how hard you try». Startled, but still knowing what he meant, I blurted out, «I don't really expect to understand it that way, I am just trying to figure out how it is put together». «Oh, well, that is something you can probably learn, but it's not very important». (p. 259)

Si t'ensenyo la meva música, per molt que cantis molt, mai no cantaràs com un berber. La teva construcció fonètica, i la teva formació com a persona, està educada per cantar d'una manera determinada. I és igual si és a la muntanya o bé al desert, al Pakistan o a l'Índia. Cadascú està educat en el plaer concret que provoca una melodia o un ritme. Tot això és diferent. És un conjunt d'emocions de la persona. Si comencem reconeixent l'altre, jo crec que podem arribar a una entesa. El plaer que a mi em provoca la meva música mai t'arribarà perquè tu ja tens la teva, cadascú té la seva. Però si partim d'aquí,... si jo tinc allò meu i tu tens allò teu..., ens trobem i intentem fer alguna cosa junts. [ER1.22]

Ambdós fragments evidencien que el músic —un etnomusicòleg en el primer cas i un professor de música en el segon— cerca en la direcció equivocada, i és que resulta incompreensible allò que s'escapa del nostre enteniment. El sentit de tot plegat rau en el diàleg intercultural i en l'enriquiment mutu. Només a partir de l'intercanvi podem acostar-nos, en igualtat de condicions, a la mirada de l'altre. Un procés que esdevé altament transformador. I és, doncs, en l'experiència, la vivència i la pràctica conjunta musical on hi ha l'emoció, i a partir d'aquesta on es desenvolupa l'aprenentatge.

En contra d'aquest argument, Aubert (2007) planteja un interessant dilema: com pot ser que un músic egipci o xinès pugui ser un vertader virtuós de la música clàssica occidental i, en canvi, quan veiem un músic d'una altra cultura diem expressions tals com «que ho porta a la sang» o «que per tocar així s'ha d'haver nascut aquí»? Com afirma l'autor, cal revisar el concepte de cultura musical, ja que aquesta es troba en constant negociació recíproca entre el global i el local: «the internationalisation of musical languages corresponds not only to the imposition of the global on the local, but above all to the appropriation of the global by the local» (Aubert, 2007, p.7). Seguint l'argument, és doncs possible que un músic pugui tocar, amb la mateixa expertesa, la música de l'altre. Des del punt de vista etnomusicològic, entenem que l'objectiu i l'interès se situa en l'objecte musical: conèixer un repertori, una tècnica i una manera de tocar en el seu context. Però des del punt de vista educatiu, el procés de la pràctica musical en diàleg intermusical serà la peça clau. Dit d'una altra manera, més enllà de saber si un músic pot tocar o no com ho fa un altre, la pregunta que creiem interessant, seria: per què ens cal tocar com l'altre? Per què, i en quin context, un músic

s'interessa per la música d'una altra cultura? És la mateixa motivació la que mou al músic egipci a tocar música clàssica occidental que la que mou a l'etnomusicòleg a tocar la música d'una altra cultura? Entenem que, des de la mirada de l'etnomusicòleg, la finalitat rau en el coneixement, profund i contextualitzat, de la música de l'«altre», i el diàleg i l'intercanvi entre músics esdevé el mitjà per aconseguir-ho. En canvi, des de la mirada de l'educador, l'intercanvi esdevé la finalitat —pels efectes transformadors que suposa, no només musicals—, mentre que l'aprenentatge musical n'és una conseqüència del mateix intercanvi.

Per tot plegat, insistim en la necessitat d'abordar les músiques d'altres cultures des de la complexitat, oferint models diversos, tradicionals i moderns, plurilingües i desterritorialitzats, que permetin entendre als alumnes les manifestacions musicals i culturals com a processos dinàmics, per contrastar-les després amb les músiques i les experiències de l'alumnat. Això comporta una immersió prèvia per part del docent i establir un diàleg amb el culture bearer sobre la idoneïtat i la representativitat del repertori. D'aquest diàleg, el més probable és que hi hagi modificacions i un canvi en la mirada del docent que es plasmarà en el disseny de la proposta.

En aquest sentit, Howard i Kelley (2018) ens expliquen que els dos enfocaments didàctics més habituals sobre les músiques del món són, o bé un enfocament global on es tracten i es comparen diverses músiques, o bé, com en el nostre cas, en l'aprofundiment en una d'elles. Aquest és, doncs, un aspecte al qual caldrà arribar amb un acord amb el culture bearer. No obstant això, tot i centrar-nos en unes músiques concretes, és important contrastar i dialogar aquestes músiques amb les músiques representatives de l'alumnat. Com ja van advertir Campbell i Lum (2019), un aprofundiment excessiu en una determinada música pot acabar cansant o avorrint i, per tant, excloent un nombre significatiu d'alumnes.

1.3.2 Conèixer-se i donar-se a conèixer per visibilitzar la diversitat de l'aula

Des d'una perspectiva intercultural, la diversitat és viscuda com una oportunitat i una font d'enriquiment per a tothom (Leiva, 2017) i, com hem vist, la seva visibilització dependrà de la voluntat que els docents i la mateixa cultura de centre, hi posin. Com hem pogut observar, el culture bearer fomenta i facilita la visibilització de la diversitat cultural que hi ha present a l'aula a través del seu testimoni i de la seva interacció.

En aquest sentit, estem d'acord amb Hooks (1994/2021) quan afirma que una pedagogia crítica i compromesa —feminista en el seu terme—, visibletza totes les veus. Quan establim connexions entre allò que s'ensenya (teoria) amb les experiències de vida dels alumnes (pràctica), estem generant un aprenentatge significatiu que crea vincle i comunitat.

Aquest posicionament ens porta a insistir en la importància de la participació de tothom en una relació d'igualtat, sostinguda en el temps, i que permeti desenvolupar capacitats actitudinals, autoreflexives i comunicatives. Això només és possible situant la comunicació al centre de l'acció pedagògica i, com afirmen Peñalva i Leiva (2019), partint de metodologies cooperatives i col·laboratives. A través d'unes cançons proposades pel docent i el culture bearer, els alumnes aporten la seva experiència i el seu bagatge cultural. El culture bearer actua com a mediador cultural i, des del seu exemple, fa aflorar la diversitat de l'aula que fins ara havia estat invisibilitzada. Donar veu i escoltar l'altre a través del diàleg intercultural han estat premisses facilitadores de metodologies com l'aprenentatge entre iguals o a partir de les experteses de l'alumnat. Un plantejament que parteix de disposicions no jeràrquiques on el que importa és la comunicació i la negociació entre l'alumnat, el culture bearer i el docent.

Situar el diàleg al centre afavoreix conèixer la realitat i el context cultural dels companys de classe i, com comenta Hooks (1994/2021), és en si mateix transformador: «para enseñar bien a un cuerpo estudiantil diverso, he de aprender estos códigos. Y también los estudiantes tienen que aprenderlos. Esta acción transforma por sí sola el aula» (p.63).

Aquests codis abracen, també, aspectes no verbals. Durant la intervenció a l'aula així com en les diferents trobades del docent amb el culture bearer hem observat com el cos té un component cultural important. Aspectes tan dispars com ara la disposició dels alumnes i el culture bearer a l'aula, la manera d'asseure's del culture bearer o de les persones del seu context cultural, el fet de descalçar-se en un assaig o en un concert, o la manera d'agafar o tocar un instrument, ens permeten prendre consciència del context d'algunes músiques i el seu significat i funció. Alhora, per contrast, ens permeten prendre consciència dels nostres hàbits corporals des d'una lògica cultural. Aquests diàlegs del cos formen part de l'aprenentatge musical i cultural, i afavoreixen una major competència intercultural entre els participants. L'antropologia del cos és un vessant de l'antropologia que d'una manera o altra han abordat múltiples autors (Aubert, 2007; López-Cano, 2014; Pelinsky, 2005), i que difícilment trobem desenvolupada en la didàctica de la música en contextos formals.

Com hem pogut veure a la primera fase de la recerca, de descripció del context i detecció de necessitats, conèixer l'alumnat i el seu entorn és una tasca prèvia essencial que tot docent ha de fer si vol adequar la seva acció pedagògica a les necessitats dels mateixos alumnes. Conèixer l'alumnat permet al docent conèixer els seus interessos així com visibilitzar i reflexionar sobre determinats prejudicis, tant de l'alumnat com del professorat. Conèixer els alumnes més enllà de la dimensió acadèmica pot evitar, en més d'una ocasió, possibles malentesos (Escoda i González-Martín, 2020).

Tanmateix, per conèixer l'altre cal donar-se a conèixer, i més si es busca una relació d'igualtat que afavoreixi la lliure participació. Aquest coneixement mutu comporta mostrar-se des d'una dimensió personal a partir d'exemples i d'històries de vida que enforteixen el vincle, condicionant el rol del docent. És quan aquesta dimensió personal entra a l'aula, que esdevé transformadora. És quan el docent coneix els alumnes que està en disposició d'oferir contextos vivencials i significatius per a l'alumnat i que generaran un impacte.

1.3.3 Entendre la música com a procés i per a la participació comunitària

No tots els culture bearers tenen una clara voluntat de transformació social. Alguns, es limiten a compartir les seves experteses i el seu coneixement situat (González-Martín i Valls, 2016), mentre que d'altres, com en el nostre cas, s'hi acompanya una clara voluntat de transformació social. L'art musical esdevé una arma de denúncia i, per aquesta raó, sovint els podem trobar sota el nom d'«activista» (Higgins, 2012). Aquest perfil acostia la figura del culture bearer a la figura del 'músic comunitari' (*community musician*). Des d'aquesta mirada es defuig de la mirada tradicional que concep l'art com un objecte venerable i consumible per centrar-se en el procés i l'experiència viscuda de forma democràtica, per tots els participants. Tot i que no trobarem dos culture bearers iguals, coincidim amb Higgins (2012) quan ens diu que aquest enfocament intercultural és clau a l'hora d'abordar les músiques d'una altra cultura.

Alhora, com ja hem vist en el plantejament didàctic del culture bearer, la seva pràctica musical es troba completament lligada a la seva pràctica en comunitat; recordem quan el nostre culture bearer deia: «vivim musikejant, i musikejant, vivim», de manera que adduïm la perspectiva comunitària com a enfocament didàctic a aplicar en altres contextos similars.

Un plantejament intercultural com el de la present proposta ens porta necessàriament a plantejar-nos la necessitat i el valor d'implicar tota la comunitat educativa (alumnat, equip docent, personal d'administració i serveis, família i barri) que visibilitzi la diversitat cultural que la conforma. L'essència de la música comunitària és inclusiva (Higgins, 2012), de manera que un plantejament intercultural crític no pot ser entès des d'una visió individualista i centrada en la música com a objecte.

Entendre la música com a procés per a la participació ens porta a reflexionar sobre el sentit de fer música a l'aula. Això implica també reflexionar conjuntament sobre conceptes com els de tradició, context, autenticitat o hibridació musical, i les conseqüències que se'n deriven en el procés de recontextualització en un entorn escolar. Un exemple el trobem en el concert final. El contacte amb el culture bearer també ens farà veure el valor del concert com un espai més per a la participació. De fet, portar a l'escenari unes músiques que són essencialment participatives i que no estan plantejades per a ser interpretades davant d'una audiència que resta passiva, ja ha estat matèria de debat per als etnomusicòlegs (Elliott, 1989; Reimer 1993; Swanwick, 1994; o Schippers, 2010).

Si el docent pretén aproximar-se a l'aprenentatge musical utilitzant la música com a procés i fomentant la participació de la comunitat un dels aspectes que s'haurà de plantejar és el de la recontextualització. La recontextualització d'una música d'una altra cultura a l'aula ha estat a bastament reflexionada i discutida per autors com Campbell i Higgins (2015) i Schippers (2010) o Volk (1998), i és un aspecte sobre el qual caldrà prendre decisions. Seguint aquests autors, considerem que l'autenticitat de la intervenció no radica en la recreació escrupolosa d'un context d'origen o la interpretació d'instruments originals, sinó en l'honestedat i la coherència dels objectius educatius que la introducció d'aquesta música persegueix. Per això cal veure de quins instruments i recursos es disposa i de quina manera es poden utilitzar al servei de la música del culture bearer. I per això cal reflexió i consciència. Des d'aquesta mirada intermusical partim de la idea d'hibridació (Kraidy, 2002) que concep les diferents cultures com entitats en constant negociació, i els seus productes híbrids com emergències resultants inevitables i desitjables. Recollint la mateixa idea que expressen tants altres autors (Schippers, 2010; Taylor, 1997; Campbell, 2004; Klinger, 1996; Lundquist i Szego, 1998; Mills, 2005), concebem l'autenticitat com una idea que és negociada contínuament per les parts implicades, ja que no fer-ho implica necessàriament concebre les cultures com a realitats estanques. Tal com expressa Santos (cfr. Schippers, 2010),

While authenticity is indeed a legitimate concern in the context of preserving tradition, its

very concept is founded on the idea of cultural stasis, a belief that has been refuted by modern scholarship and the very dynamic nature of living traditions. (p.51)

Tota recontextualització comporta tries, reduccions, preses de decisions i desritualitzacions que caldrà tenir en compte (Aubert, 2007). En aquest sentit, és bàsic el treball en codocència amb el culture bearer que garanteixi, per una banda, una actuació acurada i sensible per a totes les parts i, per l'altra, que visibilitzi i tingui en compte tant el nou context com la veu dels participants.

1.3.4 Concebre el culture bearer des d'una perspectiva intracultural

L'intercanvi i les converses amb el culture bearer ens conviden, com a docents, a reflexionar críticament sobre la posició del «jo» i de l'«altre» en una relació intercultural. El diàleg intercultural porta implícit un «nosaltres» en diàleg amb un «altre», que és diferent i que autors com Bhabha (1994) problematitzen des d'una mirada postcolonial. En el moment que plantejem la intervenció d'un culture bearer com a representant d'una cultura que és significativament present a la nostra aula, ens hem de preguntar necessàriament si situem aquest alumnat en el «nosaltres» o en l'«altre». Si situem aquest alumnat en un «nosaltres» divers i complex, aleshores, el nostre culture bearer formarà part, igualment, d'aquest «nosaltres». D'acord amb alguns autors (López i Cuello, 2016; Walsh, 2012) optem pel gir epistemològic que suposa situar l'«altre» a dins, en lloc de fora. Des d'aquesta mirada concebem la cultura pròpia com un ens divers i que es renegocia constantment. Aquest fet té un alt valor transformador per al docent, ja que si volem atendre aquest «nosaltres» complex i divers, haurem d'incorporar aquesta diversitat en el repertori així com en el plantejament metodològic.

A més, aquest plantejament ha portat el docent a transformar i a desplaçar la concepció prèvia que tenia sobre la naturalesa i la funció de la figura del culture bearer. A l'inici, el docent entén el culture bearer com una persona que entra a l'aula per compartir el seu coneixement sobre les músiques de la seva cultura (González-Martín i Valls, 2016). Alhora, la seva posició privilegiada de nadiu de la cultura, li permet mostrar el context d'algunes d'aquestes músiques i en com són transmeses. Tanmateix, al llarg de la intervenció, el docent acaba veient que el sentit i la funció del culture bearer no és tant, o no només, la de portar una cultura i una música a l'aula, com si el culture bearer pogués representar la totalitat d'una cultura i de manera objectiva, sinó la d'actuar com a exemple catalitzador per fer aflorar la diversitat que hi ha present a l'aula. El culture bearer comparteix la seva experiència personal i única i que ressona en la resta d'alumnes. Alhora, el culture bearer planteja la

seva intervenció com una reflexió intracultural, i de com, a través de la seva intervenció, pot ajudar a visibilitzar la diversitat cultural que hi ha present i que configura la nostra cultura.

1.3.5 Reconnectar amb l'aprenentatge informal de la música com a estratègia didàctica

Si ens fem nostra la pregunta que formula Schippers: «Is a highly structured pathway through music curricula the only or even the best way of ensuring a vibrant musical life for contemporary communities in Africa, Asia, Latin America, and the West?» (Schippers, 2010, p. 89), és evident que la resposta serà negativa.

Al llarg de la intervenció hem pogut constatar algunes similituds entre els procediments d'ensenyament i aprenentatge del culture bearer i els propis de l'aprenentatge informal de la música que trobem en la nostra cultura i que han estudiat a bastament autores com Lucy Green (2002, 2008) o Sheri E. Jaffurs (2004). Hem destacat com aquesta proximitat metodològica acostada de manera natural l'alumnat, que no té una formació reglada, i el culture bearer. Alhora, també esdevé transformador per al docent. Com sentència Jaffurs, «they learn in ways we don't teach them» (2004, p. 190). També hem pogut constatar com el sistema d'aprenentatge formal comporta un vocabulari específic, més centrat en l'estudi individual i en la conceptualització del fenomen musical que no pas en la pràctica col·lectiva, menys penalitzadora de l'error individual i més centrada en l'experiència comunitària.

El contacte amb el culture bearer permet al docent recuperar, reconnectar una manera de fer música centrada en estratègies de l'aprenentatge informal.

En aquest sentit, recordem que pels requisits que es demanen per entrar al cos docent, la gran majoria de docents ha après a través d'aprenentatges formals i des d'una lògica occidental. Als anys seixanta, autors com Mantle Hood (1960) ja reclamaven aprendre una lògica musical alternativa, amb el concepte de bimusicalitat. Després, amb l'etnomusicologia aplicada, l'aprenentatge musical en el seu context permet als etnomusicòlegs comprendre i viure la música en major profunditat (Rice, 2014). Per tant, resulta imprescindible que reflexionem críticament sobre la idoneïtat de l'ús de la partitura com a sistema d'aprenentatge de les músiques d'altres cultures. Per a Aubert (2007), el coneixement específic pot resultar un efecte limitant:

A prior overly advanced musical schooling presents more inconveniences than advantages because it implies habits often anchored in the deepest conscience: for example, musical reading, which can result in an inability to conceive a melody unless it is seen as a series of notes written on a score. (p.75)

Al llarg de la intervenció a l'aula hem pogut constatar, per exemple, la dificultat que suposa aprendre des d'una lògica escrita determinats ritmes que proposa el culture bearer. És interessant remarcar que alguns dels ritmes que podem concebre com a síncopes, hemiolies, o altres ritmes que van a contratemps o amb els accents desplaçats són, de fet, el resultat de l'encaix entre ritmes binaris i ternaris, i que són apresos auralment. Tot i que s'escapa de l'interès de la nostra recerca, la qüestió del ritme en les cultures africanes ha estat a bastament estudiada per nombrosos etnomusicòlegs. Novotney (1998), en la seva tesi titulada «The 3:2 relationship as the foundation of timelines in West African musics»¹⁰⁸, explica com tots els ritmes africans s'originarien a partir de la superposició de ritmes binaris i ternaris, tant pel que fa al compàs (temps) com a la subdivisió (prolació).

Al llarg del procés, prenem consciència de la dificultat i del poc sentit que té aprendre aquests ritmes des d'una lògica visual i intentar comprendre, racionalment, on coincideixen els diferents accents. La dificultat per detectar la pulsació sobre la qual se sustenta el ritme, ja fou comentada per Novotney (1998): «Through my extensive research, study, and performance of West African musics, I can confidently confirm that the beat does, in fact, exist, and that often it is not easily perceived by listeners» (p. 116). El contacte amb un músic d'una altra cultura ens permet, seguint l'afirmació de Swanwick, veure com aquest pensa musicalment (*think musically*) (Swanwick, 1988). Les necessitats musicals del context comporten una estètica determinada, i entendre una altra lògica comporta valorar què és el realment rellevant en aquest context. Quan afegim una altra lògica i una altra mirada és quan es produeix el vertader diàleg intercultural, enriquidor per a cadascuna de les parts.

No obstant això, no cal pas renunciar a la partitura, ja que aquesta ens ofereix incomptables beneficis i que, com hem vist, el mateix culture bearer reconeix i valora. L'ús de la partitura ens permet accedir a diferents repertoris de manera ràpida, estandarditzada i sistematitzada, a banda que forma part del nostre patrimoni cultural. Així doncs, considerem important advertir del perill que com a docents podem idealitzar les estratègies del culture bearer menystenint les pròpies. Ara bé, al llarg de la

¹⁰⁸ En la seva tesi, E.D. Novotney cita i compara de manera crítica els diferents posicionaments sobre la qüestió rítmica a l'Àfrica occidental que han tractat els seus predecessors des del 1927 fins al 1998 amb autors com: Ward, Hornbostel, Waterman, Jones, Blacking, Merriam, Brandel, King, Koetting, Hood, Pantaleoni, Kolinsky, Nketia, Ekweme, Kaufmann, Locke, Stone, Kubic, Arom, Agawu i el mateix Novotney.

intervenció hem constatat com la dependència a la partitura té conseqüències per a la memòria i per a la comprensió auditiva —tant pel docent com per l'alumnat— en prioritzar la vista per davant de l'escolta.

La partitura, com a llenguatge abstracte, afavoreix una aproximació al fet musical silenciosa i individual (Shifres, 2018). Com afirma l'autor, la notació moderna occidental «nació y se desarrolló conforme objetivos pedagógicos para favorecer las prácticas musicales de demanda cognitiva creciente de los músicos especializados» (p.15). Per altra banda, també ens hem de preguntar si el coneixement de la partitura atén una demanda real en el nostre alumnat de secundària i en el nostre context sociohistòric. En qualsevol cas, estem d'acord amb Howard i Kelley (2018) quan afirmen que cal prioritzar les estratègies d'aprenentatge de la cultura estudiada, amb mètodes orals i aurals, i relegar a un segon pla o a manera de complement, l'aproximació a través de la partitura i —afegim—, després de la pràctica. Així doncs, una aproximació a partir d'estratègies pròpies de l'àmbit informal, a banda de ser coherent amb la manera en com ha après el culture bearer, facilitarà la participació, l'aprenentatge musical de l'alumnat, alhora que esdevé una important font de motivació. Paulo Freire (1997/2003), en aquest sentit, comenta,

És una llàstima que el caràcter socialitzant de l'escola, allò que hi ha d'informal en l'experiència que s'hi viu, de formació o de deformació sigui desatès. [...]. Crec que una de les raons que expliquen aquesta descurança [...] és una concepció estreta del que és educació i del que és aprendre. [...]. Si tinguéssim clar que va ser aprenent com vam percebre que és possible ensenyar, entendríem amb facilitat la importància de les experiències informals als carrers, a les places, al treball, a les aules de les escoles, als patis de les hores de lleure. (p.45)

Connectar —o reconnectar, diríem— amb la manera natural d'aprendre és una de les majors reflexions que el docent incorpora a partir del contacte amb el culture bearer. Això li proporciona un major ventall de recursos per atendre i atraure tot l'alumnat, independentment de les seves capacitats, interessos i procedències, juntament amb el seu coneixement didàctic.

Les estratègies i recursos didàctics que han emergit del contacte amb el culture bearer, coincideixen, doncs, amb aquelles que, autors com Green (2008) i Jaffurs (2004) destaquen per a l'aprenentatge informal de la música en un context occidental, com són: aprendre per imitació i de memòria, utilitzar altres suports alternatius a la partitura com poden ser enregistraments en àudio, fomentar

l'aprenentatge entre iguals, deixar marge d'elecció a l'alumnat descentralitzant l'autoritat del docent (a partir de la figura de l'alumne expert), o l'aprenentatge poc seqüenciat i motivat a partir de la descoberta (aprenentatge entre iguals). D'altra banda, la mirada intercultural que ens aporta la intervenció amb un culture bearer ens ha permès identificar altres estratègies d'aprenentatge com ara: prioritzar la participació col·lectiva a l'aprenentatge individual, per exemple treballant un ritme juntament amb un contra ritme, treballar les músiques sense la necessitat de desglossar-les en seccions, paràmetres o dificultats petites, sinó a través del tempo i el caràcter que precisa el context real; partir o generar altres aprenentatges que sorgeixen en la pràctica des d'un enfocament global i interdisciplinari.

1.3.6 Entendre la codocència com una oportunitat per enriquir la tasca docent i enfortir el vincle amb l'alumnat

Quan parlem de codocència fem referència a la presència de dos o més docents a l'aula en una relació de col·laboració. Diferents autors (Duran i Miquel, 2003; Huguet i Lázaro, 2018; Kerin, 2019) han establert diferents tipologies de codocències en funció de la relació que s'estableix entre els docents. En qualsevol dels casos, però, es parteix sempre de dues premisses: que les dues persones són docents i que tots dos estan, d'una manera o una altra, a l'aula. Podem parlar de codocència en el cas d'un expert que no és un docent i que entra a l'aula per fer unes intervencions puntuals? Podem parlar d'una codocència a distància en aquelles sessions en les quals no hi ha el culture bearer?

A continuació contrastem els diferents models de codocència que plantegen diversos autors (Bacharach et al., 2010; Baeten i Simons, 2014; Nissim i Naifeld, 2018), amb les característiques que hem identificat en la relació entre el docent i el culture bearer i que ens permeten entendre-la com una relació de codocència que es troba a cavall dels diferents models. Això és així perquè la codocència entre el culture bearer i el docent no només succeeix a dins de l'aula, i per tant cada trobada té una finalitat diferent. Cadascun d'aquests models persegueixen objectius diferents i requereixen un grau d'implicació i coordinació diferent.

- *Model col·laboratiu (Teaming model)*: aquest model exigeix una gran planificació, col·laboració i avaluació de tot el procés. És el model més transformador perquè, a través de la col·laboració i l'intercanvi s'acosten mirades, s'alineen punts de vista i s'arriba a acords comuns. El docent i el culture bearer treballen de forma col·laborativa. El docent informa el

culture bearer sobre el perfil de l'alumnat, el context de centre, així com les expectatives i l'objectiu de la intervenció, mentre que el culture bearer aporta el seu coneixement expert sobre la seva música i la seva cultura. El docent i el culture bearer es troben abans, durant i al final de la intervenció, per planificar les sessions, establir acords, valorar les sessions i efectuar les modificacions que s'escaiguin.

- *Model de repartiment de tasques (Equal status model)*: el culture bearer s'encarrega de les intervencions puntuals amb l'alumnat, en el nostre cas, quatre sessions. En algunes d'aquestes sessions s'aprofita per desdoblant el grup i treballar separatament en grups homogenis, per exemple, per practicar la veu o les percussions. Això és possible a partir d'una adequada coordinació entre el docent i el culture bearer, i gràcies als coneixements musicals que ambdós disposen. Alhora, les intervencions del culture bearer aniran intercalades per unes altres sessions, més nombroses, en les quals el docent treballa sol amb els alumnes, a partir dels acords establerts amb el culture bearer.
- *Model d'assistència (Assistant teaching model)*: durant les sessions on intervé el culture bearer, el docent actua com una figura pont entre els alumnes i el propi culture bearer, que actua en qualitat d'expert. El docent, que és qui s'encarrega de la gestió de l'aula i de la coordinació del projecte, dinamitza, interpel·la o parafraseja el culture bearer, quan s'escau.
- *Model d'observació*: el docent, que en el nostre cas és alhora l'investigador, observa en tot moment, de manera reflexiva, i recull unes dades que seran posteriorment analitzades, modificant la seva actitud en una doble funció.

Juntament amb aquests models considerem que la relació de codocència comporta una reconfiguració dels rols a l'aula que, com hem vist, té una repercussió positiva pel que fa al vincle amb l'alumnat. El docent se situa en el rol d'alumne en aquelles sessions on el culture bearer condueix la sessió. Això permet al docent col·locar-se en el lloc de l'aprenent, una posició que ens recorda la de l'«estudiant aprenent» de Dewey (1929/1958) o la de «pràctic reflexiu» de Schön (1998). En primer lloc, aquesta posició li permet establir una relació horitzontal amb l'alumne. Tant ell com els alumnes, gaudeixen de l'ensenyament expert del culture bearer, cosa que genera un vincle diferent del que es pot establir des d'una relació vertical. En segon lloc, li permet reflexionar, a través de l'observació i la comparació, al voltant de les seves creences i concepcions musicals així com els sistemes d'ensenyament i aprenentatge que utilitza. En tercer lloc, així com el culture bearer

actua com a pont entre l'alumnat facilitant la visibilització de la diversitat de l'aula, el docent fa de pont entre l'alumnat i el culture bearer. Si el culture bearer aporta el seu coneixement expert, el docent aporta la seva experiència musical i didàctica, gestiona l'aula i vetlla per la inclusió de tot l'alumnat, tal com ja apuntava González-Martín (2013).

Tot i que, com comenta P.S. Campbell (2018), «although such collaboration [codocència] is unusual and not requisite for the dimensions to play out in ways that motivate or ensure learning» (p. 150), hem constatat els efectes transformadors que suposa per al docent, tant pel que fa a la seva concepció de la música com pel que fa a la seva tasca com a docent, efectes que creiem que reverteixen positivament en l'alumnat. En aquest sentit, reivindicuem, sempre que sigui possible, aquesta relació de codocència al llarg del procés.

2. EFECTES TRANSFORMADORS EN L'ALUMNAT

L'entrada d'un culture bearer a l'aula genera un fort impacte emocional en l'alumnat. D'entre els factors que ho possibiliten, en destaquem l'autenticitat de l'experiència, l'estranyesa de conèixer una altra cultura i, tal com assenyala Getino (2018)¹⁰⁹ en una experiència similar, la novetat que suposa que un expert entri a l'aula.

Entrant més en detall, la intervenció d'un culture bearer permet als alumnes conèixer i aproximar-se a una música i a una cultura que és diferent de la seva, a través d'una persona nadiua que els la comparteix de manera directa. L'alumnat té l'oportunitat de gaudir d'una experiència única, escoltar la seva història de vida, veure el músic tocar, fer-li preguntes i, sobretot, tocar junts. Com hem explicat en nombroses ocasions, però, no podem esperar que el culture bearer representi la seva cultura d'una manera neutra i objectiva (Hess, 2019; hooks, 1992; Solis, 2004). Ell n'és un membre més, i la seva identitat individual (personal, professional i artística) es troba en constant negociació amb la cultura de la qual forma part. Malgrat tot, això no treu ni menysté la singularitat de la intervenció i l'oportunitat de poder aprendre una música d'una altra cultura, d'una forma privilegiada.

A més, els alumnes s'impliquen en un projecte que posa al centre la pràctica col·lectiva, i en aquest esdevenir vivencial es pot observar una proximitat relativa als processos d'aprenentatge entre l'alumnat i el culture bearer.

En la línia del que exposen aquests autors (Campbell et al., 2005; Hess, 2019; Howard i Kelley, 2018; Schippers, 2010), la intervenció d'un culture bearer a l'aula suposa, per a l'alumnat, una mirada alternativa i complementària a la del docent, que esdevé enriquidora. Per una banda, el culture bearer mostra, en qualitat d'expert, unes músiques i una cultura que és desconeguda per una part important de l'alumnat i, en alguns casos, rebutjada. Per una altra, mostra als alumnes una manera diferent d'aprendre i ensenyar la música, que podran utilitzar per a l'aprenentatge d'altres músiques i en relació amb altres contextos. Finalment, i no menys rellevant, el culture bearer esdevé un agent visibilitzador de la diversitat cultural que hi ha a l'aula, en especial de l'alumnat de la cultura del culture bearer, però també de la resta de cultures, que troben un espai on presenciar-se. En

¹⁰⁹ Getino (2018) estudia en la seva tesi doctoral les implicacions de la intervenció d'un compositor de música contemporània a una aula de primària. Si bé es tracta d'intervencions distintes, l'autora ja remarca l'impacte de la intervenció per la novetat i la singularitat de la visita, cosa que confirmem en el nostre context.

conseqüència, la intervenció del culture bearer afavoreix la reflexió col·lectiva en matèria intercultural en benefici d'una educació més inclusiva.

Com ja hem comentat a l'inici d'aquest capítol, un element clau de la present recerca té a veure en com la música és concebuda, la qual tindrà una afectació directa en la manera en com serà presentada, a través del culture bearer, a l'alumnat. Alhora, aquests efectes transformadors es produeixen en diferents direccions com a resultat de la interacció dels tres agents. Alguns d'aquests efectes es produiran en l'alumnat a través del culture bearer. No obstant això, n'hi ha d'altres, sobretot, que arriben a l'alumnat a través del docent prèviament transformat i que és, al cap i a la fi, qui comparteix més estones amb l'alumnat i qui el coneix millor.

2.1 Efecte transformador en la millora de l'educació intercultural i inclusiva

La intervenció a l'aula amb un culture bearer resulta un exercici d'educació intercultural molt elevat, precisament perquè la relació, el diàleg i la pràctica musical conjunta al servei de la intermusicalitat han esdevingut el focus generador de tot plegat. En aquest sentit, posem el focus en dos aspectes. En primer lloc, la concepció musical del culture bearer situa la participació en el centre de l'aprenentatge, un fet que es manifesta en la pràctica a l'aula, amb els consegüents beneficis que comporta. En segon lloc, l'enfocament intermusical permet abordar la música en la seva diversitat i complexitat, alhora que fa partícips els alumnes i llurs identitats en el procés interpretatiu i creatiu.

2.1.1 Fomentar la participació de l'alumnat

La participació de l'alumnat es concreta en una sèrie de factors i estratègies que faciliten aquesta participació. El docent, com hem vist, incorpora aquestes estratègies en la seva pràctica docent, però és l'alumnat qui, en últim terme, se'n beneficia.

En primer lloc, ens trobem amb la preeminència de la pràctica col·lectiva com a finalitat, per damunt de l'aprenentatge individual. Tot i que la interpretació col·lectiva és una pràctica comuna i es troba present a les aules de secundària, sovint el docent situa el focus de l'aprenentatge en l'individu, encara que es treballi de manera col·lectiva. El treball col·lectiu genera un efecte catàrtic cohesionador i motivador, tal com hem vist en alguna situació d'aula en la qual es canta una vegada i una altra una melodia amb l'acompanyament del culture bearer, o el fet de cantar en una llengua desconeguda, una experiència emotiva que probablement recordaran. També cal destacar, com

assenyala Campbell (2018), la importància que suposa per als alumnes que aquests tinguin un contacte amb un artista i poder gaudir d'una experiència musical real. Aquestes experiències generen, habitualment, un impacte emocional.

Aquesta pràctica col·lectiva està directament relacionada amb l'objectiu final de fer música. Mentre que per al docent l'objectiu se situa en l'aprenentatge, un aprenentatge que permetrà als alumnes conèixer i interpretar unes determinades músiques, per al culture bearer l'objectiu se situa en la pròpia pràctica comunitària, sent l'aprenentatge una conseqüència d'aquesta interacció. És doncs quan situem l'acte comunicatiu al centre, o el que Dewey (1929/1958) anomena «gir comunicatiu» que aprenem i construïm coneixement des de la interacció amb els altres. L'alumnat és cridat a participar, esdevenint un agent productor i no només receptor de coneixement, la qual cosa reverteix directament en la seva motivació i compromís.

Tanmateix, hem pogut constatar que un treball intercultural només és possible des de l'adhesió lliure i des d'una vinculació afectiva (Higgins, 2012). Al llarg de la recerca hem advertit del perill d'incórrer en l'error de pensar que el sol fet de voler visibilitzar una determinada música d'una altra cultura honrarà, necessàriament, l'alumnat d'aquesta cultura. Cal tenir present que hi ha situacions diverses per les quals un alumne pot no sentir-se interpel·lat davant d'una proposta intercultural que es produeix de manera unidireccional. Com hem pogut veure a la primera fase de la recerca, alguns alumnes havien mostrat, d'entrada, un rebuig cap a la seva cultura d'origen —o la dels seus pares— per una estratègia adaptativa d'autorebuig. En aquest sentit, alguns autors (Abajo i Carrasco, 2011; Ogbu, 1991; Suárez-Orozco, 2004) assenyalen que la resposta adaptativa dels fills i filles de persones immigrades pot ser diversa, des del replegament cap a la cultura dels pares fins a l'assimilació a la societat d'acollida i rebuig dels seus orígens. Tanmateix, l'actitud més desitjable, i que aporta millors beneficis emocionals, personals i acadèmics, és la d'una negociació entre ambdues cultures (Pàmies et al., 2013). És per això que esdevé fonamental una aproximació metodològica democràtica i negociada en tot moment.

En altres situacions, ens podem trobar amb alumnes que els pot fer vergonya participar. Això pot ser a causa de diverses raons: determinades músiques estan associades a altres contextos, estan condicionats per costums o tradicions religioses, o provenen de contextos estigmatitzats. Per exemple, hi ha casos com el d'un alumne a qui li feia vergonya dir que la seva mare provenia de les muntanyes (j'jala) i que parla una llengua diferent. Aquesta situació es deu al fet que «la darija i l'amazic queden al marge del poder i la cultura nacional» del Marroc (Sarrionandia, 2012, p.433).

Demander o exigir una participació proactiva pot generar l'efecte contrari. Seguint a Hernández (2011), cal tenir present que perquè una relació intercultural esdevingui positiva i nodridora per ambdues parts, cal que hi hagi una disposició i una predisposició afectiva que ho faciliti.

Situar al centre de l'atenció a un alumne pel fet de ser representant de la cultura treballada —o, com afirma Hooks (1994/2021), un «informant nadiu»— pot ser viscut com a injust i fins i tot estereotipador:

El multiculturalismo obliga a los profesionales de la educación a reconocer las fronteras estrechas que han configurado el modo en que se comparte el conocimiento en el aula. Nos fuerza a todos nosotros a reconocer nuestra complicidad con la aceptación y con la perpetuación de sesgos de todo tipo. (p.66)

Prendre consciència d'aquestes fronteres i dels biaixos propis només és possible a partir de la reflexió pràctica, que permet un intercanvi intercultural com el que facilita un culture bearer a l'aula.

2.1.2 Fomentar l'enfocament intermusical

Així com hem comentat en l'apartat dels efectes transformadors en el docent, l'enfocament intermusical transforma per complet la intenció inicial del docent en relació amb la manera en com abordar les músiques d'altres cultures, i això té un efecte directe en l'alumnat. Aquest plantejament situa el coneixement, els interessos i la veu de l'alumnat al centre en lloc de la música «a aprendre». Tanmateix, aquest canvi de mirada genera, tal com defensa (O'Flynn, 2005), uns efectes de dimensions tant metodològiques com ètiques, i que hem pogut veure al llarg de la intervenció. Aquests efectes són: interessar-se més pel procés que pel producte, vetllar per la interacció dels participants transformant els rols, proposar la interpretació com un acte creatiu que es negocia de manera col·lectiva, visibilitzar i tenir en compte les diferents identitats. És quan interpel·lem l'alumne que aquest es vincula i es compromet amb el seu aprenentatge.

Més enllà de treballar determinades músiques d'altres cultures, la intervenció del culture bearer a l'aula provoca uns canvis metodològics que, com hem vist, són facilitadors del vincle entre l'alumnat, però també amb el docent i amb el culture bearer. D'entre les estratègies que faciliten el vincle en destaquem l'aprenentatge cooperatiu (Traver, 2003) que trobem en la pràctica musical col·lectiva, i

en l'aprenentatge entre iguals i a partir de la figura de l'alumne expert que, autors com Leiva (2017), fan referència, per a les propostes interculturals.

El vincle entre l'alumnat sovint resta invisible als ulls del docent. És per això que cal fomentar i facilitar situacions on l'alumnat participi, de forma lliure, i tingui l'oportunitat de mostrar-se en una dimensió personal. És en aquests contextos, com ja han assenyalat altres autors (Campbell, 2018; Hess, 2019) on es fomenten les habilitats socials i el vincle entre les persones.

El vincle entre l'alumnat i el culture bearer tindrà un efecte menor pel fet que el músic estarà amb els alumnes tan sols unes poques sessions. Tanmateix, constatem com són els aspectes emocionals, els que en un futur recordaran més els alumnes (Leiva, 2017). Així doncs, si es vol aconseguir un impacte significatiu i transformador, a banda de l'expertesa musical del culture bearer, és important que es produeixi un clima afectiu, i per això és important que el culture bearer tingui unes competències comunicatives i socioafectives destacables. Alguns dels elements que faciliten el vincle entre els agents i que faciliten que l'experiència sigui realment transformadora pels alumnes són:

- Facilitar un diàleg intermusical, tal com exposa Van Den Dool (2016) genera, com hem vist, noves estratègies d'aprenentatge musical que són enriquidores, però que, a més, reforcen el coneixement mutu, enforteixen el vincle i, a la vegada, empoderen l'alumne que permet mostrar a la resta, el seu coneixement o la seva identitat cultural.
- Utilitzar un llenguatge verbal i no verbal que sigui proper als alumnes. Quelcom que hem pogut observar en el culture bearer i que el docent incorpora en la seva pràctica docent a fi d'atendre l'alumnat en la seva diversitat. D'aquesta competència intercultural, esmentada per Rizo (2013), se'n beneficia l'alumnat que se sent més proper i connecta amb l'aprenentatge.
- La voluntat per part del docent de conèixer millor l'alumnat exigeix, com assenyala Cernadas et al. (2013), que aquest també es mostri als alumnes en una dimensió personal, explicant històries o experiències personals i establint-se en una relació horitzontal.
- Mostrar complicitat entre el docent i el culture bearer en una relació de codocència també afavorirà un clima d'aula agradable per a l'alumnat i que reverteix en una major autonomia. Tot i que la qualitat afectiva en la relació de codocència no és un aspecte que trobem de manera remarcable en la literatura sí que veiem, com exposa Chitiyo (2017), que una manca de complicitat i d'entesa pot generar actituds competitives, de tancament o de dependència entre els codocents. Aquesta complicitat es pot observar en la manera de comunicar-se i

relacionar-se el docent i el culture bearer, o bé a l'hora de tocar junts o compartint els instruments. D'aquí, insistim, en la importància de crear un bon vincle entre docent i culture bearer, que tindrà un efecte directe en l'alumnat.

2.2 Efecte transformador en la reversió del desconeixement inicial de la diversitat cultural a l'aula

Tal com exposarem a continuació, el treball previ de coneixement del context i detecció de necessitats permet tant a l'alumnat com al docent, prendre consciència i superar el desconeixement i determinats prejudicis que puguin tenir sobre determinades músiques o sobre alguns aspectes culturals. L'enfocament intermusical de la intervenció ha facilitat als alumnes, especialment aquells que provenen de la mateixa cultura que el culture bearer, però també a la resta, visibilitzar algunes identitats que restaven silenciades, sigui perquè estan estigmatitzades o perquè no estan contemplades en el currículum tradicional.

2.2.1 Superar el desconeixement i els prejudicis de l'alumnat

La presència d'un culture bearer enriqueix l'experiència educativa, permetent que els alumnes coneguin i compreguin les tradicions i les perspectives culturals dels altres. Aquest fet rep un interès especial quan es tracta de conèixer una cultura minoritzada o estigmatitzada, com és el cas de la marroquina. Conèixer-ne les diferències també ha permès als alumnes veure'n les similituds i els punts de contacte. Un treball que fomenta la competència intercultural i que, malauradament, trobem poc present a les aules de música.

En la primera fase d'anàlisi del context i detecció de necessitats, les dades ens mostren clarament un desconeixement i una invisibilització de la cultura marroquina que posa en alerta el docent. Si bé no observem patrons explícits de rebuig, sí que veiem, tal com afirmen autors com Van Dijk (2001), com el desconeixement va acompanyat d'una invisibilització amb aparença de normalitat que és en si mateixa essencialitzadora i estigmatitzadora. Autors com Martin (2006) afirmen que les persones habitualment rebutgen o es desinteressen per allò que no coneixen, cosa que també hem pogut comprovar. També hem pogut veure com l'alumnat no marroquí percep majors diferències respecte a la seva música i la música marroquina, mentre que l'alumnat marroquí tendeix a veure'n o a remarcar-ne més les semblances. La raó, tal com afirma Bourdieu (1979/2012) en la seva coneguda

obra, no és altra que la de la voluntat de distinció del grup hegemònic envers la cultura minoritzada o estigmatitzada.

Quan hem demanat a l'alumnat marroquí, informacions complementàries hem observat, en alguns casos, amb un cert menysteniment, oblit o evasió sobre la cultura dels seus pares. Aquest fet té a veure, molt probablement, amb el concepte de «social mirror», desenvolupat per Winnicott (1977), el qual ve a explicar-nos com n'és d'important la imatge que els altres tenen de nosaltres com a element configurador de la nostra identitat. Aquest mirall social sovint porta a determinats 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). Per això és crucial el coneixement mutu entre l'alumnat —i l'alumnat i el docent— que defugi d'imaginariis culturals estereotipats, en la majoria dels casos, generadors de prejudicis i que acaben comportant conductes discriminatòries (Siankope i Villa, 2004). El culture bearer, doncs, a part de visibilitzar, també aporta coneixement en relació amb la cultura que volem treballar i transforma les conductes o accions exposades.

Cal tenir present que la major part de l'alumnat marroquí de la mostra ha nascut a Catalunya i, per tant, forma part del controvertit concepte de «segones generacions» (López-Rodrigo, 2007). En conseqüència, els seus referents en relació amb la cultura marroquina són indirectes, viscuts a través dels seus progenitors o germans grans, o de les experiències intermitents en els viatges al lloc d'origen de la família. Són alumnes que es troben enmig de dues cultures i, tal com comenta Pàmies (Pàmies et al., 2013), alguns d'ells poden crear estratègies assimilacionistes, fins a l'extrem de generar patrons de rebuig cap a les músiques dels seus pares, a fi d'integrar-se en l'entorn i entre els seus iguals. D'altra banda, cal tenir present que, aquest mecanisme d'enfrontament característic de l'adolescència comporta, paradoxalment, un reconeixement i una filiació al que representen els seus pares. Un procés de construcció de la identitat que donarà seguretat i sentit a l'alumne (Berger, 2015). És per això que cal tenir en compte aquestes identitats visibilitzant-les, reconeixent-les i honorant-les.

Contràriament a aquest menysteniment, també hem pogut veure en l'alumnat marroquí, una actitud de respecte i un fort sentit del deure envers la cultura dels seus pares que no hem vist en l'alumnat no marroquí. Segons Ogbu (Ogbu, cf. Pàmies et al., 2013), aquest fet té relació amb el tipus d'autoritat i respecte que s'estableix, en alguns casos, amb els seus progenitors, així com pel sentit del deute per l'esforç que han fet els pares per procurar un futur millor als seus fills.

Igualment, constatem que el desconeixement no només és en relació amb la música sinó en la resta d'aspectes d'una cultura (tradicions, llengües, cultura i religió). Aquest desconeixement té a veure, en gran manera, amb el fet que la cultura d'aquests alumnes no es veu visibilitzada en cap de les altres matèries, a banda de possibles aportacions puntuals. Tots aquests motius exposats fins ara evidencien la necessitat de portar un culture bearer a l'aula que faci de visibilitzador d'aquest alumnat. Per altra banda, també hem pogut veure que, a part de fer de visibilitzador, el culture bearer també pot actuar com a referent, especialment quan ens trobem amb un culture bearer que representa una cultura minoritzada o estigmatitzada, present a l'aula. En aquest cas, és possible que alguns alumnes se sentin identificats en la figura del culture bearer, i que la seva història d'èxit actuï com a exemple i model empoderador (Hess, 2019; González-Martín, 2013).

A part de prendre consciència d'aquest desconeixement i aconseguir revertir-lo a favor d'una educació intercultural i inclusiva, els alumnes des d'un primer moment ha valorat positivament conèixer altres cultures, en especial la dels companys de classe. Els alumnes afirmen que un major coneixement dels seus companys en facilita la relació, alhora que fomenta la participació en activitats conjuntes, cosa que hem observat al llarg de la intervenció. L'alumnat marroquí tindrà l'oportunitat de compartir la seva cultura i en alguns moments fins i tot actuaran com a alumnes experts en relació amb els altres. Tanmateix, també ens hem trobat amb resistències a l'hora de participar, i que haurem de tenir en consideració, no sentint-se interpel·lats o bé mostrant altres interessos, sigui perquè no se senten representats per la cultura dels pares, o perquè, com hem comentat abans, recorren a estratègies adaptatives d'autorebuig, com suggereix (Suárez-Orozco, 2004).

2.2.2 Visibilitzar la diversitat cultural

El contacte amb el culture bearer permet visibilitzar identitats silenciades, així com altres exclusions (de gènere, de classe, lingüístiques o religioses), sigui a partir de les experiències del culture bearer, de les experiències dels alumnes o a partir de l'anàlisi de les lletres de les cançons treballades a l'aula. Tot i això, perquè el diàleg intercultural esdevingui transformador cal que aquest sigui crític. Quan es visibilitza la diversitat de l'aula i s'identifiquen les exclusions, l'educació intercultural adquireix una dimensió política. De la mateixa manera, una mirada crítica permet als alumnes prendre consciència de les dificultats, les causes i les conseqüències dels processos migratoris, com és el cas de les experiències personals d'alguns alumnes que afloren en el si de la intervenció.

Per fomentar el diàleg cal, doncs, situar la veu dels alumnes al centre de l'acció pedagògica, i aquest fet té, com hem vist, unes conseqüències radicals sobre la metodologia del docent. Quan els alumnes se senten interpel·lats o se'ls dona la veu, es mostren i comparteixen les seves identitats. De la interacció en sorgeixen oportunitats (mostrar o proposar un ritme, un costum familiar, una experiència de vida...), un element que serà clau per a la motivació i el compromís de l'alumnat. A través de les experiències del culture bearer i de les aportacions de l'alumnat i del docent, es construeix pensament i comunitat.

Cal tenir present, i així ho hem constatat en alguna de les entrevistes a l'alumnat marroquí, que en la majoria dels processos migratoris, es produeixen anades i vingudes amb diferents situacions administratives, i 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). 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. 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.

En aquest sentit, posem de manifest el gran valor que tenen aquells alumnes que, lluny de replegar-se de manera exclusiva a la cultura dels pares o de rebutjar-la de manera reactiva, mantenen una actitud positiva de negociació entre la cultura heretada dels pares i la que tenen al carrer i a l'escola. Aquesta actitud, segons Pàmies et al. (2013), reverteix en un millor desenvolupament personal, acadèmic i social. Són el que autors com Suárez-Orozco (2004) anomenen «identitats transculturals» i Gibson (1988), «aculturacions additives». Esdevé, doncs, una necessitat donar veu a aquests alumnes al llarg de la intervenció amb el culture bearer, ja que poden actuar, juntament amb el culture bearer, com a agents de transformació social. Cal advertir, però, que, tal com assenyala Hess (2019), hem d'anar amb compte d'oferir una mirada exotitzada o romantitzada de la cultura, perquè pot generar l'efecte contrari. També, com hem assenyalat anteriorment, cal que tota visibilització es faci des del respecte i des de la lliure adhesió dels participants.

Finalment, cal fer esment que la visibilització de la diversitat cultural de l'aula promou, a través de l'acció i la reflexió, la tolerància i el respecte cap a la diferència cultural, fomentant l'adquisició de competències interculturals en l'alumnat (Aguado, 2004). És per això que insistim que per tal que la intervenció d'un culture bearer esdevingui transformadora, més enllà de ser un portador d'una cultura, ha d'esdevenir un facilitador i un visibilitzador de la diversitat cultural a l'aula.

2.3 Efecte transformador en els aprenentatges a través d'un enfocament cultural de la música

La intervenció d'un culture bearer a l'aula suposa, de manera tant implícita com explícita, concebre la música com un fenomen cultural associat a un context. Aquesta lògica comporta necessàriament un plantejament interdisciplinari (Campbell, 2004, 2019; Elliott, 2015; Volk, 1998) que ens aportarà uns aprenentatges tant musicals com extramusicals.

Hem de tenir present que l'educació obligatòria, més enllà d'ensenyar uns continguts acadèmics, pretén oferir una educació integral als alumnes i fomentar el respecte per la diversitat i l'empatia envers els altres. Això comporta reflexionar de manera crítica sobre qüestions ètiques i socials, en el nostre cas, a través de la música.

La música, en aquest sentit, esdevé una eina molt poderosa (González et al., 2016), tant pel seu poder emocional (Bernabé, 2015) com identitari (Campbell, 2004; Volk, 1998), un fet que hem pogut corroborar al llarg de tot el procés. Partim de la premissa que la música, des d'una mirada intercultural, esdevé un mitjà ideal per conèixer l'altre (Escoda i González-Martín, 2020). Compartim amb Moreno (1997), el fet 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 receptiva envers la diferència. Igualment, compartim amb Essomba (1999) i Banks (2004), que aproximar-se a la música des d'una perspectiva global evita jerarquitzar determinades músiques —amb la creació implícita d'un cànon occidental—, reduint prejudicis i determinades actituds discriminatòries, alhora que es promouen els valors democràtics. Per tot això, creiem que l'escola haurà d'incorporar, cada cop més, la mirada intercultural en el seu currículum (Leiva, 2017). En aquest sentit, la intervenció d'un culture bearer genera uns efectes transformadors que en poden transformar la pràctica.

L'escola és un espai privilegiat per al treball de la diversitat. L'anàlisi de les dades ens ha permès constatar com n'és d'important, com a punt de trobada entre els nois i noies del barri, confirmant el

que ja afirmen Sandín (1999) i Bernabé (2015). Així, hem observat que l'escola té un paper molt rellevant com a element cohesionador entre individus de diferents cultures i procedències. L'escola és un element de cohesió social on els alumnes tenen l'oportunitat d'establir unes relacions que a fora són més complexes. Tot i que s'escapa de l'objectiu de la nostra recerca, l'escola també és un punt de trobada rellevant per a les famílies i un espai d'intercanvi i de diàleg a considerar.

Finalment, i com a consideració final, hem de tenir present que l'alumnat en l'etapa de secundària es troba en plena adolescència, una etapa caracteritzada per la recerca de la identitat personal i per la necessitat de reconeixement i acceptació dels seus iguals (Erikson, 1994; Piaget i Inhelder, 1969/1997). I si aquest període és crític per a la majoria dels nois i noies, esdevé encara més complex en aquells que viuen «entre cultures» (Suárez-Orozco, 2004). Un aspecte que haurem de tenir present.

2.3.1 Ampliar aprenentatges musicals des d'una perspectiva global

L'aproximació musical des d'una perspectiva global permet als alumnes aproximar-se a músiques d'altres cultures. Aquestes músiques, sovint són desconegudes per l'alumnat o bé formen part de la vida privada d'alguns d'ells, però, salvant petites incursions, difícilment les trobem en el currículum o en les programacions docents, més centrades a reproduir el cànon occidental, sigui culte o popular. Aquest cànon estableix, per presència i per absència, el que és digne de ser après en un context educatiu formal invisibilitzant una part de la riquesa musical present a l'aula i al context social. Per tant, l'elecció d'unes determinades músiques per davant d'unes altres suposa un posicionament ideològic en relació amb el cànon que té una dimensió ideològica de primer ordre, que no només no podem eludir sinó que cal abordar i reflexionar de manera crítica.

Feta aquesta reflexió que creiem que és imprescindible, podem veure com amb la intervenció del culture bearer els alumnes amplien els seus aprenentatges musicals. En primer lloc, accedeixen a un repertori variat —en el nostre cas, en àrab, amazic, català i castellà— unes cançons que interpel·len en major o menor grau als alumnes. Aquest repertori els permet poder cantar en diferents llengües, un fet que hem pogut veure que genera un impacte emocional. En segon lloc, aprenen uns determinats ritmes que, des d'un enfocament intermusical, apliquen posteriorment a altres cançons, de manera negociada i col·lectiva. Finalment, poden tocar alguns instruments com el dandan, el banjo o les càrcaves, i en coneixen l'origen i l'evolució a través d'exemples i històries de vida compartits pel culture bearer.

A banda dels aprenentatges musicals, els alumnes tenen l'oportunitat d'aprendre música d'una altra manera i, en virtut de la codocència, comparar-la amb la del docent. Sobre la diferència entre els modes de transmissió del docent i del culture bearer n'hem parlat detalladament en l'apartat anterior, dedicat als efectes transformadors en el docent, ja que és en ell en qui es produeix l'impacte més gran, i des d'on es transfereix a l'alumnat. De manera resumida, i des del punt de vista de l'alumnat, es tracta d'un sistema menys pautat, més improvisat, menys tècnic i més connectat amb la pràctica col·lectiva, la qual cosa connecta amb l'alumnat.

Com ja han observat alguns autors (Walther-Thomas, 1997), la codocència facilita una atenció de l'alumnat més individualitzada. Alhora, en tant que les aportacions poden ser diverses, comporta que no siguin rebudes com a imperatius per als alumnes. La transmissió és negociada i discutida, fomentant una major autonomia i capacitat reflexiva dels alumnes.

La codocència permet a l'alumnat gaudir d'una intervenció consensuada i planificada, però a la vegada, els permet comparar i confrontar dues maneres diferents d'abordar l'aprenentatge, com apunten autors com Duran i Miquel (2003). Com hem pogut veure, el docent és més sistemàtic, visual, atomitzat i centrat en l'individu, mentre que el culture bearer és més «anàrquic» —en paraules del culture bearer—, auditiu, holístic i centrat en col·lectiu. Aquestes mirades alternatives i complementàries permeten afrontar l'aprenentatge musical des d'un doble vessant molt enriquidor, tal com apunten altres experiències (Kim, 2019) i, com ens revelen les dades, són ben valorades per part de l'alumnat. Com hem vist, i com observen Green (2008) i Jaffurs (2004) en els contextos de música popular, les metodologies informals que utilitza el culture bearer estan més en consonància amb l'alumnat d'institut, que no disposa de coneixements tècnics o específics. Alhora, la codocència permet als alumnes reflexionar sobre els processos d'aprenentatge en un exercici metacognitiu d'alt valor i de manera natural. Tot plegat, permet als alumnes entendre que el procés d'aprenentatge és un procés cultural que defineix i construeix la nostra identitat com a aprenents. Entendre que hi ha diferents maneres d'aprendre fomenta el reconeixement de l'«altre» i el coneixement d'un mateix, afavorint el desenvolupament de la competència intercultural.

La relació de codocència també modifica, en certa manera, el rol del docent a l'aula, tal com han observat altres autors prèviament (Cernadas et al., 2013). Considerem important aquest fet perquè condiciona la manera en com el docent es relaciona amb els alumnes. Quan aquest se situa al mateix nivell que la resta de l'alumnat en qualitat d'aprenent i, alhora, gestiona i pren decisions al voltant

dels suggeriments del culture bearer, s'estableix una relació democràtica i dialògica que acosta alumnat i docent. Això no treu, però, que el docent tingui un coneixement previ de la cultura treballada (Campbell, 2004), a banda d'una actitud de respecte. D'aquí la importància de la formació prèvia del docent i de no penalitzar l'error, ja que l'objectiu intermusical té més a veure amb el fet de tocar amb l'altre que no pas el de tocar com l'altre. Finalment, també hem identificat l'humor com una estratègia per a una classe distesa, perquè enforteix les relacions afectives i, en definitiva, el vincle entre els docents i dels docents amb l'alumnat (Fernández, 2019).

2.3.2 Enriquir-se amb aprenentatges extramusicals mitjançant un enfocament cultural de l'aprenentatge musical

Conèixer la música en el seu context cultural afavoreix l'aprenentatge d'aspectes extramusicals. Tot i que aquest enfocament no és exclusiu del culture bearer (Campbell, 2018), certament esdevé un agent que, amb el seu coneixement de primera mà, ho facilita en gran manera. D'entre ells, en destaquem el coneixement de determinats costums, hàbits, tradicions, curiositats, maneres de relacionar-se, de parlar, o d'entendre el món. D'altres, seran complementades a través de la dinamització del docent, cercant similituds i diferències. En el cas que el culture bearer formi part d'una cultura significativament representada a l'aula, aquest coneixement actua, a més, en benefici d'un major coneixement d'una part de l'alumnat, reduint estereotips i prejudicis.

El coneixement situat del culture bearer permet aportar un coneixement molt específic sobre les característiques físiques i geogràfiques del territori, o generar reflexions que tenen a veure amb la percepció subjectiva de la llunyania o de proximitat envers un país o una cultura. En l'àmbit cultural, el culture bearer aclareix o adverteix sobre possibles malentesos que tenen a veure amb un desconeixement de determinats codis culturals o bé pot explicar d'una manera molt més profunda del que podria fer-ho el docent sobre determinats contextos i funcions de la música. En l'àmbit lingüístic, ensenya, a través del modelatge a pronunciar la lletra d'una cançó. Des de la seva posició temporal de docent, això té un efecte legitimador de la llengua, alhora que empodera l'alumnat que la parla, ja que pot col·laborar com a expert oferint traduccions, transcripcions o pronunciacions. En l'àmbit religiós, el culture bearer pot explicar o aclarir alguns aspectes, oferint una visió complexa i diversa del fet religiós, que de no conèixer-la es poden generar malentesos o generar exclusions.

En resum, tots aquests aprenentatges suposen un gran enriquiment per a l'alumnat, i reverteixen en un millor coneixement de l'altre. A tal efecte, aquests aprenentatges generen una millora de les

competències interculturals de l'alumnat, adquirint valors com la cooperació, la tolerància, l'empatia i la consciència cultural, uns valors que tenen un impacte positiu en la vida dels alumnes fora de l'aula (Leiva, 2017).

Tanmateix, tots aquests aprenentatges es poden generar de manera induïda, pel culture bearer, o intermediada i dinamitzada pel docent, o bé poden emergir de manera espontània en el decurs de la intervenció, sempre que es faciliti i es fomenti el diàleg de l'alumnat (Westerlund et al. 2018). La importància d'un enfocament intercultural facilitarà que no es tracti solament d'un coneixement unidireccional, sinó que generi la construcció d'un coneixement compartit, en la qual aflorin altres coneixements geogràfics, culturals, lingüístics i religiosos d'altres alumnes i d'altres cultures.

3. EFECTES TRANSFORMADORS EN EL CULTURE BEARER

Com és d'esperar, en qualsevol interacció humana es produeix un efecte en ambdues direccions. Així doncs, el culture bearer, a banda de portador cultural, és també un receptor cultural. Fins al moment, els efectes transformadors que es produeixen en el culture bearer han estat poc estudiats, ja que habitualment s'escapen de l'interès pedagògic de la intervenció, que recau eminentment en l'alumnat i en el docent. A més, sembla que en tant que figura d'expert sigui, en certa, manera intocable o amb poc marge de transformació. Els arguments trobats a la literatura quant a la transformació del culture bearer es limiten a la possibilitat, per al culture bearer, de donar a conèixer la seva cultura i la seva obra artística, i al fet que esdevé una font d'ingressos, en la majoria dels casos, complementària (Campbell, 2018).

El culture bearer, sovint és viscut com un recurs al servei de l'alumnat, entès com un producte de consum. Des del moment que analitzem la figura des d'una mirada crítica advertim que això pugui arribar a ser així. En aquesta línia, Terese M. Volk (1998) ja temia als anys noranta sobre el perill de convertir la figura del culture bearer en un producte més de consum. Bell Hooks (1992), als anys noranta, ens parla de la tendència 'culturofàgica' d'occident. Per poder-ho evitar, des de la música comunitària, Higgins (2012) insisteix en la necessitat de viure l'art des del procés i no des de l'objecte, i des de l'experiència viscuda i compartida, de manera democràtica. En aquest sentit, tal com afirma Schippers (2005), cal establir un diàleg crític d'acord amb la igualtat entre docent i culture bearer.

Alhora, els efectes transformadors sobre el culture bearer, com hem vist amb el docent, dependran també de les seves característiques personals, dels seus coneixements previs, competències, habilitats socials i comunicatives. Per tot això, esdevé complex poder parlar de transferibilitat en altres culture bearers. A banda d'aquests factors personals, sorgeixen dues dificultats més que cal tenir en compte. Per una banda, ens trobem amb el perill d'idealitzar el culture bearer, és a dir, partir de la idea que només aporta i no rep, o bé que no necessita aprendre una altra manera de fer. L'altra dificultat és el perill d'actuar amb un cert paternalisme cap al culture bearer, o cap a la cultura minoritzada que representa, ja que, tal com afirma Leiva (2017), no ajuda a l'emancipació, a la dignitat ni a la justícia d'aquests col·lectius.

El culture bearer que ha participat en aquesta recerca és una persona que fa més de vint anys que viu a Catalunya, amb experiències prèvies semblants viscudes com a educador social que treballa

amb joves i adolescents. Disposa de bones habilitats socials i comunicatives, si bé és una persona prudent, atenta i que a voltes pot semblar reservada. Com a activista té una opinió i un posicionament clar, i té clars el rol i la funció a desenvolupar com a culture bearer. Per tots aquests aspectes, i perquè la seva intervenció s'ha limitat a unes poques sessions amb l'alumnat —sempre a l'aula—, volem remarcar que ens ha estat difícil identificar grans efectes transformadors en el culture bearer. En canvi, amb l'alumnat i, sobretot, amb el docent, amb qui el contacte ha estat més estret i durador, ha estat més fàcil observar aquests efectes.

Fet aquest advertiment, a continuació identifiquem i mostrem els efectes transformadors que emergeixen de l'anàlisi de les dades. Per una banda, hem dividit l'apartat amb aquells efectes relacionats amb el quefer musical i docent i, per l'altra, sobre els efectes que recauen en la valoració del rol i funció que té, com a culture bearer.

3.1 Efectes transformadors en la concepció musical i pedagògica

En aquest apartat fem esment d'aquells aspectes referents als aprenentatges musicals i metodològics que el culture bearer pot aprendre del docent i d'un entorn educatiu formal, alhora que pren consciència dels seus propis processos d'aprenentatge.

3.1.1 Desenvolupar i aprendre estratègies didàctiques

L'entrada a l'aula i el contacte amb l'alumnat obliga al culture bearer a adaptar-se a les necessitats dels alumnes i a les seves dificultats com, per exemple, a l'hora d'interpretar determinats ritmes. Aquesta necessitat d'adaptar-se dependrà en bona part de la familiaritat del culture bearer amb un alumnat de característiques similars i de les seves habilitats didàctiques. En el nostre cas, el culture bearer és músic i educador social, i treballa com a educador en un centre de menors, per la qual cosa gaudeix de certs coneixements i habilitats a l'hora d'establir un vincle i connectar amb els alumnes, però no serà així en tots els culture bearers que puguem trobar. D'aquí la insistència, advertida prèviament per altres autors (Campbell, 2011; Klinger, 1996; Howard i Kelley, 2018, Campbell, 2018; Volk, 1998), d'aconseguir un culture bearer que reuneixi les característiques adequades.

De la mateixa manera que hem vist amb el docent i amb l'alumnat, el culture bearer també pren consciència sobre la diferència de processos d'aprenentatge, més propis de l'aprenentatge formal.

Per tal que el culture bearer prengui consciència sobre la diferència metodològica seran fonamentals els aspectes sobradament comentats al llarg d'aquesta tesi com són la durada de la intervenció, la qualitat de les fases prèvies a la intervenció, tenir clar el propòsit de la intervenció, o el vincle que s'estableixi amb el docent. En aquest sentit, la relació de codocència esdevé crucial per tal que es produeixi aquest contacte i intercanvi mutu i nombrosos els autors que remarquen aquest potencial de la codocència (Duran i Miquel, 2003; Gately i Gately, 2001; Huguet i Lázaro, 2018; Kerin, 2019). Així doncs, l'oportunitat de poder ensenyar, li permet aprendre. El fet de trobar-se en un context d'educació formal i fer música al servei de l'aprenentatge, és a dir, haver «d'ensenyar música», el porta al culture bearer a conceptualitzar, adaptar, repetir o replantejar, amb el suport del docent, la seva manera d'afrontar-se a la pràctica musical. Per exemple, en una determinada situació, el culture bearer es pot trobar amb la situació d'haver de resoldre un problema tècnic o musical, disposant de poca estona. També, pot trobar-se en la necessitat d'haver d'explicar als alumnes com interpretar una cançó o un fragment en un context diferent del que està habituat. Del contacte amb el docent, pot incorporar per mimesi del docent o amb el seu suport d'algunes estratègies didàctiques per treballar determinats aspectes, com ara desglossar una dificultat en diferents paràmetres, tocar un fragment més lent o incorporar un vocabulari musical propi de la mirada del docent.

El fet de poder assessorar el docent i ajudar a dissenyar la proposta didàctica, també és molt valorat pel culture bearer. La relació de codocència li permet entrar en contacte amb una altra manera de concebre la música, més pautaada i seqüenciada, i amb unes altres estratègies d'ensenyament i aprenentatge de caràcter més formal, que resulten enriquidores per al culture bearer.

3.1.2 Entendre els avantatges de la sistematització de l'educació musical

En contra del que a l'inici podríem pensar, i advertits d'una possible idealització cap a la figura del culture bearer i del seu sistema d'aprenentatge (Volk, 1998 i Hess, 2019), el culture bearer identifica i valora els beneficis d'una metodologia sistematitzada. L'estandardització dels instruments i la possibilitat de disposar d'un mètode d'aprenentatge facilita l'intercanvi musical i la possibilitat que els instruments i les seves músiques s'adaptin a nous contextos. Aquest dinamisme i adaptabilitat és paradoxalment necessari per al manteniment de la tradició en un món cada vegada més globalitzat. Precisament, i com a exemple, el nostre culture bearer està desenvolupant un projecte d'estandarditzar l'afinació del dendan i té la intenció de dissenyar un mètode d'aprenentatge. El dendan és un instrument que, tot i els grans intèrprets que han sorgit a partir de mitjan segle XX, no disposa d'un sistema unificat ni d'un mètode d'aprenentatge. Els instruments musicals, en traspasar

fronteres i amb el contacte amb altres músics i estils musicals, evolucionen i s'adapten a les noves necessitats. No obstant això, per als músics que desitgen divulgar el seu instrument, la seva música i la seva cultura, és fonamental que puguin comptar amb una estandardització i una sistematització que els permeti tocar amb altres músics i que altres músics s'animin a aprendre'l (Emielu, 2008). En aquest sentit, si volem mantenir viva una tradició en un món cada cop més global, en aquest cas el llegat del dandan, cal concebre la tradició des d'una lògica dinàmica. Per tant, la «modernització» —terme que fa servir el culture bearer— que suposa l'estandardització i l'elaboració d'un mètode d'aprenentatge, en pot garantir la seva existència i difusió.

En conseqüència, el culture bearer, en contacte amb el docent, constata com hi ha diferents maneres de tocar i de fer música, cadascuna amb els seus avantatges i inconvenients i que són el reflex d'una cultura i d'una manera d'entendre la música i d'entendre el món.

3.1.3 Formar part i conèixer el funcionament d'una institució educativa formal

A través d'aquest projecte, el culture bearer té l'oportunitat d'entrar en una aula de música d'un institut, en qualitat de docent, i prendre consciència de primera mà del funcionament d'un centre i dels mecanismes d'aprenentatge en un context formal. Veure com els alumnes aprenen música en una escola, els beneficis de poder llegir, mínimament, una partitura, o observar el desenvolupament de projectes interculturals en un entorn escolar, afavoreix la competència intercultural del culture bearer. Alhora, li serveix per prendre consciència, com també ho fa el docent, dels seus propis processos d'aprenentatge en un exercici autoreflexiu.

L'entrada del culture bearer a l'aula també li permet entrar a l'aula en qualitat de «músic» o d'artista, una atribució que sovint en determinades societats, com en el cas de la marroquina, no té la mateixa consideració que en la nostra.

3.2 Efectes transformadors en el seu autoconcepte com a culture bearer

En aquest apartat fem referència a com el culture bearer viu el rol de portador cultural. Per una banda, el culture bearer se sent valorat i reconegut com a representant legítim de la seva cultura, cosa que l'avalua per reivindicar-la creant una consciència pràctica. Per una altra, el culture bearer pren consciència, amb les seves llums i ombres, del que suposa ser concebut com el representant d'una cultura. Si bé hi ha autors (Hess, 2019; Solis, 2004) que adverteixen dels perills i limitacions

d'una educació en les músiques del món, perquè en funció de com es plantegi pot esdevenir estigmatitzadora i discriminatòria, no hem trobat referències específiques a la literatura que abordin la figura del culture bearer des d'una mirada autocrítica, és a dir, des del mateix culture bearer.

3.2.1 Reconeixement del seu testimoni i oportunitat per visibilitzar la música i la cultura

L'oportunitat, pel culture bearer, d'entrar en una aula i donar a conèixer el seu testimoni i visibilitzar la seva música i la seva cultura suposa un reconeixement per al mateix culture bearer, que és empoderador. Entrar a l'aula en el si d'un context formal i institucional, on la majoria dels docents forma part d'un grup cultural homogeni, suposa una legitimació dels seus coneixements i de la seva cultura, de gran transcendència.

L'escola, esdevé un espai per a la reivindicació de la cultura del culture bearer, en aquest cas, amaziga, una cultura estigmatitzada en el seu lloc d'origen i silenciada pels sectors dominants. Per al culture bearer, projectes com aquests creen una consciència pràctica, no només en l'alumnat sinó en tota la comunitat educativa, una poderosa eina educativa per fomentar competències interculturals. Aquests beneficis no només enriqueixen l'experiència educativa dels alumnes sinó que també contribueixen a formar ciutadans globals empoderats i crítics (Aguado, 2004).

No obstant això, el culture bearer es mostra crític amb alguns projectes similars, on el que es busca és tan sols obtenir un rèdit ràpid i generar un impacte immediat en la imatge del centre, projectes que acaben tenint un recorregut curt i que acaben no sent transformadors. Una activitat puntual, per si sola, pot ser interessant i despertar l'interès dels alumnes durant un breu període de temps. Pot ser una oportunitat per mostrar als alumnes noves perspectives, temàtiques o cultures que potser no coneixien i alhora han pogut conèixer-se millor ells mateixos. No obstant això, si volem que l'educació tingui un impacte profund i durador, és necessari anar més enllà d'una única activitat i desenvolupar projectes diversos i continuats a les diferents matèries i que, a poder ser, involucrin tota la comunitat educativa.

3.2.2 Prendre consciència del seu valor personal com a culture bearer

Per al culture bearer, poder veure que hi ha un alumnat receptiu —i una institució— que valora les experiències i les històries de vida del culture bearer i la seva mirada en relació amb la música, és empoderador per ell i li fa prendre consciència del valor de la seva tasca. La mirada intermusical del

projecte i la relació de codocència fa que el culture bearer no visqui tant la seva aportació com una mercaderia que és consumida des del sistema educatiu formal sinó com una invitació a fer quelcom junts. El tacte i el contacte amb algú que és diferent és el que realment és transformador, i poder veure que aquest «altre» forma part del nosaltres, atès que un nombre significatiu d'alumnes són fills i filles de famílies d'origen del Marroc, eixampla la mirada sobre la diversitat i la complexitat de la nostra cultura.

VI. CONCLUSIONS

En aquest capítol de conclusions oferim, a manera de síntesi, les principals aportacions de la nostra recerca.

La investigació partia de la següent hipòtesi: *Un treball intercultural a l'aula de música amb la participació d'un culture bearer genera uns efectes transformadors de gran valor tant per a l'alumnat, pel docent, com pel mateix culture bearer.* Podem dir que la hipòtesi ha estat confirmada si bé, els efectes transformadors no han estat de la mateixa magnitud en tots els agents participants.

En primer lloc, ens trobem amb el fet singular que el docent i l'investigador són la mateixa persona. Per aquest motiu, sigui en qualitat de docent o sigui en qualitat d'investigador, és qui ha tingut un major contacte amb la resta d'agents. A la vegada, també hem pogut observar com bona part dels efectes transformadors que la intervenció d'un culture bearer a l'aula generen en l'alumnat, passen a través del docent. Això s'explica, en part, pel fet que el culture bearer intervé puntualment, concretament en cinc ocasions força espaiades, mentre que la influència que estableix aquest amb el docent és molt més gran. Tot i que cinc sessions són força més que les que trobem en la literatura, no són suficients per establir un vincle profund i durador.

Malauradament, tampoc no hem trobat precedents rellevants a la literatura que ens parlin de l'impacte que té la visita del culture bearer en el mateix culture bearer. Com hem vist amb l'alumnat i el docent, els efectes transformadors depenen de múltiples factors, difícilment replicables. En el cas del culture bearer, dependrà d'aspectes tan dispersos com la formació prèvia, la proximitat cultural, les experiències similars prèvies que tingui, la connexió amb el docent i amb el projecte, així com de les competències interculturals que disposi. A més, hi intervenen altres factors personals psicoemocionals i comunicatius que afavoreixen o dificulten compartir determinades sensacions, emocions o pensaments. Tot i haver estat, doncs, l'agència sobre la qual hem pogut determinar menys efectes transformadors, mostrem a manera de conclusió aquells efectes que han pogut transformar la seva concepció com a culture bearer i aquells aspectes de caràcter general que hem identificat i que considerem rellevants.

Al llarg d'aquestes pàgines, hem pogut comprovar com la investigació realitzada, a banda de donar resposta a l'objectiu general i específics de la recerca, també ha aprofundit en el coneixement existent de la figura del culture bearer en un context d'educació musical i ha proporcionat noves aportacions significatives en aquest camp d'investigació. La figura del culture bearer, com ens revela la literatura, és ideal per a dur a terme un treball intercultural perquè ens aporta un coneixement

més profund i contextualitzat d'unes músiques i una cultura del que ho pot fer el docent. Alhora, ens mostra una manera diferent d'aprendre i ensenyar música. Com hem pogut veure, l'entrada del culture bearer a l'aula, genera situacions d'un fort impacte emocional per diferents factors, com ara: la novetat i l'extraordinarietat de l'esdeveniment; l'impacte de sentir el músic cantar en una altra llengua o en la manera de tocar els instruments —i convidar l'alumnat a participar-hi—; o l'èmfasi que suposa la pràctica col·lectiva d'un enfocament comunitari, que esdevé catàrtic i cohesionador.

La música té un gran poder emocional i un alt component simbòlic, que la converteix en un àmbit ideal per a l'expressió de sentiments i per a la interacció humana. Especialment en l'adolescència, esdevé un mitjà molt potent per a la construcció i negociació de les identitats. Esdevé necessària una educació musical que posi el focus en la diversitat i que formi uns ciutadans que visquin aquesta diversitat com una font de riquesa i que els doti d'unes competències interculturals que afavoreixin la comprensió de l'altre, el respecte i una convivència positiva. Alhora, conèixer l'altre ens emmiralla i ens permet conèixer-nos millor a nosaltres mateixos, en el si d'una societat que és més diversa del que sovint veiem o volem veure.

Hem dividit aquest capítol de conclusions en tres apartats. En el primer apartat, presentem unes consideracions generals que cal tenir en compte per tal que la intervenció d'un culture bearer a l'aula esdevingui realment transformadora. Alhora, aquestes consideracions ens aporten informació innovadora que esdevé essencial per aquells docents que vulguin portar a terme experiències similars en els seus contextos educatius.

En un segon apartat determinarem els efectes transformadors resultants de la intervenció musical a l'aula amb un culture bearer. Com hem desenvolupat, aquests efectes recauen en cadascun dels agents i són fruit de la interacció entre ells. En termes generals, aquests efectes tenen a veure amb la concepció musical, l'aproximació a l'ensenyament i aprenentatge de la música, i en relació amb les competències interculturals dels participants.

Finalment, en un tercer apartat, exposarem les possibles línies d'investigació i reptes per al futur per a altres investigadors. Un epíleg conclou aquest apartat de conclusions amb una reflexió crítica sobre el concepte de culture bearer.

1. CONSIDERACIONS GENERALS QUE FACILITEN QUE LA INTERVENCIÓ MUSICAL D'UN CULTURE BEARER A L'AULA ESDEVINGUI TRANSFORMADORA

A continuació, identifiquem els principals elements que han facilitat que la intervenció del culture bearer esdevingui transformadora. En primer lloc, concloem aquells aspectes en relació amb la importància de preparar la intervenció d'un culture bearer a l'aula. En segon lloc, presentem els efectes d'un plantejament intermusical al servei de l'educació intercultural i inclusiva. En tercer lloc, oferim una mirada alternativa al concepte de culture bearer com a visibilitzador de la diversitat cultural de l'aula; i, finalment, mostrem els beneficis de la singular relació de codocència que s'ha establert entre el docent i el culture bearer.

1.1 La intervenció d'un culture bearer a l'aula s'ha de preparar prèviament per tal que sigui transformadora

La literatura prèvia ens ofereix diversos exemples d'experiències de culture bearers en diferents àmbits musicals i educatius. En alguns d'aquests casos, s'explicita i es reflexiona sobre la necessitat d'una adequada preparació de l'alumnat per tal que la intervenció sigui significativa i enriquidora i tingui un major impacte. Per a la majoria de les situacions, l'objectiu de la preparació pretén detectar i activar coneixements previs, generar un interès, una motivació i unes expectatives. En aquests casos, es pot preparar la intervenció preparant unes preguntes al músic, fent una recerca o aproximació prèvia al context musical i cultural —de manera individual o col·lectiva i més o menys guiada—, així com fer una reflexió crítica sobre el nostre context i sobre la mateixa pràctica.

Tanmateix, en aquesta tesi abordem l'etapa de preparació o construcció de la intervenció, com una etapa que té un alt valor transformador en ell mateix, tant per l'alumnat com per al docent, i que en condiona l'esperit i l'evolució de la mateixa intervenció; un aspecte que no s'havia considerat fins ara. Cal analitzar el context, és a dir, el punt de partida dels alumnes per tal de detectar-ne les necessitats i aconseguir que l'experiència esdevingui transformadora en clau de l'educació intercultural. També cal preparar la intervenció conjuntament amb el culture bearer, per anar establint sinergies, per anar aprenent de l'altre, i per anar-s'hi aproximant.

1.1.1 Importància d'analitzar el context i detectar-ne les necessitats

Quan volem portar un culture bearer a l'aula generalment volem aportar algun tipus d'experiència en el nostre alumnat, bé sigui musical, cultural, o una experiència que tingui realment un impacte. Si volem que l'experiència sigui transformadora en clau intercultural, és a dir, que es visibilitzin les cultures de l'aula, que fomenti l'empatia intercultural, i que s'apregui música i cultura de manera respectuosa, és important conèixer prèviament el context en el qual es portarà a terme la intervenció a fi d'ajustar la proposta didàctica.

Alhora, l'anàlisi del context de l'alumnat proporciona al docent una informació molt valuosa, ja que li permet conèixer millor l'alumnat des d'una perspectiva global (personal, social i cultural), i també permet que l'alumnat es conegui millor. El docent visibilitza la diversitat que hi ha a l'aula i posa sobre la taula els interessos i el desconeixement i els prejudicis sobre determinades músiques i cultures. Una reflexió crítica sobre aquests aspectes ens porta a detectar unes necessitats que justifiquen una intervenció intercultural. En altres paraules, aquest coneixement permet al docent prendre consciència de la diversitat present a l'aula, tant en l'àmbit social, cultural, lingüístic com religiós. També, li permet adonar-se com alguns alumnes de cultures minoritzades estableixen diferents estratègies d'adaptació que van des del reconeixement i valoració cap a la cultura familiar fins al rebuig. Igualment, el docent s'adona de la poca visibilització que hi ha d'aquesta diversitat en el currículum i a les aules.

Aquesta presa de consciència porta el docent a la necessitat d'emprendre accions que visibilitzin aquesta diversitat en benefici de la inclusió de tot l'alumnat. De la mateixa manera, aquesta mirada té un efecte transformador en la posició del docent, que se situa en el lloc de l'observador —i dinamitzador— d'un alumnat que es mostra i pren consciència d'aquesta invisibilització. L'alumne esdevé un agent actiu quan se li ofereix la possibilitat de fer propostes per revertir aquesta situació i això és important, ja que el fet de donar-los la paraula aporta compromís i implicació.

En l'àmbit musical, el docent s'adona del desconeixement que l'alumnat té de les músiques del Marroc, dels estereotips i dels prejudicis que els envolten. El docent també s'adona que l'alumnat marroquí no té per què tenir un coneixement sobre les músiques tradicionals del Marroc, com podia pensar en un inici. La major part de l'alumnat marroquí forma part del que sovint s'anomenen segones generacions, i que, per tant, els pot resultar llunyana. En canvi, aquest alumnat pot tenir com a referents, cantants i grups musicals marroquins de música urbana o moderna, que són

desconeguts pel docent. Així doncs, aquest exercici de detecció de necessitats permet al docent prendre consciència dels seus propis prejudicis i de com sovint els seus interessos no es corresponen amb la realitat. Fins i tot s'adona que els seus prejudicis no es corresponen necessàriament amb els prejudicis que poden tenir els alumnes. És per això que cal una immersió en el context per aproximar-se, tant com es pugui, a la realitat de l'alumnat. Només sent coneixedors d'aquesta realitat la podrem transformar.

El fet de conèixer el context en major profunditat condiona i transforma el plantejament inicial del docent de com treballar a l'aula de música les músiques d'altres cultures, ja sigui en la selecció del repertori, en el plantejament didàctic o en el mateix propòsit de la intervenció. En aquest sentit, proposem partir d'exemples propers a l'alumnat, partir de les semblances més que no pas de les diferències, i establir una relació docent que fomenti la participació lliure de l'alumnat i la mirada crítica sobre la necessitat de visibilitzar la diversitat a l'aula a fi de reduir barreres generadores d'exclusions. Aquests són elements que condicionen que hi pugui haver efectes realment transformadors en l'alumnat i en el docent.

1.1.2 El camí de la transformació comença en la cerca i selecció del culture bearer

En la present recerca hem constatat com la fase de cerca i selecció del culture bearer, a banda de seleccionar el músic, comporta un procés progressiu d'immersió en el context que permet al docent aproximar-se a la música i a la cultura que vol treballar a l'aula i que té un efecte transformador d'alt valor per al docent. Aquest efecte tampoc ha estat estudiat en profunditat en la literatura existent fins ara.

La recerca que hem portat a terme ens ha permès corroborar les característiques o els requisits essencials que ha de tenir un culture bearer (i que ja s'havien analitzat a bastament per altres investigadors anteriorment): que sigui nadiu de la cultura o, excepcionalment, que mantingui un vincle molt estret amb aquesta cultura; que, preferiblement, representi una cultura que es troba mínimament representada a l'aula; que tingui unes bones qualitats musicals, que generi altes expectatives i esdevingui un model referent; que tingui habilitats comunicatives i pedagògiques per estar al davant d'infants o adolescents; que tingui un coneixement de la llengua i de la cultura de l'alumnat al qual es dirigeix; que tingui habilitats socials i bones competències interculturals que facilitin l'intercanvi; que estigui disposat a establir una relació d'ajuda i suport amb el docent; i, finalment, que tingui disponibilitat per adequar-se als horaris del centre escolar.

Com podem imaginar, trobar un perfil tan complet no és una tasca senzilla i dependrà del context on ens trobem i de les habilitats que tingui el docent per trobar-lo. La literatura existent ens parla de com ha de ser aquest músic, però no ens dona informació de com buscar-lo. La present recerca aporta informació al respecte: en alguns casos, podrem trobar el nostre candidat en l'entorn més proper de l'alumnat, sigui un familiar, un amic o un conegut, o d'un altre docent o membre de la comunitat educativa. En d'altres, però, caldrà buscar a fora. Podem començar per la xarxa associativa del barri, una primera porta que ens podria conduir a trobar el culture bearer. També podem consultar el Departament de Joventut o el Departament de Cultura del municipi, que organitzen i dinamitzen diferents tipus d'activitats, així com el departament de Ciutadania, on s'atenen les persones nouvingudes. Els tècnics de l'ajuntament, els dinamitzadors culturals o els activistes, poden ser figures pont per trobar el nostre candidat. De la mateixa manera, l'agenda cultural de la ciutat ens remetrà a tallers, conferències, concerts o celebracions culturals, en definitiva, a entorns on poder trobar el nostre culture bearer.

De totes maneres, en el procés de cerca del culture bearer hem constatat que la xarxa de contactes que des de l'administració poden oferir-nos és inestable i volàtil. Moltes de les persones que podrien reunir les característiques adequades tenen feines precàries i es troben en contextos vulnerats. Pot ser que, en el moment de contactar amb ells, hagin anat a viure o treballar a un altre municipi. També és possible que tinguin poc marge per adaptar-se als horaris del projecte, un aspecte que caldrà tenir molt present. En qualsevol dels casos, és important no quedar-se amb el primer músic i seleccionar el candidat idoni. És molt recomanable realitzar una entrevista per tal de recollir el màxim d'informació rellevant (com la que podem trobar a l'annex 1.15). Abans d'establir un compromís ferm amb el músic, cal que aquest sigui coneixedor del propòsit de la intervenció, de la durada aproximada, del marc horari així com del finançament i els recursos amb el que es compta. Finalment, un cop fetes aquestes consideracions i advertències, cal establir un equilibri raonable entre el fet de buscar un músic que reuneixi totes les característiques que hem identificat per a un bon culture bearer, i les opcions reals que el context ens ofereixi.

Aquest procés de recerca i immersió en el context genera un canvi en la mirada del docent tant en relació amb la figura del culture bearer, com en relació amb el tractament intercultural de la música. Ens adonem que no podem desvincular l'interès per aproximar-nos a una determinada música, d'altres aspectes relacionats amb les condicions socioeconòmiques i de justícia social del seu context, la qual cosa condicionarà l'enfocament que vulguem donar a la intervenció.

Igualment, és imprescindible que aquest procés d'immersió vagi acompanyat d'una recerca d'informació, per part del docent, sobre les músiques i la cultura que es vol treballar. Un major coneixement facilitarà un diàleg molt més ric amb el culture bearer, i fomentarà unes competències interculturals que revertiran directament en la proposta didàctica.

Tenir un bon coneixement de la matèria facilita tant la comunicació amb el culture bearer com el mateix procés de selecció, davant de possibles candidats. Cal tenir en compte que ens podem trobar amb algunes dificultats, com ara: el temor a entrar en una institució educativa formal, resistències a interpretar determinades músiques fora dels seus contextos originals o privats, la dificultat en acceptar una compensació econòmica per fer música, o bé resistències en clau de gènere com per exemple, el cas d'una dona que no pot desatendre les seves tasques familiars, o bé que considera inapropiada la seva manifestació pública.

Finalment, volem destacar la importància de la figura de l'intermediari cultural, tal com hem pogut comptar en aquesta recerca. Ens referim a una persona amb coneixements sobre la música, la cultura i el context del culture bearer, com pot ser un músic, etnomusicòleg, antropòleg, historiador o activista. Aquesta figura, de la qual no n'hem trobat referents previs en experiències amb culture bearers, pot ser clau durant tot el procés per tal de comprendre i aclarir alguns aspectes que poden resultar confusos. En algunes ocasions el docent pot no entendre o malinterpretar alguns codis culturals arribant a interpretacions equivocades o esbiaixades. L'intermediari esdevé un mediador, un traductor, un intèrpret d'allò que cal entendre de la cultura i la música en la qual el docent es vol aproximar. En aquest sentit, esdevé una persona amb qui poder compartir, discutir i contrastar tant la informació que rep del culture bearer, com les impressions que el docent se'n fa. Tot i que és una figura que podem trobar en altres contextos i en professions relacionades amb el camp de la integració social, no l'havíem pogut veure relacionat en un context educatiu on el que es busca és aproximar-se a les músiques d'altres cultures. No obstant això, també hem de tenir en compte els possibles biaixos interpretatius fruit de la seva singularitat o dels interessos que pugui tenir.

1.1.3 L'encontre de mirades de la fase de disseny afavoreix la influència mútua

L'èxit d'una bona intervenció dependrà també d'una bona preparació. Les trobades prèvies entre culture bearer i docent poden ser molt enriquidores quan parteixen del diàleg i la negociació constant. La influència mútua entre el docent i el culture bearer serà transformadora i, a la vegada, revertirà en la proposta didàctica. Així com el culture bearer disposa del coneixement expert de la

seva música i la seva cultura, el docent coneix l'alumnat i les seves necessitats, com també el context escolar i els recursos disponibles. El docent disposa d'un coneixement didàctic que serà clau durant el procés d'acompanyament de l'alumnat, tant en les sessions on hi ha present el culture bearer, actuant com a facilitador o pont entre aquest i l'alumnat, com en aquelles on està sol amb els alumnes, amb els quals treballarà a partir dels acords presos amb el culture bearer.

Més enllà de la tipologia d'activitats, del repertori o l'enfocament que es plantegi en la intervenció amb un culture bearer, volem posar el focus, en els efectes transformadors que suposa en aquestes trobades prèvies en les quals el docent i el culture bearer intercanvien informació i dissenyen conjuntament l'aproximació global de la intervenció, un aspecte que tampoc ha estat considerat fins ara en recerques anteriors.

Aquesta etapa de disseny, i prèvia a l'entrada del culture bearer a l'aula, consistirà en diferents trobades en les quals docent i culture bearer intercanviaran informació en relació amb el context on es desenvoluparà la intervenció didàctica i el propòsit de la intervenció. També configuraran conjuntament el primer disseny de la intervenció, amb les modificacions i ajustaments necessaris previs a la intervenció: concretar el repertori representatiu per a l'audició i la interpretació, acordar les tonalitats, els tempos o les estructures de les cançons que s'interpretaran, preparar els ritmes bàsics, perfilar el producte o actuació final, determinar el nombre i la distribució de les sessions, com també les dinàmiques d'aula, o definir els rols del docent i el culture bearer. Tot disseny té una part creativa que vol els seus ritmes i les seves reflexions; és per això, que recomanem que s'estableixin diverses trobades prèvies abans de la intervenció a l'aula.

En aquest procés, el docent ha d'estar obert a les recomanacions i suggeriments del culture bearer, que modificaran en certa manera el seu plantejament inicial. Perquè hi hagi transformació el docent ha d'estar predisposat al canvi, a l'acceptació, al plantejament i a la reflexió de les idees de l'altre. És important situar el focus en la comunicació interpersonal i el vincle que s'estableix entre el docent i el culture bearer durant aquests encontres previs. Aquesta relació potencia la reflexió, fomenta una major competència intercultural i ofereix oportunitats enriquidores que transformaran la mirada del docent, tant com a músic com a docent. Així i tot, també cal advertir sobre la necessitat de considerar possibles biaixos en la relació amb el culture bearer, ja que tal com hem vist, un individu no pot representar completament una cultura.

1.2 La pràctica didàctica ha de posar el focus en un plantejament intermusical al servei de l'educació intercultural i inclusiva

Una de les principals reflexions que es deriven d'aquest procés d'investigació té a veure amb el propòsit de la intervenció. Per què portem un culture bearer a l'aula? Per què volem conèixer una música d'una altra cultura? Quin sentit té un treball intercultural si no és al servei de la inclusió de l'alumnat?

Arribats a aquest punt, concloem que l'important no és, doncs, treballar la diversitat de músiques i de cultures per si mateixes, sinó com, a través de la música, reduïm la desigualtat i la vulnerabilitat de determinats col·lectius o, almenys, abordem aquesta qüestió de manera crítica. En altres paraules, només a través d'una pràctica intermusical aconseguirem que la interculturalitat estigui al servei de la inclusió. No podem fer un treball intercultural si no és a través d'un plantejament intermusical en la qual hi hagi un espai de trobada que faciliti la presència dels participants. Per assolir-ho, serà crucial fomentar la participació de tot l'alumnat per damunt de la correcció tècnica individual i incorporar la diversitat de l'aula en tot acte interpretatiu i creatiu, en una lògica intermusical.

El concepte d'intermusicalitat ha estat associat a diferents idees, des del préstec musical, la fusió amb altres músiques o la mateixa idea de collage. Tanmateix, des d'una perspectiva educativa, associem la intermusicalitat a la fusió i intercanvi musical en contextos interculturals. Aquest enfocament busca promoure la comprensió i el respecte mutu, reconeixent la igualtat de valor entre elles. Per fer-ho, cal situar la comunicació al centre de l'aprenentatge. Això implica reformular el rol dels participants —alumnat, docent i culture bearer— amb una repercussió en la metodologia, de caràcter holístic, i a través d'estratègies col·laboratives i cooperatives on cadascú aporta la seva mirada en el procés de creació conjunta. Un enfocament intermusical permet al docent desplaçar el seu focus d'interès: de voler conèixer una música, entesa com a objecte, a voler fer música junts, entesa com a procés; és a dir, i parafrasejant el culture bearer, no es tracta tant el de «tocar com l'altre», sinó el de «tocar amb l'altre».

L'ús d'un repertori variat i eclèctic ens ofereix l'oportunitat per explorar les connexions i les influències de les diferents tradicions musicals, centrant-nos més en allò que ens uneix que allò que ens separa. A pesar que aquest repertori dependrà de cada cas, oferim uns criteris per a la selecció del repertori (tant per a l'audició com per a la interpretació), amb una mirada intercultural, que

atengui els següents criteris i que creiem que és transferible a la majoria de les músiques d'altres cultures:

- Que es proposin exemples diversos que reflecteixin la cultura en la seva diversitat i complexitat: músiques tant tradicionals com modernes, amb hibridacions culturals, interpretades tant per instruments tradicionals com moderns, i interpretades tant per músics de la cultura d'origen com de la cultura pròpia, o en projectes multiculturals.
- Que es mostrin tant els contextos i la funció original de les músiques, com exemples en contextos recontextualitzats, i que afavoreixin la reflexió crítica.
- Que es tinguin en compte els interessos i els coneixements previs de l'alumnat en el procés inicial de selecció, ja que serà una font important de motivació per a l'alumnat.
- Que hi hagi representades les diferents llengües presents en la cultura treballada —amb un especial interès per les llengües minoritzades—, així com de la pròpia, suggerint exemples híbrids.
- Que les lletres de les cançons permetin una reflexió crítica i un treball en valors, que permeti a l'alumnat reflexionar sobre les causes i conseqüències dels processos migratoris, visibilitzar identitats o denunciar exclusions.

Amb la pràctica intermusical, des d'una perspectiva intercultural, emergeixen nous punts d'interès que mereixen ser examinats i que transcendeixen la dimensió musical, aprofundint en l'àmbit comunitari, social, cultural i emocional, amb la música com a mitjà. D'intentar-ho, es pot aconseguir que la diversitat de l'aula convisqui, no tant *amb* nosaltres com *en* nosaltres, element de primer ordre per una educació inclusiva.

1.3 El culture bearer actua com a visibilitzador de la diversitat cultural de l'aula

L'arribada d'un culture bearer a l'aula aporta nombrosos beneficis independentment de la diversitat cultural que hi hagi a l'aula o del fet que la cultura del culture bearer estigui més o menys representada en l'alumnat. El sol fet que una persona experta mostri una música que sona diferent i que és apresada i ensenyada d'una manera diferent, és enriquidora tant per a l'alumnat com per al docent. L'ensenyament de músiques d'altres cultures aporta innombrables beneficis que han estat prèviament estudiats com ara: oferir una perspectiva menys eurocèntrica i més global del món, reduir prejudicis i trencar estereotips, desenvolupar competències interculturals, ampliar interessos musicals, fomentar un aprenentatge musical interdisciplinari connectat amb el món, o desenvolupar

l'esperit crític i la capacitat autoreflexiva que permet conèixer-se millor a un mateix.

Cal tenir present que l'enfocament intermusical que ens pot aportar el culture bearer és independent d'una major o menor diversitat cultural a l'aula, o de la representativitat de la cultura del culture bearer en l'alumnat. De la mateixa manera, cal anar amb compte amb concebre una delimitació rígida entre el que podem considerar un entorn homogeni i un entorn heterogeni, ja que un entorn homogeni, simplement no existeix. Cada grup de persones conté uns individus que la conformen amb les seves necessitats i les seves identitats heretades i que es troben en constant negociació amb l'entorn. Una altra cosa és quan decidim, de manera conscient i deliberada, situar la nostra atenció en la diversitat present a l'aula.

Fets aquests advertiments necessaris, la present investigació ens ha permès veure el paper fonamental que té el culture bearer com a agent visibilitzador de les cultures que hi ha a l'aula. Quan la cultura del culture bearer es troba representada de manera significativa en l'alumnat —en el nostre cas, de cultura marroquina—, és més probable que alguns d'aquests alumnes se sentin identificats amb ell, i que la seva experiència esdevingui un referent empoderador. També hem identificat com la presència del culture bearer permet visibilitzar altres identitats i cultures presents a l'aula —en el nostre cas, alumnes de procedència llatinoamericana—, que es poden trobar en una situació similar de discriminació o estigmatització. Veiem, doncs, que la intervenció del culture bearer pren força i una dimensió política quan és representativa de minories etnicoculturals o col·lectius estigmatitzats.

1.4 La relació de codocència esdevé un fort element transformador per a tots els agents implicats

Establir una relació de codocència entre docent i culture bearer esdevé una fórmula vertaderament transformadora.

La majoria d'experiències de culture bearers a les aules que trobem a la literatura són experiències en les quals el culture bearer comparteix, de manera unidireccional, els seus coneixements i la seva experiència. Si bé hem fet referència sobre la importància de la preparació de la intervenció, en la majoria dels casos el docent es limita a introduir uns aprenentatges previs, preparar l'entrada del culture bearer a l'aula, i gestionar l'aula en el decurs de la intervenció.

La intervenció plantejada en aquesta recerca concep la relació entre el docent i el culture bearer com una relació de codocència, un altre dels aspectes innovadors de la recerca que ens trobem entre les mans. Si bé és cert que el culture bearer no és un docent i no està en totes i cadascuna de les sessions compartint l'espai amb el docent, creiem que podem parlar de codocència en tant que compleix bona part dels requisits que es requereixen.

A través de la planificació, la col·laboració i l'avaluació del procés, el docent i el culture bearer intercanvien i alineen punts de vista i que reverteix en una coherència global al llarg de les sessions (*model col·laboratiu*). El culture bearer s'encarrega de les sessions on intervé, mentre que el docent s'encarrega de la resta de sessions, a partir dels acords presos conjuntament abans i durant la intervenció. En algunes sessions del culture bearer, el docent agafa un petit grup d'alumnes per treballar en paral·lel determinats aspectes (*model de repartiment de tasques*). En les sessions on hi ha el culture bearer, el docent exerceix una funció d'acompanyant, gestionant el grup i interpellant o parafrasejant el culture bearer, esdevenint una figura pont entre aquest i l'alumnat (*model d'assistència*). Finalment, el docent observa en tot moment la intervenció del culture bearer, de manera reflexiva situant-se en una posició d'«estudiant aprenent» o de «pràctic reflexiu» i que li permet reflexionar sobre les seves concepcions musicals i modes de transmissió, un fet que reverteix directament en l'alumnat (*model d'observació*).

L'alumnat ha pogut veure, a través de la codocència, dues maneres diferents de viure, entendre i ensenyar la música. Aquest fet, per una banda, atén una major diversitat de l'alumnat a través dels diferents enfocaments, formals i informals. Per una altra, els permet reflexionar, en un exercici metacognitiu, com els sistemes d'aprenentatges es construeixen socialment i estan culturalment situats. En definitiva, afavoreix la comprensió de l'altre i fomenta la competència i l'empatia intercultural.

2. ELS EFECTES TRANSFORMADORS RESULTANTS DE LA INTERVENCIÓ MUSICAL D'UN CULTURE BEARER A L'AULA

A manera de conclusió podem afirmar que la intervenció musical d'un culture bearer a l'aula genera uns efectes que són transformadors en els diferents agents implicats. La confluència de trobades entre docent, culture bearer i alumnes els permeten entendre el fet musical de manera diferent, aproximar-se a la pràctica musical amb estratègies d'ensenyament-aprenentatge a les quals no estan habituats o concebre a l'altre des d'una nova mirada.

Si bé en la literatura prèvia s'havien mostrat experiències prèvies i s'havia parlat sobre la potencialitat de la figura del culture bearer en relació amb l'educació intercultural, fins ara no s'havia estudiat en profunditat els efectes transformadors que una intervenció d'aquestes característiques genera en l'alumnat, en el docent i en el mateix culture bearer. Les transformacions a més, es presenten de manera connexa i és que com és d'esperar en qualsevol interacció humana, el fet de construir conjuntament ja és transformador.

2.1 Els participants transformen la seva manera de concebre la música

Conèixer unes músiques en el seu context i participar en un projecte intermusical amb el culture bearer suposa un enriquiment sobre aspectes musicals molt variats. La relació entre els agents generen uns efectes que propicien aquestes transformacions:

El canvi en la concepció musical. La concepció musical fa referència a la visió i l'experiència que un té en relació amb la música. Aquesta concepció té a veure amb la identitat musical i aquesta es forma a través d'interaccions i narracions amb els altres. És per això que un contacte —de qualitat— amb un músic d'una altra cultura, esdevé transformador. En el cas del docent, a més, aquests canvis en la concepció musical enriqueixen alhora, la seva mirada com a docent.

Estar en contacte amb un músic d'una altra cultura permet al docent i als alumnes prendre consciència de la necessitat de superar la visió homogènia, estàtica i llunyana de les músiques d'altres cultures. La transformació rau a entendre que cal abraçar aquestes músiques des de la seva complexitat, entenent-les en tota la seva diversitat i riquesa. Això, arriba també als alumnes, a través del docent i del culture bearer, sigui a través dels exemples musicals diversos que es mostren a l'aula, o a través

del testimoni del culture bearer. Al culture bearer, per la seva banda, també li permet prendre consciència de la manera com entén la música i, per contrast, com s'entén des d'una lògica més occidental.

L'adquisició de nous aprenentatges musicals. El contacte amb el culture bearer i el seu entorn, tant abans com durant la intervenció, genera connexions significatives que transformen els interessos musicals del docent i l'hàbit d'escolta. A més, aquest contacte també li permet adquirir nous aprenentatges i experiències musicals. Per als alumnes, la visita d'un culture bearer genera un impacte emocional. A través del culture bearer l'alumnat té l'oportunitat de conèixer i tocar nous instruments musicals com el dandan, el banjo o les càrcaves. De la mateixa manera, coneix nous gèneres i estils musicals a través d'audicions variades com la música *gnawa*, *chaabi* o el *rai*. Aprèn practicant diferents ritmes que podran aplicar a un repertori divers, i viu l'experiència de cantar cançons en diferents llengües. També coneix, a través de les històries del culture bearer, el context i la funció de determinades músiques amb els seus contextos d'origen. Tots aquests nous aprenentatges són especialment transformadors perquè provenen de cultures estigmatitzades i invisibilitzades a l'aula, i de les quals l'alumnat en tenia un gran desconeixement. Un enfocament intermusical afavoreix la comunicació i l'intercanvi creatiu entre cultures.

La comprensió de la música en relació amb la seva cultura. A banda dels aprenentatges musicals, la intervenció del culture bearer suposa aprendre altres qüestions relacionades amb la diversitat geogràfica, lingüística, cultural i religiosa del Marroc. Del diàleg intercultural fomentat a l'aula, alguns alumnes d'altres cultures poden compartir i visibilitzar les seves tradicions i costums amb els seus companys d'aula, en relació o en contrast a allò que explica el culture bearer. Donar la veu a aquestes cultures invisibilitzades ja és en si transformador. En aquest sentit, emergeixen tradicions familiars, preferències gastronòmiques, similituds lèxiques, codis culturals compartits, que esdevenen enriquidors per a tot l'alumnat. L'alumnat, a més, comprèn que la música està estretament vinculada amb la cultura i aquesta concepció global de la música és reveladora per a ells.

2.2 Els participants es plantegen noves maneres d'aproximar-se a la pràctica musical

El contacte entre els tres agents els permet conèixer, de primera mà, una altra manera de viure la música i una altra manera d'aprendre-la i ensenyar-la. Això permet al docent transformar la seva acció pedagògica, o dit d'una altra manera, els seus modes de transmissió musical. Les estratègies del culture bearer, properes a les que trobem en l'àmbit informal, són una font d'inspiració didàctica per al docent i una font de motivació per l'alumnat. Alhora, permet al culture bearer i al docent prendre consciència, per comparació, dels processos d'ensenyament i aprenentatge amb els quals ells han estat formats, així com els valors associats, transformant la seva mirada. Els efectes que propicien aquesta transformació són els següents:

La connexió amb altres maneres d'aprendre música. Els alumnes, a través del culture bearer i sobretot a través del docent, connecten amb una altra manera d'aprendre música. Com hem pogut veure, les estratègies d'ensenyament i aprenentatge del culture bearer són similars a les que podem trobar en contextos d'aprenentatge informal en entorns occidentals en la qual es prioritza un enfocament oral, aural, eminentment pràctic i participatiu. Alhora, quan se situa la comunicació al centre de l'aprenentatge i es prioritza el treball col·lectiu per damunt de l'individual, es fomenten estratègies que empoderen i visibilitzen l'alumnat.

Per al culture bearer, el fet de poder entrar en una aula d'una institució formal i mostrar la música i la seva cultura, suposa un reconeixement i un empoderament tant com a músic, com a representant de la seva cultura. Aquest fet pren una especial rellevància en aquells casos on la cultura del culture bearer es troba estigmatitzada o invisibilitzada.

El culture bearer utilitza unes estratègies que faciliten la participació de l'alumnat i que resulten ser una important font de motivació, ja que connecten amb una manera natural d'aprendre de l'alumnat, que no té un gran coneixement sobre el llenguatge musical bàsic. Aquestes estratègies són similars a les que ens podem trobar en contextos d'aprenentatge informal i aproximen al docent a una nova manera d'ensenyar música, com ara: aprendre per imitació, de manera oral i de memòria; fer servir suports alternatius a la partitura com ara enregistraments en àudio o vídeo; partir d'un aprenentatge aural i poc seqüenciat i que posa el focus en el fet d'anar junts més que no pas en resoldre un passatge en concret; poca tendència a parlar de la música o a conceptualitzar-la; interpretar des de l'inici les cançons amb el tempo, el caràcter i l'estructura que exigeix el context, en lloc de desglossar

les dificultats en dificultats més petites —o bé a través de diferents paràmetres—, tal com solem trobar des d'una la lògica analítica d'un aprenentatge formal.

De la mateixa manera, el culture bearer comprèn la utilitat d'algunes de les estratègies que utilitza el docent, com l'ús de partitures o la seqüenciació de l'aprenentatge, alhora que és conscient de la importància d'una preparació prèvia, d'una organització i d'una logística, en un context educatiu formal. El contacte continuat amb el docent, abans i durant la intervenció, dins i fora de l'aula, permet al culture bearer entrar en contacte amb una altra manera de concebre i fer música, així com una altra manera d'ensenyar-la. Aquesta mirada esdevé enriquidora pel culture bearer i, alhora, complementa algunes mancances que el culture bearer reconeix tenir pel fet de no haver rebut una educació més sistematitzada.

Els canvis de rol a conseqüència de la relació de codocència. Més enllà dels beneficis que aporta una relació de codocència, aquesta modifica el rol dels participants a l'hora d'afrontar-se a l'ensenyament-aprenentatge de la música. El docent es converteix en una figura que fa de pont entre l'alumnat i el culture bearer i algú que es troba en disposició d'aprendre. La transformació del rol del docent genera una relació horitzontal amb l'alumnat, que juntament amb la humilitat i l'humor, facilita un major vincle i una major participació. De la mateixa manera, facilita que el docent reflexioni, a partir de la interacció amb el culture bearer, sobre la seva pròpia pràctica docent. L'alumnat de la cultura del culture bearer pot actuar en determinats moments com a alumnat expert explicant o mostrant als seus companys —i al docent— com tocar un instrument, pronunciar un text o compartir una experiència de vida prenent un rol protagonista i visibilitzant el seu bagatge cultural.

El culture bearer, que sempre ha estat intèrpret, quan entra a l'aula adopta el rol de docent. Tot i estar acompanyat pel professor de música, el culture bearer ha d'adaptar-se a les característiques del context i atendre les necessitats i les dificultats dels alumnes. En aquest sentit, el fet de poder ensenyar també li permet aprendre. Alhora, i sobretot quan es dona una relació de codocència, el rol de docent li serveix també per prendre consciència dels seus propis processos d'aprenentatge en un exercici autoreflexiu.

L'experiència d'intervenir en una aula en una relació de codocència i des d'una mirada intermusical permet al músic reflexionar i posicionar-se en relació amb el concepte de 'culture bearer' i amb la funció que desenvolupa. Aquest fet dependrà de cada individu, de la naturalesa de la intervenció i de com ell la viu. En el nostre cas, el culture bearer s'autopercep, no com un portador d'una altra cultura

sinó com un agent visibilitzador d'una part de la cultura. El matís que, més enllà de la discussió semàntica, és important, ja que determina el punt de vista del culture bearer així com el plantejament metodològic i, en última instància, el propòsit de la intervenció.

2.3 Les transformacions reverteixen directament a la competència intercultural dels participants

En aquest apartat presentem, a manera de conclusió, els efectes transformadors que la intervenció del culture bearer genera en matèria de competència intercultural. Com hem vist, les transformacions ens produeixen en els diferents agents i a diferents nivells. Tanmateix, cadascú a la seva manera, es beneficia d'una interacció enriquidora i transformadora alhora que reverteix en una educació més inclusiva. Els efectes que propicien aquesta transformació són els següents:

El vincle que sorgeix en donar-se a conèixer. Un bon coneixement dels agents implicats és essencial per ajustar la intervenció didàctica a les característiques i les necessitats del grup. Més enllà d'aquest fet, però, conèixer a l'altre en el seu context social i cultural —i que, com hem vist, en el cas de l'alumnat sovint resta invisibilitzat—, és una gran font de riquesa. En primer lloc, permet a uns i als altres visibilitzar i visibilitzar-se en la diversitat, i prendre'n consciència. En segon lloc, permet donar-los veu i poder aportar la seva experiència al projecte musical. Finalment, conèixer l'alumnat i al culture bearer implica també que el docent es doni a conèixer, en l'àmbit personal, social i cultural, en una relació recíproca que, com hem vist, enforteix el vincle. La intervenció del culture bearer, doncs, transforma la manera com el docent es relaciona amb el seu alumnat.

La mirada intermusical. El plantejament intermusical situa els coneixements i els interessos de l'alumnat al davant, afavorint la comunicació i l'intercanvi creatiu entre els participants. L'alumnat passa de ser un receptor d'un coneixement a aportar el seu bagatge i la seva experiència a la resta del grup. La competència intercultural no es pot adquirir de manera directa i extractiva. Només podem adquirir-la de manera indirecta i generativa, és a dir, fent quelcom junts; o, en paraules del culture bearer: «ens comuniquem, ens expresseu, i ens reconeixem» (2A.76). La mirada intermusical, per tant, afavoreix la participació de l'alumnat, determinada per la predominança de la pràctica col·lectiva i la visibilització d'identitats silenciades. Tanmateix, hem observat que és important que l'adhesió es produeixi de manera lliure. Hi ha alumnes que poden sentir-se assenyalats o amb la responsabilitat d'haver de participar pel fet de ser de la cultura que s'estigui treballant. Forma part d'un prejudici del docent o de la resta del grup, pensar que una determinada

música interpel·larà l'alumne. Hi ha casos en els quals l'alumne simplement no vol participar, o bé no se sent interpel·lat per una música que no el representa (recordem que la majoria d'alumnes correspon a la mal anomenada segona generació), o bé desenvolupa actituds de rebuig com a estratègia adaptativa. No obstant això, el plantejament intermusical situa el procés en el focus principal en benefici de la inclusió, que no pas en el producte final i això també fa canviar la concepció del docent sobre la finalitat d'una intervenció d'un culture bearer a l'aula.

El diàleg intermusical també afavoreix estratègies com la de l'aprenentatge entre iguals on, els alumnes més hàbils en un determinat aspecte ajuden a la resta; o la figura de l'alumne expert, quan un alumne de la cultura treballada mostra a la resta de companys com tocar un instrument musical d'una determinada manera, o bé a ajuda a pronunciar un text en la seva llengua. Quan se situa la comunicació al centre de l'aprenentatge i es prioritza el treball col·lectiu per damunt de l'individual, es fomenten estratègies transformadores perquè empoderen i visibilitzen l'alumnat.

El trencament de prejudicis i estereotips. La intervenció d'un culture bearer a l'aula permet als participants adonar-se i reflexionar sobre els prejudicis que tenen sobre determinades músiques i cultures, així com de la invisibilització de la diversitat que plana en el currículum i a l'aula. L'alumnat i el docent prenen consciència del desconeixement que tenen de les músiques de les cultures representades pels companys i companyes. Finalment, i des d'una mirada crítica, també prenen consciència de les dificultats dels processos migratoris, així com de les causes i les conseqüències, a través d'exemples viscuts per alumnes, de manera directa o indirecta.

El contacte del culture bearer amb el docent, també li permet desenvolupar estratègies per comprendre el docent i el seu context cultural en un diàleg intercultural. Aquest fet és més significatiu quan el culture bearer forma part d'una cultura que, malauradament, està estigmatitzada o bé vulnerada socialment i econòmica. En aquest sentit, qualsevol oportunitat per trencar murs invisibles i establir contactes amb diferents cultures serà enriquidor per totes les parts.

Les semblances entre i l'«altre» i el «nos-altres». El contacte amb les músiques del culture bearer permet al docent fixar-se en les semblances o, en altres paraules, allò de l'altre que hi ha en nosaltres. Aquest canvi de perspectiva passa d'una mirada intercultural funcional a una mirada intercultural crítica o intracultural. És a dir, els agents implicats comencen a reconèixer els punts de connexió entre la seva pròpia cultura i la cultura de l'altre, fomentant una comprensió més profunda i una interacció més enriquidora.

En aquest sentit, el docent adverteix com el desig de conèixer i «apropiar-se» de la música de l'altre, pot esdevenir una manera de distingir-se. Aquesta voluntat de distinció pot anar en contra de la mateixa comprensió de la complexitat i l'evolució de la música. Adonar-se que això pot passar és el que transforma el docent i li permet evitar aquesta actitud i fomentar la comprensió genuïna i respectuosa de la música de l'altre.

3. PROPOSTES PER A LÍNIES D'INVESTIGACIÓ FUTURES

Com en qualsevol recerca qualitativa, l'investigador es troba constantment en la tessitura d'haver d'escollir, d'entre les dades, allò que és fonamental per donar resposta a l'objectiu general d'investigació. Tanmateix, al llarg del procés de recerca, apareixen nous interrogants i nous aspectes que demanen ser estudiats en major profunditat. A continuació mostrem diferents línies d'investigació que ens hauria agradat considerar, i que de moment restaran a l'espera. Tant de bo, que aquestes idees serveixin d'inspiració per a altres investigadors que en prenguin el relleu i eixamplin el coneixement d'aquesta interessant àrea de la didàctica de les músiques del món.

- Analitzar en major profunditat les estratègies comunicatives verbals i no verbals que utilitza un culture bearer al llarg d'una intervenció, a partir de l'anàlisi exhaustiva de vídeo. Les nostres dades han estat analitzades a partir de la transcripció, la més acurada possible, de les quasi quaranta hores de vídeo, però som conscients que una anàlisi sistemàtica dels vídeos ens aportaria una informació molt rellevant sobre aquests aspectes comunicatius des d'un vessant didàctic, però també antropològic.
- Estudiar en major profunditat els sistemes o estratègies de representació alternatius a la partitura que l'alumnat —sense una educació musical formal sòlida— o el mateix culture bearer, utilitzen o generen ad hoc, i veure quin efecte tenen en l'aprenentatge.
- Com hem vist, la formació docent en matèria d'educació musical intercultural és escassa, i encara ho és més a través de la figura del culture bearer. En aquest sentit, manquen estudis sobre experiències similars que permetin fer una metaanàlisi sobre els beneficis de la intervenció d'un culture bearer en la formació docent.
- La visita d'un culture bearer a l'aula és interessant en tant que una persona nadiua i experta en una determinada música entra a l'aula i la comparteix amb l'alumnat, amb tot el que comporta. Tanmateix, caldria analitzar els efectes que té per als alumnes sortir de l'aula i anar a l'encontre del context del culture bearer, una dimensió no estudiada i que enriquiria l'experiència.
- Com hem vist, un dels perills d'aquestes visites és que quedin en una experiència isolada, i que lluny de dissipar uns estereotips i crear una consciència crítica, esdevingui una anècdota

més en el pas dels alumnes a l'escola. Caldria, doncs, estudiar, per una banda, com interculturalitzar el currículum de música d'una manera viable i no estereotipadora i, per una altra, transversalitzar el concepte de culture bearer (no musical) cap a les altres matèries, per reforçar l'educació intercultural en un centre escolar.

- De la mateixa manera, resta analitzar l'impacte i els efectes transformadors que la intervenció d'un culture bearer pot generar al centre, a les famílies i, en general, a la comunitat educativa. Resultaria molt interessant comptar amb unes orientacions per als docents i als centres sobre com implicar les famílies en projectes interculturals.
- Finalment, futures recerques podrien aprofundir en els efectes transformadors en el culture bearer i en l'alumnat, ja que la present recerca només ha pogut començar a perfilar. De la mateixa manera que seria interessant aprofundir més en la figura de l'intermediari cultural i el rol que pot arribar a desenvolupar en una intervenció didàctica d'un culture bearer a l'aula.

Epíleg: una reflexió final sobre el concepte de culture bearer

Al llarg de la tesi hem analitzat els efectes transformadors del docent, de l'alumnat i del culture bearer. Tanmateix, una investigació qualitativa com aquesta en la qual el docent i l'investigador són la mateixa persona, i a pesar dels intents de mantenir una imparcialitat entre l'un i l'altre, genera, inevitablement, un efecte transformador en l'investigador que sap que és docent. Així doncs, com a cloenda ens permetem una llicència, en forma d'epíleg, en la qual l'investigador-docent, ara sí, reflexiona sobre la figura del culture bearer després d'aquest llarg viatge. Alhora, creiem que reforça i confirma un dels arguments de fons de la nostra tesi, i que és que la interculturalitat ha d'estar sempre al servei de la inclusió.

Al llarg de la tesi hem utilitzat el terme de culture bearer per referir-nos al músic d'origen marroquí que ha participat en la nostra recerca. El concepte, d'origen anglosaxó, està clarament explicat i delimitat a la literatura prèvia, així com estan descrites algunes experiències de culture bearers en entorns escolars. Tanmateix, a través de les reflexions que com a investigadors hem tingut al llarg de la intervenció, ens preguntem si aquest concepte haurà de ser problematitzat o si més no reflexionat en un futur, de manera més profunda.

La traducció literal de *culture bearer* es correspondria amb la de 'portador cultural'. La imatge d'un portador és la d'una persona que carrega a les seves espatlles un «objecte» que entrega a una o a altres persones, i que aquestes reben. Aquest objecte és «la seva cultura» o, en el nostre cas, «la música de la seva cultura». Aquest fet, però, ens genera força preguntes. Algunes, tracten sobre la pretesa objectivitat del culture bearer i ja han estat plantejades en la literatura prèvia i al llarg d'aquesta recerca: podem considerar, doncs, el culture bearer, representatiu de la seva cultura? És veritable i legítim l'«objecte» que ens porta? El context espacial i temporal del culture bearer, així com l'edat, el sexe, la classe, la ideologia o les motivacions que pugui tenir, poden condicionar-ne el relat? Altres preguntes tenen a veure amb la finalitat que té o que pot tenir un culture bearer: l'objectiu final és el de transmetre el seu coneixement o experiència, o hi ha altres objectius, com ara facilitar un diàleg intercultural —i intermusical— a l'aula, a través de la seva presència i intervenció? Quins aprenentatges cerquem que tingui el nostre alumnat a través de la seva intervenció? Finalment, ens sorgeixen preguntes que tenen a veure pròpiament amb la «professió» de culture bearer, si és que podem parlar de professió: és el mateix ser un culture bearer en dedicació exclusiva o semiexclusiva que actuar de manera puntual? Quines implicacions pot tenir aquesta diferència? Pot ser viscut com una càrrega per a un culture bearer —o bé resultar incòmode—, el fet de situar-se

—o bé ser situat per altri— com el representant d'una cultura?

Quan revisem experiències prèvies que trobem en la literatura americana, sovint ens ve al cap la imatge d'un músic, expert en un instrument o un gènere concret de la seva cultura que, d'una forma més aviat professionalitzada, es dedica a mostrar unes músiques juntament amb les seves experiències personals i vitals que ha tingut o que manté amb la seva cultura. És la imatge viva d'una figura multicultural representativa, una mena d'ambaixador cultural, sovint avituallada amb els vestits tradicionals. Aquests atributs generen i marquen una dimensió espiritual, desconeguda i única, que marca una diferència, però que, a voltes, pot resultar estereotipadora, ja que a vegades ens podem trobar amb culture bearers que maximitzen els trets identitaris per semblar més autèntics, o bé minimitzen aquells aspectes híbrids o compartits, amb el desig de voler mostrar allò que els altres volen veure. Vaugeois (2009) es pregunta si li fariem el mateix tipus de qüestions —de tipus personal o cultural— a un culture bearer no racialitzat que vingués a mostrar un gènere musical propi de l'esfera occidental, per exemple. Nosaltres també ens ho preguntem. Com veiem, situar el focus en el culture bearer i el seu «objecte» que porta, ens situa en una línia on és fàcil caure en l'estereotip i crear nous prejudicis. A la vegada, concebre el culture bearer com a 'portador' ens porta a imaginar un alumnat receptor, culturalment homogeni o, si més no, a no considerar-ne la diversitat o no tenir-la prou en compte.

Ara bé, què passa si ens movem del camp semàntic de la idea de desplaçament i portabilitat, com la d'una persona que arriba i porta alguna cosa, sinó com una persona que posa en contacte, que fa d'enllaç —seguint la imatge del pont—, que mobilitza i que genera una experiència viva? Des d'aquesta mirada, ens acostem a conceptes com el de 'mediador intercultural' o 'facilitador intercultural' o, si ho concretem en l'entorn musical, de 'músic intercultural' o 'mediador intermusical'. La figura perd la centralitat per situar-se al marge, al costat de la resta de participants. No hi ha un vell objecte que es porta sinó un nou objecte que es construeix. Cadascun d'aquests termes comporta un matís lleugerament diferent, però tots ells s'acosten més al concepte d'interculturalitat i intermusicalitat, en tant que situa l'intercanvi al centre del procés comunicatiu i com l'element cabdal de transformació de totes les persones implicades. I és que, al final, no podem deixar de preguntar-nos quina és la finalitat d'incorporar la perspectiva intercultural a l'aula: si conèixer la música d'una altra cultura, o visibilitzar la diversitat de la nostra cultura; si centrar-nos en la diferència, o en identificar les desigualtats.

Urgeix un canvi en el plantejament, on el centre d'interès ja no és la música com a objecte —si es vol, amb les seves particularitats identitàries—, sinó com, a través de la música, es construeixen les

relacions de poder i com, des de la perspectiva intercultural, es poden plantejar altres estratègies d'ensenyament i aprenentatge i de relació del docent amb l'alumnat.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- 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, 71-92.
<https://www.e-revistas.uji.es/index.php/recerca/article/view/227>
- Abril, C. R. (2006). Music That Represents Culture: Selecting Music with Integrity. *Music Educators Journal*, 93(1), 38-45. <https://doi.org/10.1177/002743210609300122>
- Affaya, M. N. E. (2003). La confianza y el cambio del paradigma migratorio. *CIDOB d'Afers Internacionals*, 61-62. <https://raco.cat/index.php/RevistaCIDOB/article/view/28304>.
- Aguado, M. T. (2004). Educación intercultural. La educación necesaria. A C. Jiménez (Coord.), *Pedagogía diferencial: diversidad y equidad* (pp. 151-172). Pearson educación.
- Aguado, M. T., Gil, J. A., Jiménez-Frías, R. A. i Sacristán, A. (1996). *Atención a la diversidad cultural e igualdad escolar. Modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales*. CIDE.
- Agudo, Y. i Caravaca, R. (2007). *Guía de las músicas del Magreb*. Asociación cultural Fabricantes de ideas - Agencia Española de Colaboración Internacional.
- Álvarez-Gayou, J. L. (2006). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós Educador.
- Anderson, G. i Herr, K. (2007). El docente-investigador: Investigación - Acción como una forma válida de generación de conocimientos. A I. Sverdlick (Ed.) *La investigación educativa: Una herramienta de conocimiento y de acción*. Noveduc.
- Anderson, G. L., Herr, K. i Nihlin, A. (1994). *Studying your own school: A guide to qualitative practitioner research*. Corwin Press.
- Anderson, I. (15 de juny de 2008). International pop anyone? *The Guardian*.
<https://www.theguardian.com/music/2008/jun/15/worldmusic11>
- Anderson, W. M. i Campbell, P. S. (1989/2013). *Multicultural Perspectives in Music Education*. MENC.
- Arroyo, M. J. (2013). La educación intercultural: un camino hacia la inclusión educativa. *Revista educación inclusiva*, 6(2), 144-159.
<https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/186>
- Aubert, L. (2007). *The music of the other. New challenges for ethnomusicology in a global age*. Ashgate.

- Bacharach, N., Heck, T. W., i Dahlberg, K. (2010). Changing the face of student teaching through coteaching. *Action in Teacher Education*, 32(1), 3-14.
<http://dx.doi.org/10.1080/01626620.2010.10463538>
- Ballesteros, M. A., i Fontecha, E. (2019). Competencia Intercultural en Secundaria: Miradas entrelazadas de profesores y estudiantes hacia personas de otras culturas y creencias. *Tendencias Pedagógicas*, 33, 18-36. <https://doi.org/10.15366/tp2019.33.002>
- Banks, J. A. (1994/2018). *An introduction to multicultural education*. Allyn and Bacon.
- Banks, J. (2004). *Handbook of Research on Multicultural Education*. John Wiley & Sons.
- Barnard, A. i Spencer J. (1998). *Encyclopedia of social and cultural anthropology*. Routledge.
- Barrett, J. R. i Veblen, K. K. (2018). Meaningful connections in a comprehensive approach to the music curriculum. A G. McPherson i G. Welch (Eds.). *Music Learning and Teaching in Infancy, Childhood, and Adolescence* (Vol. 2, pp. 361-380). Oxford Handbook of Music Education. Oxford University Press.
- Bartolomé, M. (1986). La investigación cooperativa. *Educar*, 10, 51-79.
<https://raco.cat/index.php/Educar/article/view/42172>.
- Bartolome, S. (2011). Beyond guided listening: exploring world music with classroom instruments. *General Music today*, 24(3), 28-33. <http://dx.doi.org/10.1177/1048371310396635>
- Baumann, G. (2001). *El enigma multicultural. Un replanteamiento de las identidades nacionales, étnicas y religiosas*. Paidós.
- Becker, J. (1983). One perspective on gamelan in America. *Asian Music*, 15(1), 81-89.
<https://www.jstor.org/stable/i234589>
- Berger, K. (2015). *Psicología del desarrollo: Infancia y adolescencia*. Editorial Médica Panamericana.
- Bernabé, M. M. (2014). Propuestas didácticas musicales para trabajar interculturalmente en ESO: la música POP de mestizaje. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 7(13), 59-70.
<https://doi.org/10.25115/ecp.v7i13.964>
- Bernabé, M. M. (2015). Organización intercultural en el aula de música de secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 13-24.
<https://doi.org/10.6018/reifop.18.3.182971>
- Bernárdez, A. (2015). Discursos y paradojas de la intermediación cultural: una práctica profesional entre la élite y la pobreza cultural. *Arteterapia - Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 10, 247-268. https://doi.org/10.5209/rev_ARTE.2015.v10.51695
- Besalú, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Síntesis.
- Besalú, X.; Garcia, J. A.; Garcia, R. i López, B. (2014). *Aproximación al estado de la interculturalidad*. Red de escuelas interculturales. Wolters Kluwer.

- Bhabha, H. K. (1994). *The location of culture*. Routledge.
- Biesta, G. (2017). *El bello riesgo de educar*. Ediciones SM.
- Bisquerra, R. (Coord.) (2004/2014). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Blacking, J. (1994). *Fins a quin punt l'home és músic?* Eumo.
- Bohlman, Ph. V. (1988). Traditional music and cultural identity: persistent paradigm in the history of ethnomusicology. *Yearbook for traditional music*, 20(1), 26-42.
<https://doi.org/10.2307/768164>
- Bohlman, Ph. V. (2002/2020). *World music. A very short introduction*. Oxford University Press.
- Bolden, B. i O'Farrell, L. (2019). Intercultural Understanding Through the Intervention of a Culture Bearer: A Case Study. A Ch-H. Lum i E. Wagner (Eds.). *Arts education and Cultural diversity. Policies, Research, Practices and Critical Perspectives* (pp. 65-78). Springer.
http://dx.doi.org/10.1007/978-981-13-8004-4_7
- 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.
<https://fundaciobofill.cat/publicacions/diversitat>
- Booth, T. i Ainscow, M. (2011). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares* (Gerardo Echeita, Yolanda Muñoz, Cecilia Simón y Marta Sandoval, trad. i adapt.). Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE).
<https://dds.cepal.org/redesoc/publicacion?id=4160>
- Boshkoff, R. O. i Gault, B. M. (2010). Cultural bearers in the children's choral ensemble. A A. C. Clements (Ed.) *Alternative approaches in music education: Case studies from the field* (pp. 189-199). Rowman & Littlefield Publishers.
- Bourdieu, P. (1979/2012). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Taurus.
- Bradley, D. (2006). *Global song, global citizens? Multicultural choral music education and the community youth choir: constituting the multicultural subject* [Tesi doctoral]. Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto. <https://hdl.handle.net/1807/117935>
- Brenan, C. i Witte, R. (2003). Team Teaching in the Secondary Instrumental Music Classroom. *Music Educators Journal*, 89(3), 31-35.
<https://www.deepdyve.com/lp/sage/team-teaching-in-the-secondary-instrumental-music-classroom-EfrpSALxkh?key=sage>
- Brown, R. E. (1985). New Perspectives On the History of Tala. *Journal of the Indian Musicological Society*, 16(2), 13-22.
- Buckley, F. J. (2000). *Team Teaching: What, Why and How?* Sage Publications.

- Burnim, M. (1985). Culture Bearer and Tradition Bearer: An Ethnomusicologist's Research on Gospel Music. *Ethnomusicology*, 29(3), 432-447. <https://doi.org/10.2307/851798>
- Burton, B. (2002). Weaving the tapestry of world musics. A B. Reimer (Ed.), *World musics and music education: Facing the issues* (pp. 161-185). MENC.
- Butler, J. i Spivak, G. C. (2007). *Who signs the nation-state? Language, politics, belonging*. Seagull Books.
- Cain, M. A. (2010). Singapore International Schools: Best practice in culturally diverse music education. *British Journal of Music Education*, 27(2), 111–125. <https://doi.org/10.1017/S0265051710000033>
- Campbell, P. S. (1996). *Music in cultural context. Eight views on world music education*. MENC.
- Campbell, P. S. (2003). Ethnomusicology and Music Education: crossroads for knowing music, education and culture. *Research Studies in Music Education*, 21(1), 16-30. <https://doi.org/10.1177/1321103X030210010>
- Campbell, P. S. (2004). *Teaching music globally. Experiencing music, expressing culture*. Oxford University Press.
- Campbell, P. S. (2011). Teachers studying teachers: Pedagogical practices of artist musicians. A T. Rice i R. Garfias (2011). *Ethnomusicological encounters with music and musicians* (pp. 81-96). Ashgate.
- Campbell, P. S. (2018). *Music, education and diversity. Building cultures and communities*. Teachers College Press, Columbia University.
- Campbell, P. S., Drummond, J., Dunbar-Hall, P., Howard, K., Schippers, H., Wiggins, T. (Eds). (2005). *Cultural diversity in music education. Directions and challenges for the 21st century*. Australian Academic Press.
- Campbell, P. S. i Higgins, L. (2015). Intersections between ethnomusicology, music education, and community music. A S. Pettan, i J. T. Titon (Eds.). *The Oxford Handbook of Applied Ethnomusicology* (pp. 638-688). Oxford University Press.
- Campbell, P. S i Lum, Ch. (2019). *World Music Pedagogy. School-Community Intersections (Vol. 6)*. Routledge World Music Pedagogy Series.
- Casacuberta, D.; Rubio, N.; Serra, L. i Casacuberta, J. (2011). *Acción cultural y desarrollo comunitario*. Graó.
- Casals, A.; Vilar, M. i Ayats, J. (2008). La investigación-acción colaborativa: reflexiones metodológicas a partir de su aplicación en un proyecto de música y lengua. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 5(4). <https://revistas.ucm.es/index.php/RECI/article/view/RECI0808110004A>

- Celma-Tafalla, M. (2007). *Intermusicalidad*. <http://sens-public.org/articles/374/>
- Cernadas, F. X.; Santos, M. A.; Lorenzo, M. M. (2013). Los profesores ante la educación intercultural: el desafío de la formación sobre el terreno. *Revista de Investigación Educativa*, 31(2), 555-570. <https://doi.org/10.6018/rie.31.2.155391>
- Chamseddine, M. (2015). La construcción de identidad compartida en un aula intercultural. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(3), 69-81. <https://doi.org/10.6018/reifop.18.3.238841>
- Chitiyo, J. (2017). Challenges to the use of coteaching by teachers. *International Journal of Whole Schooling*, 13(3), 55-66. http://www.wholeschooling.net/Journal_of_Whole_Schooling/IJWSIndex.html
- Cochran-Smith, M. (1991). Learning to teach against the grain. *Harvard Educational Review*, 61(3), 279-310. <https://doi.org/10.17763/haer.61.3.q671413614502746>
- Conell, J. i Gibson, Ch. (2004). World music: deterritorializing place and identity. *Progress in Human Geography* 28(3), 342-361. <https://doi.org/10.1191/0309132504ph49>
- Cook, J. (1990). A checklist for evaluating multicultural materials. <http://www.worldmusicpress.com/checklist.php>
- Cook, N. (2000). *Music. A very short introduction*. Oxford University Press.
- Cook, T. i Reichardt, Ch. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación educativa*. Morata.
- Coplan, D. B. (1993). Ethnomusicology and the meaning of tradition. A S. Blum, Ph. Bohlman i D. M. Neuman (Ed.), *Ethnomusicology and modern music history* (pp. 35-48). University of Illinois Press.
- Cottrell, S. J. (2007). Local Bimusicality among London's Freelance Musicians. *Ethnomusicology*, 51(1), 85-105. <https://openaccess.city.ac.uk/id/eprint/3940/>
- Cuartielles, R. (22 d'abril de 2021). Pensàvem que ser docent no era per a nosaltres. *Fundació Bofill*. <https://fundaciobofill.cat/blog/pensavem-ser-docent-no-era-nosaltres>
- Dawn, J. i Hartwig, K. (2015). Promoting African Music and enhancing intercultural understanding in Teacher Education. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 12(2), art. 8. <https://doi.org/10.53761/1.12.2.8>
- Dawn, J. i Southcott, J. (2012). So much more than just the music: Australian pre-service music teacher education students' attitudes to artists-in-schools. *International Journal of Music Education* 31(3), 243-256. <https://doi.org/10.1177/0255761411434254>
- Dawn, J., Nethsinghe, R. i Cabedo, A. (2018). Creating Multicultural Music Opportunities in Teacher Education: Sharing diversity through Songs. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(5), 32-47. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2018v43n5.3>

- Delalande, F. (1995). *La música es un juego de niños*. Ricordi.
- Derman-Sparks, L. (1998). Educating for equality: forging a shared vision. A. E. Lee, D. Menkart i M. Okazawa-Rey (Eds.), *Beyond heroes and holidays: Practical guide to k-12 anti-racist, multicultural education and staff development* (pp.13-22). Networks of Educators on the Americas.
- Deschênes, B. (2018). Bi-Musicality or Transmusicality. The viewpoint of a Non-Japanese Shakuhachi Player. *International Review of the Aesthetics and Sociology of Music*, 49(2), 275-294.
<https://www.jstor.org/stable/26844647>,
- DeTurka, S. (2001). Intercultural empathy: Myth, competency, or possibility for alliance building? *Communication Education*, 50(4), 374–384. <https://doi.org/10.1080/03634520109379262>
- Dewey, J. (1929/1958). *La experiencia y la naturaleza*. Fondo de Cultura Económica.
- Díaz, M. i Ibarretxe, G. (2008). Aprendizaje musical en sistemas educativos diversificados. *Revista de Psicodidáctica*, 13(1), 97-110. <http://hdl.handle.net/10810/48221>
- Dunbar-Hall, P. (2005). Colliding perspectives? Music curriculum as cultural studies, *Music Educators Journal*, 91(4), 33–37. <https://doi.org/10.2307/3400156>
- Duran, D. i Miquel, E. (2003). Cooperar para enseñar y aprender. *Cuadernos de Pedagogía*, 331, 73-76. <https://ddd.uab.cat/record/164119>
- Echeita, G. i Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo. Revista de didáctica de la lengua y la literatura*, 12, 26-46. <http://hdl.handle.net/10486/661330>
- EduCaixa. Fundació la Caixa. (s.f.). *De la música bereber a la música rai*.
<https://educaixa.org/ca/-/de-la-musica-bereber-a-la-musica-rai>
- Elliott, D. J. (1989). Key concepts in multicultural music education. *International Journal of music education*, 13(1), 11-18. <https://doi.org/10.1177/025576148901300102>
- Elliott, D. J. i Silverman M. (2015). *Music matters. A Philosophy of Music Education*. Oxford University Press.
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación acción*. Morata.
- Emielu, A. M. (2008). Towards a global 21st century African popular Musica: Assata Band as case study. *Legon Journal of the Humanities*, 19, 135-149.
<https://www.ajol.info/index.php/ljh/article/view/121536>
- Erikson, E. (1994). *Identity, youth, and crisis*. W. W. Norton.
- Escoda, J. (2020). Un Ahidous intermusical. *Eufonía*, 88, 68-73.
- Escoda, J. i González-Martín, C. (2020). Conèixer l'altre: una mirada intercultural des de l'aula de música. *Temps d'educació*, 58, 159-178.
<https://raco.cat/index.php/TempsEducacio/article/view/376893>

- Esquerda, D., Íñiguez, M. i Olivé, D. (2002). Instruments musicals del món. A *Actes IV Jornades de música. Músiques del món* (4-5 de setembre de 2002) (pp. 57-64). Universitat de Barcelona.
- Essomba, M. A. (1999). *Construir l'escola intercultural. Reflexions i propostes per treballar la diversitat ètnica i cultural*. Graó.
- Essomba, M. A. (2014). *La diversidad cultural y la interculturalidad en tiempos de globalización*. I Seminario Estatal de Interculturalidad, Comunidad y Escuela, Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga.
- Featherstone, M. (1991). *Cultura de consumo y posmodernismo*. Amorrortu.
- Fernández, A. (2019). Educación: competencias, emociones y humor, perspectivas y estudios. *Educación y Humanismo*, 21(37), 51-66. <https://doi.org/10.17081/eduhum.21.37.3365>
- Ferrandis, A. i Morales, J. L. (2003). El tractament de la interculturalitat a través de la música. *Guix*, 296-297, 55-59.
<https://www.grao.com/revistas/relacio-amb-les-families-1916?contenido=349456>
- Ferrão, V. M. (2013). Educación intercultural crítica. Construyendo caminos. A C. Walsh (Ed.). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*, 1 (pp. 145-161). Abya-Yala.
- Flores-Rodrigo, S. (2008). *Música y adolescencia. La música popular actual como herramienta en la educación musical*. [Tesi doctoral]. UNED.
<http://www.injuve.es/conocenos/ediciones-injuve/accesit-premios-injuve-para-tesis-doctorales-2008-susana-flores-rodrigo>
- Freire, P. (1970/2012). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1997/2003). *Pedagogía de la autonomía. Saberes para la práctica educativa*. Siglo XXI editores.
- García, J. A. i Goenechea, C. (2009). *Educación intercultural. Análisis de la situación y propuestas de mejora*. Wolters Kluwer.
- Garreta, J. (2006). Ethnic minorities and the Spanish and Catalan educational systems: From exclusión to intercultural education. *International Journal of Intercultural Relations*, 30, 261-279.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.ijintrel.2005.11.006>
- Garrido, Y. (2001). Canciones del mundo. *Música y educación: Revista trimestral de pedagogía musical*, 14, 23-34. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=124929>
- Gately, S. i Gately, F. (2001). Understanding co-teaching components. *Teaching Exceptional Children*, 33(5), 40-47. <http://dx.doi.org/10.1177/004005990103300406>

- Getino, J. (2018). *Els compositors entren a l'aula. Estudio de la intervenció del compositor en el proceso de creació musical en la etapa de primaria* [Tesi doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona]. <https://www.tesisenred.net/handle/10803/666737#page=43>
- Gibson, M. A. (1988). *Accommodation without Assimilation. Sikh immigrants in an American High School*. Cornell University Press.
- Giráldez, A. (1997). Educació musical desde una perspectiva multicultural: Diversas aproximaciones. *Trans Iberia*, 1, 1-10.
<https://www.sibetrans.com/trans/articulo/317/educacion-musical-desde-una-perspectiva-multicultural-diversas-aproximaciones>
- Goetze, M. (2000). Challenge of performing diverse cultural music. *Music Educators Journal*, 87(1).
<https://doi.org/10.2307/3399673>
- González-Martín, C. (2013). *Músiques del món i projectes de treball. Anàlisi d'una pràctica didàctica i innovadora a l'escola* [Tesi doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona].
<http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/129291/cgm1de1.pdf;jsessionid=EF0AC0744B11C02B7F510A03A9C4117D?sequence=1>
- González-Martín, C. i Valls, A. (2016). Aprender música del mundo. Visita de los culture bearer. *Eufonia, Didáctica de la Música*, 66, 70-76.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5526507>
- González-Martín, C. i Valls, A. (2018). Los proyectos de trabajo en el área de música: una metodología de enseñanza-aprendizaje para afrontar los retos de la sociedad del siglo XXI. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 15, 39-60.
<https://doi.org/10.5209/RECIEM.56849>
- Grau, M. (2002). La cançó com a nexa intercultural a l'aula. A *Actes IV Jornades de música. Músiques del món* (4-5 de setembre de 2002) (pp. 79-82). Universitat de Barcelona.
- Green, L. (2008). *Music, informal learning and the school: A new classroom pedagogy*. Farnham. Ashgate.
- Guba, E., i Lincoln, Y. (1989). *Fourth generation evaluation*. Sage.
- Guilbault, J. (2001). World music. A S. Frith, W. Straw i J. Street (Eds.), *The Cambridge companion to pop and rock* (pp. 176-192). Cambridge University Press.
- Habermas, J. (1944/2002). *Teoría de la acción comunicativa*. Taurus.
- Haddon, E. (2016). Bi-musicality and dialogical musicality: Influences of Javanese gamelan participation on Western instrumental learning. *British Journal of Music Education*, 33(2), 219–235. <https://doi.org/10.1017/S0265051716000127>
- Hall, E. (1959). *The silent language*. Anchor books.

- Hamann, M. (2016). *Co-teaching music across grade levels*. Your Classical.
<https://www.yourclassical.org/story/2016/05/20/co-teaching-music-across-grade-levels>
- Hammersley, M. (2011). *Methodology: Who Needs It?* Sage.
- Hargreaves, D. J., Miell, D. i MacDonald, R. (2002). What are Musical Identities, and why are they Important? A R. Macdonald, D. J. Hargreaves i D. Miell (Eds.), *Musical Identities* (pp. 1-20). Oxford University Press.
- Hernández, J. A. (2011), *La competencia intercultural en alumnado de educación primaria: diseño y evaluación de un plan de intervención para su desarrollo* [Tesi doctoral, Universitat d'Alacant]. https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/23655/1/Tesis_Hernandez_Bravo.pdf
- Hernández, R. (coord.) (2014). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill.
- Hess, J. (2015). Decolonizing music education: Moving beyond tokenism. *International Journal of Music Education*, 33(3), 336–347. <https://doi.org/10.1177/0255761415581283>
- Hess, J. (2019). *Music Education for Social Change. Constructing an Activist Music Education*. Routledge.
- Higgins, L. (2012). *Community music. In theory and in practice*. Oxford University Press.
- Hood, M. (1960). The challenge of «Bi-musicality». *Ethnomusicology*, 4(2), 55-59.
<https://doi.org/10.2307/924263>
- hooks, b. (1992). *Black Looks: Race and Representation*. South End Press.
- Horkheimer, M. i Adorno, T.W. (1944/2016). *Dialéctica de la ilustración*. Trotta.
- Howard, K. i Kelley, J. (2018). *World music pedagogy. Secondary School Innovations* (Vol. 3). Routledge World Music Pedagogy Series.
- Huguet, T. i Lázaro, L. (2018). Iniciar y mantener prácticas de docencia compartida en las aulas. *Revista Aula de Innovación educativa*, 275, 39-44.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6578204>
- Ibarretxe, G. (2008). Diversidad de culturas musicales en la ESO: modelos curriculares, materiales didácticos y prácticas. A A. Giráldez (Dir.). *Percepción y expresión en la cultura musical básica* (pp. 103-119). MEPSID.
- Jaffurs, S. (2004). The impact of informal music learning practices in the classroom, or how I learned how to teach from a garage band. *International journal of music Education*, 22(3), 189-200.
<https://doi.org/10.1177/0255761404047401>
- Jary, D. i Jary, J. (1991). *Collins dictionary of sociology*. HarperCollins.
- Jordán, J. A. (1994). *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*. Paidós.
- Jordán, J. A., Ortega, P., i Mínguez, R. (2009). Educación intercultural y sociedad plural. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 14, 93-119. <https://doi.org/10.14201/2982>

- Joseph, D., i Southcott, J. (2009). 'Opening the doors to multiculturalism': Australian pre-service music teacher education students' understandings of cultural diversity. *Music Education Research*, 11(4), 457–472. <https://doi.org/10.1080/14613800903390758>
- Joseph, D.; Nethsinghe, R. i Cabedo, A. (2018). Creating Multicultural Music Opportunities in Teacher Education: Sharing Diversity through Songs. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(5), 32-47. <https://doi.org/10.14221/ajte.2018v43n5.3>
- Josselson, R., Lieblich, A., i McAdams, D. (Eds.). (2003). *Up Close and Personal: The teaching and learning of narrative research*. American Psychological Association.
- Karpeles, M. (1955). Definition of folk music. *Journal of the International Folk Music Council*, 7, 6-7. <https://doi.org/10.2307/834518>
- Kelleher, M. (2019). Is World Music Racist? Classification and Os Mutantes: An Ethical Dilemma. *Music Reference Services Quarterly*, 22(1-2), 42-55. <https://doi.org/10.1080/10588167.2019.1607681>
- Kemmis, S. (1984). *Point-by-point guide to action research*. Deakin University.
- Kemmis, S. i McTaggart, T. (1988). *Cómo planificar la investigación acción*. Laertes.
- Kerin, M. (2019). *Coteaching music in primary school: teacher perspectives* [Tesi doctoral, Trinity College Dublin]. <http://www.tara.tcd.ie/bitstream/handle/2262/89428/Marita%20Kerin%20PhD%20Final%20August%2022nd%20mirrored.pdf?sequence=1>
- Kim, J. (2019). Implementing a Co-Teaching Model in Music Student Teaching: A Literature Review. *National Association for Music Education*, 38(1), 1-7. <http://dx.doi.org/10.1177/8755123319843169>
- Klinger, R. (1996). *Matters of compromise: An ethnographic study of culture-bearers in elementary music education* [Tesi doctoral inèdita]. Universitat de Washington.
- Kobena, A., Maraire, D., Cook, J. (1986). *Let Your Voice Be Heard! Songs from Ghana and Zimbabwe*. World Music Press.
- Kraidy, M. (2002). Hybridity in Cultural Globalization. *Communication Theory*, 12, 316–339. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2885.2002.tb00272.x>
- Kraus, E. (1967). The contribution of music education to the understanding of foreign cultures, past and present. *Music Educators Journal*, 53(5), 30-32. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2885.2002.tb00272.x>
- Kreutzer, N. J. (2000). Música para la educación multicultural. *Conservatorianos*, 6, 58-61. <https://biblat.unam.mx/es/revista/conservatorianos/>

- Kristeva, J. (1967). Bakhtine, le mot, le dialogue et le roman. *Critique: studies in contemporary fiction*, 23(239), 438-465.
- Latorre, A. (2003/2015). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*, (Vol. 179). Graó.
- Latorre, A., Del Rincón, D. i Arnal, J. (2005). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Ediciones experiencia.
- Lawrence, J. (1997). Whose Ethnomusicology? Western Ethnomusicology and the Study of Asian Music. *Ethnomusicology*, 41(2), 220-242. <https://doi.org/10.2307/852604>
- Lehtonen, J. (2019). Imagining what it is like to be you: challenges of a hybrid community. *DRAMA – Nordisk dramapedagogisk tidsskrift*, 56. <https://taju.uniarts.fi/handle/10024/6022>
- Leiva, J. (2010). La educación intercultural entre el deseo y la realidad: reflexiones para la construcción de una cultura de la diversidad en la escuela inclusiva. *Revista Docencia e Investigación*, 20, 149-182. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3426896>
- Leiva, J. (2011). La educación intercultural: un compromiso educativo para construir una escuela sin exclusiones. *Revista Iberoamericana de Educación*, 56(1), 1-14. <https://doi.org/10.35362/rie5611555>
- Leiva, J. (2017). La Escuela Intercultural hoy: reflexiones y perspectivas pedagógicas. *Revista Complutense de educación*, 28(1), 29-43. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n1.48589
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2, 34-46. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x>
- Lieberman, A.(1986). Collaborative research: Working with, not working on... *Educational Leadership*, 43(5), 29-32. https://www.researchgate.net/publication/242108199_Collaborative_Research_Working_With_Not_Working_On
- Lomax, P. (1990). *Managing Staff development in Schools*. Multi-Lingual Matters.
- López, A. M. i Cuello, E. M. (2016). La educación intra e intercultural como enfoque pedagógico «propio». *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 7(2), 370-387. Universidad Católica Luis Amigó. <https://doi.org/10.21501/22161201.1780>
- López-Cano, R. (2014). Música, mente y cuerpo. De la semiótica de la representación a una semiótica de la performatividad. A M. Fornaro (Ed.). *De cerca, de lejos. Miradas actuales en musicología de/sobre América Latina*. Universidad de la República (Montevideo) (pp. 41-78).
- López-Rodrigo, J. M. (2007). La segunda generación no es inmigrante. *Documentación social (Caritas, Madrid)*, 147, 129-146.

- Lum, Ch. (2009). Teaching world music through feature films. *Music Educators Journal*, 95(3), 71-75.
<https://doi.org/10.1177/0027432108330>
- Lundquist, B. i Szego, C. K. (eds.) (1998). *Musics of the World's Cultures: A source book for music educators*. University of Reading, ISME/CIRCME. <https://doi.org/10.21504/amj.v7i4.2007>
- Madrid, A. L. (2017). Diversidad, tokenismo, músicas no canónicas y la crisis de las humanidades en la academia estadounidense. *RICERCARE Revista del Departamento de Música - Grupo de investigación en Estudios musicales*, 7, 79-85. <https://doi.org/10.17230/ricercare.2017.7.5>
- Mai, J. E. (2010). Classification in a social world: bias and trust. *Journal of Documentation* 66(5), 627–642. <https://doi.org/10.1108/00220411011066763>
- Mansfield, J. (2002). Differencing music education. A J. Drummond i D. Sell (Eds.), *Taonga of the Asia Pacific Rim* (pp. 259–263). NZSME.
- Marsh, K. (2000). Making connections: A case study of pre-service music education students' attitudinal change to indigenous music. *Perspectives on Music Education Research*, 15, 58-67.
<https://doi.org/10.1177/1321103X0001500>
- Martí, J. (2000). *Más allá del arte. La música como generadora de realidades sociales*. Deriva Editorial.
- Martí, J. (2002). Hybridization and its meanings in the Catalan Musical Tradition. A G. Steingress (Ed.), *Songs of the Minotaur. Hybridity and Popular Music in the Era of Globalization* (pp. 113-138). LIT-Verlag.
- Martí, J. (2003). El aula de música ante el reto de la interculturalidad. *Cuadernos De Pedagogía*, 328, 55-58. <http://hdl.handle.net/10261/141960>
- Martín, X. (2006). *Investigar y aprender cómo organizar un proyecto*. ICE-Horsori.
- McAllester, D. P. (1954). *Enemy Way Music: A Study of Social and Esthetic Values as Seen in Navaho Music*. Cambridge, MA.
- Mendívil, J. (2016). *En contra de la música. Herramientas para pensar, comprender y vivir las músicas*. Gourmet Musical Ediciones.
- Merriam, A. P. (1964). *The Anthropology of Music*. Northwestern.
- Mills, J. (2005). *Music in the school*. Oxford University Press.
- Moguillansky, M. (2008). Una genealogía del concepto de intermediario cultural. Revisiones recientes y aplicaciones en procesos de integración regional. *IX Congreso Argentino de Antropología Social*. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales - Universidad Nacional de Misiones, Posadas. <https://cdsa.aacademica.org/000-080/447>
- Mohanty, C. T. (2003). *Feminism without borders: Decolonizing theory, practicing solidarity*. Duke University Press.

- Monereo, C. (2010). La Formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. *Revista iberoamericana de educación*, 52, 149-178.
<https://doi.org/10.35362/rie520615>
- Monson, I. (1996). *Saying Something: Jazz Improvisation and Interaction. Chicago studies in ethnomusicology*. University of Chicago Press.
- Moreno, M. (1997). Etnomusicología y educación musical en Canadá: una visión multicultural. *Actas del III Congreso de la Sociedad Ibérica de Etnomusicología (Sabadell, SibE)*, 271-276.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=937534>
- Murphy, C. i Scantlebury, K. (2010). *Coteaching in international contexts*. Springer.
<https://doi.org/10.1007/978-90-481-3707-7>
- Nadal, N. (2002). Músiques del món, A *Actes IV Jornades de música. Músiques del món* (4-5 de setembre de 2002), 99-103.
- Nadal, N. (2007). *Músicas del mundo. Una propuesta intercultural de educación musical* (Vol. 54). Cuadernos de educación.
- NCCA (National Commission for culture and the arts) (s.d.). *Schools of living traditions*.
<https://ncca.gov.ph/school-of-living-traditions/>
- Nettl, B. (1983). *The Study of Ethnomusicology*. University of Illinois Press.
- Nettl, B. (1998). An ethnomusicological perspective. A B. R. Lundquist i C. K. Szego (Eds.), *Musics of the world's cultures: A sourcebook for music educators* (pp. 23-37). Callaway International Resource Centre for Music Education for the International Society for Music Education.
- Neumann, H. (1994/2000). *Madalena baila*. Akal.
- Nissim, Y., i Naifeld, E. (2018). Co-Teaching in the Academy-Class Program: From Theory to Practical Experience. *Journal of Education and Learning*, 7(4), 79-91.
<https://doi.org/10.5539/jel.v7n4p79>
- O'Flynn, J. (2005). Re-appraising ideas of musicality in intercultural contexts of music education. *International Journal of Music Education*, 23(3), 191-203.
<https://doi.org/10.1177/0255761405058238>
- Ogbu, J. (1991). Immigrant and involuntary minorities in comparative perspective. A M. Gibson. i J. Ogbu (Eds.), *Minority status and schooling: A comparative study of immigrant and Voluntary Minorities*. Garland Publishing (pp. 3-33).
- Olcina-Sempere, G., Reis-Jorge, J. i Ferreira, M. (2020). La Educación Intercultural: La música como instrumento de cohesión social. *Revista de Educación Inclusiva*, 13(1), 288-311.
<https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/392/547>
- Oliva, J. M. (2011). Dificultades para la implicación del profesorado de Educación Secundaria en la lectura, innovación e investigación en didáctica de las ciencias (I): el problema de la

- inmersión. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 8(1).
<https://revistas.uca.es/index.php/eureka/article/view/2692>
- Orobitg, J. (23 de juliol de 2015). *Alcuscus CD*. [Arxiu de vídeo]. Youtube. <https://youtu.be/-blqyyIJSU>
- Päivikki, S. (1992). Aspects of Identity: Rights and Obligations of Ethnic Groups. *Nordic Journal of African Studies* 1(2), 5-16. <https://doi.org/10.53228/njas.v1i2.725>
- Palazón, J. (2017). Peruandina. La interpretación de músicas del mundo en secundaria. *Eufonía*, 70, 18-23. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5792266>
- 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, 191-207. <http://www.edicions.ub.edu/revistes/tempsdeducacio44/>
- Pancsofar, N. i Petroff, J. (2013). Professional development experiences in co-teaching: Associations with teacher confidence, interests, and attitudes. *Teacher Education and Special Education*, 20(10), 1-14. <https://doi.org/10.1177/0888406412474996>
- Panikkar, R. (2004). *Pau i interculturalitat. Una reflexió filosòfica*. Proa.
- Peláez, A. M., Piedrahita, D. A. (2018). La importancia del docente investigador en las aulas de primaria, básica y media: una reflexión a partir de dos estudios. *Revista Reflexiones y Saberes*, 9, 40-48. <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaRyS/article/view/1022>
- Pelinski, R. (2005). Corporeidad y experiencia musical. *Trans. Revista Transcultural de Música*, 9, 0
- Peñalva, A. i Leiva, J. (2019). Metodologías cooperativas y colaborativas en la formación del profesorado para la interculturalidad. *Tendencias Pedagógicas*, 33, 37-46.
<http://dx.doi.org/10.15366/tp2019.33.003>
- Pérez-Aldeguer, S. (2013). El desarrollo de la competencia intercultural a través de la educación musical: una revisión de la literatura. *Revista Complutense de Educación*, 24(2), 287-301.
https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2013.v24.n2.42080
- Pérez-Aldeguer, S. (2014). La música como herramienta para desarrollar la competencia intercultural en el aula. *Perfiles Educativos*, 36(145). [https://doi.org/10.1016/S0185-2698\(14\)70644-0](https://doi.org/10.1016/S0185-2698(14)70644-0)
- Piaget, J. i Inhelder B. (1969/1997). *Psicología del niño*. Morata.
- Reimer, B. (1993). Music Education in our Multimusical Culture. *Music Educator's Journal*, 79(7), 21-26. <https://doi.org/10.2307/3398611>
- Rice, T. (2014). *Ethnomusicology. A very short introduction*. Oxford University Press.
- Ricoeur, P. (2003). Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido. Siglo XXI editores.
- Rizo, M. (2013). Comunicación e interculturalidad. Reflexiones en torno a una relación indisoluble. *Global Media Journal*, 10(19), 26-42.
https://gmjmxico.uanl.mx/index.php/GMJ_EI/article/view/16

- Rodríguez, M. E. L. (2004). El Intermediario Cultural. Personalidad y profesión del nuevo trabajador. *VI Jornadas de Sociología*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
<https://cdsa.aacademica.org/000-045/565.pdf>
- Rodríguez-Quiles, J. A. (2013). Educación musical performativa en contextos escolares interculturales, Un estudio de caso. *Revista Panamericana de Investigación*, 1.
<http://analuciafrega.com.ar/images/Revistas/ensenar-musica-ano-1-n1.pdf>
- Rovsing, M. (1999). *Cantos y danzas del atlas (Marruecos)*. Akal.
- Sala, A. (2007). Músiques del món. Un material multimedia i multicultural.
<http://www.xtec.cat/~asala4/>
- Sales, A., Ferrández, R. y Moliner, O. (2012). Escuela intercultural inclusiva: estudio de caso sobre procesos de autoevaluación. *Revista de Educación*, 358, 153-173.
<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-358-187>
- 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*. Graó (pp. 37-45).
- Sarrionandia, J. (2012). *Som com moros dins la boira?* Pol·len edicions.
- Sayad, A. (1998/2010). El retorno, elemento constitutivo de la condición del inmigrante. *Revista Empiria*, 19, 263-273. <https://www.proquest.com/docview/1291899248>
- Schippers, H. (2005). Taking Distance and Getting Up Close: The Seven-Continuum Transmission Model (SCTM). A P.S. Campbell, J. Drummond, P. Dunbar-Hall, K. Howard, H. Schippers, i T. Wiggins (Eds.). *Cultural diversity in music education* (pp. 29-36). Australian Academic Press.
- Schippers, H. (2010). *Facing the music. Shaping music from a global perspective*. Oxford University Press.
- Schippers, H. i Campbell, P. S. (2012). Cultural diversity: Beyond 'Songs from Every Land'. A G.E. McPherson i G.F. Welch (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Education (1)* (pp. 87-104).
<https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199730810.001.0001>
- Serrano, C. (2019). La música y la danza árabe en el aula de música. Educarm.
http://www.carm.es/edu/pub/19119_2019/libropdf/Libro_MusicaDanzaArabe.pdf
- Sharma, E. (1998/2006). *Músicas del mundo*. Akal.
- Sharp, C. (1906). *Lecture by Cecil Sharp. 28 Jun 1906, Aeolian Hall. 'Folk Song Lecture' re nature of folk song. Vaughan Williams Memorial Library*. <https://www.vwml.org/record/CJS1/5/10>
- Shifres, F. (2018). Realidad e idealización del dominio de la notación musical. *Revista Foro de Educación Musical, Artes y Pedagogía*, 3(4), 13-44.
<https://www.aacademica.org/favio.shifres/360>

- Siankope, J. i Villa, O. (2004). *Música e interculturalidad. Cuadernos de educación intercultural* (Vol.6). Los libros de la Catarata.
- Sinicrope, C., Norris, J., i Watanabe, Y. (2007). Understanding and assessing intercultural competence: A summary of theory, research, and practice. *Second Language Studies*, 26(1), 1–58.
https://www.researchgate.net/publication/237592016_UNDERSTANDING_AND_ASSESSING_INTERCULTURAL_COMPETENCE_A_SUMMARY_OF_THEORY_RESEARCH_AND_PRACTICE_TECHNICAL_REPORT_FOR_THE_FOREIGN_LANGUAGE_PROGRAM_EVALUATION_PROJECT
- Slavin, R. E. (2003). Cooperative learning and intergroup relations. A J. Banks y C. Mcgee (Eds.), *Handbook of research on multicultural education* (pp. 628-634). Jossey-Bass.
- Slobin, M. (1979). Code-Switching and Code Superposition in Music. *Working Papers in Sociolinguistics*, 63, 3-17. <https://eric.ed.gov/?id=ED197579>
- Small, Ch. (1989/2003). *Música. Sociedad. Educación*. Alianza editorial.
- Small, Ch. (1998). *Musicking*. Oxford university Press.
- Solis, T. (2004). Teaching what cannot be taught. An optimistic view. A T. Solis (Ed.), *Teaching and representation in world music ensembles* (pp. 1-19). University of California Press.
<https://doi.org/10.1525/9780520937178-002>
- Stross, B. (1999). The Hybrid Metaphor: From Biology to Culture. *The Journal of American Folklore*, 112, 254–267. <https://doi.org/10.2307/541361>
- Suárez-Orozco, C. (2004). Formulating identity in a globalized world. A M.M. Suárez-Orozco i D. Qin-Hilliard (Ed.), *Globalization: Culture & Education in the New Millennium*. University of California Press & Ross Institute (pp. 173-202).
- Šuvaković, M. (1997). *Exclusivity and Coexistence*. Belgrade.
- Swanwick, K. (1994). Authenticity and the Reality of Musical Experience. A H. Leas (Ed.), *Musical Connections: Tradition and change* (pp. 215-226). International Society for Music Education.
- Taylor, T. D. (1997). *Global Pop: World Music, World Markets*. Routledge.
- Timonen, V.; Houmann, A.; Sæther, E. (2020). The Reinvented Music Teacher-Researcher in the Making: Conducting Educational Development Through Intercultural Collaboration. A H. Westerlund, S. Karlsen i H. Partti (Ed.), *Visions for intercultural music teacher education* (Vol. 26, pp. 101-114). Springer.
- Titon, J. T. (1995). Bi-musicality as metaphor. *The Journal of American Folklore*, 108(429), 287-297.
<https://doi.org/10.2307/541882>
- Tokita, A. (2014). Bi-Musicality in modern Japanese Culture. *International Journal of Bilingualism*, 18(2), 159-174. <https://doi.org/10.1177/1367006912458394>
- Traver J. A. (2003). Aprendizaje cooperativo y educación intercultural. A A. Sales Ciges (Coord), *Educació intercultural: la diversitat cultural a l'escola*. UJI Colecció educació.

- Trilla, J., Gros, B., López F. i Martín, M. J. (2003). *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y Educación Social*. Ariel Educación.
- Tubino, F. (2005). La praxis de la interculturalidad en los Estados Nacionales Latinoamericanos, *Cuadernos Interculturales*, 3(5), 83-96. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55200506>
- Turner, V. (1995). *The Ritual Process: Structure and Anti-Structure*. Aldine de Gruyter
- UNESCO (2005). Convention on the Protection and Promotion of the Diversity of Cultural Expressions. UNESCO. <https://www.unesco.org/creativity/en/2005-convention>
- UNESCO (2009). Invertir en la diversidad cultural y el diálogo intercultural. *Unesco Digital Library*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184755_spa
- UNESCO. (2017). Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>
- UNESCO. (2019). Compromiso de Cali sobre equidad e inclusión en la educación. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370910_spa
- UNESCO (2020). Hacia la inclusión en la educación: situación, tendencias y desafíos. 25 años después de la Declaración de Salamanca de la Unesco. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375748>
- Van den Dool, J. (2016). Blended Modes of Music Learning: Shaping Intermusicality in Kathmandu. *Asian Music*, 47(2), 84-113. <http://dx.doi.org/10.1353/amu.2016.0017>
- Van Dijk, T. A. (2001). Discourse and Racism. A D. Goldberg i J. Solomos (Eds.), *The Blackwell Companion to Racial and Ethnic Studies*. Blackwell.
- Veblen, K. (2005). Música, cultura y educación. *Boletín de Investigación Educativo-musical*, 36. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2007389>
- Vila, P. (1996). Identidades narrativas y música. Una primera propuesta para entender sus relaciones. *TRANS-Revista Transcultural de música*, 2(14). <https://www.sibetrans.com/trans/articulo/288/identidades-narrativas-y-musica-una-primer-propuesta-para-entender-sus-relaciones>
- Viñado, C. i García, B. (2014). Sobre La Validez de La Autoetnografía en La Investigación Educativa. [CIMIE 2014] Universidad Jaume I de Castellón. <http://amieedu.org/actascimie14/wp-content/uploads/2015/02/vinado.pdf>
- Viveros, M. (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Debate feminista*, 52, 1-17. <https://doi.org/10.1016/j.df.2016.09.005>
- Volk, T. M. (1998). *Music, education and multiculturalism*. Oxford University Press.
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, Sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época*. Universidad Andina Simón Bolívar, Abya-Yala.

- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. A D. Mora (Dir.). *Construyendo interculturalidad crítica* (pp. 75-96). Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello .
- Walsh, C. (2012). *Interculturalidad crítica y (de)colonialidad*. Ensayos desde Abya Yala. Abya-Yala.
- Walther-Thomas, C. S. (1997). Co-Teaching Experiences: The Benefits and Problems That Teachers and Principals Report Over Time. *Journal of Learning Disabilities*, 30(4), 395–407.
<https://doi.org/10.1177/002221949703000406>
- Vaugeois, L. (2009). Music as a practice of social justice. A E. Gould, J. Countryman, C. Morton i L. Stewart Rose (Eds.), *Exploring social justice: How music education might matter* (pp. 2–22). Canadian Music Educators' Association / L'Association canadienne des musiciens éducateurs.
- Webb, M. (2008). Gilles Apap's Mozart cadenza and expanding musical competences of twenty-first-century musicians and music educators, *Music education research*, 10(1), 15-39.
- Weiss, S. (2014). Listening to the World but Hearing Ourselves: Hybridity and Perceptions of Authenticity in World Music. *Ethnomusicology*, 58(3), 506-525.
<https://doi.org/10.5406/ethnomusicology.58.3.0506>
- Westerlund, H. i Partti, H. (2018). Cosmopolitan culture-bearer as activist: Striving for gender inclusion in Nepali music education. *International Journal of Music Education*, 36(4), 533-546. <https://doi.org/10.1177/0255761418771094>
- Winnicott, D. W. (1971). *Playing and reality*. Penguin.
- Woodside, J. (2008). La historicidad del paisaje sonoro y la música popular. *Revista Transcultural de Música*, 12. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=82201221>
- Yoo, H. i Kang, S. (2020). Development of a Checklist to Evaluate Music Education Websites for World Music Inclusion. *Contributions to Music Education*, 45, 187-204.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1255945.pdf>