

Ensenyament musical i sensibilitat pluricultural

Josep Martí

Institució Milà i Fontanals CSIC, Barcelona



En els darrers anys, observem un interès creixent per tot el que envolta la idea de cultura. A més del fet de què cada cop són més les publicacions i estudis teòrics que presten atenció a aquest concepte i a tota la problemàtica que implica, només cal recordar l'ampli ressò que va experimentar anys enrera aquell controvertit llibre del conservador nord-americà Samuel P. Huntington, *The clash of civilizations and the remaking of world order*, o el fet de què la ciutat de Barcelona estigui preparant amb una considerable assignació de recursos econòmics el *Fòrum de les Cultures*. Tal com afirmà Terry Eagleton, "... la cultura adquireix importància intel·lectual quan es transforma en una força amb la qual s'ha de comptar políticament"¹, i és que, de fet, "el debat sobre la cultura ha tornat a ser polític"².

Conjuntament amb aquesta realitat, la preocupació que actualment sent la nostra societat per les actuals migracions humanes que alteren sensiblement els mapes de les cultures que al llarg de la història ens havíem construït, fa que mots com *multiculturalisme* o *interculturalitat* estiguin a l'ordre del dia en els nostres debats. No té res d'estrany, doncs, que els estudiosos del fenomen musical -que al capdavall també és cultura- se sentin directament implicats en els discursos que actualment es fan sobre la interculturalitat, per tal d'entendre millor, concretament, les relacions que podem establir entre música i el fet pluricultural.

Si en un principi usàvem el concepte de *multiculturalisme* per referir-nos a la realitat pluricultural de les societats actuals o bé al conjunt de polítiques que devien articular-se per tractar adequadament el repte de la pluriculturalitat³, posteriorment, es va encunyar el terme *interculturalitat* per tal de referir-nos a la dinàmica d'interacció sorgida entre comunitats culturalment diferenciades dins d'unes mateixes estructures socials. El mot *intercultural*, per tant, posa l'èmfasi en els punts de contacte entre les cultures i -en conseqüència-, en el diàleg que cal establir entre elles⁴.

¹ Terry Eagleton, *La idea de cultura. Una mirada política sobre los conflictos culturales*, Barcelona: Paidós, 2001, pp. 45-46

² Adam Kuper, *Cultura. La versión de los antropólogos*, Barcelona: Paidós, 2001, p. 263

³ Cfr. Josep Martí, *Catalunya al tombant de mil·leni: multiculturalisme i identitats ètniques*, «Revista d'Etnologia de Catalunya» 15, 1999, p. 93

⁴ Cfr. Dolores Juliano, *Educación intercultural. Escuela y minorías culturales*, Madrid: Eudema, 1993, p. 66

Aleshores, allò que ens interessarà escatir és fins a quin punt la música -i més concretament el seu ensenyament- contribueix al diàleg constructiu entre comunitats que es perceben entre elles mateixes com culturalment diferenciades.

Podem pensar que la música constitueix un excel·lent vehicle d'interculturalitat. Però això és així no per aquella idea tan estesa de què la música és un llenguatge universal. Això és una fal·làcia. De la mateixa manera que hi ha una gran diversitat de llengües, també hi ha una gran diversitat de músiques. No basta amb escoltar-les per comprendre-les. Cada música té el seu codi particular, les seves significacions concretes i uns valors específics segons el context social d'on hagi sorgit. La música és evidentment un tipus de llenguatge però s'articula de manera diversa segons els diferents contextos culturals. Si podem pensar que la música és un valuós vehicle per a la interculturalitat és sobretot perquè, com a llenguatge, representa un important recurs de producció simbòlica. La música és comunicació, i la comunicació és epistèmica, és a dir, és un mitjà mitjançant el qual coneixem coses: és font de coneixement. I és a través de qualsevol tipus de *llenguatge* -com per exemple la música- que construïm la nostra realitat social⁵. Talment com ens alligona el constructivisme, parlar equival a construir el món, i fer ús del llenguatge pot considerar-se, consegüentment, com una forma d'acció, en lloc d'entendre'l com un mer vehicle passiu de les idees i les emocions humanes.⁶

Quan pensem que la música pot constituir un important recurs d'interculturalitat, la primera idea que ens ve a la ment és que a través d'ella podem assimilar elements culturals d'altres societats. Això implica, sens dubte, coneixement. Pensem que tot oferint, per exemple, unes audicions de rai a l'escola podrem conèixer millor la realitat de molts dels nostres conciutadans de procedència magribina; o que pel fet d'escoltar una selecció qualsevol de l'anomenada *òpera pequinesa* podrem acostar-nos al sentir de la nostra població d'origen xinès. Però el pedagog que se serveixi d'aquests materials per tal de donar continguts d'interculturalitat a les seves classes de música haurà de tenir molt present que aquests elements culturals ens arribaran mediatitzats pels nostres propis elements de significació. Per tant, aquest coneixement sobre músiques d'altres cultures també durà implícits determinats valors i significacions afegides. I no tots aquests valors i significacions han de ser forçosament positius en vistes a una assolida política de la interculturalitat.

Si partim de la base de què el fet musical és comunicació, pot resultar molt útil tenir en compte la distinció entre dos aspectes fonamentals d'aquesta: el referencial i el conatiu⁷. El fet que en una audició a classe posem un disc dels pigmeus centrafricans ens dóna una certa informació. Ens permet, per exemple apreciar una sèrie de recursos musicals talment com la polifonia, l'*hoquetus* o aquella emissió de veu característica del *Jodeln*. Però al mateix temps, i depenent de com donem aquella informació, també estem dient als alumnes que escolten la música *com* l'han d'escoltar o quin tipus de consideració han de tenir vers aquella música en concret que escolten: Podem recalcar l'encert d'aquells recursos tècnics d'índole

⁵ Cfr. Becky Michele Mulvaney, *Gender Differences in Communication: An Intercultural Experience*, <http://cpsr.org/cpsr/gender/mulvaney.txt>, p. 1

⁶ Cfr. Vivien Burr, *Introducció al construccionisme social*, Barcelona: Edicions de la UOC/Proa, 1996, p. 18

⁷ Vegeu al respecte Paul Watzlawick, *Teoría de la comunicación humana*, Barcelona: Herder, 1989, p. 55

musical que fan que la peça de música que mostrem sigui realment interessant. Podem entendre aquella música com una *rara avis* i per tant com a quelcom exòtic. O bé – etnocèntricament – podem considerar-la com un exponent d'endarreriment, donat que aquell tipus de música es produeix a les selves equatorials de l'Àfrica negra i no a les nostres sofisticades sales de concerts. L'aspecte referencial de la comunicació ens dóna una informació. El conatiu ens diu com hem d'entendre aquesta informació i -al mateix temps- com hem d'entendre la nostra relació amb els emissors de la informació: com a persones de talent, com a espècimens exòtics o bé com a nadius d'un continent tecnològicament endarrerit. Mentre que l'aspecte referencial de la comunicació ens dóna la informació necessària per modificar la realitat objectiva (a partir de la nostra audició, per exemple, podríem intentar realitzar una emissió de veu tal com fan els pigmeus Mbenzelle o Bibayak), l'aspecte conatiu de la comunicació ens permet modificar la realitat social (establir un tipus de relació més igualitària o més jeràrquica amb aquells que ens donen la informació). Amb tot això, òbviament, estem parlant de *metacomunicació*: "Tota comunicació té un aspecte de contingut i un aspecte relacional de manera que el segon classifica el primer, i és, en conseqüència, una metacomunicació"⁸.

Interculturalitat implica compartir; compartir unes determinades informacions en el sentit més ampli del mot. Però important no és només *allò* que compartim -unes músiques- sinó que també pot tenir una rellevància crucial el fet de *com* ho compartim. Caldrà tenir doncs sempre en compte l'aspecte conatiu que acompanya al referencial de la comunicació.

Si no som conscients d'aquest fet, és molt fàcil que el nostre desig d'incorporar elements d'interculturalitat a les nostres classes de música comporti, de fet, conseqüències col·laterals amb una incidència negativa en la manera de percebre l'alteritat. Aquestes conseqüències poden ser les següents:

1. *Exotització*. Quan a les classes de música es mostren exemples musicals de cultures diferents a les nostres, es tendeix lògicament a donar aquells exemples que des de la nostra perspectiva occidental es consideren més característics per a la cultura en qüestió. Així, per exemple, en una unitat didàctica sobre el Japó oferirem possiblement als alumnes mostres de *gagaku*, *nagauta* o del teatre musical anomenat *nô*. En el cas dels països de l'Àfrica negra, difícilment podrem escapar a la temptació de fer escoltar als alumnes exemples de música cerimonial i ritual que acompanya els ritus de passatge de la vida tradicional de la seva població. En tots aquests casos, es tracta òbviament d'elements musicals que pertanyen a la cultura representativa⁹ d'aquests pobles però que no constitueixen ni de bon tros la imatge més fidel de les seves pràctiques musicals més habituals en l'actualitat. La rellevància social d'avui dia que posseeix la música japonesa tradicional de caire culte és sensiblement menor a la dels grans estils dels corrents musicals internacionals. No és pas gens estrany el cas del japonès que no ha sentit mai cap audició de *gagaku*, i els fans de *nagauta* o *nô* són infinitament menors en nombre als seguidors de corrents musicals com el pop, el rock, el jazz o la música clàssica internacional. I pel que respecta a les ciutats de l'Àfrica negra, allò que els joves d'avui ballen amb més delit no és precisament els ritmes de les músiques cerimonials dels seus avantpassats, sinó els dels corrents internacionals de

⁸ P. Watzlawick, Op. Cit., p. 56

⁹ Sobre la idea de *cultura representativa* vegeu: Josep Martí, *Más allá del arte. La música como generadora de realidades sociales*, Sant Cugat del Vallès: Deriva, 2000, pp. 164 i ss.

música popular. Donat que la música serveix per identificar les persones, si no som capaços d'explicar als nostres alumnes que la música que posem a les audicions no és en moltes ocasions la música que precisament més s'escolta en realitat, la imatge que ens podem fer de la població d'aquests països llunyans és la d'unes persones anquilosades en el passat i amb una sensibilitat musical *exòtica* totalment allunyada de la pròpia de la nostra societat. I això no és veritat. I pel que respecta a la realitat de la immigració en la nostra societat, la visió exotitzant del seu llegat cultural contribueix evidentment a reificar etnocèntricament la figura de l'immigrant.

2. *Infravaloració*. En línies anteriors recalava el fet que conjuntament amb els continguts d'una informació referencial hi van sempre implícits determinats valors. I quan s'ofereixen uns continguts culturals -en el nostre cas d'índole musical- des d'una visió etnocèntrica, es cau molt fàcilment en la infravaloració. Aquest fet està íntimament relacionat amb la problemàtica de l'exotisme. Mory Kanté, el conegut músic guineà, es queixava precisament de la imatge que ens fem a Occident dels músics africans, tot associant-los a la música tribal; "es parla de la música africana com a música ètnica" -deia Kanté- "però és també música universal"¹⁰.

El paradigma evolucionista que caracteritzà l'antropologia del segle XIX seria difícilment compartit pels actuals antropòlegs, però això no vol dir ni de bon tros que la percepció evolucionista de la humanitat no estigui encara present en la mentalitat de la nostra societat. Segons aquest esquema unilínia, la diversitat cultural s'entén sobretot com a supervivència d'etapes anteriors. S'entenia que el model de societat victoriana constituïa l'objectiu final del progrés humà al qual havien de confluïr les altres cultures que no es veien com a propostes alternatives, sinó com a etapes prèvies per arribar al model desitjat. Això comportava evidentment entendre la diversitat cultural com a endarreriment¹¹.

Això es veu de manera molt clara en les "històries de la música" on les cultures musicals diferents a l'occidental reben un tractament de mer afegit a allò que s'entén com la *vertadera* història musical de la humanitat. La nostra perspectiva unilínia i evolutiva de la història fa que es percebin aquestes músiques com pròpies d'un estadi ja superat per nosaltres. I donada la importància que la nostra societat atorga a la idea de *progrés* està clar que l'endarreriment cultural és considerat negatiu, cosa que comporta automàticament la infravaloració de tota cultura que es trobi fora de la línia evolutiva occidental. El mateix adjectiu *ètnic* que utilitzem tan sovint per referir-nos a la música, dansa, indumentària, menjar, etc. d'altres cultures diferents a la nostra, si l'analitzem a fons, veurem que també té connotacions que suggereixen l'existència de formes superiors i inferiors¹². L'ús d'aquests adjectius reflecteix evidentment una manera molt concreta d'entendre el món, i talment com succeeix amb els discursos multiculturalistes en general, quan parlem de multiculturalisme no estem parlant en realitat de cultures en contacte d'una forma asèptica, sinó que assumim tot un complex camp de narratives que serveixen no només per identificar al propi grup i als altres, sinó també per enfortir un *statu quo* jeràrquic d'acord amb aquells que dicten les regles del joc.

¹⁰ M. Rodríguez, *Entrevista a Mory Kanté*, «La Vanguardia», 15.2.1997, p. 45

¹¹ Cfr. D. Juliano, *Op. Cit.*, pp. 27-28

¹² Cfr. Keith Swanwick, *Music, Mind, and Education*, London/New York: Routledge, 1988, p. 103. Vegeu al respecte també J. Martí, *Op. Cit.* (2000), p. 25-26

3. *El malentès*. Quan parlem d'interculturalitat ens estem referint òbviament als processos de comunicació intercultural. En aquests processos un dels perills que trobem és el del malentès. Això és fàcil de comprendre ja que englobem un producte musical nu i procedent d'una altra cultura dins del nostre *worldview* particular. Només cal que pensem, per exemple, en la idea que tenim de *música com a art*, com a quelcom que s'executa en un escenari i se sotmet a l'apreciació estètica. Fins i tot avui *veiem* -o seria més adequat dir *escoltem*- d'aquesta manera repertoris d'origen occidental que no estaven concebuts per a aquest tipus d'apreciació, com per exemple el cant gregorià. Si escoltem música cerimonial tibetana, per exemple, és molt fàcil que caiguem també en aquesta trampa; que no siguem conscients de què aquella música no està concebuda per a ésser oferta en un concert. La idea de *música autònoma* és un concepte clarament occidental. Tinc encara molt presents les apreciacions negatives a una audició de música tibetana que em féu anys enrera a Barcelona un músic català, precisament per intentar entendre-la des de perspectives estètiques que no eren pas les més apropiades. Els cants monòdics de les cerimònies tibetanes ens poden resultar extremadament monòtons i reiteratius, i les intercalacions de música instrumental que s'efectuen adesiara en els cants ens poden semblar sorollosos i mancats de sentit. Però és que no es tracta d'una música concebuda per a un escenari, sinó per canalitzar la meditació i la pregària d'acord a una cosmovisió molt diferent de la nostra.

Els malentesos d'aquesta mena, basats en perspectives clarament etnocèntriques, han estat a la història de l'etnomusicologia una font quantitativament no gens menyspreable de visions no només tergiversadores de la realitat sinó fins i tot injustament denigratòries. Aquestes músiques diferents fàcilment s'etiqueten d'*infantils*, *pobres*, *monòtones*, *imperfectes*, *sorolloses*, *cridaneres*, *desagradables*, *caòtiques*, etc., senzillament perquè no s'adeqüen a les nostres idees de metre, melodia, contrapunt o harmonia¹³.

4. *Encapsulament de l'immigrant*. Un altre dels perills que van associats al fet d'incloure a les classes de música continguts temàtics amb referència directa a la cultura d'origen dels immigrants o dels fills d'immigrants és el de l'encapsulament cultural d'aquestes persones, amb les conseqüències negatives que això pot representar per a llur integració. A través d'aquests continguts es pot transmetre una visió estàtica i reificada de la cultura d'aquells a

¹³ Força simptomàtic és, per exemple, el següent passatge extret de l'obra de F. B. Solvyns, *Les Hindôus* (Paris, 1808-1810):

"El *soorna* és el nostre oboè. Però els hindús el toquen tan malament que només poden produir amb aquest instrument un so cridaner i desagradable. L'europèu més acostumat al so de la música hindú no pot aguantar un concert amb diversos *soorna* acompanyats amb alguns dels seus altres sorollosos instruments. Cada *soorna* va como ell vol, sense prestar atenció a la mesura o a l'harmonia. Des d'una certa distància, es podria pensar que es tracta dels xiscles d'una munió de bèsties salvatges." Citat per Mantle Hood, "Music, the Unknown", en: F. Ll. Harrison, M. Hood i C.V. Palisca (eds.), *Musicology*, Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1963, pp. 220-221.

Vegeu també altres exemples a Curt Sachs, *The Wellsprings of music*, New York: Da Capo Press, 1962, pp. 7-8.

qui mitjançant la música pretenem conèixer millor. Costa de vegades entendre que les competències culturals (i per tant també musicals) dels immigrants no s'han de limitar a aquelles que la societat d'acollida considera característiques per a ells.

L'immigrant, i especialment els seus fills ja nascuts al país, haurà adquirit noves competències culturals que li resultaran imprescindibles per moure's lliurement en el nou context sociocultural. Existeix però la tendència a voler veure un immigrant (i els seus fills!) sempre com a un immigrant. Un immigrant o un descendent d'immigrants del qual esperem que sàpiga -per exemple- tocar el *darbuka* si és de procedència nord-africana però del qual no esperem que pugui acabar essent un bon intèrpret de Bach o de música catalana. Susan Miyo Asai parlava en un article del refús que un *nisei* (fill d'immigrants japonesos) dels Estats Units d'Amèrica va haver d'experimentar com a cantant d'òpera després d'haver realitzat tots els estudis de rigor al conservatori de música de Chicago. Se'l rebutjava simplement pel fet d'identificar-lo amb la cultura japonesa, malgrat haver nascut i haver estat educat als Estats Units d'Amèrica¹⁴. Problemes similars han tingut cantants d'òpera a causa de la seva pell negra. A Catalunya mateix, davant d'intèrprets japonesos de música clàssica d'origen occidental, molt sovint sentim apreciacions basades exclusivament en prejudicis a l'estil de "té molt bona tècnica, però li falta l'esperit...". Part de l'expectació que desperten les actuacions d'una formació musical tan prestigiosa com el *Bach Collegium Japan* es deu precisament a aquesta raó: "I poden interpretar Bach realment com cal donada la seva condició d'asiàtics?" És la pregunta que m'ha fet més d'una persona.

Està bé que a les nostres classes posem audicions de Ravi Shankar, Cheikha Remitti o de Nusrat Fateh Ali Khan, tot pensant que amb això donem un cert protagonisme al nostre alumne de pares indis, magribins o pakistanesos respectivament. Però allò que cal evitar és l'encasellament d'aquestes persones en aquests contextos culturals que els atribuïm. És possible que aquests contextos siguin importants per a ells, però també és possible que ho siguin menys del que ens imaginem i que els seus interessos reals estiguin força allunyats d'ells.

Talment com afirma Miquel Rodrigo, "mitjançant l'interaccionisme simbòlic, mitjançant la interacció permanent, anem construint el sentit de les situacions socials de la vida quotidiana, que estableixen allò que els altres esperen de nosaltres i allò que esperem d'ells"¹⁵. I dins d'aquesta dinàmica interaccionista, en identificar els immigrants amb la cultura dels seus orígens tot encapsulant-los en aquell context cultural que els atribuïm, ens costarà veure'ls com a vertaders participants i competidors de la nostra pròpia arena social.

Bourdieu i Passeron han denunciat el fet que l'escola reproduceixi en la pràctica l'estratificació social i la discriminació sexual i ètnica que en teoria havia de compensar¹⁶. I l'encasellament cultural de l'immigrant és precisament un dels factors que contribueix al manteniment d'estratificacions socials en base cultural.

Aquest és un dels perills que duu implícita la idea de multiculturalisme. Aquesta idea, de manera conscient o inconscient, serveix per legitimitzar constructes socials que, de

¹⁴ Cfr. Susan Miyo Asai, *Transformations of Tradition: Three Generations of Japanese American Music Making*, «The Musical Quarterly» 79/3, 1995, p. 434

¹⁵ Miquel Rodrigo Alsina, *Comunicación intercultural*, Barcelona: Anthropos, 1999, p. 199

¹⁶ Cfr. D. Juliano, *Op. Cit.*, pp 19-20

fet, tendeixen a reforçar aquelles diferències que són debilitades progressivament pels actuals processos de globalització. Identificant la població immigrant amb determinades tradicions podem contribuir a reforçar una estructura jeràrquica basada en els llocs de procedència de la població de la nostra societat. Talment com afirmava Lila Abu-Lughod, nord-americana que s'identifica ella mateixa com una *balfie* (meitat americana, meitat àrab), "l'asserció de la diferència comporta una asserció de la jerarquia que sempre enclou la violència de la repressió o de la ignorància d'altres formes de diferència". Conclou la seva idea tot dient que "potser els antropòlegs haurien de prendre en consideració possibles estratègies per escriure contra la cultura", i els urgeix a realçar a posar de manifest "les similituds de totes les nostres vides"¹⁷. Respecte a aquesta problemàtica, cal tenir també ben present allò que escrigué Adam Kuper:

"Els immigrants instal·lats a Occident també es poden sentir torbats per l'exhortació a mimar les seves diferències respecte a la societat amfitriona i a construir a partir d'elles, quan, potser, els agradaria gaudir de l'oportunitat de convertir-se en ciutadans sense adjectius ni designacions compostes que hagin d'aclarir constantment la seva posició a la comunitat"¹⁸.

Entendre uns productes culturals -i per tant les persones que les suposem portadores d'aquest llegat- mitjançant una òptica deformada per l'exotisme, la infravaloració, el malentès o l'encapsulament significa en definitiva definir aquestes persones en benefici de les pretensions de discursos socials caracteritzats per la seva noció d'una societat jerarquizada en base a pressupostos ètnics. I talment com ens digué Foucault, aquestes definicions interessades són també una forma d'exercir el poder. El poder és sempre un efecte del discurs.¹⁹

A més a més de tots aquests problemes suara descrits, resulta obvi que seria materialment impossible que l'educació musical dels nostres centres docents pogués oferir un tractament adequat i sistemàtic de totes i cadascuna de les cultures musicals d'origen relatives a una població immigrada de procedència cada cop més diversa. Com poder ser conseqüent amb un conjunt d'escolars procedents de famílies del Magrib, de diversos països de l'Àfrica negra o asiàtics, de l'àmbit sud-americà o de l'Europa oriental?

Aquesta dificultat, no gensmenys, no ens allibera pas de la necessitat de desenvolupar una adequada sensibilitat pluricultural en els nostres sistemes educatius. Els mecanismes que ens permetran assolir aquesta sensibilitat es basaran, en part i com és evident, en el coneixement d'altres cultures, però el seu principal mitjà estratègic s'haurà de fonamentar en una labor d'introspecció crítica vers la nostra pròpia cultura.

Aquesta sensibilitat pluricultural implica abans que res l'assumpció de no considerar la nostra cultura tancada, sinó susceptible de què ella -i per tant el nostre univers musical- es vagi enriquint progressivament mitjançant l'aportació d'altres cultures. Però a més d'aquest aspecte, resulta totalment imprescindible adoptar una visió relativista de les cultures.

¹⁷ Citada a A. Kuper, Op. Cit., p. 258

¹⁸ A. Kuper, Op. Cit., p. 258

¹⁹ Citat a V. Burr, Op. Cit., p. 69

La clàssica visió relativista del fenomen cultural pròpia de l'antropologia -i que òbviament també ha adoptat l'etnomusicologia- ens duu a la conclusió de què parlar de músiques més o menys evolucionades no té sentit. La música es troba en relació directa amb el context socio-cultural en el qual es desenvolupa, i s'haurà d'entendre, per tant, segons les necessitats i possibilitats d'aquesta darrera. Aplicar la perspectiva relativista a altres músiques vol dir no veure-les com a quelcom endarrerit o com a un potencial perill per al nostre propi sistema, sinó com a exponents de *worldsviews* diferents al nostre que mereixen tant respecte com el nostre propi sistema cultural.

Aquesta perspectiva implica així mateix -i talment com criticava en línies anteriors- no identificar la història musical de la humanitat amb la història musical d'occident. Encara avui s'entén la *música actual* com el resultat d'una evolució unilínia, que començà a prendre forma amb el cant gregorià i acaba amb les músiques contemporànies que sorgeixen dels nostres conservatoris. No som sempre plenament conscients que aquesta *música actual* no constitueix sinó un dels diferents i variats idiomes que constitueixen, de fet, la història musical de la humanitat.

Una clau fonamental per bastir una sensibilitat pluricultural en el camp de la pedagogia musical rau precisament en entendre el mateix concepte de música no des de la visió particular de determinats estrats hegemònics occidentals sinó des d'una perspectiva transcultural. Amb això veuríem que determinades visions que tenim del fet musical són extremadament reduccionistes i limiten, per tant, la mateixa idea de música com a mitjà d'expressió de la persona. Així, per exemple, el fet d'entendre la música com un conjunt d'obres tancades, això que anomenem *opus*, o bé de considerar la música com a quelcom bell per ell mateix -*l'art per l'art*-, són perspectives molt limitades i fortament condicionades tan històricament com culturalment. El fet de què la música i les pràctiques que implica va molt més enllà de les idees d'*opus* o de *l'art per l'art* no és només cert per a la gran majoria de cristallitzacions culturals del planeta sinó també per a la nostra mateixa societat; només que sovint no som capaços de veure-ho. Precisament, la principal aportació que l'etnomusicologia pot fer a l'ensenyament musical és la de fer-nos reflexionar sobre el mateix concepte de música²⁰. Això ens donarà la clau no només per poder entendre altres músiques, sinó que anant així més enllà de l'interès per l'*exòtic*, ens ajudarà també a comprendre molt millor la nostra mateixa realitat musical.

Una educació musical a l'escola ha de pretendre evidentment que els alumnes tinguin coneixements de cultures musicals diferents a les seves, però allò que és realment decisiu per desenvolupar aquesta sensibilitat pluricultural no són els aspectes quantitius d'aquest coneixement, sinó sobretot que els alumnes hagin interioritzat actituds positives vers la diversitat de la cultura. Això els permetrà, un cop deixada l'escola, mostrar una sensibilitat pluricultural i explorar per ells mateixos les immenses possibilitats que dona el diàleg intercultural. I quan parlo d'*actituds* ho faig en el sentit sociològic del terme; tinc, per tant, ben presents les tres diferents dimensions que les caracteritzen: la cognitiva, l'afectiva i les tendències a l'acció²¹. I d'això és precisament el que una educació intercultural -a través de la música o de qualsevol altra manifestació cultural- ha de tenir cura: La inculcació d'uns

²⁰ Vegeu, per exemple, el capítol *¿Qué música es necesario enseñar en las escuelas?*, dins J. Martí, op. cit. (2000), pp. 259-284

²¹ Cfr. D. Krech; R.S. Crutchfield; E.L. Ballachey, *Individual in Society*, New York: Mc Graw-Hill Book Company, 1962, pp. 140 i ss.

coneixements, una predisposició afectivament positiva davant les cultures dels altres i un desig d'orientar el propi comportament en les diverses situacions de la vida quotidiana segons el quadre de valors que defensa la interculturalitat. No oblidem que una educació intercultural no implica només la component racional o intel·lectual, sinó també l'afectiva o emocional. I que tot això serviria de ben poc si no es reflectís també en la pràctica de la sociabilitat de cada individu en particular en el seu viure de cada dia. La sociabilitat implica intersubjectivitat, allò que s'ha definit com una innata propensió humana vers el compromís i la comprensió recíproca, una propensió que és ensems cognitiva o intel·lectual i emocional²².

Allò que realment vol dir la idea d'interculturalitat, més que un mer transvasament de continguts culturals entre diferents àmbits socials, és compartir un mateix element cultural, en el nostre cas musical. Poc servei faríem a la societat si aquesta interculturalitat es limités a la recepció per part de la societat autòctona d'uns continguts musicals entesos bàsicament com a espècimens exòtics o a la recepció per part dels immigrants d'una cultura musical presentada en termes de superioritat estètica i intel·lectual. Allò que realment compta és la possibilitat de compartir uns mateixos productes i pràctiques musicals pel valor funcional primari que els podem atorgar. És a dir, el fet de què autòctons i immigrants puguin compartir, per exemple, una audició de rai pel mer plaer de ballar al compàs d'aquest tipus de música, sense que sigui tan important el fet de considerar el rai característic de l'àrea magribina; de la mateixa manera que autòctons i immigrants puguin arribar a compartir el plaer derivat de l'escolta d'una simfonia de Mahler, no entesa primàriament com a mostra de la culminació estètica d'un àmbit de civilització en particular, sinó com un fet cultural concret capaç de fer vibrar l'auditori per les seves pròpies qualitats sonores. I no cal dir que el paper de l'educació musical és bàsic perquè el rai o les simfonies Mahler es vegin d'una o altra manera.

Segons Wolfgang Nieke, podem entendre dos vessants diferenciats de la pedagogia de la interculturalitat: Els que ell denomina la *pedagogia de l'encontre* i la *pedagogia del conflicte*. El primer vessant implica el reconeixement de l'existència de cultures diferenciades dins la nostra societat, l'intercanvi d'informació entre aquestes cultures, la representació de cadascuna d'aquestes cultures davant la societat i l'enriquiment cultural mutu. El segon vessant focalitza la seva atenció en la lluita contra el xovinisme, la discriminació i el racisme, l'eliminació de prejudicis i comportaments etnocèntrics, i l'establiment d'igualtat d'oportunitats per a tots els membres de la societat²³. No hi ha cap dubte de què tots aquests aspectes han de ser també presos molt seriosament en consideració per part de l'educació musical. I, sobretot, no basta amb què aquesta pedagogia es preocupi per conèixer millor les cultures musicals de les quals provenen els immigrants. S'ha de preocupar també per canviar les nostres pròpies percepcions etnocèntriques sobre la realitat musical.

Bibliografia citada:

²² Cfr. Michael Carrithers, *¿Por qué los humanos tenemos cultura?*, Madrid: Alianza, 1995, p. 85

²³ Cfr. Wolfgang Nieke, *Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag*, Opladen: Leske+Budrich, 1995, p. 31

- Asai, Susan Miyo, *Transformations of Tradition: Three Generations of Japanese American Music Making*, «The Musical Quarterly» 79/3, 1995, pp. 429-453
- Burr, Vivien, *Introducció al construccionisme social*, Barcelona: Edicions de la UOC/Proa, 1996
- Carrithers, Michael, *¿Por qué los humanos tenemos cultura?*, Madrid: Alianza, 1995
- Eagleton, Terry, *La idea de cultura. Una mirada política sobre los conflictos culturales*, Barcelona: Paidós, 2001
- Hood, Mantle, "Music, the Unknown", en: F. Ll. Harrison, M.
- Hood i C.V. Palisca (eds.), *Musicology*, Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1963, pp. 215-326
- Juliano, Dolores, *Educación intercultural. Escuela y minorías culturales*, Madrid: Eudema, 1993
- Krech, D.; R.S. Crutchfield; E.L. Ballachey, *Individual in Society*, New York: Mc Graw-Hill Book Company, 1962
- Kuper, Adam, *Cultura. La versión de los antropólogos*, Barcelona: Paidós, 2001
- Huntington, Samuel P., *The clash of civilizations and the remaking of world order*, London: Simon & Schuster, 1998 (Traducció en espanyol: *El choque de civilizaciones*, Barcelona: Paidós, 1997)
- Martí, Josep, *Catalunya al tombant de mil·leni: multiculturalisme i identitats ètniques*, «Revista d'Etnologia de Catalunya» 15, 1999, pp. 92-103
- Id., *Más allá del arte. La música como generadora de realidades sociales*, Sant Cugat del Vallès: Deriva, 2000
- Mulvaney, Becky Michele, *Gender Differences in Communication: An Intercultural Experience*, <http://cpsr.org/cpsr/gender/mulvaney.txt> [consultat: 2000]
- Nieke, Wolfgang, *Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag*, Opladen: Leske+Budrich, 1995
- Rodrigo Alsina, Miquel, *Comunicación intercultural*, Barcelona: Anthropos, 1999
- Rodríguez, M., *Entrevista a Mory Kanté*, «La Vanguardia», 15.2.1997, p. 45
- Swanwick, Keith, *Music, Mind, and Education*, London/New York: Routledge, 1988
- Watzlawick, Paul, *Teoría de la comunicación humana*, Barcelona: Herder, 1989