
La dimensión cultural de la música en el currículum escrito: nacionalismo y etnocentrismo en educación primaria

The cultural dimension of music in the written curriculum: nationalism and ethnocentrism in primary education

书面教学大纲中音乐教育的文化维度: 小学教育中的民族主义和民族中心主义

Культурное измерение музыки в письменной учебной программе: национализм и этноцентризм в начальном образовании

Pablo Marín-Liébana

Universitat de València
pablo.marin-liebana@uv.es
<https://orcid.org/0000-0003-2326-1695>

José Salvador Blasco Magraner

Universitat de València
j.salvador.blasco@uv.es
<http://orcid.org/0000-0001-8937-5842>

Ana María Botella Nicolás

Universitat de València
Ana.Maria.Botella@uv.es
<https://orcid.org/0000-0001-5324-7152>

Fechas · Dates

Recibido: 2020-03-25
Aceptado: 2020-09-01
Publicado: 2020-12-31

Cómo citar este trabajo · How to Cite this Paper

Marín-Liébana, P., Blasco, J. S., & Botella, A. M. (2020). La dimensión cultural de la música en el currículum escrito: nacionalismo y etnocentrismo en educación primaria. *Publicaciones*, 50(3), 351–370. doi:10.30827/publicaciones.v50i3.15191

Resumen

En el actual mundo global, donde los movimientos humanos y la permanente interconexión desdibujan el concepto tradicional de cultura vinculado a la nación, se hace necesario el desarrollo de políticas educativas multiculturales que ofrezcan la posibilidad de pensar críticamente la diversidad cultural. El currículum oficial constituye uno de los espacios desde donde abordar dicha transición, especialmente en lo relativo a la educación musical, la cual es frecuentemente utilizada para transmitir ideologías nacionalistas y de legitimación del orden político dominante. El objetivo del presente trabajo es el estudio del tratamiento cultural que recibe la música en el currículum de educación musical primaria en España. Para ello, se han analizado, mediante una metodología de análisis de contenido mixto, los desarrollos curriculares implementados en el contexto de la Comunidad Valenciana, como concreción de las tres reformas educativas que han tenido lugar durante los últimos 30 años. Los resultados indican que el enfoque culturalista de la música ocupa un plano secundario, siendo el formalista el predominante. Además, cuando es utilizado se emplea una orientación nacionalista y etnocéntrica de la música, enfatizando la genuinidad de la identidad local, articulada en torno a un *nosotros*, y reduciendo a las músicas no occidentales a la categoría de *otras músicas*. Frente a esto, se propone un enfoque que reconozca la diversidad cultural de las realidades próximas de los estudiantes a la vez que amplíe sus conocimientos desde un punto de vista crítico que trate de forma igualitaria a las diferentes manifestaciones musicales presentes en el mundo.

Palabras clave: currículum; política educativa; educación musical; educación primaria; música.

Abstract

In the current global world, where human movements and permanent interconnection blur the traditional concept of culture linked to the nation, the development of multicultural education policies that offer students the possibility of critically thinking about the cultural diversity in which they are immersed is necessary. The official curriculum constitutes one of the spaces from which this transition can be approached, particularly with regard to music education, which is frequently used to transmit nationalist ideologies and legitimation of the dominant political order. The goal of this research is to study the cultural treatment that music receives in the primary music education curriculum in Spain. To do this, the curricular developments that have been implemented in the context of the Valencian Community as a concretion of the three educational reforms that have taken place during the last 30 years have been analyzed. The methodology used has been mixed content analysis. The results indicate that the culturalist approach to music has a secondary role, the formalist being the predominant one. Furthermore, when it is used it comes with a nationalistic and ethnocentric orientation of music, emphasizing the genuineness of the local identity, articulated around an *us*, and reducing non-Western music to the category of *other* music. Faced with this, an approach that recognizes the cultural diversity of the students' realities while expanding their knowledge from a critical point of view that treats the different musical manifestations present in the world equally is proposed.

Key words: curriculum; educational policy; music education; primary education; music.

概要

在当今世界中, 人口流动以及人与人之间的相互联系让和国家相关的传统文化概念变得模糊。 为了可以从批判角度考虑文化多样性, 有必要制定多元文化的教育政策。官方教学

大纲构成了实现这种转变的空间之一。尤其是音乐教育,经常被用来传播民族主义意识形态和对主流政治秩序的认可。本文旨在研究西班牙小学音乐课程教学大纲中音乐部分受到的文化待遇。为此,我们使用混合内容分析方法分析了瓦伦西亚大区制定的教学大纲发展情况,总结过去30年中实行了的三次教育改革。结果表明,音乐教育中对文化主义的关注居于次位,形式主义占主导地位。此外,音乐教育中文化主义的表现采用以民族主义和民族中心主义的音乐为导向,强调与我们周遭相关的而当地身份,减少非西方音乐,并将其归为其他音乐的范畴。面对这样的情况,我们建议让学生认识到与其周遭生活密切相关的文化多样性,同时学会从批判的角度以平等的方式认识世界上其他不同的音乐表现形式。

关键词: 教学大纲; 教育政策; 音乐教育; 小学教育; 音乐。

Анотация

В современном глобальном мире, где человеческие движения и постоянная взаимосвязь размывают традиционную концепцию культуры, связанную с государством, необходимо разработать поликультурную образовательную политику, которая давала бы возможность критического осмысления культурного разнообразия. Официальная учебная программа является одним из пространств, из которых можно подойти к этому переходу, особенно в отношении музыкального образования, которое часто используется для передачи националистических идеологий и легитимизации доминирующего политического порядка. Цель настоящего документа - изучение культурного отношения к музыке в учебной программе начального музыкального образования в Испании. С этой целью мы проанализировали, с помощью методологии смешанного контент-анализа, разработки учебных программ, осуществленные в контексте Валенсийского сообщества, как конкретию трех реформ в области образования, которые произошли за последние 30 лет. Результаты показывают, что культурный подход к музыке занимает второстепенную плоскость, причем преобладающим является формальный. Более того, при ее использовании используется националистическая и этноцентрическая направленность музыки, подчеркивающая подлинность местной идентичности, артикулируемой вокруг "нас", и сводя западную музыку к категории другой музыки. На этом фоне мы предлагаем подход, который признает культурное разнообразие реалий, близких студентам, и в то же время расширяет их знания с критической точки зрения, которая одинаково относится к различным музыкальным проявлениям, присутствующим в мире.

Ключевые слова: учебная программа, образовательная политика, музыкальное образование, начальное образование, музыка.

Introducción

La tendencia actual a la movilidad internacional y la creciente diversidad cultural desafía la lógica estructural de unos sistemas educativos pensados para la construcción de una ciudadanía vinculada al estado-nación (Castles, 2009) y sugiere la necesidad de dirigir la mirada educativa hacia el cosmopolitismo de una comunidad global (Santos, 2013). Es en este tránsito donde se sitúa la Educación Multicultural¹ (EM), que

¹ A partir de la Constitución española de 1978 se iniciaron una serie de reformas descentralizadoras que dividieron el país en Comunidades Autónomas, atendiendo a criterios de singularidad cultural y lingüística, así como de territorialización histórica, creando así un marco político y legal sensible a su diversidad interna (Romero, 2012). A cada una de ellas se le transfirieron competen-

surge como una forma de actualizar esos sistemas nacionales, caracterizados por un tratamiento asimilacionista de la diferencia, e incorporar un enfoque equitativo, democrático y justo que refleje la diversidad social (Banks, 2009). Además, se enfrenta tanto a las propuestas neoliberales, que dirigen la educación de forma exclusiva hacia el empleo en una sociedad-mercado, como a las neoconservadoras, que tienden a glorificar el pasado y los valores tradicionales asociados a un *nosotros*, frente a un *ellos* moralmente inferior (Joshee, 2009). El enfoque multiculturalista ha pasado por diferentes estadios y desarrollos internos, y actualmente debe evitar posturas esencialistas y cosificadoras del concepto de *cultura* e introducir en el análisis la construcción discursiva de la identidad cultural, la función que ejerce el poder dentro de la misma, y su dinamismo y fluidez en el mundo global (May, 2009).

Uno de los espacios educativos en los que se muestra dicho poder es el currículum oficial, el cual constituye una tradición selectiva de un canon cultural que perpetúa la cultura dominante (Apple, 1986). Por esta razón, la EM trata de implementar reformas curriculares que representen y atiendan a las características y necesidades de las diferentes comunidades (Roberts & Campbell, 2015), con el doble objetivo del reconocer la diversidad presente en los ámbitos educativos y que los estudiantes comprendan y respeten el mundo plural en el que viven (Volk, 1998). En el caso español, un ejemplo de estos cambios es la introducción en 2006 de una competencia básica denominada *competencia cultural y artística*, que prescribía la comprensión y la valoración crítica de las diferentes manifestaciones culturales, y que debía ser abordada desde todas las áreas de conocimiento. Actualmente, tras la reforma de 2014, esta se ha mantenido bajo el nombre de *competencia en conciencia y expresiones culturales*, y establece objetivos y contenidos equivalentes.

En el terreno de la educación musical, el currículum es frecuentemente utilizado por parte de los diferentes gobiernos que lo establecen como una forma de transmisión de ideologías nacionalistas, patrióticas y de legitimación del orden político dominante (Marín-Liébana, Blasco, & Botella, 2021). Para ello, suelen prescribirse tanto canciones folklóricas que remiten a un pasado común, como himnos nacionales y otras composiciones que exaltan la patria (Cox & Stevens, 2017). Este tratamiento curricular se alinea con el movimiento folklorista que surgió a finales del siglo XVIII, y que tenía entre sus objetivos contribuir a la creación de los nuevos estados nacionales (Gelbart, 2007). En este contexto, la música fue especialmente útil a la hora de representar a la nación por su capacidad para evocar tanto una imagen intangible y abstracta de la misma, como un esencialismo que suele manifestarse a través de paisajes naturales, rasgos colectivos característicos, y la historia y el lenguaje comunes (Bohlman, 2011). Así, el movimiento romántico aceptó a la música folklórica como representante de la esencia-nación (Herder & Bohlman, 2017; Samson, 2008), considerando a los cantos populares “producto de la creación espontánea y colectiva del pueblo y reflejo de un alma nacional” (Cámara, 2004, p. 39).

Un ejemplo paradigmático de este tipo de enfoque son las propuestas pedagógicas de Zoltán Kodály, quien defendía la necesidad de tomar el lenguaje musical materno de los estudiantes como punto de partida, asumiendo que este está constituido por las canciones folklóricas que han aprendido en la familia o el medio social previo a la escolarización (Houlahan & Tacka, 2015; Járdányi, 1981; Pascual, 2002). Asimismo,

cias específicas, como es el caso del desarrollo del currículum educativo oficial. La Comunidad Valenciana es uno de estos territorios, caracterizado por el uso del valenciano (lengua integrada en el sistema catalán) y unas formas específicas de música tradicional como el *cant d'estil* o *les albaes*, así como diferentes manifestaciones de música festera y ceremonial (Peñalver y Mora, 2020).

también postulaba que la música folklórica contribuye a la formación de la cultura musical nacional, que tiene el mismo valor estético que la académica, y que corre el riesgo de ser desplazada por la popular urbana (Járdányi, 1981). Sin embargo, como señala Gómez (2005), algunos de los cancioneros recopilados a partir de estos principios todavía forman parte de muchos materiales didácticos actuales y perpetúan un ruralismo arcádico lleno de tópicos identitarios. Además, la utilización de la perspectiva folklórico-nacionalista en entornos educativos podría dar lugar a una falsa sensación de homogeneización y cohesión interna, así como a la invisibilización de grupos étnicos minoritarios (Hebert & Kertz-Welzel, 2012).

El interés por la música de tradición oral nacional fue extendiéndose durante el siglo XIX hacia las manifestaciones de otros pueblos, países y territorios, dando lugar en la década de 1880 al nacimiento de la musicología comparada (Cámara, 2004; Muggleston, 1991). En línea con el deseo de Europa de establecerse como cúspide del desarrollo de la civilización humana, este nuevo enfoque tomó la música occidental como modelo de referencia y estudió a las demás, bajo la denominación "otras" músicas, de forma descontextualizada, ahistórica y reduccionista (Cámara, 2004; Nettl, 2015, Pettan, 2015). Algunos autores han encontrado un tratamiento similar en el currículum oficial de educación musical primaria (González, 2018; Hess, 2015). Así, argumentan que, aunque las políticas educativas tienden a expresar la necesidad de utilizar un enfoque multicultural, siguen priorizando las formas de aprendizaje propias de la tradición académica occidental, a la cual consideran superior, y homogeneizan al resto de manifestaciones musicales bajo la etiqueta *otra* música, lo que puede suponer un sesgo racial y una lógica etnocéntrica e imperialista.

Frente a los enfoques nacionalista y etnocéntrico planteados, la Educación Musical Multicultural (EMM) propone el reconocimiento e inclusión de las diferentes culturas musicales presentes en el aula y el estudio de la diversidad global, haciendo hincapié en la relación entre la música y su función social (Volk, 1998). A esto se le añade la utilización de un modelo multicultural dinámico (Elliott, 1990) y transcultural (Schippers, 2010) que aborde dicha diversidad de un modo crítico e integrado en un plano de igualdad, en lugar de utilizar enfoques asimilacionistas o monoculturales. Esta perspectiva encaja con una tercera corriente de pensamiento, la etnomusicología, la cual estableció a mediados del siglo XX que no se puede pensar en la música como algo objetivo y socialmente autónomo, sino siempre en relación con el contexto cultural en el que es producida o recibida (Blacking, 2006; Hood, 1969; Kunst, 1955; Merriam, 1960). A partir de este giro conceptual, deja de tener sentido hablar de una historia universal, lineal y progresiva cuyo cénit es la música clásica europea, calificando el resto de manifestaciones, o bien como estadios anteriores de evolución en el caso de la música folklórica y tradicional, o bien como degeneraciones en el caso de la música popular urbana (Martí, 2000).

Tomando como punto de partida estas tres aproximaciones culturalistas al fenómeno musical, esto es, el folklorismo nacionalista, el etnocentrismo de la musicología comparada y el relativismo etnomusicológico, el presente trabajo tiene como objetivo conocer cuál es el tratamiento cultural que recibe la música en el currículum de educación musical primaria actual y cuál ha sido su evolución durante las últimas décadas. En concreto, se han estudiado los desarrollos curriculares implementados en el con-

texto de la Comunidad Valenciana² como concreción de las tres reformas educativas que han tenido lugar durante los últimos 30 años en España.

Método

Para dar respuesta al objetivo de la investigación, se ha utilizado una metodología de análisis de contenido mixto, combinando la descripción cuantitativa con la interpretación cualitativa. Se trata de un método empírico y sistemático que tiene como finalidad el estudio de uno o varios textos y que, en última instancia, busca establecer inferencias con respecto a sus contextos de uso.

Muestra

Las unidades de muestreo seleccionadas han sido los tres decretos autonómicos promulgados por el *Consell* valenciano dentro del período democrático actual, en los que se establece el currículum de la educación primaria en la Comunidad Valenciana. A su vez, estos constituyen una concreción de sus respectivas leyes orgánicas aprobadas por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (Tabla 1). Para facilitar el análisis, a cada decreto se le ha asignado un código en relación con el año en que fue publicado en el *Diari Oficial de la Comunitat Valenciana*.

Tabla 1

Unidades de muestreo

Código	Decreto	Ley
D1992	Decreto 20/1992, de 17 de febrero, del Gobierno Valenciano, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Valenciana	Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo
D2007	Decreto 111/2007, de 20 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunitat Valenciana	Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación
D2014	Decreto 108/2014, de 4 de julio, del Consell, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la educación primaria en la Comunitat Valenciana	Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa

2 A partir de la Constitución española de 1978 se iniciaron una serie de reformas descentralizadoras que dividieron el país en Comunidades Autónomas, atendiendo a criterios de singularidad cultural y lingüística, así como de territorialización histórica, creando así un marco político y legal sensible a su diversidad interna (Romero, 2012). A cada una de ellas se le transfirieron competencias específicas, como es el caso del desarrollo del currículum educativo oficial. La Comunidad Valenciana es uno de estos territorios, caracterizado por el uso del valenciano (lengua integrada en el sistema catalán) y unas formas específicas de música tradicional como el *cant d'estil* o *les albaes*, así como diferentes manifestaciones de música festera y ceremonial (Peñalver y Mora, 2020).

Instrumentos de medida

Se ha utilizado un sistema de categorías de análisis construido a partir de los conceptos presentados en el marco teórico y los tipos de formulaciones en relación al repertorio que aparecen en las unidades de muestreo. Es decir, se ha utilizado una categorización que combina apriorismos teóricos con elementos que surgen de la propia observación empírica. Así, se han establecido tres categorías que señalan el nivel de determinación de las referencias culturales al repertorio (RCR), diferenciando entre indeterminadas (DCI), semideterminadas (DCS) y determinadas (DCD), cada de las cuales engloba a su vez una serie de subcategorías (Tabla 2). En las primeras, se han incluido las denominaciones genéricas a la diversidad cultural; en las segundas, referencias a un *nosotros* frente a un *otros*, así como al patrimonio en general; y dentro de las terceras, subcategorías que señalan un contexto específico como el valenciano, el español, el mediterráneo, el occidental o el global.

Tabla 2

Categorías y subcategorías de análisis

Categoría	Subcategoría	Ejemplos
Dimensión cultural indeterminada (DCI)	Diversidad cultural	De distintas culturas, de diferentes culturas
Dimensión cultural semideterminada (DCS)	Nosotros, otros y patrimonio	Nuestro entorno, nuestra cultura, otras músicas/culturas, patrimonio cultural propio/de otras culturas, de otras comunidades y naciones
Dimensión cultural determinada (DCD)	Valenciana, española, mediterránea, occidental y global	De la Comunidad Valenciana, españolas, de las culturas mediterráneas, del mundo

Procedimiento

El procedimiento seguido es el propuesto por Krippendorff (2013), el cual consta de seis fases: unitarización, muestreo, codificación, representación, inferencia y narración. Inicialmente, se establecieron las unidades de muestreo y las de registro, siendo las primeras los tres decretos señalados y las segundas sus elementos curriculares (EC). Tras un primer análisis superficial, se diseñó el sistema de codificación, integrando categorías emergentes con conceptos extraídos de la literatura científica, y se codificó cada una de las unidades de registro. Posteriormente, cada categoría y subcategoría de análisis fue analizada y representada gráficamente en función de su frecuencia de aparición en las diferentes unidades de muestreo. Finalmente, los resultados obtenidos fueron complementados con el análisis cualitativo, se establecieron un conjunto de posibles inferencias sobre la práctica educativa y se transformó el estudio en un formato narrativo que permitiera su difusión.

Análisis de datos

Como se ha comentado anteriormente, se ha implementado un análisis de tipo mixto. Dentro del análisis cuantitativo, se han utilizado como unidades de registro los EC, formados por los contenidos (CO) y los criterios de evaluación (CE). Estas unidades han sido codificadas en función de las categorías establecidas y se ha utilizado la hoja de cálculo Excel para analizarlas mediante la descripción estadística del conteo de frecuencias. En este sentido, se han utilizado gráficos de barras y se ha estudiado tanto la evolución a lo largo de los tres decretos como la progresión interna en el decreto actual. Por su parte, el estudio cualitativo ha sido llevado a cabo a través de un análisis interpretativo de los elementos textuales que acompañan a los CO y los CE, tales como la introducción, los objetivos o la disposición de los bloques de contenidos. De esta forma, se ha podido desarrollar una dimensión analítica de tipo hermenéutico que complementa la anterior y funciona como marco semántico que dota de sentido algunas de las expresiones encontradas en los EC.

Resultados

Representatividad de las RCR

Calculando la proporción de RCR respecto al total de referencias al repertorio, se ha observado que estas han supuesto una media del 17.56% de las RCR a lo largo de los tres decretos, con una especial presencia en D2007 (Figura 1). En cuanto al D2014, estas aumentan más del doble entre un ciclo y el siguiente (Figura 2).

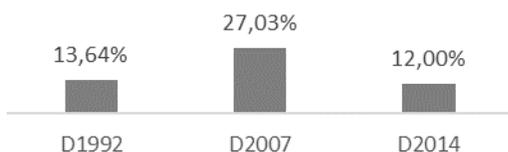


Figura 1. Proporción de RCR en los tres decretos

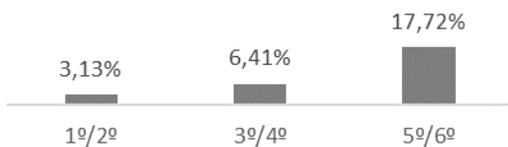


Figura 2. Proporción de RCR a lo largo de D2014

Además, se ha observado un rasgo común en los tres decretos que consiste en relegar las referencias a la música en tanto que cultura a un lugar secundario dentro del currículum. Esto se manifiesta en el hecho de que ocupan de forma general los últimos objetivos, criterios de evaluación (CE), contenidos (CO) o bloques. Así, en D1992, aparece una referencia como último contenido del bloque *Actitudes frente a la música* y el bloque relativo al patrimonio musical es igualmente el último, así como el objetivo que menciona la dimensión cultural de la música. El D2007 es el decreto en el que menos

se manifiesta esta realidad, presentando objetivos y CO en situaciones intermedias o, en algún caso, iniciales. No obstante, también presenta EC en posiciones finales y, en el caso de los CE, estos siempre son los últimos de cada ciclo. Por su parte, en el D2014 vuelve a enfatizarse esta cuestión, de forma que las referencias dentro del bloque de escucha ocupan lugares secundarios, dejando el protagonismo a la teoría y análisis musical y no apareciendo como CO hasta cuarto curso. Por otra parte, el bloque de movimiento, que es el que más importancia otorga a la DCD, constituye el último bloque y es comparativamente muy reducido.

Nivel de determinación de las RCR

Por lo que se refiere a la distribución de las tres categorías de análisis establecidas, las más frecuentes, de media, son las RCR con una DCD (44.72%), seguidas de las que presentan una DCS (38.33%) y una DCI (16.94%). No obstante, cada decreto presenta una distribución específica, siendo las RCR con DCD solo mayores en D2007 (Figura 3). Dentro de D2014, las RCR con DCI y DCD aumentan conforme avanzan los cursos, mientras que las que presentan DCS disminuyen (Figura 4).

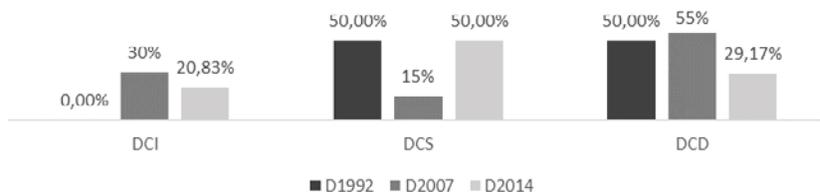


Figura 3. Distribución de las categorías de análisis en los tres decretos

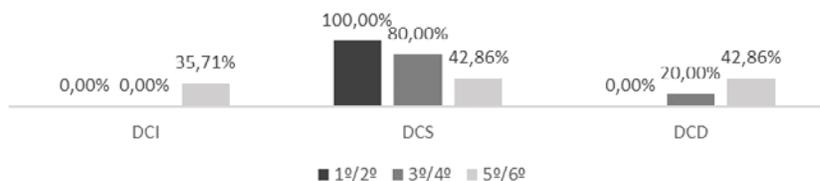


Figura 4. Distribución de las categorías de análisis a lo largo de D2014

Distribución de las RCR con DCS y DCD

Dentro de las RCR con DCD, las subcategorías establecidas se distribuyen a lo largo de los tres decretos según muestra la Figura 5. Así, la música valenciana es la protagonista en D1992 y D2007, mientras que en D2014 esta disminuye drásticamente y es superada por la española, a la vez que aparecen las referencias a la occidental y la global. Por su parte, D1992 se caracteriza por la importancia de la música occidental, mientras que D2007 lo hace por ser el único que menciona el contexto mediterráneo. Dentro de D2014, las RCR con DCD aparecen en el segundo ciclo con la música valenciana, y en el tercero tiene lugar una mayor diversificación donde el predominio lo tiene la española (Figura 6).

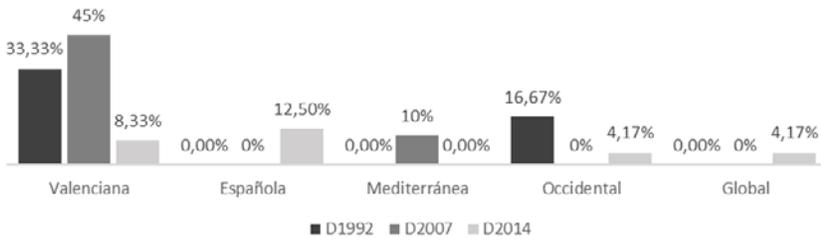


Figura 5. Distribución de las subcategorías de DCD en los tres decretos

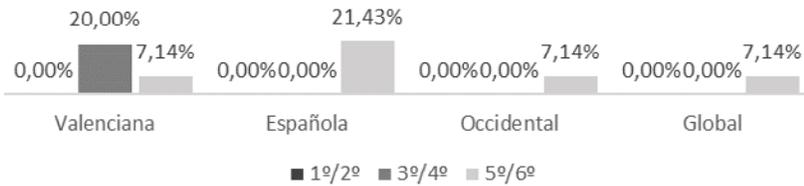


Figura 6. Distribución de las subcategorías de DCD a lo largo de D2014

En cuanto a las RCR con DCS, estas se distribuyen a lo largo de los tres decretos tal y como muestra la Figura 7. Es decir, las referencias a un *nosotros* aumentan con el tiempo, especialmente en D2014, mientras que las que señalan un *otros* y las referidas al patrimonio disminuyen. Dentro de D2014 parece suceder lo contrario, es decir, el concepto de *nosotros* disminuye a lo largo de la etapa, en tanto el patrimonio no aparece hasta el segundo ciclo y la idea de *otros* hasta el tercero (Figura 8).

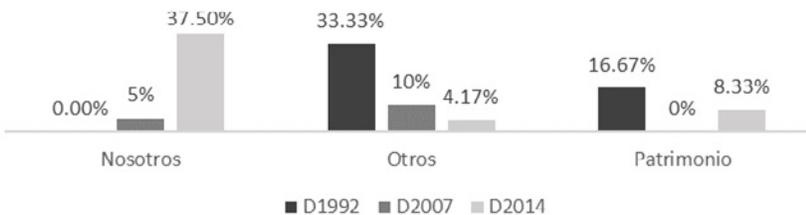


Figura 7. Distribución de las subcategorías de DCS en los tres decretos



Figura 8. Distribución de las subcategorías de DCS a lo largo de D2014

Estos datos pueden ser complementados mediante el análisis cualitativo de los documentos. Así, en cuanto a las RCR relativas a la diversidad cultural, el decreto D2014 utiliza un lenguaje impreciso mediante términos no definidos como *nuestro entorno*, *nuestra cultura*, *distintas culturas*, *patrimonio musical común*, u *otras músicas y culturas*. En este sentido, se ha realizado un proceso de desambiguación de dichos términos en base a la forma de secuenciar y diferenciar los elementos curriculares que presenta el documento y a la redacción que emplea en su introducción al área de educación artística.

A partir de esto, se interpreta que *nuestro entorno* y *nuestra cultura* hacen referencia al contexto valenciano tanto por la asociación que aparece en la introducción, como por el hecho de que en el 6º curso aparece de forma explícita la música española como elemento diferencial dentro del bloque de escucha y en el de movimiento se presenta una progresión que va de la música tradicional valenciana a la global, pasando por la española. Por el otro, se considera que la expresión *distintas culturas* representa la diversidad musical a nivel global, mientras que *otras música y culturas* engloba las músicas de tradición no occidental, al ser presentadas por oposición a las que sí lo son. En tercer lugar, para interpretar el concepto de *patrimonio musical común*, se ha utilizado el sentido con el que se emplea en la introducción, es decir, la música de la *Comunitat Valenciana*. Esto podría explicar la disminución de las RCR con DCS que hacen referencia explícita a la música, al ser esta formulación sustituida por la idea de un *nosotros*, la cual experimenta un aumento considerable con respecto a otros decretos.

Tomando como punto de partida estas interpretaciones, se puede observar en el bloque de escucha (Tabla 3) una clara progresión de lo más local a lo más global, en la que la música valenciana tiene un peso relativo mucho mayor, siendo la única que se prescribe para los cuatro primeros cursos. De igual modo, las destrezas que se espera que los estudiantes adquieran para los diferentes repertorios son distintas. Así, mientras que la música valenciana, española y occidental está vinculada a acciones como identificar, reconocer, apreciar, disfrutar, comentar o valorar, las referencias a otras música y culturas van asociadas a la expresión de opiniones y respeto a las mismas, así como a la valoración de su aportación al patrimonio común que, como se ha señalado, se interpreta en este análisis como la música valenciana.

Tabla 3

Secuenciación de CO y CE en el bloque de escucha de D2014

Curso	Bloque de escucha
1º	Identificar piezas musicales de nuestro entorno [...] (CE)
2º	Identificar piezas sencillas y variadas de nuestra cultura [...] (CE)
3º	Reconocer ejemplo variados de obras de diferentes géneros y estilos de nuestra cultura [...] (CE)
4º	Reconocer y apreciar ejemplos variados de obras de diferentes estilos y autores de nuestra cultura, [...] (CE)
5º	Interés por la audición y el comentario, con actitud abierta, de obras musicales de distintos estilos y culturas (CO) Disfrute y valoración de la importancia de la atención y difusión del patrimonio musical común (CO) Reconocer y valorar ejemplos musicales y audio visuales variados de nuestra cultura [...] mostrando respeto e interés por el patrimonio, y expresar opiniones con actitud abierta respecto a las diferentes culturas (CE)
6º	Audición y reconocimiento de una selección de piezas de música española (CO) Audición y comentario de obras musicales de distintos estilos y culturas [...] (CO) Reconocer y valorar ejemplos de todas las etapas de la música occidental [...] y mostrar interés y respeto cuando se expresan opiniones sobre "otras músicas" y culturas, valorando la riqueza que aportan al patrimonio común (CE)

Tabla 4

Secuenciación de CO y CE en el bloque de movimiento de D2014

Curso	Bloque de música, movimiento y danza
1º	-
2º	-
3º	-
4º	Interpretación de danzas tradicionales valencianas (CO) Valoración de la danza como aportación al patrimonio cultural y en relación con otras artes escénicas (CO) [...] interpretar danzas tradicionales valencianas valorando la aportación al patrimonio cultural (CE)
5º	Interpretación con ejecución precisa de danzas tradicionales españolas (CO) Valoración de la danza como forma de interacción social (CO) Interpretar danzas españolas [...] valorando la importancia de la danza como forma de interacción social (CE)
6º	Interpretación con ejecución precisa de danzas tradicionales del mundo (CO) Investigación sobre las danzas que se bailan en el entorno y que han perdurado a lo largo del tiempo (CO) Valoración de la importancia de la danza en la continuidad transgeneracional (CO) Interpretar danzas del mundo [...] así como investigar las danzas del entorno para valorar su importancia en la continuidad transgeneracional (CE)

Dentro del bloque de movimiento (Tabla 4), los criterios de diversidad cultural también responden a una lógica progresiva que va desde lo local hasta lo global, es decir, de la utilización de danzas tradicionales valencianas en el cuarto curso, españolas en el quinto y del mundo en el sexto. Además, se introduce una valoración de la danza como parte del patrimonio musical, como forma de interacción social y como promotora de la continuidad transgeneracional. En este sentido, se puede percibir un cierto carácter regionalista, según el cual se prioriza tanto en cantidad como en prioridad secuencial la música local, valenciana y española, por encima de la diversidad global. Esto se refuerza con los criterios de evaluación que vinculan las danzas tradicionales valencianas con el patrimonio cultural y las danzas del entorno con la continuidad transgeneracional, evocando la idea de una identidad nacional que trasciende el paso del tiempo.

Esta centralidad de la música valenciana también se puede encontrar en el resto de decretos analizados. Así, en el D1992 aparece en algunos contenidos (Tabla 5) y en el último objetivo, que prescribe que los estudiantes deberán “conocer y respetar las principales manifestaciones artísticas presentes en el entorno, así como los elementos más destacados del patrimonio cultural, y desarrollar criterios propios de valoración” Decreto 20/1992, de 17 de febrero, del Gobierno Valenciano, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Valenciana, 1992, p. 1454). Igualmente, está presente en el apartado correspondiente a la introducción, en el que se declara lo siguiente:

La música es, sobre todo, una forma de expresión artística, un factor cultural cuyo acercamiento consciente y activo reclama una intervención educativa. La extensión y enraizamiento de la música en la Comunidad Valenciana constituye uno de los rasgos de su identidad cultural y un patrimonio del que la escuela valenciana quiere hacerse eco (Decreto 20/1992, de 17 de febrero, del Gobierno Valenciano, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Valenciana, 1992, p. 1451).

Tabla 5
CO de D1992

Dimensión cultural
Interés por conocer y valorar el patrimonio musical (CO)
Música tradicional valenciana y de otras comunidades y naciones (CO)
La música de autores valencianos, música occidental y de otras culturas (CO)

Es decir, sigue situándose a la música valenciana como protagonista del currículo, siendo esta uno de los rasgos identitarios de la comunidad autónoma. Igualmente, vuelve a aparecer el término *otros* para referirse a las manifestaciones y, en este caso también naciones, diferentes a la propia. Por su parte, el decreto D2007 presenta estas cuestiones en lugares similares del currículo. En primer lugar, en la introducción, en la que el decreto alude a la Comunidad Valenciana como un espacio singular desde el punto de vista musical que debe ser reflejado en la escuela. Además, la sitúa dentro de un contexto mediterráneo en constante intercambio que sitúa tanto como presente como pasado y que se encuentra amenazado por la globalización. En segundo lugar, establece una serie de objetivos y competencias en los siguientes términos:

[Competencia cultural y artística] El área, al propiciar el acercamiento a diversas manifestaciones culturales y artísticas, tanto del entorno próximo como de otros pueblos, dota a las alumnas y alumnos de instrumentos para valorarlas y formular opiniones cada vez más fundamentadas en el conocimiento (Decreto 111/2007, de 20 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunitat Valenciana, 2007, p. 30298).

[Objetivo 4] Explorar y conocer materiales e instrumentos diversas, teniendo en cuenta los tradicionales de la Comunitat Valenciana, así como adquirir códigos y técnicas específicas de los diferentes lenguajes artísticos para utilizarlos con fines expresivos y comunicativos (Decreto 111/2007, de 20 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunitat Valenciana, 2007, p. 30300).

[Objetivo 10] Conocer y valorar diferentes manifestaciones artísticas del patrimonio cultural de la Comunitat Valenciana, de España y de la Unión Europea, colaborando en la conservación y renovación de las formas de expresión locales y estimando el enriquecimiento que supone el intercambio con personas de diferentes culturas que comparten un mismo entorno (Decreto 111/2007, de 20 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunitat Valenciana, 2007, p. 30300).

En estos sigue estando presente la centralidad de la Comunidad Valenciana, ahora en su manifestación explícitamente tradicional, y la utilización del término *otras* para referencias a músicas diferentes de la propia. Además, se plantea una conservación de lo local, pero también una renovación a partir de la estimación de esas *otras* culturas. Estas ideas pueden verse desarrolladas también en los CO y CE del decreto D2007, tal y como muestra la Tabla 6. En este sentido, a lo ya comentado se añade un énfasis sobre la música tradicional valenciana superior que en el resto de decretos y la aparición del marco mediterráneo como contexto internacional en el que se enmarca.

Tabla 6

Secuenciación de CO y CE en D2007.

Ciclo	Dimensión cultural
1º	Interpretación, individual o colectiva, de canciones infantiles o populares, con especial atención a las canciones tradicionales de la Comunitat Valenciana (CO) Interpretación de danzas y juegos danzados, en especial los de la Comunitat Valenciana (CO) Conocer e interpretar canciones, danzas y juegos tradicionales de la Comunitat Valenciana (CE)
2º	Reconocimiento visual y auditivo y denominación de algunos instrumentos de la orquesta y del folclore, de la música popular urbana y de la de otras culturas (CO) Interpretación en grupo de canciones infantiles tradicionales de la Comunitat Valenciana (CO) Interpretación de danzas tradicionales de la Comunitat Valenciana (CO) Música Tradicional de la Comunitat Valenciana (CO) Participar en la ejecución de danzas tradicionales de la Comunitat Valenciana (CE) Conocer e identificar producciones musicales de la Comunitat Valenciana, a través de conciertos y audiciones previamente trabajadas (CE)

Ciclo	Dimensión cultural
3º	<p>Aproximación a la historia de la música. Música de las culturas mediterráneas (CO)</p> <p>Interpretación de danzas de distintos estilos, con especial atención a las de la Comunitat Valenciana (tradicionales, didácticas e históricas) y de coreografías en grupo (CO)</p> <p>Buscar, seleccionar y organizar informaciones sobre manifestaciones artísticas del patrimonio cultural propio y de otras culturas, acontecimiento, creadores y profesionales relacionados con las artes plásticas y la música (CE)</p> <p>Reconocer las músicas del medio social y cultural propio y de otras épocas y culturas (CE)</p> <p>Participar en la ejecución de danzas de distintos estilos, con especial referencia a las de la Comunitat Valenciana (CE)</p> <p>Conocer e identificar producciones musicales mediterráneas, a través de conciertos y audiciones previamente trabajados (CE)</p>

Discusión y conclusiones

La investigación sobre el tratamiento cultural que recibe la música en el currículum oficial de educación primaria de la Comunidad Valenciana se ha centrado tanto en el decreto autonómico vigente como en la evolución de las tres reformas educativas con desarrollo curricular que han tenido lugar durante el período democrático actual. Los resultados revelan que las referencias culturales al repertorio (RCR) representan una media del 17.56% a lo largo de los tres decretos, siendo solo del 12% en el actual. Además, se ha observado que en todas las reformas la dimensión cultural de la música ocupa un papel secundario, ya que las RCR aparecen habitualmente en los últimos puestos de las listas de objetivos, contenidos, criterios de evaluación y bloques estructurales, dejando el protagonismo a cuestiones relacionadas con la teoría y el análisis musicales. Siguiendo la dualidad que plantea Rodríguez (2002), esto indica un predominio formalista que concibe a la música principalmente como un objeto autónomo que responde a una gramática interna (Chua, 1999; Dahlhaus, 2006; Paddison, 2001), frente a otro de tipo culturalista que pondría en el centro la función social y los significados atribuidos por diferentes grupos humanos a las manifestaciones musicales (Blacking, 2006; Merriam, 1960; Pettan, 2015).

Esto supone una dificultad de partida a la hora de implementar enfoques multiculturales en el aula, ya que el paradigma formalista de la música autónoma rechaza su carácter cultural y la concibe como un conjunto de estructuras objetivas que pueden ser jerarquizadas independientemente de su contexto. Este tipo de aproximación al fenómeno musical, propio de la musicología decimonónica y las instituciones educativas tradicionales, ha sido superado a través de las aportaciones de la etnomusicología (Blacking, 2006; Kunst, 1955; Martí, 2000; Merriam, 1960). En este sentido, sería interesante incrementar el protagonismo del enfoque culturalista en el currículum oficial, de forma que se cree un marco legislativo que favorezca y promueva la utilización de la Educación Musical Multicultural (EMM). Del mismo modo, sería conveniente incorporar en los programas de formación del profesorado reflexiones relativas al propio concepto de *música*, de forma que los docentes puedan deconstruir sus concepciones heredadas y reconceptualizarlas a la luz de los desarrollos contemporáneos, y dispongan de una mayor capacidad de interpretación crítica del currículum que regula sus prácticas educativas.

En segundo lugar, se han identificado tres niveles de determinación de las RCR. Las más frecuentes son las referencias que presentan una dimensión cultural determinada (DCD), aludiendo a la música de una región específica como Valencia, España, el Mediterráneo, Occidente, o el mundo. Dentro de ellas, se ha observado una centralidad de la música valenciana a lo largo de los tres decretos y una progresión interna de lo más local a lo más global en el actual. Esta importancia de lo valenciano se ve reforzada con el planteamiento que hacen las sucesivas reformas sobre la Comunidad Valenciana, conceptuándola como un espacio con una riqueza musical singular que conforma su identidad cultural y que lo diferencia del resto de territorios. A esto se añade la función transgeneracional atribuida en D2014 a las danzas tradicionales valencianas, transmitiendo así una idea de esencia nacional que trasciende el paso del tiempo.

El hecho de que una estructura política como es el gobierno de la Comunidad Valenciana ejerza su competencia en materia curricular para otorgar a la música tradicional valenciana un tratamiento protagonista, esencialista, identitario y patrimonial, constituye un ejemplo de utilización nacionalista de la música (Bohlman, 2011). Esto está en la línea de las teorías que desde finales del siglo XVIII sostenían una asociación entre la nación y las canciones folklóricas, las cuales representaban el espíritu popular (Herder y Bohlman, 2017; Samson, 2008). Varios autores han observado un empleo similar del currículum musical, aunque con diferentes matices y grados, por parte de diversos gobiernos a lo largo de la historia y en diferentes puntos geográficos repartidos por Asia y Europa (Marín-Liébana, Blasco, & Botella, 2021). Además, la utilización de la música folklórica nacional en la educación musical tiene una tradición pedagógica fundamentada en las tesis de Kodály, quien en la primera mitad del siglo XX entendía que constituía el lenguaje musical materno de los estudiantes y que corría el riesgo de perderse como consecuencia de los efectos de la globalización (Houlahan & Tacka, 2015; Járdányi, 1981; Pascual, 2002). Sin embargo, hoy en día son los productos culturales creados por el propio proceso globalizador, materializados dentro de la música popular urbana, los que perfilan los universos sonoros en los que se encuentra inmerso el alumnado.

Esta utilización predominante de un concepto de cultura que representa la territorialidad política gobernada parece ser una consecuencia lógica de la función original de los sistemas educativos actuales como constructores de los estados-nación (Castles, 2009). Sin embargo, su uso en las aulas puede llevar a los estudiantes a generar una falsa sensación de homogeneización interna y esencialismo cultural, además de un mayor desconocimiento de las manifestaciones que tienen lugar en el ámbito global (Hebert y Kertz-Welzel, 2012). En su lugar, la EMM sostiene la necesidad de tratar la diversidad musical de un modo complejo, crítico, dinámico y transcultural (Elliott, 1990; May, 2009; Schippers, 2010), encontrando un equilibrio entre la pluralidad existente en cada contexto educativo con su ampliación hacia otras realidades culturales que no tengan representación en el mismo (Volk, 1998). En este sentido, sería interesante implementar propuestas educativas que partan de la diversidad cultural del aula y reflexionen sobre las diferentes identidades desde un punto de vista discursivo, performativo e interseccional, esto es, desde las múltiples narraciones, acciones y sistemas que las conforman. De esta manera, podría contribuirse al aprendizaje de un concepto de cultura menos idealizado y con una mayor base empírica y experiencial.

En cuanto a las referencias al repertorio con una DCS, se ha encontrado que las alusiones a una idea de *nosotros* aumentan a través de las tres reformas, especialmente en D2014, lo que es coherente con el uso nacionalista de la música que se apuntaba en

los párrafos anteriores. Por su parte, las referencias que señalan la alteridad mediante la idea de lo *otro* disminuyen, aunque no desaparecen. Este tratamiento también ha sido identificado por González (2018) y Hess (2015), quienes señalan que este uso genera una jerarquía que favorece a la música occidental por ser considerada como natural, y homogénea y subordina al resto bajo una misma etiqueta, lo que supone un sesgo etnocéntrico. Además, esto se ve reforzado por el trato diferenciado que reciben en el decreto actual.

Asimismo, esta utilización de la *otra* música recuerda a las tesis de la musicología comparada de finales del siglo XIX y primera mitad del XX, que confrontaba las músicas exóticas, orientales y pertenecientes a pueblos ágrafo-primitivos con la euro-occidental, considerando a esta última como superior (Herzog, 1946; Pettan, 2015; Roberts, 1936). Sin embargo, esta postura ha sido descartada y criticada por ser considerada eurocéntrica, descontextualizadora y simplista (Cámara, 2004; Nettle, 2015), y ha sido superada por una etnomusicológica que sostiene la necesidad de juzgar las músicas en función del contexto cultural en el que han sido producidas (Blacking, 2006; Hood, 1969; Kunst, 1955; Merriam, 1960).

Este enfoque coincide con los postulados educativos neoconservadores identificados por Joshee (2009), que tienden a ensalzar un pasado y una tradición relativos al concepto de *nosotros* por encima de los parámetros culturales correspondientes a la alteridad. Igualmente, presenta ciertas resonancias en relación con posturas de tipo asimilacionista (Banks, 2009) y monocultural (Schippers, 2010), especialmente cuando se realiza un tratamiento diferenciado de lo *nuestro* frente a lo *otro*, así como cuando se propone una relación de subordinación. Como respuesta a esta situación, la EMM sostiene la necesidad de implementar enfoques educativos equitativos y socialmente justos que aborden la diversidad en un plano de igualdad (Banks, 2009), así como reflexiones críticas que desvelen las relaciones de poder que intervienen en la construcción discursiva de las identidades culturales (May, 2009). Algunas propuestas concretas que irían en esta línea serían aquellas dirigidas a repensar la relación *nosotros/ellos* desde la propia contemporaneidad de los estudiantes. Por ejemplo, sería interesante que aquellos estudiantes que provienen de familias migrantes de otros países o regiones expongan en el aula sus experiencias identitarias. Igualmente, la posibilidad de compartir a través de las redes sociales experiencias musicales con centros educativos de otras geografías podría contribuir a establecer puentes entre diferentes comunidades y grupos humanos.

A modo de síntesis, se ha comprobado que, en los tres decretos analizados, la dimensión cultural de la música tiene un papel minoritario y secundario, primando un enfoque de tipo formalista. Asimismo, el tratamiento que recibe es generalmente nacionalista y etnocéntrico, en el sentido de que prioriza la música folklórico-tradicional local como reflejo esencialista de la cultura territorial propia y establece una dualidad *nosotros-otros* que enfatiza el contraste entre lo occidental y lo no occidental. Sin embargo, numerosos autores provenientes del campo de la EMM apuntan la necesidad de transitar a un paradigma que se asemeja más a las ideas desarrolladas por la etnomusicología. En este sentido, defienden la elaboración de un modelo curricular que tenga el doble objetivo de reconocer la diversidad cultural de los entornos próximos de los estudiantes y al mismo tiempo de ampliar sus conocimientos hacia otras realidades musicales a las cuales no tienen acceso (Abril, 2013; Campbell, 2018; Lind & McKoy, 2016; Volk, 1998; Walter, 2018; Wiens, 2015), todo ello en un marco multicultural dinámico y transcultural que trate la diversidad de un modo crítico y en un plano de igualdad (Elliott, 1990; Schippers, 2010). Por tanto, en un momento histórico en el que

las visiones formalistas y autónomas de la música han sido superadas por un enfoque culturalista que ha evolucionado hasta el punto de reconocer el valor de las diferentes manifestaciones musicales en relación con su contexto y función, se hace necesario un tipo de currículum acorde con estos principios que profundice en la dimensión cultural de la música y ofrezca a los estudiantes herramientas para comprender de un modo crítico la riqueza de manifestaciones que los grupos humanos han producido y producen alrededor de todo el planeta.

Referencias Bibliográficas

- Abril, C. R. (2013). Toward a More Culturally Responsive General Music Classroom. *General Music Today*, 27(1), 6-11. doi: 10.1177/1048371313478946
- Apple, M. (1986). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.
- Banks, J. A. (2009). Multicultural education. Dimensions and paradigms. En J. A. Banks (Ed.), *The Routledge International Companion to Multicultural Education* (pp. 9-32). New York and London: Routledge.
- Blacking, J. (2006). *How musical is man?* Seattle y London: University of Washington Press.
- Bohlman, P. V. (2011). *Music, Nationalism, and the Making of the New Europe*. Nueva York: Routledge.
- Cámara, E. (2004). *Etnomusicología*. Madrid: Ediciones del ICCMU.
- Campbell, P. S. (2018). *Music, Education, and Diversity*. Nueva York and Londres: Teachers College.
- Castles, S. (2009). World population movements, diversity, and education. En J. A. Banks (Ed.), *The Routledge International Companion to Multicultural Education* (pp. 49-61). New York and London: Routledge.
- Chua, D. K. L. (1999). *Absolute music and the construction of meaning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cox, G., & Stevens, R. (Eds.). (2017). *The Origins and Foundations of Music Education*. London: Bloomsbury.
- Dahlhaus, C. (2006). *La idea de la Música absoluta*. Barcelona: Idea Música.
- Decreto 108/2014, de 4 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la educación primaria en la Comunitat Valenciana, Diari Oficial de la Generalitat Valenciana, Generalitat Valenciana (2014).
- Decreto 111/2007, de 20 de julio, del Consell, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunitat Valenciana, Diari Oficial de la Generalitat Valenciana, Generalitat Valenciana (2007).
- Decreto 20/1992, de 17 de febrero, del Gobierno Valenciano, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Valenciana, Diari Oficial de la Generalitat Valenciana, Generalitat Valenciana (1992).
- Elliott, D. J. (1990). Music as Culture : Toward a Multicultural Concept of Arts Education. *The Journal of Aesthetic Education*, 24(1), 147-166.
- Gelbart, M. (2007). *The Invention of «Folk Music» and «Art Music»*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gómez, J. A. (2005). Reflexiones en torno a la historia de la etnomusicología en España. *Revista de Musicología*, 28(1), 457-500.

- González, A. (2018). Here is the Other, Coming/Come In: An Examination of Spain's Contemporary Multicultural Music Education Discourses. *Philosophy of Music Education Review*, 26(2), 118-138. doi: 10.2979/philmusieducrevi.26.2.02
- Hebert, D. G., & Kertz-Welzel, A. (2012). Conclusions and Recommendations. En D. G. Hebert & A. Kertz-Welzel (Eds.), *Patriotism and Nationalism in Music Education* (pp. 175-179). Farnham: Ashgate Publishing Limited.
- Herder, J. G., & Bohlman, P. V. (2017). *Song Loves the Masses*. Oakland: University of California.
- Herzog, G. (1946). Comparative Musicology. *Music Journal*, 4(6), 11.
- Hess, J. (2015). Decolonizing music education: Moving beyond tokenism. *International Journal of Music Education*, 33(3), 336-347. doi: 10.1177/0255761415581283
- Hood, M. (1969). Ethnomusicology. En *Harvard Dictionary of Music* (pp. 298-300). The Belknap Press of Harvard University Press.
- Houlahan, M., & Tacka, P. (2015). *Kodály Today. A Cognitive Approach to Elementary Music Education*. Oxford: Oxford University Press.
- Járdányi, P. (1981). Música folklórica y educación musical. En F. Sándor (Ed.), *Educación musical en Hungría* (pp. 11-25). Madrid: Real Musical.
- Joshee, R. (2009). Multicultural education policy in Canada. Competing ideologies, interconnected discourses. En J. A. Banks (Ed.), *The Routledge International Companion to Multicultural Education* (pp. 96-108). New York and London: Routledge.
- Krippendorff, K. (2013). *Content analysis: an introduction to its methodology*. SAGE.
- Kunst, J. (1955). *Ethno-musicology*. La Haya: Martinus Nijhoff.
- Lind, V. R., & McKoy, C. L. (2016). *Culturally Responsive Teaching in Music Education*. New York: Routledge.
- Marín-Liébana, P., Blasco, J. S., & Botella, A. M. (2021). Estructura, diversidad e ideología en el currículum oficial de la educación musical primaria: una revisión sistemática. *Educación, Política y Sociedad*, 6(1), 225-251. doi: 10.15366/rep2020.6.1.009
- Martí, J. (2000). *Más allá del arte. La música como generadora de realidades sociales*. Sant Cugat de Vallés: Deriva Editorial.
- May, S. (2009). Critical multiculturalism and education. En J. A. Banks (Ed.), *The Routledge International Companion to Multicultural Education* (pp. 33-48). New York and London: Routledge.
- Merriam, A. P. (1960). Ethnomusicology: Discussion and Definition of the Field. *Ethnomusicology*, 4(3), 107-114.
- Muggleston, E. (1981). Guido Adler's «The Scope, Method, and Aim of Musicology» (1885): An English Translation with an Historico-Analytical Commentary. *Yearbook for Traditional Music*, 13, 1-21.
- Nettl, B. (2015). *The Study of Ethnomusicology*. Urbana: University of Illinois Press.
- Paddison, M. (2001). Music as ideal: the aesthetics of autonomy. En J. Samson (Ed.), *The Cambridge History of Nineteenth-Century Music* (pp. 318-342). Cambridge: Cambridge University Press.
- Pascual, P. (2002). *Didáctica de la Música*. Madrid: Prentice Hall.
- Peñalver, J. M., & Mora, P. (2020). La música tradicional valenciana, patrimonio de la humanidad. *Sonograma Magazine. Revista de pensament musical i difusió cultural*, 45.

- Pettan, S. (2015). Applied Ethnomusicology in the Global Arena. En S. Pettan & J. T. Titon (Eds.), *The Oxford Handbook of Applied Ethnomusicology* (pp. 29-53). Nueva York: Oxford University Press.
- Roberts, C., & Campbell, P. S. (2015). Multiculturalism and Social Justice. En C. Benedict, P. Schmidt, G. Spruce, & P. Woodford (Eds.), *The Oxford Handbook of Social Justice in Music Education* (pp. 272-286). Nueva York: Oxford University Press.
- Roberts, H. H. (1936). The Viewpoint of Comparative Musicology. *Papers Read by members of the American Musicological Society at the Annual Meeting, 29, 29-34.*
- Rodríguez, C. (2002). *Prontuario de musicología*. Barcelona: Clivis.
- Romero, J. (2012). España inacabada. Organización territorial del Estado, autonomía política y reconocimiento de la diversidad nacional. *Documents d'Anàlisi Geogràfica, 58(1)*, 13-49.
- Samson, J. (2008). Nations and nationalism. En J. Samson (Ed.), *The Cambridge History of Nineteenth-Century Music* (pp. 568-600). Cambridge: Cambridge University Press.
- Santos, M. A. (2013). *Cosmopolitismo y educación: aprender y trabajar en un mundo sin fronteras*. Valencia: Brief.
- Schippers, H. (2010). *Facing the Music*. Nueva York: Oxford University Press.
- Volk, T. (1998). *Music, Education, and Multiculturalism*. Nueva York: Oxford University Press.
- Walter, J. S. (2018). Global Perspectives: Making the Shift from Multiculturalism to Culturally Responsive Teaching. *General Music Today, 31(2)*, 24-28. doi: 10.1177/1048371317720262
- Wiens, K. F. (2015). Considering Culturally Responsive Teaching, Children, and Place in the Music Room. *General Music Today, 29(1)*, 19-23. doi: 10.1177/1048371315594005