

Música para todos: Implicaciones sociales, pedagógicas y didácticas

HILDA MERCEDES MORÁN QUIROZ*

Resumen

Reconocer la música como un lenguaje tanto universal como culturalmente diferenciado y susceptible de ser entendido por todos, puesto que forma parte de la vida cotidiana, se antoja simple y evidente. Sin embargo, tiene profundas implicaciones en los diversos aspectos de la teoría y la práctica educativas. Por un lado, supone un proceso de enseñanza-aprendizaje que nos obliga a replantear planes, programas y secuencias didácticas, considerando

- que puede y debe ser accesible a todos, independientemente de que se muestre o no un talento especial para la música, y
- que, partiendo de la música del individuo, va ampliándose hacia el conocimiento de sistemas culturales propios y ajenos, cercanos y lejanos.

Por otro lado, una educación musical concebida en estos términos, aplicables también a las otras artes, supone un sistema de relaciones sociales de igualdad en la diferencia, lo que exige repensar dinámicas grupales y herramientas didácticas. Exponemos aquí los elementos principales de una educación musical basada en dicho reconocimiento, y abrimos la reflexión y discusión hacia su aplicación en otras disciplinas artísticas.

Palabras clave: música, educación musical, estética, didáctica, diversidad.

Abstract

It seems natural and evident to recognize that music is a language which is as universal as culturally different and potentially understood by all, since it is part of everyday life. Nevertheless, this has profound implications in the various aspects of education theory and practice. On one hand, it implies a teaching and learning process that forces us to modify our plans, programs and didactic sequences, considering

- that it can and must be available to everyone, regardless of the fact that individuals show a special talent for music, and
- that, starting with the each person's music, it gradually widens towards the knowledge of his/her own cultural system as well as those of others, from near and far.

* Doctora Hilda Mercedes Morán Quiroz, profesora de la Lic. en Sociología del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara con perfil PROMEP. Proyecto de Investigación: La música de tradición oral en México: análisis, clasificación y catalogación. Pertenece al cuerpo académico *Procesos de Historia Mundial y Formación Social Mexicana*.

On the other hand, a music education on these terms, that can be extended to the other arts, implies a social relations system where everyone is equal due to their differences, which compels us to rethink group dynamics and didactic tools. We expose here the main elements of a music education based in such an acknowledgement, and we open up the reflection and discussion towards its implementation in other artistic disciplines.

Key words: music, music education, esthetics, didactics, diversity.

Introducción: Lenguajes, creación e inteligencias

Que la música es un lenguaje universal es una de esas verdades eternas que aprendemos y repetimos sin cuestionarlas. Aquí propongo, en cambio, que imaginemos que tenemos el privilegio de preguntarnos por qué es así, exactamente como hacen los niños –y en buena parte, han sido muchos niños quienes han dado pie a esta reflexión. Pido al lector, pues, su participación activa con una buena dosis de paciencia y otra más de disposición lúdica.

1. ¿Es la música el único lenguaje universal? Comparémoslo, por ejemplo, con el lenguaje verbal y el matemático. Ambos han servido para “medir” la inteligencia humana y se han convertido en los índices por excelencia del aprendizaje significativo y el desempeño escolar. Por lo tanto, deben ser universales, en la medida en que se espera que todos los seres humanos del mundo aprendan a hablar, leer y escribir, así como contar, sumar, restar, multiplicar y dividir.

2. No todos los niños que ingresan a una escuela primaria serán literatos ni matemáticos, y menos las dos cosas a la vez, pero igual se cree en la necesidad de que todos adquieran por lo menos una habilidad básica para comunicarse y expresarse a través de esos dos lenguajes. ¿Por qué no sucede lo mismo con la música?

3. Una posible respuesta a lo anterior es que la música es un arte, y que para el arte se necesita un talento especial. De tal manera, hay que esperar a que ese talento se haga evidente para, entonces sí, ofrecer una educación musical centrada en la música –mientras tanto, las actividades musicales sirven a un sinnúmero de objetivos ajenos al arte: memoria, atención, relajación, coordinación motriz, desarrollo sensorial, aprendizaje de contenidos educativos ajenos a la música, socialización, etc.

4. Otro factor que limita tal universalidad es la idea de que la música no existe sin instrumentos musicales, y que nos ha hecho olvidar prácticamente que el canto también es música. Tan es así que, por ejemplo, en Madrid el estudio profesional de canto no forma parte de las carreras

ofrecidas por el Real Conservatorio de Música, sino por el Real Conservatorio de Arte Dramático y Danza.

Así pues, a pesar de nuestra definición, la universalidad del lenguaje musical queda limitada, en su transmisión y reproducción (enseñanza-aprendizaje), por cuestiones genéticas (talento) y económicas (instrumentos). El carácter político de tales limitaciones empezó a hacerse evidente en las propuestas educativas de varios pedagogos musicales de la primera mitad del siglo XX, y resulta especialmente claro comparando lo que hoy conocemos como los “métodos” de Carl Orff y Zoltán Kodály. Por otro lado, los estudios posteriores acerca de la inteligencia humana, con Howard Gardner (1995) como su principal y más conocido exponente, confirman que centrar la inteligencia en sólo dos de los diversos ámbitos de la creación humana es privilegiar a unos en detrimento del desarrollo integral del individuo y de la sociedad en su conjunto. Finalmente, el hecho de que no todos aprendamos a leer y escribir música, como han pensado indispensable tantos pensadores y pedagogos desde los griegos hasta nuestros días, también afecta de manera negativa las posibilidades de reflexión y comprensión del fenómeno musical, tanto en sentido estético como didáctico y sus funciones sociales, puesto que, como señala Norbert Elias (1994), para que una disciplina se desarrolle y evolucione es indispensable contar con un vocabulario común para referirnos a ella.

¿Superioridad o igualdad de razas y culturas?

De entre las muchas propuestas de educación musical generadas durante la primera mitad del siglo XX, destacan, como dijimos, las de Carl Orff (Munich, 1895-1982) y Zoltán Kodály (Kécskemet, 1882 – Budapest, 1967), ambos conocidos también como compositores.

Desde la creación de la Sociedad Internacional de Educación Musical (ISME) en 1953, ligada a la UNESCO, y hasta la fecha, tanto Orff como Kodály han sido de los principales protagonistas de la pedagogía musical. Tanto por esta coincidencia temporal y espacial, como por el hecho de que sus propuestas tienen en común el reconocimiento de que la formación musical debe empezar desde la más temprana infancia –lo que significa que debe *ser para todos*, y no para quienes ya han mostrado interés y talento para la música–, se ha dado en hablar de un método Orff-Kodály. Sin embargo, son las diferencias entre ambas propuestas las que nos permiten observar con mayor claridad las implicaciones políticas de la idea de la música como lenguaje universal. Orff, junto con Gunild Keetman, elabora un método propiamente dicho, presentado inicialmente para Alemania en cinco tomos, sobre una secuencia clara y formalmente lógica para la educación musical, partiendo de rimas y cantos de tradición oral para llegar

a la interpretación de obras cada vez más complejas, compuestas por ellos mismos. Poco a poco, el método se va adaptando a otros países, en general con la participación y aprobación del propio Orff, y llegando todos ellos a los mismos objetivos musicales. Como lo expresa en el “Prefacio al Primer Cuaderno”,

A través de los sucesivos cuadernos, la melodía se mueve en el ámbito de la pentafonía que representa una etapa de la evolución muy adecuada a la mentalidad infantil [...]. Las melodías se desarrollan paulatinamente a partir del llamado de dos sonidos (canto del cuco) pasando luego a las canciones de tres y cinco sonidos [...]. En tal forma se fundamentan las bases para toda futura actividad musical, vale decir: la real comprensión del lenguaje y la expresión musicales que aquí son presentados casi como en un abecedario (Graetzer, s/d: 3).

La idea, pues, es que siendo la música un lenguaje universal, no hace falta más que ordenar los elementos musicales que los niños deben aprender. Lo que no queda claro en las diversas adaptaciones, es que en realidad las rimas y los cantos “tradicionales” de cada cultura son elegidos en función de la secuencia ya establecida previamente, y modificados cuando no responden a ésta, que es “la correcta”. De tal manera, ese lenguaje universal se ve restringido a las formas y contenidos de la música alemana específicamente. Con ello, reconocemos implícitamente la “superioridad” de esa música sobre otras que no se ajustan a los cánones, creyendo a pie juntillas que la música de todas las culturas inició con la pentafonía y que su desarrollo debe seguir ese camino que se nos muestra. Resulta en verdad lógico pasar de dos sonidos de diferente altura a tres, e ir agregando de uno en uno, hasta llegar a los cinco que constituyen “la” escala pentafónica; luego, los dos que “faltan” para que ésta “se convierta” en diatónica, con lo que formalmente tenemos una buena preparación para la música dodecafónica y atonal. Más lógica todavía es la secuencia rítmica propuesta: compases binarios primero, ternarios después; figuras rítmicas iguales al pulso (negras o cuartos) combinadas con su división en dos partes iguales (corcheas u octavos) y la representación de los silencios correspondientes, y más tarde la división en cuatro partes iguales (dobles corcheas o dieciseisavos) y sus combinaciones con las anteriores; lo más “difícil” se deja para más tarde: compases de 6/8, tresillos, síncopas, etc.

Para Kodály, en cambio, la música es un lenguaje tan universal como cualquier otro. Es decir, un lenguaje con diferentes idiomas. Por lo tanto, los materiales musicales a utilizar y la secuencia a seguir en la educación

dependerán en un principio de cada cultura, partiendo del sujeto individual:

Debemos empezar con el material que el niño ya tiene en sí mismo. Cada niño ha aprendido, en su entorno familiar o en el jardín de niños, algunas pequeñas melodías y –lo que es más importante–, a todo niño le gusta improvisar melodías por sí mismo. Algunas veces, melodías muy primitivas y muy sencillas, casi repitiendo frases cortas varias veces y así sucesivamente. El profesor debe tomar este material y tratar de desarrollarlo lentamente hacia formas más amplias. [Es esto] lo que podemos llamar la lengua materna del niño. Así pues, construir a partir de estos fragmentos de música y melodías, lo que [el niño] escucha y lo que él mismo incorpora, y en parte compone por sí mismo, porque cada niño está componiendo. Esto debe ordenarse y empezar desde ahí, y ampliarlo lentamente hacia formas más grandes y luego esto, muy precozmente, es un nuevo material que es acorde [al niño]. Y así, lentamente, a lo largo de muchos años, todo niño puede ser conducido tan lejos como para que sea capaz de entender incluso la música de Beethoven (Daniel, 1966).

Cuando Arnold Daniel pregunta a Kodály acerca de los libros de música que se han escrito bajo su supervisión para cada grado de la escuela primaria, su respuesta expresa claramente la diferencia en relación con la postura de Orff:

Me sorprende encontrar que hay un interés general por ello en países del extranjero, porque mi intención no era más que mejorar la situación en Hungría, así que fue pensado expresamente para los entornos húngaros, y si el sistema se fuera a adaptar en otros países, cada país debe agregar su propio trasfondo motivico y musical específico, que puede de todos modos combinarse con ello [el sistema]. Lo más importante es [lograr] una progresión muy lenta pero consecuente, empezando con los rasgos más simples [de su propia música], y con sorprendente rapidez [los niños] llegan al canto a dos o tres partes, porque el sentido de la armonía se desarrolla muy rápidamente si alguien se toma la molestia de abordarlo (Daniel, 1966).

Dicho sea de paso, una de las características que llaman la atención en esos libros de música húngara a los que se refiere Daniel, es la introducción temprana de las escalas menores y de la síncopa, dos de los elementos que se consideran “avanzados” desde la perspectiva de la música “universal” de Orff. Una interpretación común de tal diferencia es que se trata de excepciones porque el idioma húngaro es muy diferente a todos los del resto del mundo, pasando desapercibido el punto central: la secuencia se toma de las propias canciones, y no de una lógica externa a ellas.

En cuanto a los instrumentos utilizados en la educación musical, Orff introduce desde el principio instrumentos de percusión, tanto puramente rítmicos como melódicos y armónicos (instrumentos de placa), que servirán para acompañar y más tarde interpretar (sin canto) la música indicada en su propuesta. Kodály, en cambio, afirma que

Para el comienzo, lo mejor es el canto natural del niño: lo que aprendió de su entorno y lo que añadió a partir de su propia habilidad para improvisar y componer. El siguiente paso serían las canciones folklóricas [de tradición oral]. Cada país tiene sus propias canciones folklóricas, que son un material rico para [desarrollar] la mayoría de los diferentes modos y estilos. Más adelante, si la canción folklórica nativa se agota, podemos pasar a canciones folklóricas de otros pueblos. [...] Primero los países [pueblos] vecinos y más adelante también países [pueblos] lejanos porque –como muchos grandes músicos han dicho ya– la mejor manera de conocer a un pueblo es a través de su canción folklórica (Daniel, 1966).

Así, la propuesta de Kodály comienza con la validación de cada sujeto, tanto individual como social, reconociendo un valor igual a cada uno de los diversos sistemas culturales, con sus implicaciones estéticas específicas. Sólo partiendo de la aceptación y el conocimiento profundo de lo propio –desde la denominación de *música* a los sonidos producidos por el sujeto, sin necesidad de instrumentos externos a él/ella, hasta la lectura y escritura musical para todos, de la misma manera que se aprende la lengua hablada–, y procediendo por aproximaciones sucesivas a otras culturas, desde las más cercanas (cultural y geográficamente) hasta las más lejanas y siempre conservando las palabras en los idiomas originales, se accede a la música “universal”, cuya complejidad consiste precisamente en la integración y desarrollo consciente de elementos “primitivos” de las diferentes culturas que se van conociendo en su diversidad y especificidad sin generalizaciones preconcebidas.

Lo anterior desemboca en el enriquecimiento de la composición musical profesional, que para Theodor Adorno es el índice de la vida musical de una sociedad (Adorno, 1985). El carácter político y francamente contestatario de la propuesta de Kodály, partiendo de una idea que se antoja simple y “natural”, puede observarse en los programas de estudio musical de la inmensa mayoría de las escuelas de nuestro medio, tanto de educación básica como de formación profesional, hasta la fecha centrados en la música europea en general y alemana en particular. En aquel momento, cuando empezaban a verse los primeros frutos de la propuesta de Kodály en la práctica educativa desde preescolar hasta la producción de composiciones musicales sobre

nuevas bases, dicho carácter se observó de inmediato en la reacción desaprobatoria de una crítica publicada en un diario alemán de la época. La respuesta de Kodály es clara y contundente:

En su opinión, sólo deberían producirse sucesores de Brahms y Schumann. Los hijos de la música húngara, aunque sean mejores músicos, son expulsados. ¿Por qué? Porque el melos húngaro y todo lo que de éste surja, es odioso para usted. No lo conoce, no quiere conocerlo. Tampoco conoce usted, ni le gustan, la lengua y la literatura. [...]

Bueno, viva usted tan bien como pueda. ¿Pero con qué derecho quiere usted prohibirnos usar nuestro propio idioma musical, o que enseñemos este lenguaje en una escuela de música húngara, modestamente, junto con el lenguaje reconocido en el mundo entero? Dentro de los límites del arte, dejamos el paso libre a todo tipo de gustos. ¿Pero cuánto tiempo tendremos que tolerar el tono dictatorial con el cual nos impone usted el gusto extranjero de su alma extranjera?

Confronto su conservadurismo, que es el de la mente estrecha de un pequeño pueblo alemán o de la banalidad internacional, con un conservadurismo húngaro nutrido por la cultura universal. [...] Ya no queremos ser una colonia musical. No queremos imitar una cultura musical ajena [Kodály, 1974 (1925): 73-74].

Ello, sin embargo, no significa que Kodály no reconociera ningún valor a la música y los músicos alemanes. En ocasión de una conferencia para los estudiantes de la Academia Musical Franz Liszt, les dice: “Hace cien años, Schumann nos dijo en unas cuantas frases muy acertadas quién es un buen músico. Me asombró saber que nuestros estudiantes ni siquiera eso han leído, a pesar de que se han publicado dos traducciones al húngaro. Durante todo el año, sólo lo han pedido una vez en la biblioteca” [Kodály, 1974 (1953): 186]. En general, lejos está de las intenciones de Kodály evitar contacto con otras culturas. En el mismo texto en el que incluye su respuesta al crítico alemán, asegura que “sin el efecto de la cultura extranjera, una cultura nacional se pierde. Los más grandes movimientos en la música han sido resultado de grandes influencias extranjeras que los precedieron” [Kodály, 1974 (1925): 73].

Universalidad y diversidad

Son precisamente influencias extranjeras lo que en América Latina despierta el interés en la educación musical generalizada, durante la segunda mitad del siglo XX. En primer lugar, como ya vimos, con las adaptaciones del método de Orff, en las que Argentina, con Guillermo Graetzer y Violeta Hemsey de Gainza, toma la delantera. En México, con la introducción del

método “Jugando con música”, de Pierre van Hauwe – también una adaptación de Orff, aunque presentada como la conjunción de Orff, Kodály y Piaget (*sic*)¹ –, y la reacción anti-eurocentrista materializada en el método de iniciación musical de César Tort, pero sobre todo a través del trabajo de Graetzer y Hemsey de Gainza, muy probablemente por su mayor accesibilidad a través de libros y cursos, a pesar de que la obra de Tort (1975; 1978; 1984; 1988) fue publicada por la UNAM.

Con todo, y como para contribuir a la construcción de “la escuela del mundo al revés”, aunque Galeano (1998) lo haya ignorado, incluso Tort se sitúa dentro de la perspectiva de Orff. A pesar de su intención de lograr algo netamente mexicano, Tort sustituye los ritmos y melodías de canciones mexicanas de tradición oral por los de la música “universal”, dejando sólo las letras. Su propuesta se complementa con un instrumental inspirado en los instrumentos prehispánicos que también sigue el modelo de Orff. Por último, sustituye la improvisación vocal, corporal e instrumental de Orff (que en este sentido se asemeja al de Kodály, tomando como centro y punto de partida al propio sujeto), por la disciplina, de tal manera que lo más importante es la construcción de hábitos y la adquisición de conocimientos y habilidades por sobre la expresión e intereses de los niños.

De las diferencias metodológicas entre Orff y Tort he hablado ya en otro lado (Morán Quiroz, 1996); más importantes resultan las implicaciones sociales de tales diferencias, con las que Tort, por así decirlo, restituye el orden jerárquico en la educación, con “más de lo mismo”²: invalidación del sujeto individual y cultural³. Sin embargo, lo que aquí nos interesa resaltar es que la idea de *una* música universal (es decir, la adoptada tanto por Orff como por Tort y por la gran mayoría de nuestros programas de educación y formación musical) ha servido para distinguir entre la música que debe ser aprendida (por lo tanto, conservada) y que merece llegar a las salas de conciertos, y muchas otras músicas que aparentemente ni siquiera merecen llamarse música.

Las dificultades que entraña la otra idea de universalidad en la música (es decir, la de Kodály) van mucho más allá de la creencia en la superioridad de una cultura y/o del respeto y reconocimiento de la diversidad. Por un lado, está la convicción de que lo que cantamos con los niños (que son los cantos de tradición oral por excelencia, y los que conservan los elementos básicos de cada “idioma” musical, cfr. Morán Quiroz, 2010), por ejemplo, no es música, sino juegos e “inventos” puramente personales que no vale la pena compartir. Por otro lado, la convicción contraria: que tales cantos sólo pueden “pertenecerle” al propio sujeto que los conserva en la memoria y a sus familiares y amigos más cercanos; en el caso de comunidades que han sido discriminadas y quedado al margen de la cultura dominante, existe el temor de que tales cantos les sean robados o arrebatados, por lo que no se comparten con personas ajenas, aunque sí aceptan influencias culturales del exterior (lengua, vestimenta, costumbres varias y, por supuesto, música). En ambos casos, aunque contrarios, el resultado es el mismo: los cantos van perdiéndose de la misma manera en que se pierden los idiomas, y no porque alguien los haya robado, sino por falta de “usuarios” de la lengua hablada y escrita, que además tendría que complementarse con la lengua cantada que pudiera igualmente leerse y escribirse. De tal manera, la intención de conservar y preservar la “pureza” del canto, no compartiéndolo con otros, lleva a su desaparición. De manera opuesta, la preservación de los cantos y, por ende, de la música de los diversos pueblos que conformaban la Hungría de finales del siglo XIX y principios del XX, en peligro de sucumbir ante la presencia hegemónica del alemán, fue posible gracias al reconocimiento de que, al contrario de lo que sucede con un objeto físico (un bordado, por ejemplo), una canción puede pertenecer a todos a la vez, sin sufrir desgastes; de ahí, en parte, uno de los principios de Kodály: “la música nos pertenece a todos” –al menos la de tradición oral, pero en lo general éste es un buen tema para abordar la cuestión de los derechos de autor que, por lo pronto, queda más allá de los límites de este trabajo.

Conclusión:

Hacia la validación de un universo diverso

Hemos visto que la idea de una música universal definida como igual para todos, ha servido para ocultar e invalidar la diversidad de manifestaciones musicales propias de las diferentes culturas del planeta, a la vez que para definir *una* estética musical que le es propia. Ello tiene profundas implicaciones sociales (p. ej., relaciones jerárquicas), pedagógicas (p. ej., énfasis en la disciplina y el talento) y didácticas (p. ej., las secuencias programáticas y los materiales utilizados). En contraposición, la idea de una música universal constituida por el conocimiento y

1 Las implicaciones e incluso intenciones políticas de esta tríada resultan evidentes al profundizar en las ideas acerca de la superioridad de razas y culturas que anima la propuesta de Orff, compartidas por van Hauwe, y quien después de la Segunda Guerra se convierte en una especie de “relevé” del primero. Observemos en esto el juego de nacionalidades alemana-húngara-suiza que van Hauwe complementa con su nacionalidad holandesa y supuestas ascendencias belga y árabe (por lo tanto africana, decía él), juego que constituye un verdadero fundamento simbólico de lo “universal” en su método (*i.e.* en el de Orff).

2 Expresión de Watzlawick, 1984.

3 De ello, hablo también en otro lugar (Fignoni, s/f).

desarrollo de las diversas expresiones musicales privilegia una estética entendida como la relación entre lo micro y lo macro, las emociones compartidas, y la comprensión del Otro. Las implicaciones de esta perspectiva son igualmente claras, aunque no resulte tan fácil llevarlas a la práctica en la educación, en tanto que no hay un modelo único, y sobre todo por la dificultad para contar con colecciones de cantos tradicionales de buena parte de las culturas que nos rodean.

Sin embargo, se han logrado avances en este sentido: gracias a las colecciones existentes de cantos de tradición oral de México que *sí incluyen la transcripción de la música* (principalmente Saldívar, 1934; Mendoza, 1980 (1951), y Moncada García, 1973), y/o que incluyen grabaciones de audio (v.gr. CONAFE, 1983; 1986; 1987), sabemos ahora, por ejemplo, que al menos esos cantos heredados de España *no* corresponden al contexto rítmico, melódico y armónico que se ha dado en reconocer como universal y que ha sentado las bases para la construcción de una secuencia “lógica” de la música (como si para aprender a hablar, leer y escribir la lengua materna hubiera que seguir un orden en la presentación de sonidos, letras, sílabas y palabras tomado de otro idioma que diéramos en llamar “universal”). Finalmente, sabemos también que, a pesar de las diferencias, existen continuidades y similitudes entre dichas canciones y las canciones de tradición oral en otros idiomas, de culturas distintas (cfr., p. ej., Morán Quiroz, 2007; 2013).

Nos queda ahora la pregunta: ¿de qué manera podríamos ampliar la inclusión de la diversidad en lo universal de las otras expresiones artísticas, tanto en lo estético como en la práctica educativa? ¿Cuáles serían, por ejemplo, las características específicas del uso del color y la forma en las artes visuales? ¿Cuáles los movimientos, giros y gestos particulares de la danza? ¿Cuál la tradición teatral? ¿De qué manera podrían integrarse en la enseñanza de las artes?

Bibliografía

CONAFE (1983). *Así cantan y juegan en La Huasteca*. Recopilación de juegos en comunidades rurales (Naldo Lubrín, dir.). México.

CONAFE (1983). *Así cantan y juegan en los Altos de Jalisco*. (Isabel Galaor Silva et. al., recopil.). México.

CONAFE (1986). *Así cantan y juegan en el sur de Jalisco*. (Antonio Ramírez Granados, recopil.). México.

Daniel, Arnold (1966). *Entrevista a Zoltán Kodály*. Santa Bárbara, California. Video publicado en Youtube:

<https://www.youtube.com/watch?v=dow-m3BuuNk>. Consultado: 05/10/2015.

Elias, Norbert (1994). *Teoría del símbolo. Un ensayo de antropología cultural*. Barcelona: Ediciones Península.

Fignoni, Alicia (Coord.) (S/f). *Reflexiones sobre estética y didáctica de las artes*. En proceso de edición.

Galeano, Eduardo (1998). *Patas arriba. La escuela del mundo al revés*. México: Siglo XXI.

Gardner, Howard (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. España: Paidós.

Graetzer, Guillermo. s/d. *Orff-Schulwerk (Obra didáctica de Carl Orff) Música para niños. Adaptación castellana para Latino-América. Tomo I – Pentafonía. I Ciclo (Preparatorio)*. Buenos Aires: Editores exclusivos Barry.

Kodály, Zoltán. 1974 (1925). “Thirteen Young Hungarian Composers”, en *The Selected Writings of Zoltán Kodály*. Hungría: Boosey & Hawkes – Corvina Press.

Kodály, Zoltán. 1974 (1953). “Who Is a Good Musician?”, en *The Selected Writings of Zoltán Kodály*. Hungría: Boosey & Hawkes – Corvina Press.

Mendoza, Vicente T. 1980 (1951). *Lírica infantil de México*. México: Fondo de Cultura Económica (El Colegio de México).

Moncada García, Francisco (1973). *Juegos infantiles tradicionales*. México: Ediciones Framong.

Morán Quiroz, Hilda Mercedes (1996). *Culture, Éducation et Pouvoir. Les chansons dans l'éducation préscolaire au Mexique de 1934 à 1963*. Lille: ANRT (Versión en español: “Las canciones tradicionales en la educación”, <http://procesoshistoricoscompartidos.blogspot.mx/search/label/C%C3%A9sar%20Tort>).

Morán Quiroz, Hilda Mercedes (2007). “Lenguajes olvidados. La transcripción musical de los cantos de tradición oral”, en Rosa H. Yáñez Rosales (coord.), *Memorias V Coloquio Iternacional de Occidentalistas. El Occidente de México. Perspectivas multidisciplinares*. México: Universidad de Guadalajara.

Morán Quiroz, Hilda Mercedes (2010). “Intersections: Folk Music Research and (Music) Education”, en Jerry-Louis Jaccard e Hilda Mercedes Morán Quiroz, *Intesections: Music, Tradition and Education*. Guadalajara, Jalisco: Universidad de Guadalajara, Colección Estudios del Hombre Núm. 27, Serie Antropología, pp. 117-176.

Morán Quiroz, Hilda Mercedes (2013). “Música: transgresión al derecho y al revés”, en Agustín Vaca (coord.), *De transgresiones y transgresores. Historia y cultura*. México: El Colegio de Jalisco.

Saldívar, Gabriel (1934). *Historia de la música en México*. México: Departamento de Bellas Artes.

Tort, César (1975). *Educación musical en el primer año de primaria. Manual del profesor*. México: UNAM.

Tort, César (1978). *Educación musical en el jardín de niños*. México: UNAM.

Tort, César (1984). *Educación musical en las primarias. Instructivo para el maestro 2º grado. 2ª ed.* México: UNAM.

Tort, César (1988). *El coro y la orquesta escolares, Instructivo para el maestro 3º y 4º grados. 2ª ed.* México: UNAM.

Watzlawick, Paul (1984). *El arte de amargarse la vida*. Barcelona: Herder.