



VOL. 20, Nº 2 (Mayo-Agosto 2016)

ISSN 1138-414X (edición papel)

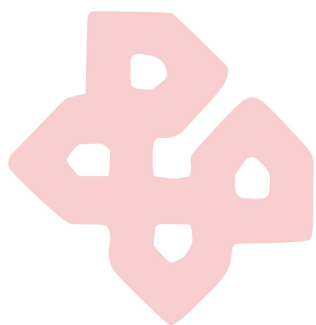
ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 22/10/2014

Fecha de aceptación 25/02/2015

FORMACIÓN PARA LA CIUDADANÍA INTERCULTURAL EN EDUCACIÓN INFANTIL. ¿QUÉ SUCEDE EN LAS UNIVERSIDADES VALENCIANAS?

Educating for intercultural citizenship in Early Childhood Education: the case of universities in Valencia



M^a del Mar Bernabé Villodre
Universidad Católica de Murcia
E-mail: mdmbernabe@ucam.edu,
elchesociologia2@gmail.com

Resumen:

Las diversas posturas educativas que se han desarrollado desde la consciencia de la diversidad cultural, no se han visto realmente reflejadas ni teórica ni prácticamente en la formación universitaria de los especialistas en Educación Infantil de la Comunidad Valenciana. La legislación educativa valenciana se ha preocupado de mostrar una intención intercultural, pese al tratamiento multicultural que los docentes dan al currículo. Este artículo analiza las asignaturas de Música del Grado de Educación Infantil, y propone unas simples directrices de cambio para las mismas, que permitirán al futuro docente asentar unos cimientos interculturales en esta etapa inicial. Se ofrece una reflexión fruto de la propia experiencia con este perfil de alumnado culturalmente diverso, que muestra cómo es imprescindible realizar una revisión de los currículos superiores para adecuarlos a la realidad de los centros educativos infantiles españoles.

Palabras clave: *sociedad pluricultural; Interculturalidad; Educación Infantil; Música; diversidad cultural.*

Abstract:

The range of educational stances that have developed with the increased awareness of cultural diversity has not been reflected in the university training of Early Childhood Education specialists in the Community of Valencia -neither in theory nor in practice. Educational legislation in Valencia has focused on demonstrating an intercultural intention, despite the multicultural approach to the curricula of educators. This article analyses the music courses offered in the Early Childhood Education undergraduate degree programmes and proposes simple guidelines for introducing change in them that will allow future educators to lay the foundation for Interculturality at this early stage. A reflection is given based on first-hand experience with this type of culturally diverse student profile, demonstrating how essential it is to revise the higher education curricula to adapt them to the reality of Early Childhood Education centres in Spain.

Keywords: *Pluricultural Society; Interculturality; Early Childhood Education; Music; Cultural Diversity.*

1. Introducción

Desde finales del siglo XX, la legislación educativa ha reflejado las características culturales de la gran cantidad de inmigrantes (y sus familias) que han llegado a España. Esto trajo consigo la creación de una nueva ciudadanía (Pérez y Sarrate, 2013) y la necesidad de cambios educativos paralelos para garantizar la igualdad de oportunidades; al tiempo que supuso el inicio de revisiones en la formación del profesorado, que cada vez era (y es) más consciente de la importancia de su intervención didáctica (Díaz, 2005; Escorza, Giró y Murillo, 1999).

Desde nuestra experiencia docente, tanto con alumnado culturalmente diverso como en formación de educadores, hemos llegado a la conclusión de que se debería partir de un adecuado conocimiento de la terminología relacionada con la diversidad cultural, porque sólo desde su comprensión se podrán trabajar/practicar las distintas propuestas educativas que son tan urgentes para hacer frente a los desafíos educativos de la diversidad cultural (Santos, Lorenzo y Priegue, 2013). El mal uso de conceptos tan diferentes como interculturalidad y multiculturalidad, puede dar una idea de cómo esto afecta negativamente al desarrollo de sus modelos educativos propios (Bernabé, 2012). Incluso se utiliza “multiculturalidad” como sinónima de pluricultural, como muestra Gómez (2005), que habla de una sociedad española cada vez más multicultural, y debería ser pluricultural con planteamientos educativos multiculturales o interculturales. De acuerdo con esto, se hace necesaria una aclaración teórica en torno a los conceptos de cultura, pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad, que permitirán comprender el hilo argumental del análisis curricular realizado y justificar, así, la necesidad específica de esa formación intercultural desde la Educación Infantil. Como defienden García, Pulido y Montes del Castillo (1997), la definición de conceptos como cultura permitirá comprender los modelos educativos multiculturales, que son resultado de situaciones pluriculturales.

En primer lugar, como concepto clave en torno al cual girarán los distintos enfoques educativos, debe concretarse qué se entiende por “Cultura”. A nivel general, hace referencia a un conjunto de elementos simbólicos, económicos y materiales, que influyen en el comportamiento de los individuos (Bernabé, 2012). Pero, concretamente, la definición de Carrasco (1997) estaría muy próxima a la intencionalidad que debería promoverse en el centro educativo: debe ser comprendida como un proceso dinámico y como producto cambiante por adaptación y aprendizaje. García, Pulido y Montes del Castillo (1997), también la consideran como algo inacabado y en movimiento constante. Desde esta última definición es desde la que debe partir la explicación de la pluriculturalidad, que hace referencia a la

situación de existencia de múltiples culturas que vive la Comunidad Valenciana (zona estudiada en el presente artículo).

Así pues, la “Pluriculturalidad” se puede concretar como la presencia simultánea de múltiples culturas en un mismo territorio (Bernabé, 2012), pudiendo establecerse (o no) relaciones entre ellas. Este concepto no debe confundirse con “Multiculturalidad”, puesto que ésta ya implica un tipo concreto de relación entre las personas con diferentes características culturales presentes en un mismo territorio. Se puede decir que la problemática viene cuando se utiliza bibliografía europea y bibliografía del mundo anglosajón y de Latinoamérica, en la que se puede observar un uso indistinto de ambos conceptos; pero, en España, autores como García y Escarbajal de Haro (2009), definen de forma bastante diferenciada los tres conceptos que nos ocupan, como única forma de que el docente comprenda las diferencias entre el bloque de modelos educativos multiculturales y el de los interculturales.

La “Multiculturalidad” entonces, podría resumirse con las palabras de Bernabé (2012): coexistencia que no convivencia. Es decir, que una situación multicultural en un contexto pluricultural se traduciría en momentos de coexistencia entre individuos con características culturales diferentes. Y, la “Interculturalidad” una situación de intercambio y convivencia entre los individuos con distintas características culturales, si tomamos el prefijo “inter-“ como indicativo y orientador del significado. Este segundo concepto se basa en la aceptación de la diferencia como enriquecedora para la construcción cultural compartida; de modo que, podría relacionarse con un concepto de cultura que la defina como dinámica y en constante cambio (gracias al contacto cultural).

A diferencia de la Multiculturalidad, la Interculturalidad no sólo implica respeto a la diferencia cultural, sino que debe darse una situación de reconocimiento de la misma debida a la interacción y la comunicación entre los individuos con diferentes características culturales.

En cuanto a las propuestas educativas de las dos opciones comentadas en párrafos anteriores (Multiculturalidad e Interculturalidad), es mucho lo que se ha escrito de cada una de ellas a lo largo de los últimos años. Esto hace que nos planteemos que esa insistencia en comentar las carencias educativas en situaciones pluriculturales, se debe a que todavía no se ha conseguido la situación intercultural que la legislación educativa defiende; y que por ello es necesario seguir insistiendo en este tipo de temática, para mover a la reflexión (y a la acción) en los correspondientes ámbitos educativos.

En líneas generales, en los modelos educativos multiculturales, se reivindican los derechos de las minorías culturales que puedan sentirse discriminadas a nivel educativo; de manera que se promueve el respeto a su cultura de origen (García, Pulido y Montes del Castillo, 1997). Pretenden que las minorías culturales adopten las prácticas de la cultura mayoritaria, así se considera que las desigualdades desaparecerían y todos los individuos podrían tener las mismas oportunidades educativas (y sociales, por extensión). Entre sus modelos más característicos destacan el modelo asimilacionista, en el que las personas con características culturales distintas son vistas como amenazas para la integración y la cohesión social; el modelo segregacionista, que defiende la segregación de las minorías culturales en escuelas específicas; y, el modelo compensatorio, en el que se ofrece ayuda para mejorar educativamente y el consiguiente rechazo a sus características propias para defenderse en la cultura “de acogida”. Estos modelos parten de la afirmación cultural hegemónica del país (Muñoz, 2001).

Los modelos educativos multiculturales también se basan en el reconocimiento de la pluriculturalidad de acogida (Muñoz, 2001). De modo que, a su vez, destacarían los siguientes modelos: el modelo de currículum multicultural, que incluye elementos característicos de las minorías culturales; los modelos de orientación multicultural, parten de la idea de preservar las características culturales de esas personas dentro de la sociedad de acogida; el modelo de pluralismo cultural, promueve el reconocimiento de otras características culturales y atiende al aprendizaje de las mismas en los centros educativos estatales; y, el modelo de competencias multiculturales, que fomenta las habilidades necesarias para participar en la cultura mayoritaria sin olvidar la de pertenencia (comprendida ésta como minoritaria en el país de acogida).

Ya centrándonos en la Educación Intercultural, podría sintetizarse en la aplicación de modelos educativos que persiguen garantizar la convivencia entre personas con distintas características culturales asentadas en un mismo territorio. Educar en la Interculturalidad supone la construcción de culturas alternativas (Bernabé, 2012), resultado de la interacción-diálogo-intercambio entre las diferentes culturas asentadas en un mismo territorio. Entre sus modelos principales, de acuerdo con Muñoz (2001), destacan: los modelos de relaciones humanas, caracterizados por su intención de reducir las actitudes racistas y de garantizar la aceptación de los diversos grupos culturales que puedan estar presentes en el país de acogida; y, el modelo de educación no racista, que insiste en los mismos elementos ya citados del modelo de relaciones humanas. Ambos están dentro de un enfoque de integración cultural.

Si partimos del reconocimiento de la Pluriculturalidad, se pueden distinguir los siguientes modelos, de acuerdo con los autores citados en el párrafo anterior: el modelo de currículum multicultural, que consiste en una modificación curricular en aras de garantizar el éxito escolar de las minorías culturales; el modelo de orientación multicultural, parte de desarrollar un autoconcepto cultural; el modelo de pluralismo cultural, promueve la identificación cultural propia, respetándose los estilos de aprendizaje de cada persona con características culturales diferentes a las de la cultura mayoritaria de acogida; y, el modelo de competencias multiculturales, que se mueve en un espectro más amplia al abarcar un desarrollo de competencias culturales en diferentes sistemas culturales.

Por último, el enfoque de simetría cultural establece tres modelos educativos: el modelo de educación antirracista, que persigue la eliminación del racismo y la desaparición de las desigualdades sociales; el modelo holístico, rechaza el predominio de una cultura por encima de otra y trata de promover la igualdad socioeducativa y económica; y, para terminar, el modelo de educación intercultural, que se encuadra en la valoración de la Pluriculturalidad y favorece la interacción entre culturas.

Otros modelos quizá menos conocidos pero que también tienen mucho que aportar, son los mencionados por García y Escarbajal (2009): el modelo tecnológico (basado en la compensación de los déficits de las minorías), el modelo hermenéutico (fomenta la estimulación de la cooperación cultural), y el modelo crítico (reconoce la igualdad en la diversidad).

Tanto los modelos multiculturales como los modelos interculturales persiguen un objetivo común para los centros educativos. Ese objetivo es la desaparición de los problemas de racismo-xenofobia que puedan vivirse en ellos, aunque para conseguirlo, se recurra a propuestas de intervención, en ocasiones, totalmente diferentes.

Pero para que el centro educativo pueda considerarse el espacio ideal para trabajar el encuentro cultural basado en unos u otros modelos, la formación del docente deberá ser la adecuada para garantizarlo: ante todo no debería desvincularse de los contextos educativos de intervención (Vilar y Gómez, 2005), siempre comprometidos (Andreu y Eusebio, 2002) con la realidad pluricultural y con la formación ciudadana para cualquier sociedad (Garrido y Valverde, 1999).

Un análisis preliminar de las distintas asignaturas musicales que se trabajan en el Grado de Magisterio en Educación Infantil muestra cómo éstas potencian las actitudes abiertas y respetuosas (Conejo, 2012) que facilitarán la incorporación de la microsociedad del aula a la macrosociedad exterior. Ante todo esto, el docente debe conocer las diferentes posibilidades musicales que pueden promover el aprecio y el conocimiento de las propias raíces (Arévalo, 2009), al tiempo que favorezcan el cambio de la multiculturalidad a la interculturalidad.

Los siguientes epígrafes muestran cómo la realidad de la Comunidad Valenciana, que de acuerdo con el Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas (2010) es la tercera comunidad autónoma con mayor índice migratorio (principalmente, personas procedentes de Marruecos, Ecuador y Colombia), no se ve reflejada prácticamente (ni teóricamente) en los currículos universitarios; a pesar de que, la legislación de esta comunidad autónoma insiste en que esa etapa de Infantil es fundamental para la construcción de la identidad cultural (Parra y Segarra, 2011). De hecho, un 14,3% del alumnado de esta etapa es de origen extranjero (Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas, 2010), y tienen derecho a una educación de calidad, impartida por docentes capacitados para hacer frente a un proceso educativo en contextos pluriculturales. E incluso, este mismo Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas (2010) situaba en más de seis mil el número de estudiantes extranjeros en los centros universitarios, lo que lleva a justificar la importancia de este artículo.

Para ello, se han analizado los currículos universitarios de esta comunidad, centrándose la atención tanto en las asignaturas musicales como en aquellas que trabajan las necesidades educativas especiales. En concreto, se ha partido del análisis del Grado de Educación Infantil que se puede cursar en las universidades de Alicante (Universidad de Alicante), de Valencia (Universidad de Valencia) y de Castellón (Universidad Jaime I). Inicialmente, se realizó un análisis de todas las asignaturas de cada uno de los cursos del grado, en búsqueda de referencias a la educación de la pluriculturalidad en los distintos títulos de cada asignatura (búsqueda sencilla de términos relacionados); después, se estudiaron éstas de forma separada (análisis temático-conceptual), para ver cómo o de qué forma eran tratadas esas referencias a la pluriculturalidad y su proceso educativo; y, finalmente, se hizo esa misma búsqueda terminológica y de contenidos pero desde las materias específicamente musicales, ya que son muchos los autores que consideran que la educación intercultural tiene en las asignaturas artísticas su lugar principal de desarrollo (Bernabé, 2013). Y, de acuerdo con esta idea, para concluir el presente estudio analítico se han incluido pautas para convertir las asignaturas musicales de los centros educativos en ese futuro punto de encuentro y de trabajo de la interculturalidad perseguido por la legislación vigente.

2. ¿Realidad (centro educativo infantil) y ficción (universidades)?

El alumnado hijo de inmigrantes se vio incluido dentro del grupo de “medidas de atención a la diversidad”, siendo emparejados con los niños con necesidades educativas especiales (discapacidades psíquicas, físicas y sensoriales); pese a que no todos ellos presentaban las mismas características, puesto que algunos no se habían incorporado tardíamente al sistema educativo (nacimiento en territorio nacional, habla castellana, etc.).

La legislación educativa siempre ha tenido entre sus objetivos prioritarios garantizar una educación de calidad para todos. Ante este objetivo, el docente debe reflexionar sobre qué se entiende por esto, puesto que aquí entrarían en conflicto cuestiones como la cultura de pertenencia y lo que ésta implica de cara a la transmisión de conocimientos por parte del docente. Es decir, ¿qué cultura está transmitiendo en el aula a un alumnado heterogéneo culturalmente? De modo que, el profesorado debe replantearse qué modelo educativo cultural es el más idóneo para garantizar que los educandos sean ciudadanos competentes social y culturalmente, sean cuales sean sus características culturales.

El docente debe comprender las situaciones pluriculturales como una oportunidad de enriquecimiento, apertura e intercambio (Etxebarria, Karrera y Murua, 2010), siempre teniendo en cuenta que puede favorecer esa oportunidad enriquecedora desde dos opciones educativas: la multiculturalidad y la interculturalidad. La legislación vigente orienta al profesor hacia la interculturalidad de forma obligatoria (Rodríguez, Gallego, Sansó, Navarro, Velicias y Lago, 2011), aunque se observan intenciones multiculturales, sobre todo en el aula musical debido al tratamiento conceptual de los contenidos, y al desconocimiento del folklore musical (Davis y Blair, 2011; Lorenzo y Espejo, 2011). Sin embargo, especialistas como De Moya, Hernández y Hernández (2010), Mediel (2010) o Anderson y Campbell (2011) tratan de establecer las diferentes características que debe tener un enfoque educativo musical multicultural (traducido como intercultural dada las características que asocian al mismo y al diferente uso terminológico europeo y anglosajón).

Entonces, el futuro docente está obligado a conocer/reconocer/diferenciar la multiculturalidad de la interculturalidad, porque además cada uno de sus posibles enfoques/propuestas parte de una concepción del término “Cultura” (García, Pulido y Montes del Castillo, 1997) La primera será comprendida como la existencia de muchas culturas unidas espacial pero no socialmente, así no implicará contacto (intercambio) cultural. Moreno (2000) ya insistía hace doce años en la inclusión de pedagogías multiculturales para combatir el racismo y el etnocentrismo. Actualmente, la legislación educativa insiste en la interculturalidad, comprendida como promoción de la comunicación y del encuentro cultural, como reconocimiento y aceptación de la diferencia para relacionarse culturalmente e integrar culturas.

Este concepto de interculturalidad reflejado en la legislación vigente, defiende la diversidad, el respeto y el diálogo cultural. De modo que, una sociedad será intercultural sólo cuando sus miembros interactúen y se enriquezcan por ello. Y como instrumento que permitiese lograr ésta, Bradley (2006) ya afirmaba la importancia de la educación musical, de ahí la necesaria revisión curricular musical en las universidades.

La legislación educativa ha reflejado el paso de propuestas educativas multiculturales a interculturales, comprendidas como interacción e intercambio cultural (Cámara, 2010). Por tanto, el docente tiene la misión de garantizar un desarrollo social y cultural propio. Desde esta perspectiva de conocimiento y reconocimiento de la diversidad, el docente pondrá en

práctica el modelo educativo más adecuado a las necesidades del alumnado. En España, la legislación educativa vigente establece que la interculturalidad es una meta a alcanzar, lo que lleva a considerar que el futuro profesorado debe ser formado en ésta desde la universidad, es decir, que debe desarrollar una competencia intercultural (Gómez, Medina y Gil, 2014).

La revisión de los distintos currículos del Grado en Educación Infantil de las universidades públicas valencianas (Universidad de Alicante, Universidad de Valencia y Universidad Jaime I de Castellón) muestra cómo carecen de asignaturas específicas centradas en el estudio de la terminología y pedagogía características de la atención al colectivo hijo de inmigrantes (véase Tabla 1), a pesar de que sí se cuenta con diversas materias centradas en la intervención en discapacidades físicas y psíquicas, trastornos y altas capacidades.

En líneas generales, el abanico de asignaturas optativas incluidas en el Tabla 1 muestra la importancia de la formación para atender a la diversidad, aunque se olvide al colectivo inmigrante. Este tipo de carencias, derivan en posteriores problemas en el centro educativo, y han sido señalados por Gómez, Medina y Gil (2011). Esto lleva a reflexionar acerca de la importancia de una revisión que demanda el alumnado que será atendido por el profesorado, al que sí se está formando con una estructura europeizada pero que obvia las necesidades de la sociedad española.

Tabla 1. Asignaturas del Grado en Maestro en Educación Infantil de las tres universidades públicas valencianas

Universidad de Alicante				
1º	2º	3º	4º	Optativas
<ul style="list-style-type: none"> - Psicología evolutiva de 0 a 3 años - Psicología de la educación - Organización del aula de educación infantil 0-3 y 3-6 años - Sociología de la educación - Diseño de los procesos educativos en la educación infantil - Psicología evolutiva de 3 a 6 años - Didáctica de la lengua castellana y literatura en educación infantil - Lengua catalana I para la educación infantil - Didáctica de la expresión musical 	<ul style="list-style-type: none"> - Dificultades de aprendizaje y trastornos del desarrollo: respuestas específicas en contextos inclusivos - Dificultades de aprendizaje y del desarrollo: características evolutivas - Desarrollo curricular y aulas digitales en la educación infantil - Habilidades comunicativas y lectoescritura en castellano - Habilidades comunicativas y lectoescritura en catalán - Aprendizaje de la aritmética - Didáctica del conocimiento del medio social y cultural - Didáctica del 	<ul style="list-style-type: none"> - Teoría e historia de la educación infantil - Observación, evaluación e innovación educativa - Educación para el desarrollo personal, social y medio ambiental - Prácticum I - Didáctica de la expresión corporal - Aprendizaje de la geometría 	<ul style="list-style-type: none"> - Innovaciones en los proyectos educativos de la educación infantil - Prácticum II - Prácticum III - Didáctica de la expresión plástica - Trabajo Fin de Grado 	<ul style="list-style-type: none"> - Educación rítmica y movimiento - Didáctica de la lengua francesa - Inglés: lecto-escritura y metodología de la enseñanza basada en el texto - Literatura castellana infantil y juvenil y animación a la lectura - Dramatización y teatro en el aula (castellano) - Literatura catalana infantil - Taller de creación verbal en catalán - Educación científica para maestros - Discapacidad intelectual. - Trastornos del espectro autista y altas capacidades - Juego y deporte

conocimiento del
medio natural

escolar
- Taller de expresión plástica
- Taller de matemáticas
- Actividad física en el medio natural
- Integración en las habilidades comunicativas
- Didáctica de la lengua francesa
- Educar en igualdad de género
- Educación vocal y auditiva
- Discapacidades sensoriales y motrices: desarrollo, comunicación e intervención
- Pedagogía y didáctica de la religión en la escuela
- Religión, cultura y valores

Universidad de Valencia

1º	2º	3º	4º	Optativas
<ul style="list-style-type: none"> - Didáctica general - Estructura social y educación - Infancia, salud y alimentación - Lengua catalana para maestros - Lengua española para maestros - Organización y dirección de centros - Psicología de la educación - Psicología del desarrollo - Lengua extranjera para maestros: francés - Lengua extranjera para maestros: inglés - Prácticas escolares en la educación infantil I 	<ul style="list-style-type: none"> - Adquisición y desarrollo del lenguaje oral - Historia de la escuela - Necesidades educativas especiales - Observación e innovación sobre la práctica en el aula de educación infantil - Organización del espacio escolar, materiales y habilidades docentes - Sociología de la educación - Ciencias naturales para maestros - Formación literaria en el aula de educación infantil - Matemáticas para maestros 	<ul style="list-style-type: none"> - Estimulación e intervención temprana: música, grafismo y movimiento - La escuela de educación infantil - Taller de juego en la educación infantil - Didáctica de la educación física en la educación infantil - Didáctica de la educación plástica y visual de la educación infantil - Iniciación a la lectura y a la escritura - Procesos musicales en la educación infantil - Prácticas escolares en la educación infantil II 	<ul style="list-style-type: none"> - Dificultades en el lenguaje oral y escrito - Didáctica de las ciencias naturales de la educación infantil - Didáctica de las ciencias sociales de la educación infantil - Didáctica de las matemáticas de la educación infantil - La planificación de la lengua y la literatura en la educación infantil - Prácticas escolares en la educación infantil III Trabajo de Fin de Grado 	<ul style="list-style-type: none"> - Taller multidisciplinar de proyectos de expresión musical, plástica y corporal - Taller multidisciplinar del área Conocimiento de sí mismo y autonomía personal - Taller multidisciplinar del área El medio físico, natural, social y cultural - Taller multidisciplinar del área: Los lenguajes: comunicación y representación

Universidad Jaime I de Castellón				
1º	2º	3º	4º	Optativas
<ul style="list-style-type: none"> - Teoría de la educación - Sociología de la educación - Psicología de la educación en la escuela infantil y primaria - Psicología del desarrollo (0-6 años) - Lengua española - Lengua catalana I - Educación para la salud - Organización de la escuela infantil - Historia de la educación - El desarrollo motor. Salud y crecimiento 	<ul style="list-style-type: none"> - Dificultades de aprendizaje en la educación infantil - Didáctica general - El medio natural en la educación infantil - Didáctica de la lengua y la literatura española - Lengua inglesa - Desarrollo del pensamiento matemático y su didáctica - El medio social y cultural en educación infantil - Fundamentos de la expresión corporal: juegos motrices en educación infantil - La educación en el mundo actual 	<ul style="list-style-type: none"> - Educación para la diversidad - Nuevas tecnologías aplicadas a la educación - Fundamentos y didáctica de la expresión musical en educación infantil - Didáctica de la lengua inglesa - Didáctica de la percepción y de la expresión plástica - Prácticum I 	<ul style="list-style-type: none"> - Trastornos del desarrollo (0-6 años) - Desarrollo profesional del docente - Evaluación e innovación educativa - Didáctica de la lengua y la literatura catalana - Prácticum II - Trabajo Fin de Grado 	<ul style="list-style-type: none"> - Lengua catalana II - Recursos en educación física - Formas de vida y paisajes históricos - El laboratorio escolar en ciencias - Teología y pedagogía de la religión católica - Nuevas tecnologías aplicadas a la música - Didáctica de modelaje y construcción - Literatura catalana - Taller de matemáticas

Ante la pluriculturalidad de los centros españoles, el docente de Música se enfrenta al hecho de que carece de formación didáctica específica para afrontar el proceso educativo intercultural exigido en la legislación. Y todo esto cuando desde la legislación se está insistiendo en la importancia de la música como recurso para favorecer el aprendizaje de la interculturalidad (Sánchez y Epelde, 2014). Rodríguez (2011) señala que se están promoviendo acciones formativas interculturales desde distintos organismos y en mayor medida desde el presente siglo. De modo que, si la profesión docente exige conocer, hacer, querer, convivir y ser (García, 2011), deberían realizarse acciones formativas interculturales que garanticen la formación para la ciudadanía intercultural desde Infantil.

La LOCE mencionaría la inclusión y el tratamiento de las necesidades de los hijos de inmigrantes, mediante aulas específicas. Actualmente, se pretende evitar esa situación de aislamiento social con un currículo inclusivo, abierto, flexible e integrador, que necesita un profesorado formado adecuadamente. Ante esto, se precisa una profunda revisión de los currículos citados en el Tabla 1, que se irán desglosando seguidamente.

3. La formación didáctica en los centros universitarios de la Comunidad Valenciana

De acuerdo con los distintos currículos del Grado en Magisterio de Educación Infantil (véase Tabla 1), no se observan referencias específicas a una formación en atención a contextos pluriculturales, cuando ésta es la realidad que van a encontrarse. Y desde ella debería ser formado el docente de Educación Infantil, y más si se parte del hecho de que España siempre ha estado caracterizada por su diversidad cultural, que terminó reflejándose en las diferentes legislaciones educativas desde el inicio del período democrático.

La formación del docente debe adaptarse al entorno y al contexto del alumnado (Arévalo, 2009) culturalmente diverso. Esto que debería ser un hecho ineludible para la organización curricular universitaria como forma de favorecer el estrechar lazos entre ellos (Díaz e Ibarretxe, 2008), no se observa reflejado en materias específicas ni en contenidos concretos dentro de asignaturas de mayor tradición. En una vista previa de los currículos (Tabla 1) se observa que no se ha tenido en cuenta que la docencia necesita del contacto con la realidad social porque depende de ella para retroalimentarse, ya que no hay asignaturas que incluyan la terminología relacionada con la diversidad cultural, por ejemplo. Ante esto, puede deducirse que los maestros acuden a sus centros pluriculturales sin recursos para desenvolverse.

La formación didáctica de los maestros de Infantil no tiene que concentrarse en una asignatura de didáctica intercultural musical. Realmente, bastaría con una reorientación curricular de las materias centradas en la atención a la diversidad, tal como queda comprendida en la legislación (Tabla 2), para que se incluyan referencias didácticas interculturales: el formador debe dar las herramientas necesarias para que el maestro no se limite a incluir la música folclórica como único instrumento intercultural, porque esa música también puede ser desconocida para el alumnado hijo de inmigrantes (Arévalo, 2009).

Tabla 2. Asignaturas centradas en la atención a la diversidad del Grado de Educación Infantil

Universidad de Alicante			
1º	2º	3º	4º
	- Dificultades de aprendizaje y trastornos del desarrollo: respuestas específicas en contextos inclusivos	- Discapacidad intelectual. Trastornos del espectro autista y altas capacidades	
	- Dificultades de aprendizaje y del desarrollo: características evolutivas	- Discapacidades sensoriales y motrices. Desarrollo, comunicación e intervención	
Universidad de Valencia			
1º	2º	3º	4º
	- Necesidades educativas especiales		
Universidad Jaime I de Castellón			
1º	2º	3º	4º
	- Dificultades de aprendizaje en Educación Infantil	- Educación para la diversidad	- Trastornos del desarrollo

Este artículo refleja pautas para reconvertir las asignaturas musicales del currículo de Magisterio de Educación Infantil (Tabla 3), en asignaturas didácticamente interculturales; todo esto sin modificaciones substanciales. Se pretende que el proceso educativo musical desemboque en la consecución de situaciones interculturales dentro y fuera del aula, gracias a la comprensión de la diversidad cultural musical dentro de la propia (Díaz e Ibarretxe, 2008).

Tabla 3. Asignaturas musicales del Grado de Maestro en Educación Infantil de las universidades públicas valencianas

Universidad de Alicante			
1º	2º	3º	4º
- Didáctica de la expresión musical		- Educación vocal y auditiva (OPT.) - Educación rítmica y movimiento (OPT.)	
Universidad de Valencia			
1º	2º	3º	4º
		- Estimulación e intervención temprana: música, grafismo y movimiento - Procesos musicales en Educación Infantil - Taller multidisciplinar de proyectos de expresión musical, plástica y corporal (OPT.)	
Universidad Jaime I de Castellón			
1º	2º	3º	4º
		- Fundamentos y didáctica de la expresión musical en educación infantil - Nuevas tecnologías aplicadas a la música (OPT.)	

Se requiere un análisis de las diferentes asignaturas musicales del citado currículo, pero añadiendo los elementos necesarios para trabajarlas interculturalmente. También, se pondrá una “Didáctica de la Música de la Educación Infantil intercultural”.

3.1. Conversión intercultural de las asignaturas musicales del Grado de Educación Infantil

Las universidades públicas valencianas cuentan con currículos bastante diferenciados, si se atiende a lo expuesto en las Tablas 1, 2 y 3. Sin embargo, comparten una peculiaridad porque se está formando maestros, proceso que debe responder a la realidad. Todo esto lleva a considerar la necesidad de replantearse las distintas asignaturas, más allá de un planteamiento de materias nuevas.

En la Universidad de Alicante, el título de Educación Infantil tiene entre sus objetivos la promoción del respeto a los derechos fundamentales y de igualdad, lo que comprende la obligación del docente de formarlos desde su asignatura en ese respeto. Pero quizá el objetivo que mayor importancia tenga para justificar la adecuación a la intención intercultural obligatoria de la legislación vigente, sea el que se centra en promover los valores propios de una cultura de paz y democrática. Estos valores implican el aprendizaje desde prácticas cooperativas, para adquirir los valores intrínsecos a éstas y que son compartidos por la educación intercultural (Santos-Rego, Cernadas-Ríos y Lorenzo-Moledo, 2014).

En esa misma línea, entre las competencias generales del título se cuenta con una centrada en el reconocimiento de la diversidad y de la multiculturalidad (considerada como sinónima de pluriculturalidad o multiplicidad de culturas). Cuando se habla de valorar positivamente la diversidad de todo tipo, respetar otras visiones del mundo y gestionar con creatividad las interacciones multiculturales con el fin de enriquecerse mutuamente, se deja traslucir la idea del respeto cultural, aunque lo de interacciones multiculturales deja entrever que o bien la terminología se ha utilizado indiscriminadamente debido a la confusión terminológica que han señalado autores como Bernabé (2012) o Borrero (2012), o que se pretenden acercamientos multiculturales (favorecer coexistencia que no convivencia) y no interculturales (interacción e intercambio). Esto refuerza comentarios anteriores sobre la importancia de que el futuro profesorado conozca la terminología relacionada con la diversidad cultural y sus políticas educativas derivadas, para garantizar su correcta aplicación.

Entre sus competencias específicas, son dos las que más llaman la atención desde el punto de vista de la atención a la diversidad (cultural): diseñar entornos armónicos de aprendizaje y abordar con eficacia situaciones de aprendizaje en contextos multiculturales. Ambas muestran esa importancia de la formación para contextos pluriculturales que son una realidad en la Comunidad Valenciana; al tiempo que reflejan la intencionalidad legislativa de conseguir una sociedad pluricultural con ambiente intercultural.

Si analizamos sus asignaturas musicales, “Educación vocal y auditiva” y “Educación rítmica y movimiento”, no incluyen referencias específicas a situaciones pluriculturales ni en la bibliografía ni en el resto de elementos. Entonces, ¿Cómo podría replantearse la asignatura de “Educación vocal y auditiva”? Comencemos por sus objetivos formativos, en los que no se cuenta con referencias a una posible orientación intercultural; de modo que, se podrían trabajar canciones de diferentes partes del mundo como repertorio básico de interpretación. Si bien estaríamos ante una aparente perspectiva educativa multicultural, el toque intercultural vendría determinado por el punto conceptual centrado en la elaboración de unidades didácticas para la práctica del canto en el aula con la improvisación de acompañamientos conjuntos (compartidos).

Si desde los diferentes elementos curriculares no se insiste en el trabajo de la educación intercultural, no se estará formando a los docentes para abordar con eficacia situaciones de enseñanza/aprendizaje en estos contextos. El profesorado universitario debe ser consciente de esas otras realidades educativas y actuar en consecuencia a la hora de la formación del alumnado. Es decir, que si se partiese de las realidades de los centros educativos (Santos-Rego, Cernadas-Ríos y Lorenzo-Moledo, 2014), los planes de formación responderían mejor a las necesidades reales.

Desde la asignatura de “Educación rítmica y movimiento”, se observa cierta intención hacia la atención a la diversidad cultural, al mencionarse entre sus objetivos formativos el incidir en los elementos del bloque de acuerdo al entorno social y cultural. Aunque, entre sus contenidos no se observa un reflejo en consecuencia, sí es relevante que tengan en cuenta la realidad pluricultural desde su formación inicial. Por supuesto, la práctica del movimiento a través de la música permite la posibilidad de trabajar con mayor profundidad el autoconcepto, las propias posibilidades, el respeto a las mismas y a aquellas que pueda tener el compañero.

Las referencias al respeto de la alteridad deberían estar más presentes en esta asignatura que tanto permitiría su comprensión. El conocimiento de las posibilidades

corporales y de movimiento de cada cultura, supondría un importante aporte para la consecución de la interculturalidad a través de la música. Dada la situación actual de las enseñanzas artísticas, esto permitiría justificar su relevancia dentro del currículo educativo.

Por último, la asignatura “Didáctica de la expresión musical” presenta un tema específico, el folclore musical español y de la Comunidad Valenciana, con el que se puede trabajar el conocimiento de la cultura propia, paso previo para trabajar interculturalmente. Desde ese conocimiento de la música tradicional sí se podrá trabajar la música de otras culturas, puesto que se podrá hacer desde la búsqueda de similitudes para no sentirla extraña y desde la búsqueda de diferencias enriquecedoras. Siempre para obtener un nuevo producto común que fusione lo propio con lo ajeno, que será el resultado final deseable que llevará a la preciada interculturalidad mencionada en la legislación vigente.

En esta misma asignatura se incluye una interesante bibliografía centrada en la concepción del movimiento en las diferentes culturas. Estos recursos muestran la importancia que se concede al conocimiento de otras realidades, ya que también hay distintas representaciones del movimiento e interpretaciones de la música. El alumnado podrá comprender que el movimiento con música también supone un enriquecimiento para ellos, que podrán incorporar a su cultura de pertenencia y readaptar para construir una cultura compartida. Este tipo de propuestas deben fomentarse para que el futuro profesorado transmita estos conceptos desde lo que podría denominarse el momento de asentamiento de sus cimientos sociales.

En la Universidad de Valencia, se cuenta con dos asignaturas específicas musicales, aunque se oferte una más como optativa. Entre éstas, “Estimulación e intervención temprana: música, grafismo y movimiento” se divide en tres partes, siendo una de ellas la música. Este hecho limita mucho las posibilidades de trabajar con profundidad la estimulación a través de la música, que tantos programas tiene en todo el mundo. Esta asignatura contiene pistas muy útiles para orientar al futuro docente hacia la realidad pluricultural del aula infantil. Aunque si bien es cierto que se mencionan contextos multiculturales, con lo que se observa esa confusión terminológica o bien la decisión de seguir una línea educativa multicultural que se aleja de la exigencia legislativa de la educación intercultural. Sumado a esto se encuentra la referencia a la optimización del desarrollo del alumnado en riesgo personal y/o social, entre los que se incluye el colectivo de los hijos de inmigrantes.

Desde esta asignatura se puede formar al profesorado para que sea capaz de atender a la diversidad cultural desde temprana edad. Aunque, las remodelaciones parecen claras: debe incluirse un epígrafe centrado en la utilización de otras músicas (tradicionales o no) y cómo la improvisación sobre las mismas puede ser fundamental para la construcción cultural compartida. Resulta curioso que en la asignatura más importante para garantizar la formación musical más específica, no se haya tenido en cuenta la realidad cultural del aula. Es decir, no se observa ningún contenido específico sobre música de otras culturas o sobre un posible tratamiento intercultural durante la misma. Esto lleva a considerar que si desde la formación inicial no se fomentan estas perspectivas, el docente no podrá garantizar la interculturalidad. Así, desde la propia institución universitaria, se tienen que incluir contenidos centrados en el desarrollo de la didáctica intercultural musical, comprendida como proceso de experimentación y redescubrimiento de la propia cultura a través de la improvisación y la pequeña creación/composición conjunta.

El futuro profesorado necesita conocer las realidades educativas a través de cada uno de los elementos característicos de las diversas asignaturas. Pero, si se analizan guías como la

de “Procesos musicales en Educación Infantil”, se observan carencias en este sentido: si bien hay todo un bloque de contenidos destinado a la profundización en las principales corrientes pedagógico-musicales, no se puede decir que se insista en la didáctica de la educación musical para la etapa citada. Es decir, se garantiza una formación en los fundamentos de lo que viene a denominarse Lenguaje Musical, pero en la programación docente no se han incluido elementos específicos sobre cómo el docente puede trabajar esos contenidos en esta etapa.

En cuanto a la Universidad Jaime I de Castellón, sólo se cuenta con una asignatura musical obligatoria y otra de carácter optativo, sin más referencias a la música en otras asignaturas compartidas como sucedía en la Universidad de Valencia.

La asignatura “Fundamentos y didáctica de la expresión musical en Educación Infantil” no incluye ningún tema y/o epígrafe que deje entrever un matiz educativo para la diversidad cultural. No obstante, de acuerdo con un análisis detallado, debe señalarse que sí se podría dar un giro educativo intercultural a su programación didáctica. De hecho, se hace referencia a un libro de canciones valencianas para la escuela, obra de Salvador Seguí, lo que muestra una intención de trabajar la propia cultura; y esto debería ser el punto de partida del proceso educativo intercultural. Sólo a partir del conocimiento de tu propia cultura puedes comprender que es fruto de interacciones-migraciones-intercambios pasados, que pueden enriquecerte si se hace el esfuerzo de aprender del otro.

A pesar de que no es una asignatura específicamente musical, “Educación para la diversidad”, sí les permitirá conocer los fundamentos de la atención a la diversidad cultural, ya que su temario insiste mucho en el trabajo en esa dirección. Si bien, esto podría haberse trabajado, también y con mucho motivo, desde las asignaturas musicales, pero el problema reside en la falta de formación del profesorado en esta dirección.

3.2. Didáctica musical intercultural para Educación Infantil

El análisis recogido en el epígrafe anterior muestra la necesaria revisión de las asignaturas para que puedan atender a la diversidad cultural. Sin embargo, dada la importante presencia de otras culturas en el territorio, a pesar de la disminución de la emigración en el territorio (Instituto Nacional de Estadística, 2014) y ante el hecho de que estaríamos hablando de hijos de inmigrantes de segunda generación e incluso de tercera, sería bastante lícito considerar la posibilidad de elaborar una asignatura centrada en garantizar la adquisición de una competencia didáctica intercultural por parte del docente. Sólo partiendo de la formación intercultural del docente, se podrá garantizar la interculturalidad en el centro, que permitirá asentar las bases para las futuras relaciones socioafectivas en condiciones de igualdad.

Ésta supondría una reestructuración de esa asignatura específica musical que ya tienen todas las universidades valencianas, sólo que con una clara denominación que permitirá al futuro docente asimilar mejor su realidad educativa: “Didáctica musical intercultural para Educación Infantil”. Se trataría de presentar sus contenidos desde el punto de vista de lo que cada uno de ellos puede aportar para favorecer la comprensión de la diversidad cultural y el diálogo con el otro. Será el diálogo la base de la educación intercultural, de manera que la formación del profesorado debe comprenderlo como elemento formativo básico y generador de entendimiento (Sales, 2012).

Antes de entrar en detalles, se hace necesaria una concreción con respecto a la citada asignatura de didáctica musical o enseñanza y aprendizaje de la música o didáctica de

la expresión musical, sea cual sea su denominación, no deben adolecer de la inclusión de la didáctica. Es decir, todas trabajan los conceptos fundamentales del Lenguaje Musical y algunas incluyen las principales corrientes pedagógicas musicales, pero no hacen referencia al trabajo específico de la didáctica musical en el aula infantil, en este caso. Basta ver como ejemplo la guía de esta asignatura de la Universidad de Valencia, por ejemplo. Y, esto supone un problema porque realmente no se trabaja aquello para lo que la asignatura ha sido formulada.

Una vez dicho esto, comencemos a especificar los contenidos y otros elementos que deben caracterizarla para formar interculturalmente al docente. Se van a tomar como punto de partida los distintos elementos que comprenden las guías de las asignaturas de las citadas universidades, centradas en la formación musical. Así, en primer lugar, es fundamental un tema centrado en las etapas del desarrollo musical en el período comprendido entre los 0 y los 5 años. Ahora bien, se hace imprescindible un enfoque cultural de ésta: si bien las capacidades naturales puedan ser las mismas, el área socioafectiva es determinante en su desarrollo y debe enfocarse de forma que la cuestión cultural quede bien latente.

En segundo lugar, el trabajo de la audición no debe limitarse al estudio de los conceptos teóricos propios o a la elaboración de musicogramas o ejercicios auditivos, sino que el cómo presentar éstos no debe quedar relegada al olvido. Como defienden Ballesteros y García (2010), la audición debe trabajarse con elementos de su concepción de la realidad que, añadamos, se está formando; y, ahí precisamente entra en escena la importancia de formar en la consciencia de otras realidades culturales desde esta temprana etapa. A todo esto, debe añadirse que la elaboración de recursos como los musicogramas, también debe responder a lo que podríamos denominar patrones interculturales: las figuras humanas no deben limitarse a tipos caucásicos, europeos, sino que deben incluirse otros para que el alumnado que no responda a dicho patrón no se sienta ofendido y/o excluido; también, imágenes referentes a juguetes o acciones verbales (si se preparan musicogramas de canciones y no de otra forma musical) deben tener en cuenta que se cuenta con una amplia diversidad cultural.

Tanto en las actividades de audición como en el trabajo de la interpretación vocal (otro contenido importante que debe trabajarse), debe partirse de la audición e interpretación de música procedente de distintas culturas, porque el docente debe transmitir la herencia sonora de cada comunidad y país (Hernández, 2010). Pero, para no caer en un desarrollo educativo multicultural o excesivamente autonómico, lo más interesante sería que la música utilizada tenga algún punto de unión: por ejemplo, las canciones infantiles que también están presentes en otras culturas del tipo “La muñeca vestida de azul”. Gracias a la utilización de este tipo de canciones, pero en las versiones de otros países (hay cambios en la letra principalmente, no tanto en las melodías), el alumnado podrá comprender cómo la música tiene más elementos compartidos que diferencias; y que, aún así, esas diferencias enriquecen su propia cultura. Los musicogramas tienen que adaptarse con las versiones de las otras culturas, así como las canciones que se interpreten, también deberían partir de la versión del otro, para aprender a valorar ambas. Sólo una práctica razonada, en la medida de las posibilidades determinadas por la edad del alumnado, puede llevar a la convivencia cultural. Ésta no será posible si el alumnado no se empapa de los procesos y características de la educación intercultural desde edad temprana.

En tercer lugar, el movimiento y la danza que son tan importantes para la adquisición del perfecto control motor, no pueden olvidarse. Música y movimiento están estrechamente relacionadas y su didáctica es de obligado conocimiento, ya que si el futuro docente) conoce

tanto la técnica de Dalcroze como otras posibles alternativas, podrá mejorar el área motora. Sin embargo, el docente no puede quedarse sólo en manejar didácticamente el aprendizaje del movimiento, sino que debe hacer que durante dicho proceso se mejoren valores asociados a la interculturalidad (Sánchez y Epelde, 2014).

La Educación Artística tiene la misión de formar ciudadanos respetuosos a través de la apreciación del Arte, tal como señala García (1995), cuando afirma que la educación musical en esta etapa pretende la enseñanza a través de la música, por encima de la enseñanza de la música. Y esto es lo que se conseguirá si se forma al futuro profesorado desde cada asignatura del currículo, atendiendo a las características del alumnado culturalmente diverso.

En cuarto lugar y asociado a lo anteriormente comentado, estaría el estudio del canto. Lo curioso es que en muchas de las guías consultadas sí se ha añadido la aplicación didáctica en este caso, por ejemplo en la asignatura “Procesos musicales en Educación Infantil” de la Universidad de Valencia. Sin embargo, siempre debe defenderse el estudio de aplicaciones didácticas orientadas a evitar el riesgo de exclusión sociocultural de gran parte del alumnado de los centros educativos españoles. Esto empezaría por favorecer el intercambio mediante la práctica de acompañamientos vocales improvisados, por ejemplo, partiendo de canciones de otras culturas para familiarizar al alumnado con la riqueza de la cultura musical universal.

En quinto lugar, los fundamentos del Lenguaje Musical son imprescindibles para poder trabajar con el alumnado de Infantil. Pero, muchos de los conceptos que se trabajan son muy complejos y nada accesibles al alumnado tal como se comentan en clase. ¿Qué debe hacer el formador para lograr el objetivo de preparar a sus futuros docentes, sin olvidar la interculturalidad que deben conseguir éstos y en su alumnado? Todo se reduce a que la aplicación didáctica no se olvide y que parta siempre de la improvisación y la interpretación conjunta-compartida. Sólo mediante esas herramientas se podrá mejorar la socialización del alumnado (Sánchez y Epelde, 2014), imprescindible para asentar las bases de la educación intercultural en la que se profundizará durante las posteriores etapas obligatorias.

En último lugar, el estudio de las corrientes pedagógicas aportará mucho al desarrollo didáctico del futuro profesorado, también en un sentido intercultural. Además de que a nivel práctico el futuro profesorado conocerá las características y posibilidades didácticas de cada método; realmente no bastaría con esto, ya que si bien a nivel didáctico general conocerían cada uno, no así a nivel educativo intercultural. Debe enfocarse su estudio también desde las posibilidades que ofrecen para la consecución de la interculturalidad, sin la que no podrán ser ciudadanos social, afectiva y culturalmente competentes.

En resumen, éstas serían sus principales características. Lo más importante siempre será la elaboración de recursos y la reflexión cultural propia. Se trata de iniciar al futuro docente en la comprensión de la importancia de ofrecer al alumnado un espacio de concienciación y apreciación de la alteridad, dentro de los límites obvios de la etapa evolutiva. La visión de los elementos musicales propios (improvisación, composición, interpretación, etc.) desde la reflexión cultural, supone un espacio ideal para conocer cómo ha vivido y cómo vive su cultura (Arévalo, 2009), como forma de allanar el conocimiento del otro.

4. Conclusiones

El formador de futuros docentes debe ser consciente de la importancia de realizar un enfoque educativo intercultural en las diferentes materias del currículo de la especialidad de Educación Infantil. Sólo con este planteamiento garantizará que el alumnado aprenda a relacionarse con otras culturas dentro del aula, además de que aprenda a convivir fuera de ella.

En este sentido, las asignaturas musicales del currículo del Grado de Educación Infantil no tienen que sufrir modificaciones considerables para garantizar la atención a la diversidad cultural por parte del futuro profesorado; ya que la educación musical culturiza por sí misma (Palacios, 2005) y esto debe aprovecharse para repensar la cultura de pertenencia y para (re)construir una cultura compartida.

El éxito de la formación del futuro profesorado consistirá en que comprendan que la formación permanente es una herramienta fundamental (Palomero, 2009) y necesaria para atender a una diversidad cultural cada vez más amplia y cambiante debido a las interacciones con otras culturas. La formación intercultural del futuro profesorado es una pieza indispensable (Santos-Rego, Cernadas-Ríos y Lorenzo-Moledo, 2014) para el buen funcionamiento de un alumnado pluricultural, que forma parte una macrosociedad pluricultural para cuya participación necesitará herramientas interculturales adecuadas. A todo esto se unen las conclusiones de investigaciones como las de Pérez y Malagarriga (2010), que muestran el gran interés del colectivo docente de esta etapa por una formación musical adecuada a sus necesidades. Todo esto lleva a considerar la tremenda importancia de adecuar realidades, tal como comentamos inicialmente: centro educativo e universidad siempre deben ir de la mano.

La legislación vigente suele mencionar la importancia de garantizar la interculturalidad, pero defiende planteamientos multiculturales (incluso utilizando esta terminología), justo lo que se ha intentado evitar en los epígrafes anteriores. Así para conseguir esto, el estudiante debe reflexionar sobre su propia cultura como punto inicial para conocer la del otro, además de que debe contar con los recursos más adecuados para educar interculturalmente. Debe tenerse en cuenta que el proceso de enseñanza/aprendizaje es una compleja actividad cultural condicionada por creencias y hábitos de la conciencia social (Pérez, 2010).

Desde este artículo, se ha intentado mostrar la importancia de ésta para enseñar al futuro docente a programar desde una perspectiva intercultural, para garantizar la integración del alumnado culturalmente diverso. De manera que no sólo debe considerarse la perspectiva comparada aportada por la comprensión de acontecimientos y dinámicas sociales (Aróstegui, 2010), sino que el formador debe tratar de promover una didáctica intercultural musical que facilite estrategias de reflexión y de profundización en los valores de la diferencia y de la similitud.

El docente, tanto el universitario como el futuro docente, tienen que garantizar un proceso educativo global, más allá de la transmisión de conceptos (Caballero, 2010; Sales, 2012), para que sean conscientes de que el maestro de Música también educa globalmente (Morales, 2004). Y, desde esta perspectiva el docente de Infantil formado en las universidades valencianas necesita una formación didáctica con un giro intercultural para hacer frente a los nuevos desafíos del siglo XXI. No obstante, algunas universidades ofertan itinerarios

interculturales y formación en este sentido (Carbajo, 2009), para ser más consecuente con la realidad migratoria de nuestra sociedad.

Si los docentes de Infantil aprovecharan determinados elementos y características de la práctica musical, podrían transmitir al alumnado los valores intrínsecos a su práctica, tales como el respeto a la aportación del otro, la comprensión de otras realidades culturales, la convivencia y el intercambio de experiencias.

Referencias bibliográficas

- Anderson, W. M. y Campbell, P. S. (2011). Teaching music from a multicultural perspective. En W. M. Anderson y P. S. Campbell (Eds.), *Multicultural perspectives in music education* (pp. 1-9). Lanham: R&L Education.
- Andreu, L. y Eusebio, P. (2000). La formación del maestro y la situación de la escuela en el siglo XXI. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5 (4). Disponible en <http://www.aufop.org/publica/reifp/o2c5n4.asp>.
- Arévalo, A. (2009). Importancia del folklore musical como práctica educativa. *Revista Electrónica LEEME*, 23. Disponible en <http://musica.rediris.es/leeme/revista/arevalo09.pdf>.
- Aróstegui, J. L. (2010). Formación del Profesorado de Música: Planes de Estudio en Europa. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 2 (14), 3-7.
- Ballesteros, M. y García, M. (2010). Recursos didácticos para la enseñanza musical de 0 a 6 años. *Revista Electrónica de LEEME*, 26, 14-31.
- Bernabé, M. (2012). Pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad, conocimientos necesarios para la labor docente. *Hekademos*, 11, 67-76.
- Bernabé, M. (2013). La intervención educativa musical en contextos pluriculturales. *Hekademos*, 14, 29-39.
- Bradley, D. (2006). Music Education, Multiculturalism, and Anti-Racism- Can We Talk? *ACT Journal*, 5 (2), 1-30.
- Caballero, P. A. (2010). Propuestas de solución para los problemas educativos de hoy. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13 (4), 53-65.
- Cámara, E. (2010). El papel de la etnomusicología en el análisis de la música como mediadora intercultural. *Historia Actual Online (HAOL)*, 23, 73-84.
- Carbajo, C. (2009). *El Perfil Profesional del docente de Música de Educación Primaria: Autopercepción de competencias profesionales y la práctica de aula*. Tesis para optar al grado de Doctor, Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Universidad de Murcia, Murcia, España.
- Carrasco, S. (1997). Usos y abusos del concepto de cultura en educación. *Cuadernos de Pedagogía*, 264, 14-18.
- Conejo, P. A. (2012). El valor formativo de la música para la educación en valores. *DEDiCA. Revista de educação e humanidades*, 2, 263-278.

- Davis, S. G. y Blair, D. V. (2010). Popular music in American teacher education: A glimpse into a secondary methods course. *International Journal of Music Education*, 29 (2), 124-140.
- De Moya, M^a V., Hernández, J. R. y Hernández, J. A. (2010). Experiencia intercultural en el aula “La música nos une”. *Música y Educación*, 84, 18-28.
- Díaz, M. e Ibarretxe, G. (2008). Aprendizaje musical en sistemas educativos diversificados. *Revista de Psicodidáctica*, 1 (13), 97-110.
- Díaz, M^a T. (2005). La formación del profesorado de Música ante la Convergencia Europea. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8 (6), 23-26.
- Escorza, F. J., Giró, J. y Murillo, J. (1999). El maestro del siglo XXI: datos para una reflexión sobre el influjo de la experiencia universitaria en la formación del maestro. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2 (1), 681-688.
- Etxebarria, F., Karrera, I. y Murua, H. (2010). Competencias interculturales del profesorado con alumnado inmigrante en el País Vasco. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13 (4), 79-94.
- García, A. (1995). La educación de la expresividad musical en el niño de educación infantil. *Aula*, 7, 293-306.
- García, A. y Escarbajal de Haro, A. (Dir.) (2009). *Pluralismo sociocultural, educación e interculturalidad*. Badajoz: Abecedario.
- García, E. (2010). Competencias éticas del profesor y calidad de la educación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13 (4), 29-41.
- García, F. J., Pulido, R. A. y Montes del Castillo, A. (1997). La educación multicultural y el concepto de cultura. *Revista Iberoamericana de Educación*, 13, 223-255.
- Garrido, M^a C. y Valverde, J. (1999). La formación del maestro en la sociedad actual: Consecuencias inmediatas y nuevas perspectivas formativas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2 (1), 777-784.
- Gómez, I. M., Medina, A. y Gil, P. (2011). La competencia intercultural en el plan de estudios de Graduado en Maestro de Educación Infantil en la Universidad de Castilla La Mancha. *Ensayos*, 26, 35-54.
- Gómez, F. (2005). Competencias desde la perspectiva intercultural para el grado de educación infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8 (1), 1-4.
- González, O. (2010). Una experiencia de *currículum* musical intercultural. *Música y Educación*, 81, 18-33.
- Hernández, M^a D. M. (2010). El canto en las escuelas infantiles de la Comunidad de Madrid: un recurso poco utilizado en la educación integral del niño. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52 (4), 1-12.
- Instituto Nacional de Estadística (2014). Cifras de Población a 1 de enero de 2014. Estadística de Migraciones 2013. *Notas de prensa*.
- Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas (2010). *La inmigración extranjera en la Comunidad Valenciana. En síntesis*. Valencia: Compromiso Social Bancaja.

- Lorenzo, O. y Espejo, J. A. (2011). Folklore musical en las aulas de primaria y secundaria. *Música y Educación*, 87, 36-47.
- Morales, A. (2004). La educación musical en primaria durante la LOGSE en la Comunidad de Madrid: análisis y evaluación. *Revista de Psicodidáctica*, 17, 109-116.
- Moreno, A. (2000). La formación del maestro ante los retos de la sociedad postmoderna. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1 (3). Disponible en <http://www.aufop.org/publica/reifp/oov3n1.asp>.
- Muñoz, A. (2001). *Enfoques y modelos de educación multicultural e intercultural*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Palacios, J. I. (2005). La presencia de la música en la educación: reflexiones, retos y propuestas. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 19, 19-22.
- Palomero, P. (2009). La formación del profesorado y la acción docente: diferentes miradas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29 (12), 15-18.
- Parra, D. y Segarra, J. R. (2011). Cultura y pertenencia: el tratamiento didáctico de contenidos histórico-culturales en las aulas valencianas de Educación Infantil y Primaria. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 25, 65-83.
- Peñalver, J. M^a (2010). El valor humano de la improvisación musical y su influencia en el desarrollo de los temas transversales en la educación obligatoria española. *El artista*, 7, 152-164.
- Pérez, A. I. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 2 (24), 37-60.
- Pérez, G. y Sarrate, M^a L. (2013). Diversidad cultural y ciudadanía. Hacia una educación superior inclusiva. *Educación XX1*, 16 (1) 85-104.
- Pérez, J. y Malagarriga, T. (2010). Materiales para hacer música en las primeras edades: ejes del triángulo formación, innovación e investigación. *Revista Complutense de Educación*, 21 (2), 389-403.
- Rodríguez, H. (2011). *La educación intercultural en España*. En J. J. Maquilón (Coord.), *La formación del profesorado en el siglo XXI: propuestas ante los cambios económicos, sociales y culturales* (pp. 135-150). Murcia: Ediciones de la Universidad de Murcia.
- Rodríguez, H., Gallego, B., Sansó, C., Navarro, J. L., Velicias, M. y Lago, M. (2011). La educación intercultural en los centros escolares españoles. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14 (1), 101-112.
- Sánchez, S. y Epelde, A. (2014). Cultura de Paz y Educación Musical en contextos de Diversidad Cultural. *Revista de Paz y Conflictos*, 7, 79-97.
- Santos, M. A., Lorenzo, M. y Priegue, D. (2013). (Red)conectando a los profesores para el desarrollo de la interculturalidad. *Educación XX1*, 16 (1), 63-84.
- Santos-Rego, M. A., Cernadas-Ríos, F. X. y Lorenzo-Moledo, M. M. (2014). La inclusión educativa de la inmigración y la formación intercultural del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (2), 123-137.
- Touriñán, J. M. y Longueira, S. (2010). La música como ámbito de educación. Educación “por” la música y educación “para” la música. *Teoría de la Educación*, 22, 151-181.

Vilar, M. y Gómez, I. (2005). De la formación a la práctica: metodología para la evaluación de la formación de maestros de música. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2 (19), 175-196.