

Las visiones de profesionales sobre proyectos intercomunitarios de educación musical en Irlanda del Norte

PRACTITIONERS' VIEWS ON CROSS-COMMUNITY MUSIC EDUCATION IN NORTHERN IRELAND

OSCAR ODENA University of Glasgow, Reino Unido ▶ oscar.odena@glasgow.ac.uk

resumen

Este artículo presenta una investigación cualitativa de las percepciones sobre actividades intercomunitarias de educación musical de catorce profesionales con experiencia con las dos comunidades principales en Irlanda del Norte (IN), la protestante y la católica. La segregación del sistema educativo se resume en el primer apartado, al que sigue un repaso de la bibliografía, algunas actividades intercomunitarias, y la metodología de investigación. Se analizaron doscientas dieciséis páginas de entrevistas con *NVivo*. Los entrevistados reflexionaron sobre actividades actuales, recuerdos de experiencias pasadas, miedos y esperanzas. Las actividades y sus objetivos varían dependiendo de varios factores, siendo uno de los más importantes el nivel de reconocimiento de la integración del entorno, que parece estar influenciado por el contexto socioeconómico. Estas actividades se ven como un medio efectivo para abordar los prejuicios entre los jóvenes. Sin embargo, el contexto de cada entorno delimita su potencial. En la conclusión se examinan las implicaciones educativas.

PALABRAS CLAVE: educación musical intercomunitaria, inclusión, Irlanda del Norte.

abstract

This paper discusses a qualitative inquiry on the perceptions of cross-community music education activities by fourteen experienced practitioners working across the two main groups in Northern Ireland (NI), the Protestant and Catholic communities. The segregation of the NI education system is outlined in the first section, followed by sections on past studies, current cross-community activities and research methodology. Over two hundred pages of interview transcripts were analysed with the assistance of *NVivo*. Interviewees reflected on current practices, past experiences, fears and hopes. Cross-community activities and its aims seem to vary depending on a number of factors, one of the most important being the level of community integration of the education setting, which seems to be influenced by the socioeconomic context. These activities are seen as an effective way of tackling prejudice amongst young people. However, the context of each setting delimits its potential. Educational implications are examined in the conclusions.

KEYWORDS: cross-community music education, inclusion, Northern Ireland.

Introducción

Presencia a la retórica de normalidad y reconciliación tras el proceso de paz, Irlanda del Norte (IN) continúa siendo una sociedad profundamente segregada (p. ej., McKeown, 2013). Cuando se hizo el trabajo de campo del presente estudio (2007 – 2009), en trece de los veintiséis distritos de gobierno local los protestantes eran la abrumadora mayoría, mientras que once distritos eran predominantemente católicos (Oficina Nacional de Estadística, 2004). Fue tan solo en 2007 cuando se restauró la asamblea delegada de IN. Desde entonces el gobierno ha estado compartido – con interrupciones fruto de la falta de consenso – entre los dos partidos mayores e históricamente irreconciliables: el Partido Unionista Democrático (partido conservador, fundado por el reverendo protestante Ian Paisley) y Sinn Féin (partido republicano, considerado como el ala política del IRA, es decir, el *Irish Republican Army*, ‘Ejército republicano irlandés’, actualmente desmantelado). El presente ambiente de calma relativa favorece el desarrollo de proyectos intercomunitarios, algunos de los cuales se enfocan en actividades musicales, ya que las oportunidades que la música crea para el contacto parecen facilitar la mejora de las relaciones o su inicio donde todavía no existen (Odena, 2018a; Ulster Orchestra, 2007). No obstante, hay una falta de información acerca de las claves del éxito en las actividades colaborativas de educación musical en contextos segregados, y en cómo adaptar los proyectos para los niños pequeños. Por lo tanto, el objetivo principal de este estudio fue explorar las percepciones de profesionales experimentados acerca de cómo desarrollar las aptitudes musicales, contribuyendo al mismo tiempo al hermanamiento de niños de las comunidades protestante y católica, ya que se ha demostrado que las iniciativas intercomunitarias con niños pequeños maximizan los resultados (Connolly, 2007; Hayden; Odena, 2007). El estudio se centra en el potencial de actividades musicales intercomunitarias como un medio para mejorar las actitudes negativas en los niños pequeños y promover mejores relaciones intergrupales. El estudio tiene un enfoque práctico, específicamente, encontrar las claves del éxito a la hora de diseñar este tipo de oportunidades educativas.

El contexto

La segregación en IN es más aguda en las áreas que durante el propio conflicto fueron llamadas *hot spots*, es decir, ‘zonas de conflicto’, donde los prejuicios permanecen y a los que se suma una violencia interna exacerbada por problemas socioeconómicos tales como una alta tasa de desempleo (McKeown, 2013; Oficina Nacional de Estadística, 2005). Durante la cumbre del conflicto, desde 1966 hasta finales de los años noventa, de una población de 1,6 millones murieron más de 3700 personas y decenas de miles resultaron heridas. Esto fue debido a enfrentamientos directos entre agrupaciones republicanas y unionistas, el ejército británico y la policía local, enfrentamientos que, a menudo, también tenían lugar dentro de los mismos grupos (McEvoy et al., 2006). Todas las muertes están cuidadosamente documentadas en *Lost Lives* (McKittrick et al., 1999), una obra exhaustiva que informa de las historias de 3636 hombres, mujeres y niños que murieron como resultado de los disturbios. En su última edición revisada, el total de víctimas aumentó hasta 3720, incluyendo las vidas perdidas entre el 2000 y el 2006, veinticinco de las cuales fueron el resultado de enfrentamientos internos dentro de algunos grupúsculos paramilitares unionistas que todavía no se han desmilitarizado (McKittrick et al.,

2007)¹. Se estima que uno de cada cuatro adultos de IN conoce a alguien que murió durante los disturbios (Gallagher, 2004; 2008). Este es todavía un tema muy sensible y generalmente se evita hablarlo en público. Es más, comprensiblemente, las heridas están tardando mucho tiempo en curarse y todavía hay ataques sectarios relacionadas con el conflicto todos los años (McKeown, 2013; Myers, 2006).

El sistema escolar refleja la segregación social de la región, pues aproximadamente un 93% de los niños asisten a escuelas mayoritariamente protestantes o católicas, debido a la homogeneidad del personal y los estudiantes de dichos centros. Poco más de sesenta de las más de mil escuelas de primaria y secundaria se clasifican actualmente como “integradas”, con estudiantes de las dos comunidades principales, un movimiento que fue creado ya en 1981 en respuesta a la situación de conflicto (Departamento de Educación de IN [DENI], 2017; Kilpatrick y Leitch, 2004). A esta segregación *de facto* del sistema escolar y otros aspectos de la sociedad, tales como el ocio y las instalaciones deportivas, le han puesto la etiqueta de ‘apartheid benigno’ (p. ej., Cairns, 2007)

Mientras algunos discuten que las tensiones intercomunitarias reflejadas en los medios de comunicación locales no son una característica de la educación musical porque todas las escuelas tienen que implementar el mismo currículo (Drummond, 1999), otros debaten la ‘politización de la música’ (Hastings, 2003), observando que, durante años, “las dos comunidades han desarrollado una actitud de alienación de parte de su cultura, y la música popular ha desarrollado matices políticos” (Jarvis 1990, p. 276). En un estudio anterior, Jarvis (1990) mencionó que muchos profesores simplemente no estaban familiarizados ni siquiera con una de las músicas tradicionales principales (estas son la tradición de la música popular irlandesa, a menudo asociada con los católicos, y la tradición de las bandas de flautas y tambores, asociada con los protestantes). Históricamente, la percepción de las diversas tradiciones musicales se ha usado para crear un sentido de identidad que es culturalmente exclusivo (Forker, 2002; Ramsey, 2003).

Base teórica: música, identidad, prejuicio e hipótesis de contacto

Investigaciones publicadas en los últimos dos decenios demuestran que la música es un elemento determinante en la formación de la identidad de los jóvenes (MacDonald et al., 2002; Welch, 2006). North et al. (2000) estudiaron las respuestas a cuestionarios de 2465 adolescentes y encontraron que la música permite a los adolescentes satisfacer sus necesidades emocionales y que la preferían ante otras actividades de ocio. Warwick (2006), en una consulta a 533 jóvenes que vivían en Inglaterra, se encontró con que la música es la tercera fuente de esperanza después de la ‘familia’ y los ‘amigos’, y se valora más que la ‘televisión’ o el ‘deporte’. Welch (2006) identificó la infancia temprana como un período crítico para el desarrollo de aptitudes musicales y de la formación de la identidad musical. Otras

1. El desglose de las 75 vidas perdidas entre el año 2000 y el 2006 es el siguiente: diecinueve vidas perdidas en el año 2000, veinte en el 2001, once en el 2002, trece en el 2003, cuatro en el 2004, ocho en el 2005 y tres en la primera mitad del 2006 (McKittrick et al., 2007).

investigaciones también muestran cómo la música es una herramienta efectiva para la fortaleza e inclusión de individuos, escuelas y comunidades (Hallam, 2001; Rusinek, 2008) y cómo las escuelas pueden ser espacios favorables para desarrollar aptitudes musicales (Green, 2008; Welch; Adams, 2003), contribuyendo, por consiguiente, al desarrollo de las identidades de los individuos desde una edad muy temprana.

Numerosas investigaciones resaltan cómo los niños que crecen en barrios segregados de IN desarrollan prejuicios contra las formas culturales de la otra comunidad (p.ej., Connolly, 2007). Mientras que esto ocurre sistemáticamente con niños de edades entre los seis y los ocho años, algunos estudios han demostrado que el respeto hacia formas culturales 'diferentes' tales como tradiciones deportivas y banderas puede aumentarse con intervenciones tempranas (Connolly et al., 2006). La sensible cuestión del 'respeto por los demás' la abordan los responsables de la política educativa con la inclusión en los años noventa de la temática intercurricular de la *EMU*, es decir, *Education for Mutual Understanding* 'educación para el entendimiento mutuo'. Los objetivos de la *EMU* eran "fomentar el respeto por uno mismo, por otros y la mejoría de las relaciones entre personas cuyas tradiciones culturales difieren" (DENI, 2005, p. 4-6). No obstante, estudios subsiguientes sugirieron que la implementación en las escuelas de la temática intercurricular de la *EMU* no trataba los aspectos más controvertidos debido a varios factores, entre los que se incluyen la falta de formación y desarrollo profesional para apoyar al profesorado, y la falta de contenidos de la *EMU* más específicos identificados en el currículo (Smith; Robinson, 1996).

Si los profesores no se sienten a gusto tratando temas polémicos, tales como el prejuicio cultural, entonces es difícil para las escuelas proporcionar un espacio para que los alumnos confronten estos asuntos sin reservas (Donnelly, 2004). En un estudio de caso de nueve escuelas que prestan servicio a comunidades de IN con circunstancias socioeconómicas diferentes y con experiencias opuestas de violencia política, Smith (2001, p. 134) se encontró con que el currículo planificado "estaba, en gran medida, desprovisto de tales oportunidades". Por el contrario, Hanratty y Taggart (2004, p. 19), en un análisis de las clases de nueve escuelas católicas y protestantes, demostraron que, con las herramientas apropiadas (esto es, con una selección de textos centrados en el conflicto, denominado *The Troubles*, 'Los Problemas'), y con un nivel considerable de habilidades y experiencia pedagógicas, es posible "animar a los alumnos a examinar críticamente sus actitudes e incluso a abandonar algunos prejuicios". En el Currículo Revisado (DENI, 2007) los objetivos de la *EMU* se reelaboraron y se incluyeron en el área de 'Desarrollo personal y entendimiento mutuo', un cambio que arrojará luz a los aspectos más controvertidos de la *EMU* y que, una vez más, dejará la responsabilidad de decidir el enfoque de esta área a cada profesor. Sin embargo, la forma en la que se promueve el respeto hacia formas culturales diferentes dependerá en última instancia del entorno escolar y la experiencia previa del profesor con actividades intercomunitarias (p.ej., Hanratty; Taggart, 2004).

En el núcleo de la organización de actividades intercomunitarias escolares y extraescolares reside la idea de que el contacto intergrupal, en determinadas condiciones, puede resultar efectivo en cuanto a la reducción de los prejuicios y la hostilidad intergrupales. Esta teoría,

también conocida como la *hipótesis del contacto*, fue propuesta por primera vez por Allport (1954) y ha sido corroborada recientemente por Pettigrew y Tropp (2006) en un meta análisis del resultado de 515 estudios publicados. Las condiciones óptimas para un contacto intergrupal eficaz son:

1. un estatus en igualdad de condiciones para ambos grupos en la situación de contacto;
2. una interacción personal continuada entre individuos de ambos grupos;
3. la cooperación en una situación de independencia mutua, en la cual miembros de ambos grupos trabajan juntos por un objetivo común;
4. el apoyo institucional, donde hay una aprobación social oficial para el contacto entre distintos grupos sociales (a partir de Hughes, 2007, p. 421).

Allport (1954, p. 489) observó que “para llegar a su máxima eficacia, el contacto y los programas conocidos” tendrían que “darse en actividades habituales con un propósito”, evitando la artificialidad. Estudios subsecuentes sobre la teoría del contacto destacan que la respuesta emocional durante el contacto es más importante que aumentar el conocimiento sobre el otro grupo, y que condiciones más que óptimas pueden ser percibidas de forma diferente por los grupos participantes, como, por ejemplo, cuando una minoría ve la actividad como condescendentemente desigual.

En una reformulación más reciente de la teoría del contacto, Pettigrew (1998) propone un modelo secuencial para reducir el conflicto en tres etapas, las cuales podrían ayudar a nuestro entendimiento de las experiencias de los participantes en actividades intercomunitarias:

1. El contacto **inicial**, donde es probable que la ansiedad sea más pronunciada y donde la identidad personal y la interacción interpersonal se enfatizan en un esfuerzo por “descategorizar” al individuo;
2. La etapa en la que el contacto está **consolidado**, lo que permite una situación óptima con menos ansiedad en la que se resalta la vieja categorización saliente de pertenecer a un grupo particular, que resulta en prejuicios debilitados que son generalizados más allá de la actividad;
3. La etapa en la que, después de un contacto **prolongado**, los individuos empiezan a verse como parte de un nuevo grupo redefinido y más grande que se compone de todas las comunidades (supone el desarrollo de la idea de una nueva comunidad o una “recategorización” de las antiguas).

En un meta análisis de investigaciones previas, Kenworth et al. (2005) observaron que es probable que la ansiedad intergrupal que proviene de la anticipación de consecuencias negativas de un contacto intercomunitario aumente ante el menor contacto previo. La reducción de esta ansiedad (y la disolución de prejuicios) es a menudo uno de los objetivos de las actividades intercomunitarias, algunas de las cuales utilizan la música como una herramienta de facilitación e inclusión con los jóvenes.

Proyectos de educación musical intercomunitarios en IN y en otros lugares

Con la mejora reciente del conflicto, algunos proyectos de educación musical están uniendo a escuelas de ambas comunidades de una forma que habría sido impensable hace dos décadas; por ejemplo, el proyecto *A marvellous medicine*, 'Una medicina maravillosa', (Ulster Orchestra, 2007), que reunió a niños de educación primaria para una actuación final en la sala de conciertos *Waterfront Hall* de Belfast, o las actividades de la ilustrativamente nombrada *Cross-Border Orchestra*, 'Orquesta transfronteriza', (<https://www.cboi.ie/>). A menudo, el objetivo principal de estos proyectos es el de unir a los jóvenes, más que el de enseñarles un conjunto de valores formulados, y las oportunidades presentadas por un interés común en la música permiten el desarrollo de amistades entre grupos.

Varias actividades de educación musical intercomunitaria se han llevado a cabo con éxito en otros países donde había una necesidad de aumentar la inclusión y el respeto por la diversidad étnica. Por ejemplo, en España, las actuaciones públicas de estudiantes de música han sido usadas para promover la inclusión y para reducir el absentismo de niños romaníes (Almau, 2005)². En los Países Bajos, se valen de talleres de música que aportan 'momentos memorables' para promover actitudes positivas en guarderías con altos porcentajes de niños migrantes (Brenman, 2007). Y en Colombia, una red de escuelas de música en algunos de los barrios más pobres de Medellín está desarrollando las aptitudes musicales de los niños a la vez que su inclusión social, contraatacando la exclusión y la alienación social sufrida por muchos niños pequeños a manos de bandas criminales locales (Helena Rey, 2008). También en Colombia, el programa gubernamental Música para la Reconciliación ofrece actividades de canto grupal varias veces a la semana a niños y niñas desplazados por el conflicto en un contexto seguro, donde pueden conocer otros niños desplazados (Rodríguez; Odena; Cabedo-Mas, 2018).

Otro ejemplo de un proyecto musical muy conocido que busca la reconciliación y la construcción de un entendimiento, centrado en jóvenes palestinos e israelíes, es la West-Eastern Divan Orchestra dirigida por Barenboim (<https://www.west-eastern-divan.org/>). Desde 1999 jóvenes músicos de Israel y países árabes han recorrido regularmente todo el mundo llevando la idea del diálogo a través de la música.

Mientras que en los casos antes mencionados de España, Países Bajos y Colombia las actividades musicales están diseñadas para facilitar la inclusión social de grupos minoritarios desfavorecidos, en la *Divan Orchestra* las actividades parecen funcionar como un ambiente neutral en el que músicos jóvenes con formación clásica pueden desarrollar respeto por las comunidades de todos los músicos. Estos proyectos han sido ampliamente documentados y no es mi propósito aquí presentar un análisis exhaustivo de los mismos, sino más bien destacar que se han estudiado numerosos contextos externos a IN, y que ahora se necesita que esa investigación se base en IN.

2. El nombre generalmente aceptado por este grupo étnico difiere ligeramente dependiendo del país. Por ejemplo, los investigadores españoles utilizan la palabra "gitanos" mientras que los británicos utilizan "Travellers", y los responsables de la política europea usan a menudo *Roma* 'romani' (véase, por ejemplo, el proyecto dirigido por Flecha, *Successful Educational Actions for Inclusion and Social Cohesion in Europe* publicado por Springer en el 2015).

Metodología de investigación

Tras un repaso de la bibliografía y proyectos anteriores, se les realizó una entrevista confidencial a varios profesionales involucrados en educación musical en diferentes niveles. La primera muestra fue 'intencional', empezando con formadores de profesores de música, y fue extendida al pedirles más contactos a todos los participantes (Kvale 1996; Lincoln; Guba, 1985)³. Los catorce entrevistados – para agilizar la lectura haré uso del género masculino, aunque me refiera a ambos géneros – fueron seleccionados siguiendo un método de muestreo de 'variación máxima' que tomaba en cuenta su potencial como informantes clave (Cohen et al., 2017). Todos fueron elegidos en consonancia con los siguientes criterios: tener una amplia experiencia en actividades educativas intercomunitarias, y haber trabajado al menos en dos contextos diferentes. El método de la máxima variación se empleó para centrarse en los profesionales clave con experiencia en actividades intercomunitarias con jóvenes, independientemente del entono educativo. El número de profesionales y sus ocupaciones están resumidos en la Tabla 1.

CANTIDAD	OCUPACIÓN
1	Profesor, en guardería
1	Profesor y coordinador de música, escuela primaria integrada
1	Profesor de música, escuela secundaria integrada
3	Profesor lector de educación musical, facultad de formación del profesorado
1	Director, escuela de música
2	Coordinador de curso de capacitación del profesorado, y profesor de escuela de música.
1	Compositor y coordinador de talleres
2	Director de música, <i>grammar school</i> (instituto selectivo de segunda enseñanza)
1	Profesor de música y director de orquesta, <i>grammar school</i>
1	Inspector de educación musical retirado recientemente
Total: 14	

TABLA 1

Número de entrevistados/as y sus ocupaciones.

Las actividades educativas intercomunitarias mencionadas variaban desde un taller anual que juntaba a dos escuelas de diferente confesión de un barrio en una *hot spot*, o 'zona de conflicto', a proyectos que involucraban a escuelas durante algunos meses, a actividades

3. Esta investigación amplía y actualiza un documento de estudio encargado por la Fundación Bernard van Leer (Odena, 2007a). Partes del estudio fueron debatidas en el Seminario de la Comisión Investigadora de la Sociedad Internacional para la Educación Musical, celebrada en Porto en el 2008. Posteriormente se publicó en inglés un artículo y dos capítulos sobre estudios previos y metodología (Odena, 2010; 2014a; 2014b). Este es el primer artículo en castellano desarrollado del estudio original en inglés.

intercomunitarias semanales tales como clubs de música extraescolares, ensayos de orquesta y la enseñanza regular en las aulas. Algunas actividades eran integradas debido a sus circunstancias – p. ej., una escuela de música que presta servicios a ambas comunidades –, mientras que otras fueron creadas para construir puentes. Todas las actividades ofrecían grandes oportunidades para el contacto intercomunitario y eran llevadas a cabo por profesionales que estaban a favor este tipo de entorno.

Las entrevistas siempre tuvieron lugar en un lugar elegido por el entrevistado y duraron entre 25 y 65 minutos (a excepción de una que fue más breve debido a compromisos laborales). En tres ocasiones, los participantes fueron entrevistados en parejas, usando un formato de grupo focal, permitiendo la interacción, lo que explica su prolongada extensión. Las dificultades que resultan del hecho de que sean los ‘de dentro’ los que estén investigando grupos mixtos en IN, tales como la tendencia a referirse a una comunidad más que a otra o la necesidad de no divulgar su propio trasfondo (Carlisle, 2007), se evitaron gracias a la condición ‘de fuera’ del investigador como español.

Las entrevistas estaban semiestructuradas y trataban de explorar los siguientes temas: el trasfondo musical de los participantes y su trabajo pasado y actual; sus visiones sobre la educación musical en IN; y sus consejos sobre cómo aumentar la efectividad de los proyectos intercomunitarios desde el punto de vista de la participación y el desarrollo de aptitudes musicales y actitudes positivas hacia la otra comunidad. Las preguntas variaban ligeramente dependiendo de si trabajaban principalmente en entornos escolares o extraescolares, por ejemplo, cuando fueron preguntados sobre la *EMU* y el currículo de la escuela. Además, se obtuvieron aclaraciones más extendidas de las cuestiones e ideas conforme aparecían durante las entrevistas, de esta forma las entrevistas se transformaron conversaciones con un propósito (Burgess, 1988).

Todas las entrevistas fueron grabadas y transcritas literalmente. Las transcripciones completas fueron analizadas con la ayuda de *NVivo*, utilizando un análisis comparativo temático y recursivo (Odena, 2013a; Odena; Burgess, 2017). Este proceso de análisis utilizando software especializado ha sido de gran utilidad en investigaciones anteriores⁴. Se codificaron en categorías un total de 253742 caracteres de 271905 (93,32%) del texto de más de 216 páginas de transcripciones. El proceso consistía en repetidas lecturas de todas las transcripciones, buscando puntos comunes y temas, los cuales eran examinados con cada nueva lectura y evolucionaban en varias categorías provisionales. En análisis sucesivos las categorías provisionales se compararon entre ellas, lo que tuvo como consecuencia una reorganización, una fusión y un perfeccionamiento hasta la fijación de once categorías finales, de las cuales seis contenían subcategorías adicionales (véase la Tabla 2). La categorización final fue debatida con dos colegas, lo que dio una mayor fiabilidad al análisis.

4. Las investigaciones previas en las que he empleado este proceso utilizando *NVivo* incluyen el proyecto ‘Consultando a los alumnos sobre la evaluación de su aprendizaje’ (Leitch et al., 2007) y un estudio de las percepciones de la creatividad de profesores de música de escuelas de Inglaterra (Odena, 2001; 2004; 2006; 2007b; 2012; 2013b; 2018b; Odena et al., 2005).

<p>1 Formación del profesorado</p> <p>Organización del prácticum</p> <p>El bagaje del estudiante de magisterio</p>
<p>2 Educación musical en IN</p> <p>Actividades diferentes en escuelas diferentes</p>
<p>3 Procesos y efectividad del proyecto</p> <p>Barreras a la educación intercomunitaria</p>
<p>4 Proyectos intercomunitarios</p> <p>El proyecto inter-escolar “Marvellous medicine”</p> <p>El proyecto inter-escolar “Music Makers”</p> <p>Actividades de la EMU en guarderías</p> <p>La música en la escuela integrada A</p> <p>La música en la escuela integrada B</p> <p>Proyecto intercomunitario de la <i>grammar school</i> A</p> <p>Educación musical de la <i>grammar school</i> B</p>
<p>5 Potencial de la educación musical</p> <p>Potencial de los niños</p> <p>Potencial en la trayectoria de los participantes</p>
<p>6 La música como seña de identidad</p> <p>Estereotipos y alienación</p>
<p>7 Percepción de la EMU</p>
<p>8 Diferencias intergeneracionales</p>
<p>9 Información sobre profesionales clave</p>
<p>10 Factores socioeconómicos</p>
<p>11 Trasfondo de los participantes</p>

TABLA 2

Lista de las categorías (en cursiva) y subcategorías

Discusión de los resultados

Siguiendo análisis sistemáticos, las cuatro categorías más relevantes para el propósito de la investigación resultaron ser “La música como seña de identidad”, “Factores socioeconómicos”, “Procesos y efectividad del proyecto” y “Potencial de la educación musical”. Estas no fueron sólo relevantes para el propósito de la investigación, sino que fueron, en general, los temas que con más fuerza aparecieron a lo largo de todas las transcripciones de las entrevistas, como se muestra en la Tabla 3.

CATEGORÍA	NÚMERO DE APARICIONES CATEGORIZADAS	NÚMERO DE ENTREVISTADOS
“Procesos y efectividad del proyecto”	51 (16 en la subcategoría “Barreras a la educación intercomunitaria”)	14 (100%)
“Potencial de la educación musical”	29	14 (100%)
“La música como seña de identidad”	23	10 (71%)
“Factores socioeconómicos”	12	8 (57%)
Número total de citas para este conjunto de categorías	115	

TABLA3

Número de apariciones de las categorías principales en las transcripciones

En ocasiones, parecía que algunos comentarios entraban en dos categorías, por ejemplo, en “Procesos y efectividad del proyecto” y en “Potencial de la educación musical”. En tales casos, el comentario se categorizaba de acuerdo al contexto de la conversación. Se ha discutido en otras ocasiones que el hecho de revelar la cantidad de datos cualitativos analizados, los procedimientos aplicados con el software, y el cómo los análisis corroboran las afirmaciones del investigador (p. ej., el porcentaje de datos categorizados y la carga relativa de los temas emergentes) permiten un mayor rigor y una transparencia al análisis (Odena, 2013a). Por razones de espacio, otras categorías que complementan las cuestiones debatidas en este artículo, tales como “Educación musical en IN” y “Diferencias intergeneracionales”, serán examinadas en otra ocasión.

En las siguientes secciones, se presentan los comentarios de los participantes con el fin de ofrecer al lector consideraciones sobre las experiencias de los participantes en sus propias palabras (Eisner, 2017; Odena; Welch, 2007; 2009).

La música como seña de identidad

Esta categoría incluye comentarios sobre el uso de la música como (a veces) una seña alienadora de identidad y explicaciones de los estereotipos asociados a ambas comunidades en IN. Todos los participantes sentían que las actividades de educación musical a las que asistieron fuera de la escuela cuando eran pequeños habían sido una buena forma de abordar sus propios prejuicios:

Si creces en IN eres o católico o protestante, era en gran medida una definición de quién eras, y la primera vez que conocí a un protestante fue a través de la Escuela de música de los sábados por la mañana, y de pronto te das cuenta de que no tenían dos cabezas

y de que sus ojos no estaban más juntos [...], tuvimos una gran cantidad de bromas y creo que una comprensión real de que estas personas no eran tan diferentes a nosotros.

Sin embargo, la misma participante seguía encontrando una alienación entre culturas en algunas de las visitas escolares de su trabajo actual. Ella recordó un ejemplo ilustrativo con un niño de nueve años:

Su poema era sobre cómo él odiaba a los británicos y le dije: «¿Alguna vez has conocido a una persona británica?», y él dijo: «No. Si conociera a uno, lo dispararía hasta matarlo.» [...], y yo dije: «Pero, ¿por qué?», y él dijo: «Porque son horribles.» y yo dije: «Pero tú nunca los has conocido, así que ¿cómo puedes saberlo?», y él dijo: «awk, bueno, ¡todo el mundo lo sabe!» [...], y caí en que todavía nos queda un largo camino por recorrer.

Hubo un consenso general entre los entrevistados en darle la bienvenida al cambio, pero la segregación y los prejuicios se percibían de forma elevada, sobre todo en las 'zonas de conflicto' que siguen experimentando violencia interna. Las diferentes tradiciones musicales en gran medida siguen estando vivas, y estas se perciben a veces como exclusivas de una comunidad. Tres participantes expresaron esta división de la siguiente forma:

El contexto histórico de las bandas [de flautas y tambores] se encuentra en el sistema militar británico [...], y tiende a atraer más a los protestantes; de la misma forma que la música tradicional irlandesa es parte de la cultura popular de los católicos.

Las bandas de flauta me aterrorizan porque para mí suponen el Doce de julio y [los desfiles de conmemoración protestantes...], para muchos es una manera muy apropiada de formar parte de la comunidad, pero me sigue asustando porque es una cultura ajena.

Como cualquier estereotipo, una vez que empiezas a profundizar en él, ves que no es el caso, pero la música se ha utilizado como un arma para definir en cierto punto comunidades [...], es como una mentalidad de grupo.

Los estereotipos musicales asociados con las dos comunidades (esto es, las bandas de flautas y tambores unionistas frente a las sesiones musicales tradicionales irlandesas republicanas) también causan inquietud a algunos padres:

El año pasado hicimos un proyecto con diez escuelas primarias protestantes, pero no hubo una tentativa de ninguna forma de intentar y ampliar su visión de lo que es la música irlandesa, porque, en el momento, ellos no quieren saber, los padres no quieren saber [...]. En *Shankill Road* [una *hot spot* o 'zona de conflicto' notoriamente unionista] no harías eso para nada, sería estúpido hacerlo. Así que creo que yo respetaría completamente la tradición nacionalista en el oeste católico de Belfast, y entonces haríamos algo diferente en el oeste protestante de Belfast.

Factores socioeconómicos

Se han incluido en esta categoría los comentarios sobre las características socioeconómicas de las familias, el contexto educativo y su influencia en el tipo de actividades musicales. Los participantes reconocieron que sus visiones estuvieran probablemente influenciadas por su educación particular. Ellos se sentían "afortunados" de tener "padres profesionales" o un

contexto familiar “donde había más tolerancia”, y también de haberse mezclado con estudiantes de música intercomunitarios con una educación similar.

La normalización y la lenta desaparición de la segregación en áreas más pudientes trajo consigo una abundancia de música (intercomunitaria *de facto*) y de actividades de educación musical:

Muy a menudo, se reunían personas para asociaciones operísticas y grupos corales y había, también de una diversidad de tradiciones, una flota de artistas [...]. Yo asistía libremente a diferentes iglesias para representar una pieza musical particular. Pero, nuevamente, supongo que estaría hablando desde una mera perspectiva de clase media.

Funciona en el nivel profesional y en los barrios residenciales [...] y creo que funciona en cierta medida en los institutos selectivos de segunda enseñanza [*grammar schools*].

En contraste, Cairns (2007) observa que los contextos aparentemente sin prejuicios de la clase media necesitan ser analizados con atención, puesto que los adultos educados son capaces de desarrollar sofisticados mecanismos de negación y habilidades de imitación para ocultar sus aversiones y prejuicios. Es evidente desde los comentarios de los profesionales que la alienación cultural permanece en las áreas más pobres, donde el tipo de música con el que las personas se identifican reflejaría diferencias socioeconómicas:

Hay un elemento social en la música clásica que hace que las familias adineradas se identifiquen con ella y los niños de áreas desfavorecidas no se puedan identificar en absoluto [...]. Así que la única división que veo con regularidad tiene que ver con el estatus social.

Un formador de profesores observó que la “distinción entre católico y protestante” es una forma de simplificar una realidad social mucho más compleja:

Creo que las diferencias socioeconómicas son más problemáticas [...] El 11+ [un extenso examen selectivo para estudiantes de diez y once años], que en realidad tiene como resultado probablemente que más niños de una clase media pudiente tendrán su educación en las *grammar schools* y que más niños de la clase obrera tendrán una educación vocacional, ha dado como resultado una división que es mucho más profunda que la división religiosa y política y que, con mucha probabilidad, agrava la división [religiosa].

Procesos y efectividad del proyecto

Todos los participantes tenían amplia experiencia en la educación musical con niños de una variedad de áreas. En lo que concierne a actividades escolares y extraescolares con niños pequeños, cantar y componer fueron consideradas ideales para involucrar a todos los alumnos; específicamente, “actividades prácticas” en las que podían fácilmente verse implicados “entonces es cuando se interesan [...] cuando se involucran en hacer, más que escuchar o solo ver”. Otro profesional expresó esta preferencia por cantar y componer, particularmente con alumnos de primaria, de esta forma:

La idea de hacer que los niños canten es una de las primordiales. Necesitan una canción que sea pegadiza y fácil de aprender y una canción donde las palabras no sean muy difíciles [...]. Es importante que aquello en lo que se están integrando sea absorbente, y esa es la ventaja de una actividad de composición que suele funcionar muy bien porque tiende a usar el cerebro al completo y si estás concentrado en algo con otra persona entonces la otra persona no es una molestia. Así, una actividad que absorbe absolutamente a los niños tiende a unirlos mejor.

Desde el punto de vista del repertorio, el consenso general era ignorar cualquier tipo de música que pudiera estar relacionada con una de las dos comunidades principales. Esta era una posición *de facto* expresada por los participantes, que no había sido negociada entre ellos. Una excepción a esto fueron las escuelas integradas, donde, por ejemplo, la música tradicional irlandesa se enseñaba con la aprobación de los padres, muchos de ellos parejas no confesionales o mixtas; así como en escuelas confesionales de áreas pudientes, que tenían agrupaciones musicales y actividades extracurriculares que se podían asociar directamente con los dos grupos religiosos principales en el mismo edificio. En cualquier otra parte se sentía que la forma más apropiada de desarrollar actividades exitosas era evitar todo lo que tuviera “un revestimiento político o lo que pudiera ser percibido como un revestimiento político”.

Otra clave para el éxito era aclarar desde el principio que, fuera cual fuera la actividad, no era una competición entre escuelas o comunidades, sino más bien un trabajo cooperativo con un objetivo compartido. Esta conclusión coincide con las de un estudio inglés sobre colaboraciones escolares efectivas (Atkinson et al., 2007), así como con las condiciones óptimas de Allport (1954) para un contacto intergrupar efectivo, en el que miembros de ambos grupos trabajaban juntos hacia una meta común. Por ejemplo, dos participantes estaban involucrados en la coordinación de *Music Makers*, un proyecto innovador que reunía a niños de primaria de cada comunidad para participar en talleres de educación musical con sus profesores:

Destacamos la importancia de que no es competitivo [...], es en gran medida dar a los niños una oportunidad para mostrar orgullosamente lo que han hecho y [...] para alentar a los niños a ser creativos y a los profesores a no tenerle miedo a la creatividad.

Este *ethos* no competitivo y colaborativo se extendía no solo a las actividades de los niños, sino al trabajo de los coordinadores con los profesores. Todas las clases que participaron en el proyecto prepararon una composición original sobre un tema preestablecido, utilizando las voces y los instrumentos escolares (Odena, 2008), y ensayaron varias canciones comunes. A los profesores se les ofrecían talleres de formación musical al principio y se les pedía una retroalimentación de forma regular, de la que se nutría la organización del proyecto, de una forma similar a una investigación de acción colaborativa (p. ej., Reason; Bradbury, 2007). Además, los coordinadores iban a las escuelas para asesorar y orientar el desarrollo de las habilidades musicales por parte de los profesores, llevando a cabo sesiones junto a los profesores antes de las mañanas intercomunitarias finales en las que los niños interpretaban sus composiciones en frente de otras clases y cantaban el repertorio común juntos.

Los entrevistados también describieron varios impedimentos para los proyectos. Las inseguridades de los profesores de primaria se destacaron como uno de los obstáculos para

la participación en actividades intercomunitarias, por encima del “trabajo extra” que implicaba y los fondos insuficientes para el transporte. Dos entrevistados atribuyeron las inseguridades a la limitada formación musical de los profesores generalistas:

La música no ha sido una parte muy fuerte de la formación [obligatoria] del profesor desde hace muchos años, así que muchos profesores se sienten inseguros a la hora de enseñar música y no hacen mucho y, por lo tanto, la idea de reunirse para un proyecto musical no surgiría normalmente desde dentro de la escuela.

Dadas las conclusiones de estudios previos, las inseguridades musicales podrían ser multiplicadas por una falta de experiencia en cómo lidiar con situaciones intercomunitarias y con asuntos potencialmente conflictivos dentro de su propio grupo (p. ej., Hughes; Donnelly, 2006).

Una característica común de proyectos exitosos en las *hot spots* o ‘zonas de conflicto’ es la involucración de los padres. Esto podría tomar la forma de consultas durante las reuniones con los padres, de asistencia a los talleres y actuaciones escolares y de colaboración voluntaria de los padres en proyectos extraescolares. Parecía que el desarrollo gradual de una relación afectiva entre profesores y padres era importante para la aceptación y el buen funcionamiento de este tipo de actividades.

Siempre llevamos a un grupo de madres con nosotros, así tienen la ventaja de reunirse; ellas lo convierten siempre en un evento social, toman té, café y bizcocho o lo que sea esa mañana [...]. Establecemos y desarrollamos relaciones amigables y afectivas entre nuestros dos grupos de padres, niños y personal, facilitando un clima de afectividad y respeto por la cultura de los demás, esto es lo que realmente estás intentando conseguir.

Esta última cita hace referencia a un proyecto donde dos guarderías se visitaron la una a la otra durante un día, y los niños tuvieron un taller de educación musical ofrecido por un especialista de la Junta local de educación (*Education and Library Board*). La misma profesora explicó que ella no estaba segura de que los padres estuvieran preparados para un tipo de proyecto más largo y permanente todavía:

Es muy difícil incluso conseguir que los padres entren por nuestras puertas [para eventos regulares], ya ni hablemos decir “vamos a hacer algo con la escuela católica calle abajo” y una gran cantidad de los padres de esta área no estarían todavía preparados para eso, me refiero, estamos en tiempo de paz, pero va a pasar mucho tiempo antes de que estén preparados.

Aparte de la reticencia de los padres en barrios más polarizados, los directores de escuelas también se perciben como obstáculos o facilitadores clave. Dos participantes expresaron esta idea de la siguiente forma:

Estos proyectos en las escuelas sólo funcionan realmente si están respaldados por el director de la escuela. Si se deja a un profesor de música, a un profesor de teatro o a un profesor de educación física, realmente no funciona si tu director no cree en él y es la fuerza motriz [...]. El involucramiento de los padres es muy importante, creo que los padres deberían saber qué está pasando, deberían saber por qué y cuál es el sentido

de la implicación, y cuáles son las expectativas. Siempre está el riesgo de que algunos padres no lo van a aprobar, pero los niños normalmente no hacen esas preguntas.

Desafortunadamente [...] depende del valor que le da el director a la música, ya sabes [...]. Una cantidad de directores no entienden el valor de la música [...], no entienden el valor que los niños obtendrán de ello; ellos lo ven como una forma de entorpecer la enseñanza del inglés, las matemáticas y las ciencias.

Potencial de la educación musical

Por el contrario, ciertas escuelas eran descritas por los participantes como escuelas con una muy buena reputación musical, lo que atraía a los padres independientemente de su confesión. Un ejemplo de esto es el *Methodist College Belfast*, un instituto selectivo de secundaria (*grammar school*) situado en el distrito universitario de la capital de IN que tiene una variedad de coros, orquestas y bandas de flautas, además de grupos tradicionales irlandeses:

Ciertas escuelas tienen una fuerte tradición musical [...] y muy a menudo los padres y los niños mayores eligen ir independientemente de la confesión a estas escuelas por la experiencia musical [...]. Las cuestiones que tienen que ver con la identidad en gran medida se quedan a medio camino. Encontrarías eso en Belfast con *Methody [Methodist College]*, por ejemplo, que tiene una tradición musical muy fuerte [...] Los niños católicos, y más particularmente sus padres, si se encuentran con que tienen una inclinación particular hacia la música, querrían que tuvieran la mejor educación y los mandarían independientemente de la religión.

Sin embargo, estos no son los padres que viven en barrios polarizados. Podría parecer que las familias de clase media están más dispuestas a animar a sus hijos a mezclarse con niños de diversos grupos religiosos, lo que explicaría que en las áreas de clase media estas oportunidades pueden ser aceptadas, mientras que, en áreas de clase obrera, las barreras para la educación intercomunitaria son más agudas. Sin embargo, el potencial para desarrollar las aptitudes musicales a la vez que reunir a niños de ambas comunidades independientemente de su trasfondo es reconocido por las tantas experiencias positivas de los participantes en su propia educación y su trabajo regular con niños:

[La música] es una herramienta soberbia para animar a los niños a trabajar juntos [...], se lanzan a ello con todo el corazón y están bastante preparados para trabajar con otras personas a la vez.

Los niños están provistos de entusiasmo, pasión y energía, pueden inspirar a las personas como ningún otro grupo puede.

Aunque en la mayoría de los contextos intercomunitario referidos se evitaban las cuestiones de identidad nacional, y la prioridad estaba en desarrollar aptitudes musicales, estas actividades eran consideradas por los entrevistados como una herramienta ideal para reunir a los niños. Muchos de estos niños podrían no entrar en contacto entre ellos hasta una etapa posterior de sus vidas, debido a la segregación social. Por ejemplo, algunos participantes declararon que la universidad fue el primer entorno intergrupalo que experimentaron fuera de las actividades musicales a las que asistieron cuando eran pequeños, y los profesores

universitarios entrevistados observaron que todavía muchos de sus alumnos de magisterio llegaban a la universidad con una experiencia limitada en entornos intergrupales.

Conclusiones e implicaciones educativas

Desde las experiencias de los entrevistados, parece que está habiendo un progreso en el desarrollo de más oportunidades para la educación musical intercomunitaria. Como se ha señalado, los prejuicios que quedan en las zonas más desfavorecidas combinados con factores socioeconómicos suponen un desafío. Sin embargo, se pueden elucidar varias implicaciones educativas y recomendaciones prácticas. Estas recomendaciones hacen referencia a IN, pero también, en cierta medida, podrían ser relevantes para otras sociedades post-conflictivas que emergen de situaciones de violencia étnica o religiosa, como Chipre o los Balcanes (Odena, 2018a).

Es aparente que, en actividades intercomunitarias exitosas, los profesores, las escuelas y los estudiantes participan de forma voluntaria. Si las escuelas indecisas van a involucrarse en futuros proyectos, puede que quieran participar en su diseño. Además, los profesores podrían requerir un apoyo en forma de formación y desarrollo, no solo de sus aptitudes musicales, sino también para desarrollar su habilidad para liderar actividades intercomunitarias. Estudios anteriores han destacado que los profesores se sienten mal equipados para involucrarse con actividades que tienen potencial para inducir tensión y que la promoción de actitudes positivas entre comunidades históricamente irreconciliables no puede ser abordada solamente con cambios en las directrices del currículo.

Podría parecer que una aproximación apropiada para llevar a cabo tales proyectos, cuando los profesores están voluntariamente comprometidos en su desarrollo trabajando junto a otros profesionales, sería un modelo de investigación de acción colaborativa, en la que los objetivos y actividades se establecen y se revisan periódicamente a través de la reflexión y del trabajo individual y grupal (p. ej., Cabrera et al., 2006; Odena, 2015; Reason; Bradbury, 2007). Además, los profesores necesitan tiempo y espacio para desarrollar un entendimiento de sus propios valores para evitar reforzar las barreras psicológicas que sustentan la división" (Donnelly, 2004, p. 263), particularmente ya que la implementación de las actividades escolares depende en última instancia del profesor que está al frente de cada clase. Como Smith (2001, p. 138) mencionó en su investigación de las escuelas como instituciones para la paz, los profesores son todos productos del entorno: es "muy fácil transmitir ideas sociopolíticas preconcebidas" que son fáciles de retomar por los niños.

Las recomendaciones mencionadas coinciden con las cuestiones fundamentales en lograr la reducción de los prejuicios y en mejorar las relaciones intergrupales identificadas por Hughes (2009) y Tausch et al. (2005); por ejemplo, que la actividad intergrupar debería implicar un trabajo cooperativo hacia una meta comúnmente acordada, y que el contacto debería ser prolongado para desarrollar un cambio actitudinal mayor. Otras cuestiones fundamentales incluyen la necesidad de promover actividades en una gama de contextos para transferir la reducción de prejuicios a otras situaciones, y la necesidad de que los programas de intervención sean

evaluados rigurosamente, incluyendo no solo la valoración de las actitudes sino también la valoración de los indicadores sociales del éxito, por ejemplo, desplazamientos en los patrones de amistad (Hughes, 2009).

En los contextos descritos por los participantes había diferentes aproximaciones a actividades intercomunitarias; en la mayoría de los casos se evitó cualquier cuestión potencialmente contenciosa, como el repertorio tradicional de ambas comunidades, mientras que en unos pocos casos estos fueron reconocidos y estudiados (por ejemplo, en las escuelas integradas o en los contextos fuera de barrios polarizados). Sin embargo, la mayoría de actividades intercomunitarias de educación musical evocadas por los participantes estarían clasificadas bajo la primera etapa de Pettigrew (1998), esto es, ignorando cualquier tipo de música que pudiera estar relacionada con una de las dos comunidades principales, descategorizando, por consiguiente, a los individuos y su entorno. Las experiencias de actividades tales como los ensayos de los sábados de orquestas juveniles intercomunitarias facilitaron este ambiente neutro en el que los jóvenes pudieron construir amistades más allá de su grupo (primera etapa). Quedar de forma regular llevaría a un contexto más relajado donde pertenecer a uno de los dos grupos sería destacado de manera informal y los prejuicios estarían debilitados (segunda etapa): “tuvimos una gran cantidad de bromas y [...] una comprensión real de que estas personas no eran tan diferentes a nosotros”. Se podría argumentar que algunos de los entrevistados estaban situados dentro de un nuevo grupo más grande y redefinido (tercera etapa), gracias a las oportunidades que tuvieron durante su juventud, pero esta etapa no se extendería todavía a la mayoría de sus estudiantes.

Como se ha observado, parece que hay una segregación menos obvia en las escuelas en áreas pudientes. De este modo, los nuevos proyectos necesitarían enfocarse en las escuelas de áreas desfavorecidas. En un estudio del contacto intergrupal en dos escuelas árabe-israelíes, Hughes (2007) encontró que, aunque el trabajo escolar facilitara la reducción de los prejuicios entre niños de contextos árabe y judío, había fuerzas contradictorias, incluyendo las desigualdades sociales en el conjunto de la sociedad israelí y el bagaje político y social que los individuos traían consigo. El desafío para las escuelas fue cómo desarrollar actitudes que pudieran generalizarse dentro de un contexto social más amplio que los árabes perciben como altamente discriminatorio hacia ellos.

La situación en IN claramente no es la misma, pero el bagaje político y social de muchas personas que viven en barrios polarizados podría tener un efecto similar. Parafraseando a Hughes (2007, p. 435) el desafío al que algunas escuelas se enfrentan es cómo pueden los proyectos musicales intercomunitarios mejorar actitudes a aplicar más allá del entorno educativo, dentro del contexto del barrio polarizado católico o protestante, donde la mayoría de las personas perciben a la otra comunidad como una amenaza (p. ej., “en *Shankill Road* no harías eso para nada, sería estúpido hacerlo”). Un estudio longitudinal de diez años sobre las actitudes sociales hacia las relaciones comunitarias destaca que el 73% de los católicos creen que se trata mejor a los protestantes y que los protestantes tienen un creciente “deseo de vivir y trabajar aislados de la otra comunidad” (Hughes; Donnelly, 2001, p. 19).

Como en muchos estudios cualitativos, del análisis de datos de esta investigación surgió una cantidad de preguntas para investigaciones ulteriores. Los profesores involucrados en cursos musicales intercomunitarios de capacitación dieron alentadoras evaluaciones escritas a los coordinadores de sus talleres. Teniendo en cuenta que la formación del profesorado de primaria ha sido ofrecida históricamente en IN por dos facultades separadas⁵, un área interesante para investigar sería el efecto de la implicación del profesorado en cursos de música intercomunitarios en su desarrollo profesional y personal a lo largo de varios años. Un estudio longitudinal con profesores de ambas comunidades ofrecería la posibilidad de explorar este tema. Otra área para una consulta posterior sería la visión de los niños sobre la importancia de la música en sus vidas y en la formación de sus identidades.

Todos los participantes (al margen de dos que crecieron fuera de IN) recuerdan claramente la primera vez que, siendo niños o adolescentes, se encontraron con jóvenes de la otra comunidad en actividades musicales intercomunitarias que los ayudaron a diluir sus propios estereotipos. Esta observación apoyaría la sugerencia de que la ansiedad negativa producida por la anticipación del contacto intercomunitario es probable que se mejore con una participación anterior en actividades de contacto en condiciones óptimas (Kenworth et al., 2005). En contextos polarizados donde las tensiones comunitarias no resueltas son mucho mayores que aquellas abiertamente reconocidas, para ser capaces de ir más allá de la etapa de contacto inicial de Pettigrew (1998), los proyectos tendrían que ofrecer algo que persuada a los niños (diversión) tanto como a los padres (calidad) y a las escuelas (estatus), centrándose primero en experiencias musicales de calidad y dejando que las actitudes positivas hacia la otra comunidad se desarrollen de forma natural.

Agradecimientos

Estoy sumamente agradecido a todos los participantes por su disposición a compartir sus experiencias, y a María Ortega Amusco, por su trabajo y útiles sugerencias en la preparación del texto en castellano. Este estudio fue financiado por la Fundación Bernard van Leer, los Países Bajos.

Referencias

- ALLPORT, G. W. *The nature of prejudice*. Reading, MA: Addison-Wesley Publishing Company, 1954.
- ALMAU, A. Music is why we come to school. *Improving Schools*, v. 8, n. 2, p. 193-197, 2005.
- ATKINSON, M.; SPRINGATE, I.; JOHNSON, F.; HALSEY, K. *Inter-school collaboration: a literature review*. Slough: National Foundation for Educational Research, 2007.
- BRENNAN, M. *MEMorabele MOMenten. Summary document*. Personal communication. Amsterdam, The Netherlands: Stichting Memorabele Momenten, 2007.
- BURGESS, R. G. Conversations with a purpose: the ethnographic interview in educational research, in: R.

5. En el momento de preparar el informe para la Fundación Bernard van Leer, se firmó un acuerdo de fusión entre una de las dos facultades de formación del profesorado (Stranmillis) y la Facultad de Educación de Queen's University Belfast para finales de 2010.

- G. BURGESS. (Ed.). *Studies in qualitative methodology: a research annual*. v. 1. London: JAI Press, 1988.
- CABRERA, L.; LLUNA, J.; ODENA, O. Teatralizar la partitura para aprender mejor. Un estudio sobre 'La Flauta Mágica' como imagen interpretativa del concierto de clarinete de Mozart. *Eufonía. Didáctica de la Música*, n. 36, p. 113-123, 2006.
- CAIRNS, E. The Social Psychology of inter-group contact: implication for education in Northern Ireland. Paper presented at the *School of Education Lunchtime Research Seminar Series*, Queen's University Belfast, 9 November, 2007.
- CARLISLE, K. Challenges for educational research in post-conflict NI. *Research Intelligence*, n. 98, p. 10-11, 2007.
- COHEN, L.; MANION, L.; MORRISON, K. *Research methods in education*. 8. ed. London: Routledge, 2017.
- CONNOLLY, P. Promoting positive attitudes to ethnic diversity among young children: the role of research. *Early Childhood Matters*, n. 108, p. 50-54, 2007.
- CONNOLLY, P.; FITZPATRICK, S.; GALLAGHER, T.; HARRIS, P. Addressing diversity and inclusion in the early years in conflict-affected societies: a case study of the Media Initiative for Children – Northern Ireland. *International Journal for Early Years Education*, v. 14, n. 3, p. 263-278, 2006.
- DEPARTAMENTO DE EDUCACION DE IN [DENI]. *Educational (cross-curricular) themes*. 2005. Available online at: <www.deni.gov.uk/cct_1.pdf>. Accessed: 1 June 2008.
- DEPARTAMENTO DE EDUCACION DE IN [DE NI]. *NI Revised Curriculum*. 2007. Available online at: <www.nicurriculum.org.uk>. Accessed: 1 June 2008.
- DEPARTAMENTO DE EDUCACION DE IN [DENI]. *Integrated schools* (website). 2017. Available at: <www.deni.gov.uk/>. Accessed: 6 March 2017.
- DONNELLY, C. Constructing the ethos of tolerance and respect in an integrated school: the role of teachers. *British Educational Research Journal*, v. 30, n. 2, p. 263-278, 2004.
- DRUMMOND, B. Classroom music teachers and the post-primary curriculum: the implications of recent research in Northern Ireland. *British Journal of Music Education*, v. 16, n. 1, p. 21-38, 1999.
- EISNER, E. *The enlightened eye: qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. 2. ed. New York: Teachers College Press, 2017.
- FORKER, M. *A diagnostic profile of art understanding and social attributions based on written responses to conflict imagery*. Unpublished doctoral thesis, Queen's University Belfast. 2002.
- GALLAGHER, A. M. After the war comes peace? An examination of the impact of the Northern Ireland conflict on young people. *Journal of Social Issues*, v. 60, n. 3, p. 629-642, 2004.
- GALLAGHER, A. M. School collaboration, the way forward?. Paper presented at the *School of Education Lunchtime Research Seminar Series*. Queen's University Belfast. 8 February 2008.
- GREEN, L. *Music, informal learning and the school: a new classroom pedagogy*. Aldershot: Ashgate, 2008.
- HALLAM, S. *The power of music*. London, Performing Right Society, 2001.
- HANRATTY, B.; TAGGART, D. Sixth-formers reading 'The Troubles': a cross-community investigation. *Irish Educational Studies*, v. 23, n. 2, p. 19-35, 2004.
- HASTINGS, G. *With life & drum. Music, memories and customs of an Irish tradition*. Belfast: Blackstaff Press, 2003.
- HAYDEN, J.; ODENA, O. Social inclusion and respect for diversity. A framework for early childhood programmes. Paper presented at the *European Early Childhood Education Research Association Annual Conference*, Prague, Czech Republic, 29 August – 1 September 2007. Available online in *Enlighten* at: <<http://eprints.gla.ac.uk/view/author/29541.html>>. Accessed: 07 December 2017.
- HELENA REY, G. Music can tame the wildest – even in Medellín. *Inter Press Service News Agency*. 2008. Available online at: <<http://ipsnews.net>>. Accessed: 6 June 2008.
- HUGHES, J. Mediating and moderating effects of inter-group contact: case studies from bilingual/bi-national schools in Israel. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, v. 33, n. 3, p. 419-437, 2007.
- HUGHES, J. Peace, reconciliation and a shared future: a policy shift or more of the same?. *Community Development Journal*, v. 44, n. 1, p. 22-37, 2009.

- HUGHES, J.; DONNELLY, C. *Ten years of social attitudes to community relations in Northern Ireland*. Newtownabbey, Co. Antrim: University of Ulster, 2001.
- HUGHES, J.; DONNELLY, C. Contact as a policy mechanism for promoting better relations in integrated schools in Northern Ireland and bilingual/bi-national schools in Israel. *Journal of Peace Education*, v. 3, n. 1, p. 79-97, 2006.
- JARVIS, R. S. Teacher training for the future: a Northern Ireland perspective. *British Journal of Music Education*, v. 7, n. 3, p. 269-278, 1990.
- KENWORTHY, J.; TURNER, R. N.; HEWSTONE, M. Intergroup contact: when does it work, and why?. In: J. F. DOVIDIO, P. GLICK; L. A. RUDMAN. (Ed.). *On the nature of prejudice*. Oxford: Blackwell Publishing, 2005.
- KILPATRICK, R.; LEITCH, R. Teachers' and pupils' educational experiences and school-based responses to the conflict in Northern Ireland. *Journal of Social Issues*, v. 60, n. 3, p. 563-586, 2004.
- KVALE, S. *Interviews: an introduction to qualitative research interviewing*. London: Sage, 1996.
- LEITCH, R.; GARDNER, J.; MITCHELL, S.; LUNDY, L.; ODENA, O.; GALANOULI, D.; CLOUGH, P. Consulting pupils in assessment for learning classrooms: the twists and turns of working with students as co-researchers. *Educational Action Research*, v. 15, n. 3, p. 459-478, 2007.
- LINCOLN, Y. S.; GUBA, E. G. *Naturalistic inquiry*. London: Sage Publications, 1985.
- MACDONALD, R.; HARGREAVES, D.; MIELL, D. *Musical identities*. Oxford: Oxford University Press, 2002.
- McEVOY, L.; McEVOY, K.; McCONNACHIE, K. Reconciliation as dirty word: conflict, community relations and education in Northern Ireland. *Journal of International Affairs*, v. 60, n. 1, p. 81-106, 2006.
- McKEOWN, S. *Identity, segregation and peace-building in Northern Ireland: A social psychological perspective*. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan, 2013.
- McKITTRICK, D.; KELTERS, S.; FEENEY, B.; THORNTON, C. *Lost lives. The stories of the men, women and children who died as a result of the Northern Ireland troubles*. 1. ed. Edinburgh: Mainstream Publishing, 1999.
- McKITTRICK, D.; KELTERS, S.; FEENEY, B.; THORNTON, C.; McVEA, D. *Lost lives. The stories of the men, women and children who died as a result of the Northern Ireland troubles*. Updated ed. Edinburgh: Mainstream Publishing, 2007.
- MYERS, K. *Watching the door. A memoir 1971-1978*. Dublin: The Lilliput Press, 2006.
- NORTH, A. C.; HARGREAVES, D. J.; O'NEILL, S. A. The importance of music to adolescents. *British Journal of Educational Psychology*, n. 70, p. 255-272, 2000.
- ODENA, O. The construction of creativity: using video to explore secondary school music teachers' views. *Educate*, v. 1, n. 1, p. 104-122, 2001.
- ODENA, O. Some considerations on research dissemination with particular reference to the audience and the authorship of papers. *Music Education Research*, v. 6, n. 1, p. 101-110, 2004.
- ODENA, O. Creativitat musical a secundària. Un estudi del pensament del professorat sobre activitats de composició i improvisació a l'educació secundària anglesa. *Temps d'Educació*, n. 31, p. 225-240, 2006.
- ODENA, O. *Music as a way to address social inclusion and respect for diversity in early childhood. Study paper for the Bernard van Leer Foundation*. Belfast: NFER at Queen's Centre for Educational Research, 2007a.
- ODENA, O. La creatividad en la educación musical. La relación entre la teoría y la práctica educativas. In: DIAZ GOMEZ, M.; RIAÑO GALAN, M. E. (Ed.). *Creatividad en educación musical*. Santander, Spain: Universidad de Cantabria, 2007b.
- ODENA, O. El significado del término "instrumentos en la educación musical". *Música y Educación*, v. 73, n. 1, p. 40-46, 2008.
- ODENA, O. Practitioners' views on cross-community music education projects in Northern Ireland: alienation, socio-economic factors and educational potential. *British Educational Research Journal*, v. 36, n. 1, p. 83-105, 2010.
- ODENA, O. (Ed). *Musical creativity: Insights from music education research*. London: Routledge, 2012.
- ODENA, O. Using software to tell a trustworthy, convincing and useful story. *International Journal of Social Research Methodology*, v. 16, n. 5, p. 355-372, 2013a.

- ODENA, O. Creatividad en educación musical: una exploración cualitativa. In: DIAZ, M.; GIRALDEZ, A. (Ed.). *Investigación cualitativa en educación musical*. Barcelona: Graó, 2013b.
- ODENA, O. Using specialist software to assist knowledge generation: an example from a study of practitioners' perceptions of music as a tool for ethnic inclusion in cross-community activities in Northern Ireland. In: RACE, R.; LANDER, V. (Ed.). *Advancing race and ethnicity in education*. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan, 2014a.
- ODENA, O. Musical creativity as a tool for inclusion. In: SHIU, E. (Ed.). *Creativity research*. New York: Routledge, 2014b.
- ODENA, O. La investigación en educación musical dentro de las ciencias sociales. Reflexiones desde el Reino Unido. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, v. 12, n. 1, p. 1-10, 2015.
- ODENA, O. Multicultural dialogues in post-conflict music education settings. In: RACE, R. (Ed.). *Advancing multicultural dialogues in education*. Cham, Switzerland: Palgrave Macmillan, 2018a.
- ODENA, O. *Musical creativity revisited: Educational foundations, practice and research*. London: Routledge, 2018b.
- ODENA, O.; BURGESS, H. How doctoral students and graduates describe facilitating experiences and strategies for their thesis writing learning process: a qualitative approach. *Studies in Higher Education*, v. 42, n. 3, p. 572-590, 2017.
- ODENA, O.; PLUMMERIDGE, C.; WELCH, G. Towards an understanding of creativity in music education: a qualitative exploration of data from English secondary schools. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, n. 163, p. 9-18, 2005.
- ODENA, O.; WELCH, G. The influence of teachers' backgrounds on their perceptions of musical creativity. A qualitative study with secondary school music teachers. *Research Studies in Music Education*, v. 28, n. 1, p. 71-81, 2007.
- ODENA, O.; WELCH, G. A generative model of teachers' thinking on musical creativity. *Psychology of Music*, v. 37, n. 4, p. 416-442, 2009.
- OFICINA NACIONAL DE ESTADISTICA [NI STATISTICS & RESEARCH AGENCY]. *Northern Ireland multiple deprivation measure 2005*. Belfast: NI Statistics & Research Agency, 2005.
- OFICINA NACIONAL DE ESTADISTICA [OFFICE FOR NATIONAL STATISTICS]. *Communities in Northern Ireland*. 2004 Available online at: <www.statistics.gov.uk/cci/nugget.asp?id=980>. Accessed: 1 June 2008.
- PETTIGREW, T. F. Intergroup contact theory. *Annual Review of Psychology*, n. 49, p. 65-85, 1998.
- PETTIGREW, T. F.; TROPP, L. R. A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, v. 90, n. 5, p. 751-783, 2006.
- RAMSEY, G. *Blurred boundaries. Art music, folk music and Irish identities*. 2003. Available online at: <www.qub.ac.uk/sa-old/resources/Belfast_Project/Sites_2004/USFO/pages/BlurredBoundaries.html>. Accessed: 08 December 2017.
- REASON, P. W.; BRADBURY, H. (Ed.) *The SAGE handbook of action research. Participatory inquiry and practice*. 2. ed. London: Sage, 2007.
- RODRIGUEZ-SANCHEZ, A.; ODENA, O.; CABEDO-MAS, A. Using life histories with sound postcards to investigate a music programme for social reconstruction in Colombia. *British Journal of Music Education* (in press, 2018).
- RUSINEK, G. Disaffected learners and school musical culture: an opportunity for inclusion. *Research Studies in Music Education*, v. 30, n. 1, p. 9-23, 2008.
- SMITH, R. A. L. Schools as institutions for peace in Northern Ireland: pupils', parents' and teachers' perspectives on the community relations dimension. *Educate*, v. 1, n. 1, p. 123-153, 2001.
- SMITH, A.; ROBINSON, A. *Education for mutual understanding: the initial statutory years*. Coleraine: Centre for the Study of Conflict, University of Ulster, 1996.
- TAUSCH, N.; KENWORTHY, J. B.; HEWSTONE, M. The role of intergroup contact in prejudiced reduction and the improvement of intergroup relations. In: FITZDUFF M.; STOUT, C. E. (Ed.). *Psychological approaches to dealing with conflict and war*. V. 2: Group and social factors. Westport, CT: Praeger, 2005.

Recebido em
14/12/2017

Aprovado em
18/12/2017

ULSTER ORCHESTRA. *A Marvellous Medicine*. In: Education and community outreach section (website). 2007. Available at: <https://en.wikipedia.org/wiki/Ulster_Orchestra>. Accessed: 06 March 2017.

WARWICK, P. Hearing students' voices: the adoption of an action research approach to the implementation of Citizenship Education. Paper presented at the *Collaborative Action Research Network (CARN) 30th Anniversary Conference*. University of Nottingham, UK, 10-12 November 2006.

WELCH, G. The musical development and education of young children. In: SPODEK, B.; SARACHO, O. N. (Ed.). *Handbook of research on the education of young children*. 2. ed. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2006.

WELCH, G.; ADAMS, P. (2003) *How is music learning celebrated and developed? A Professional User Review of UK and related international research undertaken for the British Educational Research Association*. Southwell, UK: British Educational Research Association, 2003.

Oscar Odena é membro do *Robert Owen Centre for Educational Change* do Departamento de Educação da *University of Glasgow*, Reino Unido, no qual foi Diretor do Programa de Doutorado em Educação (2013 – 2016). Atuou em universidades da Inglaterra, Irlanda do Norte e Espanha. Suas áreas de especialização incluem pesquisa qualitativa, inclusão social, educação musical e criatividade. Foi Co-Coordenador da Comissão de Pesquisa da *International Society for Music Education – ISME* (2012 – 2014). Atualmente, é membro dos conselhos editoriais de várias revistas científicas internacionais e do corpo de revisores do *UK Arts and Humanities Research Council* e do *Irish Research Council*. Tem mais de setenta publicações e seu último livro é *Musical creativity revisited: Educational foundations, practice and research* (Routledge, 2018).