



La importancia del patrimonio musical en el aula

Estudio sobre la opinión del profesorado en educación infantil

M.^a Elena Riaño
Universidad de Cantabria

Alberto Cabedo
Universidad Jaume I. Castellón

Esta investigación se centra en el análisis de la presencia y la valoración de muestras de patrimonio artístico y musical en el aula de infantil. El estudio pretende obtener información sobre la opinión de maestros y maestras de educación infantil acerca de la importancia de la presencia y la transmisión del patrimonio musical en el marco formal, así como del uso de dicho patrimonio musical en esta etapa educativa. Las respuestas se han obtenido a través de un cuestionario cuyos resultados han sido cuantitativamente analizados. Los datos recogidos muestran una actitud positiva de los maestros y maestras hacia la incorporación y el uso de formas musicales de la tradición artística propia y ajena en el aula. Se subraya, sin embargo, la importancia de la necesaria formación artística y musical para gestionar y llevar a cabo actividades educativas que incorporen el uso del patrimonio musical.

Palabras clave: *patrimonio cultural, patrimonio musical, profesorado, diversidad musical, formación de maestros.*

The importance of music heritage in class A study on preschool teachers' opinions

This research sets out to analyse and assess the presence of examples of artistic and music heritage in preschool classes. It aims to obtain information on preschool teachers' opinions on the importance of having music heritage present and passing it on within a formal framework, as well as the use made of this music heritage at this educational level. The findings of a questionnaire were quantitatively analysed and the data reveals that teachers have a positive attitude towards using familiar and unfamiliar artistic forms of music in class. However, it also stresses the importance of artistic and musical training to manage and carry out educational activities that make use of music heritage.

Keywords: *cultural heritage, music heritage, music diversity, teacher training.*



El presente estudio¹ está orientado a analizar y estudiar la presencia, salvaguarda y transmisión del patrimonio artístico y musical, y su trascendencia en el marco educativo formal.

Con este propósito partimos de la siguiente pregunta: ¿Qué consideración merece al profesorado de las etapas de educación infantil el patrimonio cultural, artístico y musical en el ámbito educativo?

Para dar respuesta a este interrogante, se ha encuestado a un colectivo de maestros² de diferentes contextos geográficos en España, cuya principal característica común es que ejercen su labor profesional y docente en el aula de infantil. Concretamente, han participado en el estudio profesionales de las comunidades autónomas de Cantabria, la Comunidad Valenciana y el País Vasco, que han dado respuesta a interrogantes



acerca de la capacitación y el interés en la formación artística para su ejercicio profesional. Asimismo, estos docentes aportan información acerca de la valoración que les merece la presencia, la recuperación y la transmisión del patrimonio musical de sus regiones, y de su uso en el aula de infantil.

Han participado en este estudio profesionales de las comunidades autónomas de Cantabria, la Comunidad Valenciana y el País Vasco

■ Patrimonio artístico, diversidad musical y educación formal: marco y propuestas actuales

Las manifestaciones musicales, artísticas y rituales son, y han sido siempre, señas vivas de la identidad cultural de las sociedades. La dimensión artística es, por tanto, parte constituyente y fundamental del contenido cultural de cada sociedad y determina, por ello, la identidad cultural de los colectivos (UNESCO, 2005). Se considera que la identidad cultural –en ella, la identidad musical– es una construcción socialmente mediada en la que intervienen, de forma necesaria, el diálogo y la interacción con los demás. Esta identidad orgánica se insta a construir en referencia, y no en oposición a la alteridad. Únicamente de este modo pueden garantizarse sociedades interculturales y, por ende, que gocen de una positiva convivencia.

En 2003, tuvo lugar en París la Convención de la UNESCO para la Salvaguardia del Patrimonio Inmaterial. Entre las conclusiones de esta convención destaca la necesidad de reconocer la importancia de la conservación del patrimonio cultural inmaterial, entendido como

[...] los usos, representaciones, expresiones, conocimientos y técnicas –junto con los instrumentos, objetos, artefactos y espacios culturales que les son inherentes– que las comunidades,

los grupos y en algunos casos los individuos reconozcan como parte integrante de su patrimonio cultural. Este patrimonio cultural inmaterial, que se transmite de generación en generación, es recreado constantemente por las comunidades y grupos en función de su entorno, su interacción con la naturaleza y su historia, infundiéndoles un sentimiento de identidad y continuidad y contribuyendo así a promover el respeto de la diversidad cultural y la creatividad humana. (UNESCO, 2003)

En la dinámica era global actual, la diversidad musical en las sociedades supera los límites culturales. Los medios tecnológicos y de comunicación han posibilitado el acceso a la vida cultural y musical de sociedades, hasta el momento desconocidas en ambientes geográficos determinados. Esta riqueza en la experiencia del pluralismo cultural puede conllevar el riesgo de la falta de reconocimiento hacia algunas expresiones culturales o musicales. No reconocer manifestaciones culturales determinadas puede transformar la riqueza que supone la integración de la diversidad musical en procesos de dominación cultural. En este caso, las condiciones óptimas que ofrece el fenómeno de la globalización para establecer un diálogo renovado entre sociedades, para fomentar una transformación social hacia espacios más justos y tolerantes, puede acarrear actitudes de intolerancia que impliquen graves riesgos de deterioro, desaparición y destrucción del patrimonio cultural inmaterial (UNESCO, 2003).

La UNESCO insta al fomento de la interculturalidad, mediante la integración y el reconocimiento de la diversidad cultural, como condición necesaria para el desarrollo sostenible en las per-

sonas y las sociedades. Para ello, destaca la importancia de los procesos de educación, sensibilización y fortalecimiento de las capacidades. En esta línea, la educación artística tiene ante sí un reto decisivo en el descubrimiento, conocimiento, conservación y transmisión de la cultura propia y ajena, necesario para la construcción de la identidad personal y colectiva y requisito para vivir la interculturalidad (Siankope, Villa, 2004). La recuperación y salvaguarda del patrimonio musical propio y compartido debe ser, por todo ello, prioridad de la educación musical de nuestras sociedades. Únicamente de este modo nuestra educación puede adaptarse a los objetivos que especifica la Agenda de Seúl, en la cual la UNESCO (2010) orienta hacia dónde debe dirigirse el desarrollo de la educación artística. Los principios de la educación musical en nuestro contexto social se concretan y enmarcan mediante los objetivos adaptados de esta Agenda de Seúl a través de la Declaración de Bonn (European Music Council, 2012).

En aras de promover que la educación musical se convierta en una herramienta de conocimiento e integración del pluralismo cultural, así como de la recuperación, salvaguarda y transmisión del patrimonio musical, los esfuerzos hacia la incorporación de la diversidad cultural en los contextos formales de educación han formado parte, en las últimas décadas, de los fines y directrices de los procesos de aprendizaje y enseñanza de la música. En contextos internacionales, en los años 70, una serie de educadores musicales apostaron por la renovación de los currículos formales e incorporaron al aula de música estilos musicales propios de las tradiciones y el folclore, al margen de aquellas músicas cuyo valor educativo

La integración de la diversidad cultural en la educación musical sigue siendo uno de los mayores retos en los contextos formales de la educación musical

había estado históricamente legitimado; por ende, aquellas que se encontraban fuera de la tradición musical clásica y que componen el patrimonio musical de sociedades y culturas (Small, 1977; Volk, 1998). En la actualidad, a pesar de que la educación intercultural se plantea más como una necesidad que como una opción ocasional, la integración de la diversidad cultural en la educación musical sigue siendo uno de los mayores retos en los contextos formales de educación musical (International Society for Music Education, 1994; Campbell, 2005; O'Flynn, 2005).

En España, esta apertura curricular en la educación musical no se llevó a cabo hasta los años 1990, con la reforma legal educativa de la LOGSE (1990). Las nuevas políticas en materia de educación musical apostaron por la entrada de otras músicas en el espacio del aula, pero se refirieron principalmente a aquellas que forman parte del patrimonio artístico de las comunidades autónomas (Ibarretxe Txakartegi y Díaz Gómez, 2008). A partir de la entrada de estas músicas en el panorama educativo, se comienzan a desarrollar numerosos materiales didácticos que abordan la temática de la educación musical centrada en la recuperación del patrimonio inmaterial y su difusión a los miembros de la comunidad. Junto con ello, y coincidiendo con la expansión demográfica y el creciente pluralismo cultural de nuestras sociedades, se dedican múltiples esfuerzos

La recuperación y salvaguarda del patrimonio musical propio y compartido debe ser, por todo ello, prioridad de la educación musical de nuestras sociedades



al desarrollo de una competente educación musical multicultural. Adaptar rápidamente el contexto educativo a unas directrices, que en otros países cuentan ya con décadas de tradición, supone para los educadores españoles realizar importantes labores de formación y adecuación. La revista de educación musical española *Eufonía. Didáctica de la Música* publica, en 1997, un número monográfico de educación musical intercultural, con importantes aportaciones de distinguidos educadores musicales del panorama internacional y con amplia experiencia en la temática educativa de la multiculturalidad, como Patricia S. Campbell (1997) o Joseph H. Kwabena Nketia (1997). En esta línea de actuación, el Ministerio de Educación y Ciencia publica unos Cuadernos de Educación Intercultural, de entre los que destacan los libros *Otros pueblos, otras culturas. Músicas y juegos del mundo*, escrito por Andrea Giráldez y Graciela Pelegrín (1996) y *Música e interculturalidad*, escrito por Joseph Siankope y Olga Villa (2004). La interculturalidad continuará siendo una de las grandes líneas de interés del Ministerio de Educación, de manera que en 2006 el CIDE (Centro de Investigación y Documentación Educativa) crea el Centro de Recursos para la Atención a la Diversidad Cultural en Educación, el CREADE (2011), que desarrolla y facilita recursos interculturales para el profesorado y la investigación e innovación de la educación intercultural, y que cuenta con una línea editorial formada por siete colecciones. En 2007 se publica el libro *Músicas del mundo: Una*

Las canciones infantiles, retahílas, juegos, cuentos y refranes son una muestra viva de gran riqueza del patrimonio artístico y cultural de nuestras sociedades

propuesta intercultural de educación musical, escrito por Natalia Nadal (2007).

Atender a las posibilidades educativo-musicales que el conocimiento del patrimonio artístico nos ofrece es de gran interés para los educadores. Compartimos con Joaquín Díaz (2006) que la tradición oral y material se basan en una forma de instrucción contrastada por la experiencia sobre la que el individuo va acumulando sabiduría, seleccionando al mismo tiempo lo más necesario y desechando lo que no le sirve.

Hoy en día, la temática del estudio, conservación y detección de muestras de sincretismo entre el patrimonio musical de las sociedades es una cuestión actual que centra la atención de instituciones, teóricos de la música y estudiosos de la educación musical (Carrera y Dietz, 2005; Martí i Pérez, 2004; Reynoso, 2006; Barrios Manzano y Serrano Gil, 2011; Recasens Barberà, 2010).

En este sentido, las canciones infantiles, retahílas, juegos, cuentos y refranes son una muestra viva de gran riqueza del patrimonio artístico y cultural de nuestras sociedades. Para Pelegrín (2006) ofrecen un caudal rítmico gestual y danza que encierra un microuniverso poético, manteniendo en la sensibilidad del niño y de la niña la fascinación encantatoria de la palabra. Lo cierto es que, a través de estas tradiciones se ha transmitido oralmente, a lo largo de la historia, no tan solo conocimiento sobre costumbres, quehaceres, modos de vivir, valores, etc. Desde una mirada musical, estas manifestaciones han sido portadoras de valiosa información respecto a los gustos y las tradiciones musicales de localidades, regiones y sociedades. El uso de este tipo de literatura musical en el marco educativo formal tiene una larga trayectoria. Innumerables educadores y pedagogos generales y musicales han otorgado a estas muestras vivas de conocimiento gran valor educacional. Son, indudablemente, las manifestaciones musicales más características de cada

sociedad que se dan lugar en el marco del aula de música en los primeros años de nuestros procesos educativos y son utilizadas, fundamentalmente, en las etapas de educación infantil. A juicio de Furnó y Malbrán (2000) podría establecerse un nuevo paralelo entre el decir literario y el decir musical: la fascinación de los niños por la escucha y re-escucha de una misma canción puede vincularse con la posibilidad que tienen los signos para fijar la música. Conocer el uso, el valor y la adecuación de esta literatura musical en el aula es importante para estudiar los procesos de transmisión y salvaguarda del patrimonio artístico y musical en nuestras sociedades.

■ Método

Para llevar a cabo este estudio se ha encuestado a un colectivo de maestros de diferentes contextos educativos que ejercen su actividad profesional en la etapa educativa de infantil. A continuación, se explicitan los pasos concretos en el protocolo de la aplicación de dicho estudio.

■ Participantes

La muestra se compone de un total de 46 docentes de edades comprendidas entre los 22 y los 60 años, la mayoría mujeres, procedentes de centros educativos de las comunidades autónomas de Cantabria (16 participantes), el País Vasco (16 participantes de centros de la provincia de Vizcaya) y la Comunidad Valenciana (13 participantes de centros de la provincia de Castellón). Las personas encuestadas son profesionales que desempeñan su actividad educativa en la etapa de educación infantil. Los participantes forman parte del colectivo docente de centros de educación primaria e infantil públicos y concertados. Su experiencia en el ejercicio docente varía en un rango comprendido entre 1 y 36 años (cuadro 1).

Conocer el uso, el valor y la adecuación de esta literatura musical en el aula es importante para estudiar los procesos de transmisión y salvaguarda del patrimonio artístico y musical en nuestras sociedades

Sexo	91 % Mujer
	9 % Hombre
Edad	22-60 años
Etapas en la que ejerce la docencia	Educación infantil
Experiencia docente	1-36 años
Centro educativo de trabajo	67 % Centro público
	33 % Centro concertado

Cuadro 1. Perfil de los participantes

■ Instrumento

Como instrumento de medida en este estudio se ha utilizado un cuestionario a través del que se constata la opinión de los maestros y maestras acerca de la importancia del patrimonio cultural, artístico y musical en las aulas.

La encuesta recoge información relacionada con características sociodemográficas, formativas y laborales de los participantes. Asimismo, aborda aspectos relacionados con la importancia que los docentes encuestados conceden al cuidado y la recuperación del patrimonio musical, el nivel de conocimiento acerca del patrimonio artístico de la región en la que ejercen su actividad docente y los beneficios y posibilidades educativas que ofrece la práctica de este tipo de actividades en las aulas.

Los ítems a través de los cuales se recoge la información son de respuesta cerrada. Para su valoración se ha utilizado una escala tipo Likert de cinco puntos, en la que los encuestados especifican el grado de acuerdo con cada afirmación o declaración que se plantea.

Los datos obtenidos son de tipo cuantitativo, ofrecen la posibilidad de plantear una metodología de marcado carácter descriptivo, lo cual no es óbice para que los resultados sean discutidos y analizados desde un enfoque interpretativo educativo de gran interés para el estudio, tal y como se expone a continuación.

■ Análisis y discusión de resultados

Con el fin de alcanzar el objetivo planteado en este estudio, se hace necesario partir del conocimiento del profesorado participante. Así pues, mediante datos de carácter sociodemográfico y otros derivados de su formación profesional y artística, se llega a elaborar un perfil que ofrece información valiosa para el estudio.

En primer lugar, hay que señalar que la muestra seleccionada procede de tres comunidades autónomas que presentan realidades diversas que hay que tener en cuenta. En este sentido, la educación musical en la etapa de infantil puede ser impartida –aunque no de manera necesaria–, en el caso de los centros públicos, por profesorado especialista en dicha materia únicamente en la comunidades autónomas del País Vasco y de la Comunidad Valenciana. En Cantabria la música en esta etapa educativa es impartida exclusivamente por especialistas en educación infantil.

Con respecto a su formación académica, como se puede observar en el cuadro 2, la totalidad de la muestra encuestada es especialista en educación infantil. Se da el caso de un sector del profesorado que, además, posee otras titulacio-

nes. En concreto, un 26 % es especialista en música y un 17 % tiene la especialidad de educación primaria.

Este perfil señala una escasa presencia de especialistas en música trabajando en educación infantil, lo que pone de manifiesto una necesidad de reivindicar la importancia de una sólida formación musical y artística en los futuros maestros que cursen actualmente estudios universitarios de grado en educación infantil. No en vano, son estos profesionales los que, en mayor medida, desempeñarán la labor docente con niños de esta etapa educativa.

Por otro lado, como también se indica en el cuadro 2, no todos los participantes encuestados tienen una formación artística más allá de la ofrecida por la educación general primaria y secundaria y los cursos realizados en la universidad. La mitad de la muestra admite no haber realizado estudios musicales (54 %) ni de danza (58 %), y el porcentaje es aún mayor en estudios de arte dramático (86 %). Destaca la falta de interés por parte de estos docentes en formarse en estas áreas (un 90 %). De acuerdo con esto, los cursos que los docentes indican que han realizado en los últimos cinco años versan sobre contenidos diversos (nuevas tecnologías, valores, riesgos laborales, idiomas, metodología, evaluación, pedagogía, atención a la diversidad, interculturalidad, etc.) y, a pesar de que algunos de dichos cursos tratan aspectos como la música o las artes, su participación en ellos resulta minoritaria.

Todo ello lleva a reflexionar acerca de dos aspectos: el primero, esta escasa participación en cursos de formación vinculados a materias artísticas; el segundo, la falta de motivación que se aprecia por parte del profesorado con respecto a la práctica y al incremento de su formación artística en un futuro, tal y como reflejan los resultados que se presentan en el cuadro 3.

Formación		Porcentajes		Núm. de respuestas
Formación académica		100 % Maestro/a especialista e. infantil		46
		17 % Maestro/a especialista e. primaria		8
		26 % Maestro/a especialista música		12
		17 % Otras especialidades		8
Formación artística extraescolar	Estudios de música	46 % sí	26 % Escuelas de música	21
			48 % Conservatorio	
			9 % Academia	
			43 % Otros	
	54 % no		25	
	Estudios de danza	42 % sí	11 % Escuela de música y danza	19
			5 % Conservatorio	
			58 % Academia	
47 % Otros				
58 % no		26		
Estudios de arte dramático	14 % sí	17 % Escuela de música y arte dramático	6	
		17 % Conservatorio		
		83 % Otros		
	86 % no		38	

Cuadro 2. Formación de los participantes

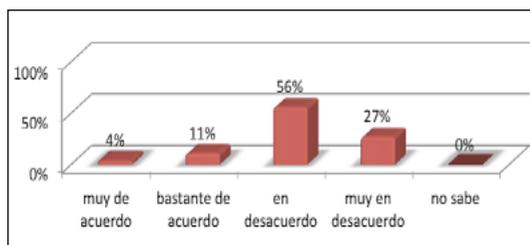
Música	89 %
Danza	94 %
Arte dramático	100 %

Cuadro 3. Porcentaje de los docentes que no continuarán su formación artística

Teniendo en cuenta este diagnóstico, emerge la cuestión de si esta baja motivación por la formación artística incide o puede incidir en una falta de interés por parte del profesorado en desarrollar prácticas artísticas relacionadas con el patrimonio cultural-musical en el aula. Ante la evidencia en las respuestas obtenidas, parece que no es así en absoluto. Al contrario, una gran

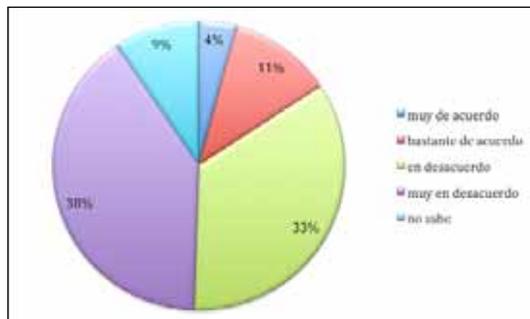


mayoría muestra una actitud positiva acerca de la inclusión de este tipo de prácticas en las aulas.



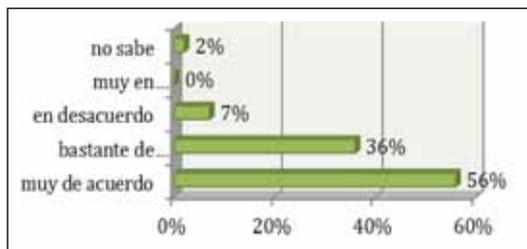
Cuadro 4. Llevar al aula actividades sobre patrimonio supone asumir una educación tradicional

En lo que respecta al cuadro 4, el 83 % (56 % en desacuerdo + 27 % muy en desacuerdo) piensa que realizar actividades de este tipo no supone asumir una actitud tradicional y, como se puede observar en el cuadro 5, el 71 % (38 % + 33 %) dice estar en desacuerdo con la idea de que conocer este patrimonio no está acorde con los retos educativos a los que todo docente debe dar respuesta en el siglo XXI.



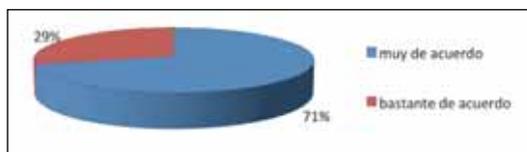
Cuadro 5. Conocer el patrimonio cultural-musical no está acorde con los retos educativos a los que los docentes del siglo XXI debemos dar respuesta

Por otra parte, nada menos que el 92 % (36 % bastante de acuerdo + 56 % muy de acuerdo) (cuadro 6) opina que conocer este patrimonio es una oportunidad para el enriquecimiento personal, lo cual incide también positivamente en la práctica profesional como docentes.



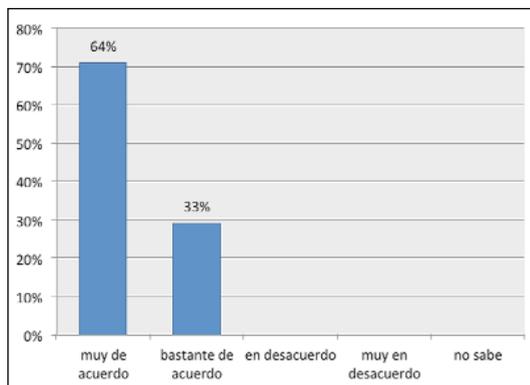
Cuadro 6. Conocer el patrimonio musical de una comunidad o país es una oportunidad de enriquecimiento personal que incide en nuestras propuestas didácticas de aula

Aquí se pone de manifiesto la valoración positiva de las canciones tradicionales como una fuente de recursos adecuada para enseñar y aprender música, ya que el 100 % (71 % + 29 %) está bastante o muy de acuerdo con esta afirmación y el 97 % (64 % + 33 %) considera que es una forma adecuada de establecer contacto con nuestras costumbres y antepasados (cuadro 7 y 8).

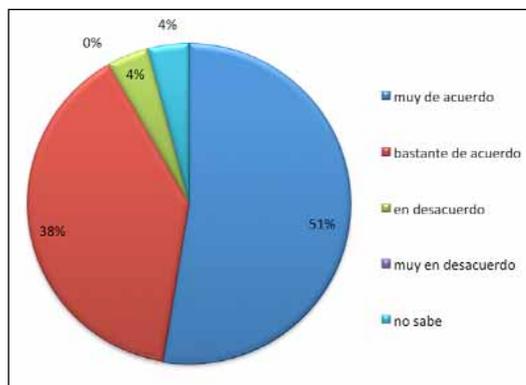


Cuadro 7. Las canciones infantiles tradicionales son una fuente de recursos adecuados para enseñar y aprender música

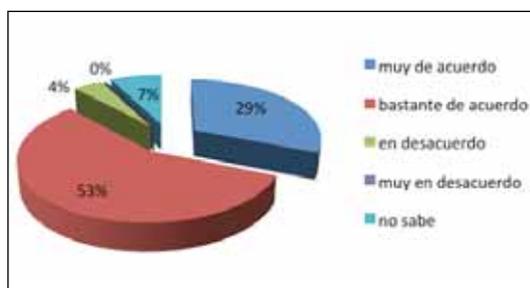
Asimismo, se ha podido observar que el profesorado considera que trabajar temas de patrimonio incentiva la colaboración con otros colegas y personas vinculadas a sectores de la sociedad con influencia educativa. En este sentido, un 82 % de los encuestados muestra estar bastante de acuerdo (53 %) o muy de acuerdo (29 %) con esta idea, tal y como refleja el cuadro 9. Todo lo anteriormente expuesto significa que este tipo de prácticas redundan en una serie de beneficios personales, profesionales y sociales.



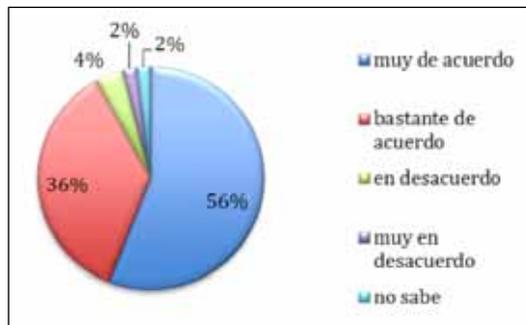
Cuadro 8. Las canciones tradicionales son una parte importante de nuestro patrimonio musical que nos permite el contacto con nuestras costumbres y antepasados



Cuadro 10. Cuidar y recuperar el patrimonio cultural-musical es una importante labor que deben potenciar y desarrollar los centros educativos

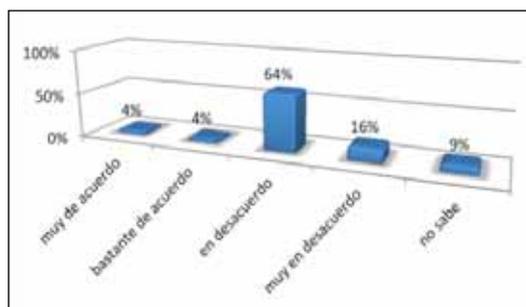


Cuadro 9. Trabajar temas de patrimonio incentiva colaborar con otros profesionales, así como con otros sectores de la sociedad con influencia educativa



Cuadro 11. Conocer el patrimonio cultural-musical es un objetivo que se debe trabajar desde el área de música

Otros aspectos que hay que tener en cuenta son el cuidado y la recuperación del patrimonio musical, según la valoración del 89 % de los participantes (51 % + 38 %). El 92 % manifiesta que el patrimonio musical es uno de los objetivos que se debe trabajar desde el área de música (56 % + 36 %), que no supone una dificultad añadida para un 80 % (64 % + 16 %) y, en definitiva, una importante labor que los centros educativos han de potenciar y desarrollar (cuadros 10, 11 y 12).



Cuadro 12. Trabajar el patrimonio cultural-musical en el aula supone una dificultad añadida



■ Conclusiones

De los resultados obtenidos, se puede concluir que no todos los docentes encuestados poseen una formación musical y artística. Quienes sí la tienen muestran una desmotivación acerca de la idea de continuar con este tipo de formación. Además, la participación del profesorado en cursos de formación permanente en materia artística es escasa.

Pese a todo ello, el profesorado suscribe la idea de que el patrimonio cultural-musical es de gran importancia para el ámbito educativo porque:

- Está acorde con los retos educativos a los que los docentes, a través de los centros, debe dar respuesta en el siglo XXI.
- Su conocimiento es una oportunidad para el enriquecimiento personal, profesional y social.
- Supone establecer contacto con nuestras costumbres y antepasados.

Así, prácticas musicales en las aulas como son las canciones, no solamente no suponen una dificultad añadida ni una postura tradicional para los docentes, sino que constituyen una fuente de recursos para la enseñanza y el aprendizaje de la música, una parte muy importante del patrimonio cultural, artístico y musical de un lugar, pueblo o país.

■ Consideraciones futuras

Las conclusiones derivadas sugieren emprender una nueva iniciativa mediante la construcción de instrumentos que permitan estimar la medida en que los niños conviven con prácticas basadas en el patrimonio artístico y musical así como el grado de aceptación o no de las mismas. Desde la perspectiva docente, y atendiendo a la motivación que los maestros y maestras demuestran en

su interés por incorporar el patrimonio artístico y musical en el espacio formal del aula, tal vez se destaca la importancia de incidir en la formación y capacitación de los profesionales para la mejora en la integración de prácticas musicales que cumplan estas características. Del mismo modo, se pone de manifiesto la necesidad de continuar en la indagación de las posibilidades del patrimonio artístico y musical como recurso didáctico en los procesos de enseñanza y aprendizaje y de diseñar materiales didácticos que faciliten la comprensión y conocimiento de dicho patrimonio.

Notas

1. El estudio se inscribe en el proyecto subvencionado por el Ministerio de Economía y Competitividad de España: «Música, danza y ritual en el encuentro iberoamericano. El patrimonio compartido y su transcendencia en la educación». Dicho proyecto está coordinado por la Dra. Pilar Barrios, de la Universidad de Extremadura. El subproyecto en la Universidad del País Vasco corre a cargo de la Dra. Maravillas Díaz.
2. A lo largo del texto emplearemos en nuestra terminología el sustantivo genérico masculino, considerando que en él quedan recogidos ambos géneros en el discurso.

Referencias bibliográficas

- BARRIOS MANZANO, P.; SERRANO GIL, M. (ed.) (2011): *Danzas rituales en los países Iberoamericanos. Muestras del patrimonio compartido: Entre la tradición y la historia*. MUSAE-XI. Universidad de Extremadura.
- CAMPBELL, P.S. (1997): «La diversidad de culturas y los mundos musicales en las escuelas americanas». *Eufonía. Didáctica de la música*, núm. 6, pp. 7-14.

- (2005): *Cultural diversity in music education: directions and challenges for the 21st century*. Bowen Hills, Qld. Australian Academic Press.
- CARRERA, G.; DIETZ, G. (ed.) (2005): «Patrimonio inmaterial y gestión de la diversidad», *PH Cuadernos*, núm. 17, Junta de Andalucía. Consejería de Cultura. Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico.
- DÍAZ, J. (2006): «La tradición oral infantil», en DÍAZ, J.; PELEGRÍN, A.; BELTRÁN, J.M.; ZAMORA, A. (ed.): *Folklore musical infantil*. Madrid. Akal.
- EUROPEAN MUSIC COUNCIL, E. (2012): «Bonn Declaration». *Conferencia From Seoul to Bonn – Translating the Goals for the Development of Arts Education to Music in Europe*. (Bonn, Alemania, 16 de mayo).
- FULBRÓ, S.; MALBRÁN, S. (2000): *¡Hola!... ¿Qué tal? Repertorio para jugar con la música, jugar con el cuerpo, jugar con la escena*. Buenos Aires. Sonerías.
- GIRÁLDEZ HAYES, A.; PELEGRÍN SANDOVAL, G. (1996): *Otros pueblos, otras culturas. Música y juegos del mundo*. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia.
- IBARRETXE TXAKARTEGI, G.; DÍAZ GÓMEZ, M. (2008): «Metaphors, intercultural perspective and music teacher training at the University of the Basque Country». *International Journal of Music Education*, núm. 26, pp. 339-351.
- INTERNATIONAL SOCIETY FOR MUSIC EDUCATION (1994): «International Society for Music Education Policy on Musics of the World's Cultures», en LUNDQUIST, B.; SZEGO, C.K.; NETTL, B.; SANTOS, R.P.; SOLBU, E. (ed.): *Music of the World's Cultures: A Source Book for Music Educators*. Reading. International Society for Music Education.
- KWABENA NKETIA, J.H. (1997): «Enfrentarse a los cambios y a la diversidad de la música africana». *Eufonia. Didáctica de la Música*, núm. 6, pp. 15-29.
- «Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo». *Boletín Oficial del Estado*, (4 de octubre de 1990).
- MARTÍ I PÉREZ, J. (2004): «Transculturación, globalización y músicas de hoy». *Revista Transcultural de Música*, núm. 8.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2011): *Educación Intercultural* [en línea]. <www.educacion.gob.es/educacion/sistema-educativo/educacion-inclusiva/educacion-intercultural.html>. [Consulta: 14/01/2013.]
- NADAL PEDRERO, N. (2007): *Músicas del mundo. Una propuesta intercultural de educación musical*. Barcelona. Universitat de Barcelona. ICE.
- O'FLYNN, J. (2005): «Re-appraising ideas of musicality in intercultural contexts of music education». *International Journal of Music Education*, núm. 23, pp. 191-203.
- PELEGRÍN, A. (2006): «Literatura de tradición oral», en DÍAZ, J.; PELEGRÍN, A.; BELTRÁN, J.M.; ZAMORA, A. (ed.): *Folklore musical infantil*. Madrid. Akal.
- RECASENS BARBERÀ, A. (ed.) (2010): *A tres bandas: Mestizaje, sincretismo e hibridación en el espacio sonoro iberoamericano*. Madrid. Akal.
- REYNOSO, C. (2006): *Antropología de la música: De los géneros tribales a la globalización*. Buenos Aires. Editorial SB.
- SIANKOPE, J.; VILLA, O. (2004): *Música e interculturalidad*. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia, Los Libros de la Catarata.
- SMALL, C. (1977): *Music, society, education: A radical examination of the prophetic function of music in Western, Eastern and African cultures with its impact on society and its use in education*. Londres. John Calder Publishers.
- UNESCO (2003): *Convención para la*



Salvaguardia del Patrimonio Inmaterial (París, 17 de octubre).

— (2005): *Convención sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales* (París, 20 de octubre).

— (2010): «La Agenda de Seúl: Objetivos para el desarrollo de la educación artística». *Segunda Conferencia Mundial sobre la Educación Artística* (Seúl, República de Corea, 25-28 de mayo).

VOLK, T.M. (1998): *Music, Education, and Multiculturalism: Foundations and Principles*. Nueva York-Oxford. Oxford University Press.

Direcciones de contacto

M.ª Elena Riaño

Universidad de Cantabria

elena.riano@nican.es

Alberto Cabedo

Universidad Jaume I. Castellón

cabedo@edu.uji.es

Este artículo fue recibido en EUFONÍA. DIDÁCTICA DE LA MÚSICA en febrero de 2013 y aceptado en abril de 2013 para su publicación.