



## Educación musical desde una perspectiva multicultural: Diversas aproximaciones

Andrea Giraldez

### Abstract

This paper deals with multicultural music education. Music educators from different countries have studied this issue in the last decades and, more recently, Spanish teachers have demonstrated a growing interest in multicultural, pedagogical concerns. A short review of different approaches shows that, although these scholars rely on the social and cultural realities of the countries being studied, their efforts seem to gravitate to the answering of similar questions, such as: what are the principles that support a multicultural perspective in music education?, and, how can we find a balance between the musical traditions of Western civilization and the varieties of music of other cultural groups? Underscoring their concerns is the general acknowledgement that music teachers must broaden the curriculum to accommodate and represent all types of music.

En los últimos años, y cada vez con más frecuencia, los términos multicultural e interculturalidad han sido utilizados en relación con la educación. No obstante, no es posible afirmar que, más allá de una nueva caracterización de los fenómenos educativos, esta nueva terminología haga referencia a una concreción específica en la práctica.

«Ciertamente ha habido, especialmente en ambientes universitarios, una moda de los temas relacionados con la interculturalidad, con una verdadera inflación de jornadas y seminarios, pero todo ello no ha sido capaz de conectar eficazmente con la práctica y los problemas cotidianos del profesorado. Por eso, todavía hoy, tomar la opción de la pedagogía intercultural es adentrarse por un camino en el cual vamos a encontrar pocos indicadores sólidos y claros que guíen nuestros pasos; y la creatividad, la autocrítica y sobre todo la reflexión evaluadora de los aciertos y errores que vamos cometiendo, serán casi los únicos indicadores de que disponemos». <sup>1</sup>

En el caso de la música, al igual que en otras áreas de aprendizaje, la perspectiva multicultural no ha sido aún abordada en profundidad. Por una parte, ni siquiera en los documentos oficiales (LOGSE, Ordenes Ministeriales, etc.) y los materiales de consulta y apoyo (por ejemplo, las denominadas «Cajas Rojas») de la Reforma de nuestro Sistema Educativo se insiste suficientemente en la incorporación de contenidos, principios y propuestas relacionados con la educación intercultural (así, por ejemplo, la referencia a la música de las distintas culturas no pasa de ser "testimonial"); por la otra, los trabajos de investigación sobre el tema son aún escasos. Asimismo, y a pesar de las buenas intenciones de gran parte del profesorado, podemos afirmar que aún estamos lejos de una generalización de la aplicación de los principios de una educación musical multicultural, al menos, si por ésta entendemos algo más que enseñar unas pocas canciones de dudosa autenticidad, y nos planteemos un programa en el que los estilos musicales más representativos de diferentes grupos culturales se estudien de forma equilibrada.



## 1966: los orígenes de la educación musical multicultural

Hace ya más de 30 años, en 1966, el profesor alemán Egon Kraus (secretario general de ISME), desafiaba a los educadores musicales a considerar una perspectiva multicultural.

En su discurso, Kraus argumentaba que una visión parcelada y restrictiva de la música no era apropiada ya que, por el contrario, una consideración más amplia y abierta contribuiría a un mejor entendimiento y conocimiento mutuo. Al mismo tiempo, definía algunos de los problemas a resolver en el futuro, entre otros:

1. La incorporación de la música de distintas culturas en la educación musical de todos los niveles.
2. Un replanteamiento de los contenidos y las estrategias metodológicas en el que se considerara el entrenamiento auditivo y rítmico y la teoría musical con vistas a incluir la música de las distintas culturas.
3. La revisión de los libros de texto y otros materiales didácticos (también considerando los prejuicios y las actitudes racistas y nacionalistas imperantes en los mismos);
4. La necesidad de elaborar materiales didácticos apropiados para el tratamiento de la música de las distintas culturas en los procesos de enseñanza y aprendizaje, con especial atención a la grabación de materiales auténticos.<sup>2</sup>

Este desafío encontró respuesta especialmente entre los docentes de EEUU e Inglaterra (prueba de ello es la importante cantidad y calidad de los trabajos de investigación y materiales didácticos relacionados con el tema que nos ocupa que se han producido desde entonces).

En EE.UU, tal como explica Terese Volk<sup>3</sup>,

«mientras en los años 70 se fue acrecentando el interés por la música de otras culturas, en la década del 80 este interés inicial derivó en la demanda de métodos y materiales para la implementación de la música del mundo en las escuelas y en la preocupación por la formación del profesorado. En el Simposio Multicultural del MENC (Music Educators National Conference) celebrado en 1990, se acordó formalmente el compromiso que competía a los educadores musicales para adoptar una perspectiva más amplia e intercultural en la educación musical».

Fue también hacia 1966 cuando en Inglaterra se comenzaba a hablar de "pluralismo cultural", una noción que contrariamente a la de asimilación, reconocía la diversidad cultural en una atmósfera de tolerancia mutua.<sup>4</sup> No obstante, en el ámbito de la educación, y especialmente de la educación musical, pasaron algunos años antes de que se aplicaran estas ideas. Los documentos curriculares del área de música del año 1981 determinaban que: «los alumnos deberán interpretar y escuchar música de distintos géneros y estilos, de distintas épocas y culturas...incluyendo ejemplos de diferentes grupos culturales, occidentales y no occidentales». Por aquellos años, y una vez que los profesores comenzaban a ver legitimada la incorporación de un repertorio musical más amplio en sus programaciones, se inicia una creciente toma de conciencia sobre las relaciones entre música y educación intercultural, lo que propicia el desarrollo de diversas investigaciones.

Los problemas a los que se enfrentan los educadores musicales en la mayor parte de los países africanos suponen también, como señala Kwabena Nketia,

«un importante reto en el que se deben desarrollar vías para elevar el estatus de la música africana, ignorada durante el período colonial, en el currículo de la educación formal, estableciendo su validez como tema digno de enseñanza, educación y goce estético en todos los niveles educativos. Este problema está presente desde la independencia, en parte debido al aceptado prestigio de la música occidental y al impacto de su institucionalización entre los círculos eruditos africanos, y en parte debido a que no se ha realizado un esfuerzo en todo el continente para resolverlo de manera sistemática, a pesar de que han surgido iniciativas individuales que han apuntado la necesidad de una reforma.»<sup>5</sup>

Estados Unidos, Gran Bretaña y determinados países africanos, entre otros, han producido, desde los años 70, una importante cantidad de trabajos de investigación y de materiales didácticos relacionados con el tema que nos ocupa. Productos de muy distinto signo ya que, como es obvio, la perspectiva de los distintos países es diferente. Sin embargo, más allá de las diferencias, que son importantes y han marcado diversos caminos en la investigación<sup>6</sup>, en la mayor parte de las propuestas se observa una preocupación común: como desterrar el "lugar" que ha ocupado, y ocupa, la música culta occidental en detrimento de otras manifestaciones musicales.

Como señala Victor Fung,

«la creencia de que la música culta occidental (y concretamente la tradición musical de la Europa occidental) es más "natural", compleja, expresiva y significativa que otras músicas ha llegado a ser un problema tanto intelectual como moral. Es un problema intelectual porque manifiesta una visión parcelada de la realidad y niega la "naturalidad", complejidad, expresividad y significado de las músicas no occidentales, ignorando la posibilidad de estéticas alternativas. Es un problema moral porque supone que la música no&endash;occidental y, consecuentemente, las culturas no&endash;occidentales son inferiores»<sup>7</sup>

Actualmente, merced a una mayor atención y a diversos trabajos de investigación, comenzamos a entender que las distintas músicas, como las sociedades, se basan en diferentes sistemas y filosofías. Consecuentemente, las manifestaciones musicales de todas las culturas comienzan a emerger timidamente en las programaciones como parte del actual debate sobre la incorporación de los grupos menos representados en el currículo escolar. No obstante, la resistencia de un amplio sector del profesorado sigue siendo muy fuerte y la generalización de un currículo en el que se integren todos y cada uno de los estilos musicales, está lejos de ser una realidad.

---

## Revisando el concepto de educación musical multicultural

Tanto la terminología como algunas de las ideas vertidas en la primera parte de esta exposición, son reflejo de las aproximaciones más frecuentes en relación al tema de la educación musical multicultural.

Queda claro que en principio se trata de incluir las músicas de las distintas culturas en el currículo; pero quizá habría que ir más allá y afirmar que la realidad «pide que la educación musical (de pequeños y de adultos, de aficionados y futuros profesionales) se reoriente hacia toda la música y no solamente hacia una música específica y

expuesta como prototipo de la totalidad»<sup>8</sup> En este sentido, también será importante revisar la terminología ya que poner el énfasis en el término "no occidentales" equivale a dividir el mundo en dos realidades musicales: la "propia" y la "ajena o extraña" una idea que, a menudo, encierra un juicio de valor similar al que se aprecia cuando en determinados ámbitos se habla de una música "buena" o "superior", la llamada música culta y otra "inferior" (el folklore de los distintos países, el jazz, el pop&endash;rock, etc.).

Estas divisiones quedan reflejadas en las opciones de gran parte del profesorado en las que se advierte la idea de que el repertorio al cual se debe dar acceso a los alumnos es el de la música culta occidental en el período que va desde el siglo IX hasta las primeras décadas del siglo XX y, con menos frecuencia, el del folklore más próximo. Esa es "la" música, o por lo menos la "buena música"; y cuando otras músicas son tratadas es de forma marginal.

Muchos profesores manifiestan que no pueden enseñar "otras" músicas con la misma garantía de "éxito" con que enseñan aquella en la que fueron formados. Otros objetan que la utilización de cualquier material distinto al de la tradición musical que consideran como propia va en detrimento de esta última. Finalmente, algunos manifiestan genuinamente que aunque desearían proporcionar una experiencia musical más rica y más amplia, consideran que no poseen la formación adecuada para hacerlo.

Las objeciones a la educación musical multicultural se basan en la idea de que al abordar una multiplicidad de estilos considerando que todos ellos son igualmente válidos, se pierde la "identidad" cultural. Al mismo tiempo, existe el temor de trivializar o desvirtuar los materiales musicales al incorporarlos al ámbito educativo.

Si bien estas objeciones pueden estar basadas en una consideración respetuosa hacia las distintas expresiones musicales, también es probable que simplemente estén sirviendo para enmascarar un etnocentrismo oculto tras la fachada de una preocupación cultural o educativa; algo que debe ser tomado en consideración si coincidimos con Christopher Small cuando afirma que

«limitar nuestras enseñanzas, en épocas de cambios tan profundos y turbulentos, solamente a los valores tradicionales de la música occidental es correr el riesgo de limitar la imaginación de nuestros alumnos a aquellos modos del pensamiento que han traído a nuestra cultura a su desastrosa situación actual.»<sup>9</sup>

En realidad, estas objeciones dan lugar a un currículo musical que no está exento de implicaciones ideológicas y que intenta preservar el "capital cultural"<sup>10</sup> que cumple la función de "legitimar ciertas formas de conocimiento y prácticas sociales" en detrimento de la pluralidad de concepciones y tipos de música que forman parte de nuestro mundo musical actual; una idea que nos remite a la discusión clásica en educación acerca de si el sistema educativo es básicamente reproductor o innovador. Opinan los analistas más críticos de los sistemas educativos que el papel fundamental de la escuela no es el de promover un cambio hacia una sociedad más justa e igualitaria, sino de reproducir y legitimar precisamente la desigualdad, el orden y la jerarquización preexistente. Lerena<sup>11</sup> lo manifiesta así:

«La escuela, que nació como instancia o dispositivo técnico del escolasticismo, sigue siendo un mecanismo de diferenciación, de jerarquización y, en suma, de selección social y escolar...la función básica de la enseñanza, base de todas las demás

funciones, es la de imponer la legitimidad de una determinada cultura, lo que lleva implícito el declarar al resto culturas ilegítimas, inferiores, artificiales, indignas.»

No se trata, evidentemente, de evitar a todo precio nuestra herencia cultural y el lenguaje musical tradicional ya que ambos forman parte de la música; sin embargo, tampoco se puede seguir mitificando a los genios musicales occidentales, en lugar de formar personas tolerantes con lo que es diferente y potenciar el espíritu crítico del alumnado.

«Si bien es cierto que en Occidente existe un patrimonio musical que es necesario conocer, también lo es que cuanta más música diferente estemos acostumbrados a escuchar, más capaces seremos de entender nuestra propia música».12

A esta idea, y desde otro punto de vista, se refiere también Françoise Delalande cuando afirma que en un currículo musical restringido, «al mismo tiempo que se familiariza al alumnado con un campo se construyen alrededor barreras difíciles de franquear. Sólo basta con observar la reacción de un niño o un adulto que recibió una formación tradicional cuando se le hace escuchar música de Xenakis o trompas tibetanas, su respuesta es siempre la misma: "eso no es música".»13

---

## En busca de razones

La justificación de un currículo musical amplio, en el que tengan cabida todas y cada una de las manifestaciones musicales y en el que a todas ellas se les otorgue el mismo valor puede ser considerado, como mínimo, desde dos puntos de vista convergentes: social y musical.

Desde el punto de vista social, diversos investigadores y educadores han sugerido que un aprendizaje basado en un repertorio musical "plural" contribuye al desarrollo de una conciencia multicultural asentada en la comprensión mutua y en la tolerancia, promueve un mayor entendimiento y aceptación entre las personas de diferentes culturas, favorece una mentalidad más abierta y ayuda a erradicar prejuicios raciales y generacionales. Estas funciones sociales han sido reiteradas, por filósofos14, etnomusicólogos15 y educadores musicales.16

Desde el punto de vista musical, muchos educadores coinciden en que el hecho de incluir un repertorio musical diverso en las programaciones permite abordar los contenidos desde una perspectiva más amplia y refuerza el conocimiento de los elementos musicales: agudiza las habilidades auditivas, el pensamiento crítico y el desarrollo motor; aumenta la tolerancia ante músicas poco familiares y desarrolla una percepción más sensible frente a las músicas más próximas. Esto se debe, probablemente, a que un repertorio plural proporciona un abanico de materiales musicales más amplio que otro restringido a un único tipo de música. Si consideramos que cada tradición musical tiene su propia historia y sus propios materiales, cabe pensar que el estudio de una única tradición musical difícilmente revelará el amplio espectro de posibilidades existentes.

Asimismo, y desde el punto de vista didáctico, podemos considerar que

«hay un cierto número de aptitudes que intervienen en la música, sean extra&endash;



europas, antiguas o contemporáneas, que finalmente son las mismas y que existe un "denominador común" a todas las prácticas musicales que intentamos definir y que es el objetivo número uno de una formación musical.»<sup>17</sup>

A los aspectos antes señalados podríamos añadir una tercera justificación que se relaciona con una consideración "global" de la humanidad. La música es un fenómeno global y no hay cultura sin música.

«Si bien ésta no constituye un lenguaje internacional, es un medio universal de expresión de los más profundos sentimientos y aspiraciones que pertenecen a toda la humanidad. Ciertamente es que asume diferentes estilos y estructuras de acuerdo al período histórico, área geográfica y cultura. Pero debemos tener cuidado de no destacar esas diferencias tan intensamente, que nos impidan advertir las similitudes subyacentes».<sup>18</sup>

En las "músicas del mundo", como en un fluido, se entremezclan estilos, repertorios y prácticas que forman parte de un universo que se expande y a la vez se contrae. El concepto de "aldea global" acuñado por Marshall McLuhan se ha hecho realidad y cada ser humano es miembro de una comunidad que pertenece a todos por igual. Las nuevas tecnologías de la comunicación y las posibilidades de desplazarse cada vez en menor tiempo han facilitado este intercambio global. Las manifestaciones de cada grupo cultural deben ser consideradas como una más de las muchas que integran la comunidad humana, con necesidades básicas y aspiraciones similares.

Como resultado de esta intensa actividad e intercambio, muchos músicos y profesores han empezado a comprender que las "otras" músicas no deben ser ignoradas ya que, al igual que nuestros vecinos, y aunque medien miles de kilómetros, son una realidad inmediata y conforman nuestro mundo musical cotidiano.

---

## La "autenticidad" de los materiales musicales

A menudo se ha argumentado que el hecho de utilizar determinadas músicas en el aula hace que éstas pierdan su sentido. Si bien lo normal es aludir a esta cuestión al referirse al folklore (tanto local como de las distintas culturas) y explicar que este repertorio no se utiliza en el aula por la razón antes mencionada, lo cierto es que "toda" música es sacada de su contexto cuando se convierte en objeto educativo, y la música culta occidental, repertorio casi exclusivo en las aulas durante años, no escapa a esta realidad. ¿O es que acaso las Sinfonías para las cenas del Rey de Delalande fueron compuestas para ser reproducidas en un disco compacto y escuchadas en una clase de música?

Si aceptamos el hecho de que la autenticidad absoluta es imposible debido, fundamentalmente, al proceso de "descontextualización" (la clase no es, evidentemente, el contexto "natural" de la música) y a los recursos utilizados (vídeos, discos, etc.), aún podemos considerar la cuestión desde dos puntos de vista: la audición y la interpretación.

Desde el punto de vista de la audición la "autenticidad" está hasta cierto punto asegurada ya que las grabaciones nos permiten acceder a los materiales musicales originales (un merengue dominicano sonará igual si se escucha en Santo Domingo o en Amsterdam). En este caso, probablemente lo que debemos plantearnos son los

critérios a seguir al seleccionar las versiones que vamos a utilizar para ejemplificar un determinado tipo de música. En este sentido podemos pensar que las grabaciones utilizadas deberían ser originales y no "versiones de", a no ser que identificar las peculiaridades de una versión especial sea el objetivo de la audición. Con esto se pretende decir que si hemos de escuchar y advertir las particularidades de, por ejemplo, un carnavalito boliviano, es preferible buscar la grabación de un grupo autóctono que utiliza instrumentos originales y no la interpretación de un grupo de alemanes haciendo la misma música. Y no porque la última tenga más o menos valor musical que la primera, sino simplemente porque se trata de dos versiones distintas que, en su caso, servirán para ejemplificar diferentes aproximaciones a un mismo material.

En el segundo, el problema es algo más complejo, ya que a las dificultades antes mencionadas ("descontextualización" y necesidad de utilizar materiales auténticos) se suma el hecho de que, indiscutiblemente, el resultado sonoro de la interpretación que realice el alumnado distará mucho del de las versiones originales. Pero este, también, es un hecho indiscutible en cualquiera de los repertorios. En este sentido, y aún tomando todas las medidas necesarias para que la interpretación sea lo más adecuada posible, probablemente hemos de aceptar que el resultado será siempre el de una "recreación" del material musical original.

Desde el punto de vista del profesorado, la cuestión de la autenticidad, siempre considerando las cuestiones antes señaladas, presenta, obviamente, menos dificultades en el ámbito de la audición que en el de la interpretación. En éste último, los profesores intentan responder a una pregunta clave: "¿Cómo puede un extranjero enseñar la música de una cultura que no conoce?" A esta cuestión se refiere Patricia Shehan cuando afirma que

«La competencia musical de un profesor es una cuestión controvertida cuando se trata de enseñar el repertorio de otras tradiciones. Suponer que las destrezas musicales de un estilo se pueden transferir a otro puede no ser completamente lógico: para cantar gospels se precisan dotes radicalmente distintas de las necesarias para participar en la coral que interpreta a Brahms, de la misma manera que la técnica utilizada para tocar instrumentos de cuerda en una canción china difiere considerablemente de las convenientes para la Obertura de La Flauta Mágica de Mozart. Para enseñar un estilo musical determinado, los profesores deben haber desarrollado una competencia auditiva, sino interpretativa, del mismo. Los profesores competentes centran su atención en los rasgos característicos de un estilo de tal modo que cada tradición musical se interprete manteniendo dichos rasgos intactos y evitan la homogeneización de todas las tradiciones del mundo en un único estilo de "música de escuela".

Evidentemente, a las puertas del siglo XXI, los profesores de música debemos hacer frente a grandes exigencias; debemos aprender una amplia variedad de estilos musicales y luchar por una multimusicalidad que nos permitirá pensar y hablar en más de un "dialecto musical". Debemos intentar conocer una variedad de música mucho mayor que antes y escoger con criterios musicales los repertorios culturalmente representativos y las interpretaciones más auténticas y, como siempre, debemos procurar descubrir las necesidades e intereses de nuestros estudiantes, tarea tanto más ardua que antes por la complejidad de la diversidad cultural»<sup>19</sup> y, también (algo que no es nuevo), por las lagunas generacionales que existen entre estudiantes y profesores.

## A modo de conclusión

Es difícil imaginar un futuro a menos que las diferencias sociales, culturales, generacionales y religiosas puedan ser respetadas y en el que podamos aprender los unos de los otros. Una educación musical multicultural puede preparar músicos creativos y también incrementar la consciencia cultural y el respeto por la diversidad de manifestaciones que conforman el panorama musical actual.

Las palabras de Carl Seashore todavía encierran una gran verdad: «Cuando escuchas, adviertes lo que eres» (Seashore, 1947). A las puertas del siglo XXI, si somos capaces de escuchar, advertiremos que somos miembros de una sociedad multicultural sumamente rica y diversa y comprenderemos que «entenderse a uno mismo y entender a los demás son dos procesos íntimamente relacionados. Para llevar a cabo uno, debemos empezar con el otro. Y viceversa.» (E.T. Hall).

Consecuentemente, quizá empecemos a asumir que la música es "toda" la música y que los estudiantes que aprenden conceptos y desarrollan capacidades musicales gracias a la música de Bach o de Mozart, también pueden formarse con las de muchas otras tradiciones como, por ejemplo, la de un grupo de flautas andino, la de una banda de salsa dominicana, la de un gamelan de Java, la de un cantaor flamenco o la de un grupo de rock. Es razonable esperar que los programas de música de las escuelas no abandonen a Mozart, sino más bien que incorporen los distintos repertorios musicales de forma paralela, razonable y equilibrada, sin hacer distinciones entre los "propio" y lo "ajeno", lo "bueno" y lo "malo", lo "occidental" y lo "no occidental" y tantas otras calificaciones que, voluntaria o involuntariamente, suponen un juicio de valor.

**Andrea Giraldez**

<lacala@adv.es>

---

(Comunicación presentada al III Congreso de la Sociedad Ibérica de Etnomusicología, Benicàssim, mayo 1997)

---

### Notas

[1] CARBONELL Y PARIS, F. (1995). Inmigración: diversidad cultural, desigualdad social y educación. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Pág. 124.

[2] KRAUS, E. (1967): "The Contribution of Music Education to the Understanding of Foreign Cultures, Past and Present". Music Educators Journal 53, nº5: 91.

[3] VOLK, T. (1993). "The History and Development of Multicultural Music Education as Evidenced in the Music Educators Journal, 1967&endash;1992". Journal of Research in Music Education. V. 41, Nº 2: 137&endash;155.

[4] FLOYD, M. (Ed.). (1996). World Music in Education. Gran Bretaña: Scholar Press. Pág. 11.

[5] NKETIA, J. (1997). "Enfrentarse a los cambios y a la diversidad de la música africana". En Eufonía, Nº 6: 15&endash;29.



[6] Sólo por citar algunos de los estudios más significativos podemos recordar a: N'Ketia (Ghana), Malcom Floyd y otros (Inglaterra); Patricia Campbell (EEUU).

[7] FUNG, V. (1995): "Rationales for teaching world musics". *Music Educators Journal*. Vol. 82: 36

[8] ALSINA, P. (1997). *El área de Educación Musical: Propuestas para aplicar en el aula*. Barcelona: Graó. Pág. 16

[9] SMALL, C. (1989): *Música, sociedad, educación*. Alianza, Madrid. Pág. 221.

[10] GIROUX, H.A. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós/MEC: Barcelona. Pág. 45

[11] LERENA, C. (1989). *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Barcelona: Círculo de Lectores.

[12] ALSINA, P. Op. Cit. Pág. 17

[13] DELALANDE, F. (1995). *La música es un juego de niños*. Buenos Aires, Ricordi. Pág. 8.

[14] REIMER, B. (1989). *A Philosophy of Music Education*. Englewood Cliff, NJ: Prentice-Hall. y SWANWICK, K. (1988). "Music Education in a Pluralist Society". *International Journal of Music Education*, 12: 3-8.

[15] BLACKING, J. (1987) *A Commonsense View of All Music*. Cambridge: Cambridge University Press.

SEEGER, A. (1992). "Celebrating the American Music Mosaic". En *Music Educators Journal*, 78, nº 9: 26-29.

[16] S. CAMPBELL, P. (1992). "Cultural Consciousness in Teaching General Music". En *Music Educators Journal*, 78, nº 9: 46-51; FRANKEL, ARTHUR LLOYD y otros. (1992). "Let music teach cultural diversity". *Education Digest*, vol. 58: 66.; ANDERSON, W. (1992). "Rethinking Teacher Education: The Multicultural Imperative". *Music Educators Journal*, 78, nº 9: 52-55 y VOLK, T. (1993). "The History and Development of Multicultural Music Education". *Journal of Research in Music Education*, 41, nº 2: 137, entre otros.

[17] DELALANDE, F. Op. Cit.

[18] DOBBS, J. (1990). "La música como educación multicultural". En HEMSY DE GAINZA, V. (Editora): *Nuevas perspectivas de la Educación Musical*. Buenos Aires: Guadalupe. Pág. 140.

[19] SHEHAN CAMPBELL, P. (1997). "La diversidad de culturas y los mundos musicales en las escuelas americanas". En *Eufonía*, nº 6: 7-14.

---

## Bibliografía

- ANDERSON, W., 1992. "Rethinking Teacher Education: The Multicultural Imperative". *Music Educators Journal*, v 78, nº 9: 52-55.
- BLUMENFELD, L. (Editor), 1993. *Voices of Forgotten Worlds*. Nueva York. Ellipsis Art.
- CARBONELL i PARIS, F., 1995. *Inmigración: diversidad cultural, desigualdad social y*

educación. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

- FLOYD, M. (Editor)., 1996. World Musics in Education. Aldershot (Inglaterra): Scholar Press.
- FREIRE, P., 1990. La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación. Madrid: Paidós / Ministerio de Educación y Ciencia.
- GIMENO SACRISTÁN, J., 1993. "Currículum y diversidad cultural". En Colección Documentos, nº VIII. Valencia: Conselleria de Treball i Afers Socials de la Generalitat Valenciana, pp. 8&endash;11.
- GLYNNE&endash;JONES, M. KING, A.S. y REISS, M.J., 1993. Music: Respect for Persons, Respect for Cultures in the Multicultural Dimension of the National Curriculum. Londres: Filmer.
- GOODKIN, D., 1994. "Diverse Approaches to Multicultural Music". Music Educators Journal, v.81, nº 1: 39&endash;43.
- N'KETIA, J.H.K.: "Processes of Differentiation and Interdependency in African Music: The Case of Asante and Her Neighbours". The World of Music, nº 27, 2: 31&endash;35.
- REIMER, B., 1993. "Music Education in Our Multimusal Culture". Music Educators Journal, v.79, nº 7: 21&endash;26.
- SCHMID, W., 1994. "Music and the Multicultural Mandate: Some Important Lessons for All". NASSP&endash;Bulltein, v.78, nº 561: 34&endash;38.
- SMALL, C.,1989. Música, sociedad, educación. Alianza: Madrid.
- TITON, J., 1992. Worlds of Music (2º edición). Nueva York: Schirmer Books.

---

[ HOME ] [ Trans 1 ] [ Trans 2 ] [ Trans 3 ] [ Trans 4 ] [ Trans 5 ] [ Trans Iberia 1 ]