

LEEME

Revista de la Lista Europea
de Música en la Educación

Dirección: Jesús Tejada, Carmen Angulo
Secretaría: Cecilia Jorquera

ISSN: 1575-9563 DL: LR-2000
© Jesús Tejada. De los artículos sus autores
Red Temática de Música:
<http://musica.rediris.es>

N 12. Diciembre, 2003

Práctica pedagógica y música tradicional

[Luis Costa Vázquez-Mariño](#)

Universidad de Vigo
Conservatorio de Pontevedra

Este trabajo fue presentado como Comunicación al III Congreso de la SIbE. (Benicàssim, Mayo de 1997). Fue publicado en *TRANS Iberia* 1 - November, Noviembre 1997.

Abstract

The use of traditional music in the classroom has gone through several important developments in Spain within the past few years. Despite some pedagogical advantages, the generalised use of traditional music in the school system gives way to false conscience hidden below the tolerance rhetoric. Scholarly education and the practice of traditional music in their original contexts, are intrinsically different; Decontextualizing traditional music runs the risk of devaluation of the latter and the strengthening of the hierarchy between traditional and bourgeois culture. This is due to the perception of their relative values. We need a critical revision of the theoretical rudiments of pedagogical practice that remains bound and deeply informed by the historic and cultural context of the nation's phenomenon.

En nuestros días es común la divulgación de libros destinados al uso en el aula de música, basados total o parcialmente en una reelaboración de músicas de tradición oral, destinadas aquí a servir como punto de partida para la formación musical en Primaria y Secundaria. Algunas corrientes concretas, señaladamente el muy conocido y divulgado método Kodaly, tienen precisamente en este hecho su fundamento teórico y sobre él basan su desarrollo.

El uso habitual de las músicas tradicionales se muestra en la literatura pedagógica como un ejemplo saludable de superación de un modelo educativo anterior, de carácter marcadamente etnocéntrico, para el que sólo la música de tradición culta era digna de ser tratada en el aula. Esta revalorización de lo tradicional, de lo propio de cada grupo cultural, parece además grato al pensamiento difundido por los medios de comunicación masiva, ya que implica una realización del principio de buen tono de la tolerancia de la diversidad; a nivel pedagógico sus ventajas son ponderadas refiriéndose a la posibilidad participativa del alumno gracias a una música presentada como la propia de su "medio natural" y formalmente "más sencilla", lo que facilita su aprendizaje. Además, estas músicas que se supone que el alumno reconoce a priori como propias, ejercen con más eficacia que las músicas cosmopolitas, la tarea de cooperar en la conformación simbólica de la identidad del grupo al que el alumno pertenece por nacimiento; preocupación hoy muy presente en el juego de las redefiniciones de identidades del estado autonómico y plurinacional.

De las muchas publicaciones en esta línea de aprovechamiento de la música tradicional con un fin pedagógico, permítasenos tomar como ejemplo significativo de su espíritu de conjunto, una publicación

reciente, en este caso dedicada a desarrollar el método Kodaly (Carton & Gallardo, 1994). Por supuesto podrían ser citadas otras muchas, pero a los efectos generales que aquí nos interesan, no hay diferencias de fondo.

Ya en el prólogo, Laszlo Ordog, inspector general de enseñanza musical en Hungría y especialista en el método Kodaly, además de avalar el libro en cuestión nos dice que: "En suma, intereses nacionales, pedagógicos y estéticos contribuyen a que la música tradicional sea la base de la educación musical". Los autores, en la Introducción, apuntan que "Desde el Jardín de infancia hasta la escuela secundaria, pasando por la escuela primaria, el estudio del folclore es el peldaño para comenzar y profundizar en la estética de la música clásica". Así partiendo de este estudio se llega a una "correcta entonación". O, más adelante, que: "por su sencillez de sentimientos y de mentalidad (próxima a la del niño) la música tradicional es ideal para él. O finalmente, que: "Amando la música tradicional, también se aprende a amar al pueblo y procurar un bienestar para con ellos mismos".

El aprovechamiento del folkore dentro de la escuela ya había sido planteado con anterioridad a estos últimas décadas; lo novedoso de este planteamiento, está más en el hecho de ser una concepción divulgada y generalmente aceptada y avalada por numeras publicaciones, cursillos especializados, seminarios, etc. que en su novedad teórica. Aunque con las limitaciones propias del peculiar ambiente intelectual de la España de los 50, son las ideas transversales que cruzan el clásico de Arcadio Larrea, "El folklore y la escuela" (Larrea, 1958) y que luego se repiten en los prólogos de los cancioneros escolares al uso.

Así dicho todo esto, no parece sino lleno de buenas intenciones, de las que no dudamos. Pero un análisis de los términos y conceptos con que se justifica el uso de músicas de tradición oral, puede mostrarnos en detalle algunas contradicciones más o menos solapadas bajo la retórica de la tolerancia. Como han mostrado los investigadores del hecho pedagógico en estos últimos 30 años, la "violencia simbólica" que la escuela ejerce sobre aquellos discursos que son ajenos al arbitrario cultural que ella impone, adopta frecuentemente y para mayor eficacia, el camuflaje de la inconsciencia (Bourdieu & Passeron, 1977).

Cuando se habla de la "sencillez" de la música tradicional como una virtud intrínseca, se está simplificando demasiado el juicio. Dicho así, no parece sino que la música tradicional sea por naturaleza infantil; o de otro modo, que los adultos de las sociedades tradicionales vienen a ser como los niños de las sociedades industriales en cuanto a capacidad intelectual. A pesar de lo mucho que se ha progresado en la investigación etnográfica y de lo agudo de las interpretaciones antropológicas de la cultura de los campesinos de nuestras sociedades más o menos industriales, por lo que toca a la investigación etnomusicológica, la visión que desde la cultura oficial se tiene de la música tradicional sigue siendo una visión deformada por el paternalismo. La música de tradición oral se describe para su uso en pedagogía como "sencilla", "natural", "espontánea", "consustancial al alumno [-paisano]"... un campo semántico que evidencia en primer lugar una comprensión poco profunda de la música que se está juzgando, y en segundo lugar la aplicación consciente o inconsciente de criterios de juicio tomados de la tradición culta. Se juzga como sencilla (por ej.) porque es monódica y no polifónica, al margen de su complejidad en otros aspectos como funcionalidad, o aspectos de representación y recepción. A ello hay que unir que la sencillez formal que se le atribuye es más el resultado de la torpeza de los medios descriptivos convencionales en música culta (incapacidad de reflejar microintervalos, matices agógicos demasiado sutiles para ser transcritos, etc.) que de una cualidad intrínseca de esta música.

Expresamente, se entiende que la música tradicional es un paso previo para acceder a la fruición de músicas de mayor altura (músicas de tradición culta), y en el caso de alumnos con el suficiente talento, a la profesionalización, aspecto este sobre el que volveremos más adelante. En tanto que material de tránsito, la música tradicional puede (y debe) ser usada para vencer las dificultades que se presenten durante el aprendizaje técnico. Los métodos son muy minuciosos en la secuenciación de los contenidos y la aportación de los ejemplos concretos de música tradicional que se deben usar para vencer esas dificultades. Por supuesto asumimos que los pedagogos que usan la música tradicional con este fin, hacen uso de una legítima opción cultural: si a través de esta enseñanza se busca una "correcta entonación" se entiende que otras entonaciones diferentes son "incorrectas". Pero no está de más señalar el ejercicio de

una opción personal que puede quedar oculta bajo una retórica de la tolerancia, que se pretende relativista.

Todos aquellos que hemos consumido unos cuantos años de conservatorio aprendiendo a tocar un instrumento, conocemos hasta que punto el aprendizaje de obras musicales dentro de un programa de dificultad creciente, a modo de peldaños en la más o menos penosa escalera de la perfección técnica, llega a convertir estas obras en unas "cosas", que se abordan por "pasajes" que deben ser trillados y luego "ensamblados" para montar un pastiche musical, al que una vez reconstruido de sus partes hay que volver a insuflar vida musical. Este es el modo en que procede la enseñanza profesional, sobre la que no vamos ahora a detenernos. Este proceso de "cosificación" es el que sufre la música tradicional al ser tratada como medio para un fin, con el agravante de que el proceso no es simétrico: se aprende con canciones tradicionales con el objetivo de hacer música culta. No conozco ningún método que plantee el camino inverso.

Uno de los argumentos más socorridos para la práctica musical a partir de músicas tradicionales es el de que de este modo se parte de materiales que son familiares al alumno ("naturales" es la palabra más usada, evidenciando con ello el fondo idealista de este tipo de discurso pedagógico). Pues bien, una ojeada a los repertorios usados en estos textos, es muy ilustrativo ¹: lo que en ellos se recoge más que la música popular del alumno de hoy, es un repertorio de músicas rurales que han sufrido un proceso de folklorización más o menos acusado en los últimos 150 años (proceso que implica cambios formales, ideológicos y de representación sobre los que no vamos a detenernos aquí) y que dieron como resultado un corpus típico (y tóxico) reconocido desde la cultura oficial como "el folklore" de tal o cual sitio ². Quizás sea en esta selección de los repertorios donde mejor se observe un divorcio creciente entre lo que se pretende "familiar" al alumno y lo que realmente lo es. Los niveles de urbanización física y de mentalidades alcanzados en las últimas décadas, hacen que referirse a las músicas del medio rural de hace 30 - 40 años como "familiares" a alumnos de hoy, escolarizados desde los 5 ó 6 años, sea no pocas veces un tópico vacío de contenidos. A menudo, experiencias con repertorios de música tradicional en alumnos de enseñanza secundaria arrojan resultados descorazonadores para el bienintencionado profesor, por falta de reflexión sobre esta realidad. Parece que se espera de la fuerza mágica de la "música natural" una aceptación entusiasta del alumno, que luego no aparece por ningún lado, o lo hace en una medida asaz discreta. Tal vez porque a pesar del mito étnico, esa música tiene poco que ver con esos alumnos ³.

Al margen de las declaraciones expresas, sin duda sinceras, hechas en los prólogos de cancioneros y arreglos de música tradicional para su uso en el aula, la recuperación masiva de la música tradicional para el trabajo pedagógico que se viene observando, obedece a circunstancias coyunturales muy precisas, de entre las que vamos a destacar aquellas que tienen que ver con la casuística que plantea el desarrollo del curriculum del nuevo plan de Enseñanza Secundaria (LOGSE), la profesionalización y los procesos de construcción identitaria.

La reforma del sistema educativo según la LOGSE supuso a nivel de Secundaria, que de tener música como asignatura solo un año (1º de BUP), se ha pasado a tenerla durante 3 cursos (1 optativo), a los que pueden añadirse como optativos los dos cursos de Bachillerato. Es decir, que sumando los 6 años en Primaria, un alumno puede tener música 11 años, tiempo más que suficiente para adquirir una formación profesional en la materia si se tiene un mínimo de aptitudes ⁴. Ahora bien, paralelamente se mantiene la enseñanza profesionalizada impartida por Conservatorios de lo que habría de resultar una paradójica duplicidad de funciones de no establecerse una orientación específica para cada caso. Pues bien, el uso de la música tradicional en Secundaria provee un medio más (no el único, claro está) para establecer diferencias en los medios y en las metas. Mientras que el conservatorio se propone formar músicos profesionales y para ello trabaja con músicas de tradición culta, la enseñanza primaria y secundaria incluye la música como un complemento para fomentar el amateurismo, y dado que no se le exigirá que capacite profesionalmente a ningún músico, cabe la posibilidad de que use otro tipo de repertorios que se consideran menos exigentes en cuanto a dificultad técnica. La música tradicional ha venido aquí a hacer un buen servicio a los planificadores educativos, ofreciéndose como agua de mayo a llenar un hueco que se presentaba más que problemático. Dicho de otro modo: la recuperación de las músicas tradicionales para la práctica pedagógica obedece no poco a la necesidad de crear una diversificación curricular que

justifique el mantenimiento del sistema de conservatorios en sus niveles elemental y medio. Tampoco es ajena a este hecho la circunstancia de que la implantación a veces improvisada de la reforma, se ha topado con la ausencia de profesorado especializado en música, capaz de desarrollar un currículum más ambicioso que el que se ofrece a partir de arreglos de música tradicional, a menudo de ínfima calidad.

Implícitamente a la diferenciación de roles socio-laborales, le corresponde una jerarquización cultural: al músico profesional se contraponen el aficionado; con ellos, a la música de tradición culta, la de tradición oral más o menos folklorizada. En un sistema socio-económico en el que el éxito social es sinónimo del económico-laboral, no hace falta decir el lugar en que queda la música de tradición oral en cuanto a valoración práctica. El discurso idealista de la educación olvida a menudo que, bajo la retórica de la "cultura general", lo que los padres demandan realmente es una salida laboral exitosa para sus retoños, de ahí que todos los esfuerzos por dignificar el papel de la música en la enseñanza de régimen general, choquen con la evidencia de que de poco les ha de servir a no ser que se dediquen a su práctica "en serio", esto es, en un conservatorio. El reconocimiento implícito del carácter subsidiario de la enseñanza musical en Secundaria, puede conllevar la desvalorización de las músicas con que esta enseñanza se realiza (Bourdieu & Passeron, 1977: 69), máxime cuando esa apreciación no se ve compensada con otras valoraciones positivas en otros ámbitos -como sucede en el caso de la música de tradición culta-. La música tradicional, cuyo sentido se encontraba en el medio de que fue sacada, no puede evidentemente competir con las funciones de la música culta como medio de formación profesional, en el marco escolar institucional. Por lo que juzgarla incapaz de ejercer esas funciones adecuadamente, es una falacia bajo la que se esconde un juicio de valor del que la música tradicional sale bastante mal parada. Eso sí, con una indulgente sonrisa.

La crítica neo-marxista de la escuela ha puesto de manifiesto el carácter reproductivo y legitimador del sistema escolar para con la ideología dominante, retomando en esto directamente al filósofo de Tréveris (Fernández, 1985: 175), aunque Marx no se refiriese tanto específicamente al sistema educativo, cuanto más genéricamente a lo que Althusser llama aparatos ideológicos del estado. Entre los componentes del relato oficial, las circunstancias actuales favorecen cierto discurso nacionalista para el que la creencia en que el corpus de músicas folklorizadas de un grupo, es, por necesidad natural, representativo de los que nacen en ese grupo, constituye uno de esos mitos útiles de cara al encuadramiento social de la masa de la población. Como todo mito, su fuerza reside en su carácter inexplicable desde un punto de vista racional. Para los que creemos que la educación -dentro o fuera del sistema escolar- no debe alimentar mitos, sino enseñar a desmontarlos, no es de recibo la apelación a argumentos esencialistas que justifiquen el uso de músicas tradicionales. Estamos de acuerdo con Lerena en que "La única racionalidad que las técnicas pedagógicas pueden reclamar, y se les puede exigir, es la relativa a la adecuación o correspondencia entre materia prima y producto a obtener" (Lerena, 1986: 98), y ello es tan válido para el uso de música folklórica como con cualquier otra.

Por otra parte la manipulación ambivalente del folklore desde el poder político, cuenta ya en España con una larga tradición, como han mostrado otros trabajos (Labajo, 1993; Pérez, 1995; Asensio, 1996); parece justificado aquí el fatalismo de Bourdieu & Passeron (1977: 57) en el sentido de que los cambios de collar no implican cambio de perros.

Consideraciones finales

Los métodos pedagógicos basados en una reutilización de las músicas tradicionales, nacen en un marco histórico y cultural que no es comparable al actual. El concepto de música folklórica que manejan, no es válido hoy. Cualquier puesta al día de estas metodologías pasa por una revisión radical de los presupuestos ideológicos y epistemológicos de que parten, así como del corpus musical que asumen como algo dado. Es preciso que la literatura pedagógica asuma los criterios de música popular, folklore urbano, etc. como objetos de su atención, saliendo de una tradición de "folklorismo ruralista", cara a una redefinición crítica de las categorías culto-tradicional-popular, para lo que puede tomar como modelo la propia evolución de la disciplina etnomusicológica, desde la musicología comparada a la antropología de la música (Martí,

1992). Además, se debería reflexionar sobre algo muy importante, y es cómo incide el uso de músicas tradicionales en su propia folklorización. Esto es un proceso inevitable, pero debe ser tenido en cuenta para no caer en esencialismos circulares. Hay que evitar partir del concepto de música folklórica, como algo dado. De lo contrario se hace hablar al alumno un lenguaje musical que le es ajeno por partida doble: ni es música tradicional como se pretende, ni es la música popular de los alumnos, exactamente.

Cuando se presenta un repertorio hecho al alumno pretendiendo que sea reconocido, se olvida que el alumno no es un recipiente al que se vierten conocimientos, sino un sujeto dialogante y con cuya palabra hay que contar a la hora de elaborar estrategias pedagógicas (aunque esto a veces no es cómodo de sobrellevar dentro de los roles establecidos en el juego institucional de la educación). A menudo se olvida que una concepción liberadora y creativa de la formación musical, debería tener en cuenta el papel del alumno en la definición del objeto musical y en su misma construcción; de otro modo se corre el riesgo de caer en una pedagogía ingenua, en la que -haciendo un paralelo con la alfabetización- "la palabra es «depositada», no procede del esfuerzo creativo de los educandos" (Freire, 1994: 65)

El uso de músicas tradicionales fuera de sus contextos, crea entre aquellas y las instituciones educativas que las utilizan una relación similar a la del colonizador y el colonizado: el primero las define, pero no se deja definir por ellas. El examen de los roles que los repertorios culto y tradicional desempeñan dentro del juego de expectativas laborales de los alumnos-músicos, muestran que bajo la retórica de la igualdad subyace una relación de dominación de un discurso sobre otro. Ello nos lleva a la vieja cuestión más general en antropología, de una teórica posición de diálogo que posteriormente se contradice en los hechos (Bastide, 1971: 18-22). El diálogo en última instancia, no es sino una interpelación a la música tradicional hecha desde la tradición culta. Si bien el hecho de tratarse de dos tradiciones -la culta y la oral- que conviven en un mismo marco geográfico y étnico, puede ocultar su diversidad, es evidente que se trata de dos discursos culturales diferentes de los cuales el segundo solo es abordado desde el primero. Se precisaría pues un tratamiento pedagógico intercultural que no dejase de lado la inserción del hecho cultural en su marco social y económico concreto.

Desde un punto de vista estético, el uso de materiales folklorizados tal cual, lleva necesariamente a una expresión artística conservadora. Que esas piezas encajen con "naturalidad" dentro de las necesidades expresivas del alumno, como se alaba, puede ser una ventaja pedagógica desde un punto de vista técnico del músico de tradición culta. Pero por otra parte, este tipo de expresión artística "acomodada" solo puede ser valorada desde una opción estética inmovilista. Si estamos de acuerdo con Adorno en que el valor de la obra musical está en relación directa con su carácter conflictual (Fubini, 1994: 171-172), entonces se comprende que la promoción del folklorismo burgués no es ajena a una orientación cultural, y política, conservadora. La subsunción de la música tradicional en el marco de la educación institucional (pero también en otros encuadres de la cultura burguesa, como los medios de masas o el concierto), la convierten en un arte reificado y alienado, extrañado por descontextualización; un fenómeno que es compartido por toda la cultura escolar (Fernández, 1985: 253-4).

No querríamos dejar aquí una imagen absolutamente negativa del uso que de la música tradicional pueda hacerse dentro del aula. Entendemos que todo proceso educativo debe ser dialéctico, y por tanto toda praxis sometida a una crítica constante que lleve a formulaciones teóricas más adecuadas a un devenir que, a pesar de los falsos consensos, nunca se detiene. Es en ese sentido que hemos querido tocar algunos aspectos cuando menos susceptibles de reflexión, con el único ánimo de estimular ese debate necesario en torno a prácticas que pueden implicar una desvalorización del repertorio tradicional, y lo que es más preocupante, de las prácticas sociales que suponen.

Como etnomusicólogos, el papel de las músicas tradicionales -y otras por supuesto- en el aula, nos interesa sobremanera. Ya que nuestro paradigma no es normativo sino interpretativo, la investigación de la música actual en su medio, no puede hacerse de espaldas a cómo ese medio interpreta el hecho musical. Los métodos de exploración etnográfica en el aula hechos desde la perspectiva etnometodológica, la fenomenología o el interaccionismo simbólico, proveen una potente herramienta de investigación a nivel microsociedad (Coulon, 1995: 39) con la que validar a nivel étnico los conceptos que manejamos, (música tradicional, popular, culta) y las propuestas teóricas a elaborar referidas a la música como cultura. De ello

resultará una saludable puesta al día constante de los límites y métodos de la disciplina, imprescindible para aquellos que trabajen sobre músicas cuya estrato de recepción sean los jóvenes.

Si, como dice Marx, "las circunstancias las hacen cambiar los hombres y... el educador necesita, a su vez, ser educado" ⁵, una postura abierta hacia el hecho musical solo puede traer consecuencias positivas para la teoría de la práctica docente, en la medida en que el manejo de diferentes músicas estimule esta apertura y reflexión. A nivel práctico, más interesante que los repertorios que ofrece la música tradicional, es aprehender sus modos de creación y representación; ellos nos ofrecen ejemplos de participación no limitada por el fantasma del profesionalismo. Una asunción de los valores que portan las tradiciones musicales no profesionales parece muy útil para preparar caminos nuevos, como los señalados por Small en su crítica del profesionalismo (Small, 1989: 163-184). No deja de ser significativo que tanto Small como Attali, se coloquen en sus visiones utópicas del futuro, tan cerca de estos valores tan tradicionales como son la preeminencia de la música como realización, antes que como producto:

"Ya vimos que la recuperación de su música por los músicos no es suficiente. No hay más que un camino: la recuperación en las unidades de producción y de la vida, en las empresas y las colectividades, del sentido que hay que dar a las cosas". (Attali, 1995: 216)

Con ellos, nos preguntamos si puede ser la música en el aula, pero también fuera de ella, el espacio simbólico en que se ensayen formas de relación no basadas en la dominación.

Notas

1. Nos referimos aquí específicamente al caso gallego, que probablemente no sea en esto muy diferente de otros grupos culturales en España.
2. Para una introducción de conjunto a los procesos de folklorización vid. Martí, 1996. Por nuestra parte, hemos analizado un caso concreto en un trabajo anterior (vid. Costa, 1996).
3. Hace dos años, con motivo de la realización por mis alumnos de secundaria de una serie de trabajos en grupos en los que se les pedía que recreasen a través de sonido grabado, imágenes y texto "paisajes sonoros" de su entorno, sucedió que a pesar de pertenecer la inmensa mayoría al medio rural, solo una exigua minoría escogió como representativos paisajes sonoros de ese entorno, optando el resto por reflejarse en entornos urbanos, o en el mismo medio escolar, preferentemente. Además, los tests de principio de curso sobre preferencias musicales, dejan bien claro que el hecho de vivir en el rural no implica ni de lejos, una preferencia por músicas tradicionales, que por otra parte, son no pocas veces sencillamente desconocidas.
4. Advertimos al lector que nos referimos aquí al plan de LOGSE tal y como lo ha definido para el caso gallego la Xunta de Galicia, y que esta distribución no coincide con la de otras comunidades autónomas. Además, hay que tener en cuenta que el accidentado proceso de implantación de la LOGSE supone que no siempre se estén dando en la realidad las condiciones que se preveen en el plan reconocido oficialmente.
5. III Tesis sobre Feuerbach. Vid: Marx, K.; apéndice a La ideología alemana, Grijalbo Barcelona. 1972.

Bibliografía

- ASENSIO, Susana, 1996. "Música y política en un reestudio de músicas tradicionales". Comunicación al II Congreso de la SibE. Valladolid (en proceso de edición).
- ATTALI, Jacques, 1995. Ruidos. Ensayo sobre la economía política de la música. Madrid: Siglo XXI.
- BASTIDE, Roger, 1971. Antropología Aplicada. Buenos Aires: Amorrortu.
- BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean-Claude, 1977. La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Barcelona: Laia.
- CARTÓN, Carmen & GALLARDO, Carlos, 1994. Educación musical, método Kodaly. Valladolid.
- COSTA, Luis, 1996. "El baile tradicional en Galicia. Procesos de folklorización". Comunicación al II Congreso de la SibE. Valladolid (en proceso de edición)

- COULON, Alain, 1995. Etnometodología y educación. Barcelona: Paidós.
- FERNÁNDEZ, Mariano, 1985. Trabajo, Escuela e ideología. Madrid: Akal.
- FREIRE, Paulo, 1994. La naturaleza política de la educación. Barcelona: Planeta-Agostini.
- FUBINI, Enrico, 1994. Música y lenguaje en la estética contemporánea. Madrid: Alianza.
- LABAJO, Joaquina, 1993. "Política y usos del folklore en el s. XX español". En Revista de Musicología, vol XVI, nº 4. Madrid: SEM. (pp.1988-1997)
- LARREA, Arcadio, 1958. El folklore y la escuela. Ensayo de una didáctica folklórica. Madrid: CSIC.
- LERENA, Carlos, 1986. Escuela, ideología y clases sociales en España. Barcelona: Ariel.
- MARTÍ, Josep, 1992. "Hacia una antropología de la música". En: Anuario Musical, nº 47. Barcelona: CSIC. (pp. 195-225)
- MARTÍ, Josep, 1996. El folklorismo. Barcelona: Ronsel.
- PÉREZ, Gemma, 1995. "El nacionalismo como eje de la política musical del primer gobierno regular de Franco (1938-1939)". En: Revista de Musicología, vol. 18, nº 1-2. Madrid: SEM.
- SMALL, Christopher, 1989. Música, Sociedad, Educación. Madrid: Alianza.