

REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN MUSICAL

Nº 1, Julio 2013.

Revista arbitrada en castellano publicada por la Sociedad Internacional para la Educación Musical (ISME).

Artículo publicado originariamente en inglés en *Research Studies in Music Education*, 21(1), 16-30, 2003.

Traducido al español por Rubén de Jesús Carrillo Méndez y Patricia Adelaida González Moreno.

Reproducido con permiso de SAGE Publications.

ISSN: 2307-4841

DOI: 10.12967/RIEM-2013-1-p042-052

Etnomusicología y Educación Musical: Punto de encuentro entre música, educación y cultura.

Patricia S. Campbell, Universidad de Washington (EE. UU.)

Resumen

Este artículo aborda las influencias de la teoría y el método etnomusicológicos en aspectos académicos y prácticos de la educación musical, así como el impacto que tiene la educación musical en el quehacer académico y la docencia de los etnomusicólogos. Una revisión de libros, monografías, artículos de revistas, materiales educativos y memorias de congresos se usaron para determinar las ideas y prácticas que son de interés común en los dos ámbitos. Los escritos de John Blacking, Keil Charles, Bruno Nettl, Tim Rice, y de los Seegers y Lomaxes, académicos cuyo trabajo es relevante para la educación musical, así como temas de mutuo interés están emergiendo: perspectivas interculturales de la cognición musical, las dualidades de cuerpo y mente, y de danza y música, la cultura musical de los niños, la pedagogía de las músicas del mundo y metodologías de investigación para el estudio de la música, el pensamiento musical y el comportamiento musical. Después de una descripción de las influencias reales de cada campo en el otro, la discusión se enfocará en el potencial de ambos campos para informarse mutuamente y desarrollar un entendimiento más profundo del rol de la música en la sociedad y en las escuelas.

Palabras Clave

Etnomusicología; multiculturalismo; procesos de transmisión oral; pedagogía de las músicas del mundo.

Ethnomusicology and Music Education: Crossroads for knowing music, education, and culture

Patricia S. Campbell, University of Washington, USA

Abstract

The influences of ethnomusicological theory and method on scholarly and practical aspects of music education will be considered here, as well as the nature of music education's impact on the scholarship and teaching by ethnomusicologists. An examination of books, monographs, journal articles, instructional materials, and conference proceedings is underway to determine ideas and practices of overlapping interest. The writings of John Blacking, Charles Keil, Bruno Nettl, Tim Rice, and the Seegers and the Lomaxes are among those scholars whose work is relevant to music education scholarship, and issues of mutual interest are emerging: cross-cultural perspectives of music cognition, the mind-body and music-dance dualities, children's music culture, the pedagogy of world music, and research approaches to the study of music, musical thought, and musical behavior. Following a description of the actual influences by each field on the other, discussion will shift to the potential of the fields to learn from one another and to construct deeper understandings of music in society and its schools.

Keywords

Ethnomusicology; multiculturalism; oral transmission process; world music pedagogy; cultural diversity.



Etnomusicología y Educación Musical: Punto de encuentro entre música, educación, y cultura.

por Patricia S. Campbell, Universidad de Washington (EE. UU.)

Evaluador de Doctorado: "Hemos sabido de formas en que los especialistas de educación musical hacen uso de los frutos de la investigación etnomusicológica en su enseñanza. ¿Se trata sólo de "materiales", o es el método un aspecto a considerar? ¿Y qué pueden ofrecer los educadores musicales a la etnomusicología?"

Candidato a Doctor: Silencio, pánico moderado y una mirada de apoyo urgente al comité de doctorado.

Las condiciones para el cruce de fronteras entre profesionales de la enseñanza musical y estudiosos en el campo de la etnomusicología nunca han sido mejores, y la frecuencia de esos cruces han ido en aumento durante los últimos 50 años. Talleres sobre la música global y la expansión de repertorio para agrupaciones escolares tradicionales están llegando a la práctica de la educación musical a un ritmo récord, prácticas recientes que resultan de este cruce de fronteras. En la actualidad, las clases de música para niños podrían incluir tanto juegos vocales de Corea como de Kentucky. En los Estados Unidos, al trabajo de los Lomax y los Seeger de recopilación de música tradicional para su uso en escuelas públicas se han sumado los esfuerzos de los educadores-coleccionistas musicales que dividen su tiempo entre ser portadores de la cultura en reservas indias, barrios y otros sitios, y aulas de niños y jóvenes que aprenden su música a partir de grabaciones y transcripciones. En el ámbito de la investigación académica, ahora hay un pequeño grupo de académicos alrededor del mundo en el área de la educación musical que están utilizando el método etnomusicológico en su búsqueda de aspectos relevantes en el aprendizaje y la enseñanza musical. Los caminos entre la frontera de la educación musical y la etnomusicología se han reducido, dando paso a una nueva comprensión de la enseñanza y el aprendizaje musical, y del campo de investigación.

Al mismo tiempo, los etnomusicólogos se han aventurado en los territorios pertenecientes tradicionalmente a la educación musical. Algunos han escrito artículos prácticos en revistas profesionales para el profesorado, mientras otros han estado activos en el circuito de talleres docentes, capacitándoles en el desarrollo de técnicas y repertorio para su uso en clase y en agrupaciones musicales. Algunos etnomusicólogos han colaborado con educadores musicales en una variedad de proyectos educativos y planes curriculares y más escasamente en proyectos de investigación. A sabiendas o no, algunos han sido influenciados por los educadores musicales en su enseñanza, actividad académica y proyectos de servicio comunitario. Con y sin colaboración o reconocimiento de la actividad académica del profesorado de música, algunos etnomusicólogos están estudiando la misma razón de ser de la educación musical: los procesos de enseñanza y aprendizaje de músicos expertos y principiantes. A medida que han cambiado su objeto de estudio de la música por sí sola a los hacedores de música, los etnomusicólogos han desarrollado un proceso de observación participante que ha tenido una forma de convertir a los

académicos en estudiantes principiantes de un sistema musical, y por esta misma razón se han planteado interrogantes acerca de la pedagogía musical, el entrenamiento musical y los sistemas educativos. El cruce de fronteras, al parecer, se está produciendo en ambas direcciones, y la fertilización cruzada de ambos campos puede acercarlos.

Mi intención aquí es examinar la influencia de los etnomusicólogos y educadores musicales sobre la teoría y la práctica de los otros. A partir de las definiciones y un boceto de la etnomusicología como una disciplina en evolución, la discusión se dirigirá hacia una revisión de las funciones de los etnomusicólogos en el desarrollo de una perspectiva más amplia acerca del contenido de cursos ofrecidos en las universidades donde se capacita al profesorado y en las escuelas donde trabaja. Una comprensión del concepto de músicas del mundo vendrá de la descripción de algunos de los representantes más importantes de este movimiento en el campo de la educación musical en la segunda mitad del siglo XX, incluyendo académicos y prácticos. Definiré el método etnomusicológico como un modo de investigación con su mezcla de perspectivas musicales y culturales y haré notar la selección de su uso por educadores musicales para profundizar aspectos de la enseñanza musical, así como para desarrollar una literatura en educación musical comparativa. Posteriormente se procederá a analizar brevemente el trabajo académico de los etnomusicólogos en el proceso de enseñanza y aprendizaje musical. Una discusión de las necesidades pedagógicas para la enseñanza efectiva de las culturas musicales del mundo, en todos niveles y circunstancias, permitirá mostrar las posibles contribuciones de la educación musical a la etnomusicología, y dará lugar a considerar el potencial de ambos campos para aprender unos de otros a fin de construir una comprensión más profunda de la música, la educación y la cultura. En este último segmento, los futuros candidatos a doctores en educación musical pueden encontrar una respuesta apropiada a la pregunta de un evaluador sobre el intercambio de ideas entre ambos campos.

Dos advertencias son dignas de mención: 1) que mi perspectiva es la de los Estados Unidos de América, tanto en la conceptualización de los temas que parte de las observaciones personales de casi tres décadas de trabajo en las áreas de educación y etnomusicología y de mi conocimiento de la literatura etnomusicológica en el estilo de los Estados Unidos (tal como se define por la Sociedad Estadounidense de Etnomusicología), como de su música escolar y programas de formación docente; 2) que le doy importancia a citar literatura principalmente etnomusicológica, pues parto del supuesto de que los lectores de este revista están familiarizados con la práctica y la literatura de investigación en educación musical.

La cultura de la etnomusicología

En retrospectiva, la etnomusicología pudo estarse formulando como resultado del "descubrimiento" europeo del mundo en el siglo XIX, lo que habría proporcionado los medios para considerar la interrelación política, intelectual y artística de las culturas, y para promover el estudio comparativo de la música. Guido Adler pudo haber ungido el campo de la etnomusicología en 1885 con su discusión de la musicología como una disciplina amplia que abarca muchos tipos de investigación musical (Adler, 1885). Este autor estableció dos áreas del academicismo musical, la musicología histórica y la musicología sistemática. Mientras que la primera incluye la sustancia de lo que los historiadores musicales hacen, la segunda incluye la teoría, la estética, la pedagogía musical y la "Musikologie", la actividad que Adler define como el estudio comparativo de la música con fines etnográficos. De hecho, la etnomusicología, como término, anteriormente escrito "etno-musicología", fue acuñado en 1950 por lo que se había llamado anteriormente, en Europa y América del Norte, "musicología comparada". Las reflexiones históricas de Bruno Nettl sobre los orígenes de la etnomusicología también lo sitúan en la década de 1880, debido a la aparición en ese momento de los estudios interculturales en la música, el estudio de la música en la cultura, la organología comparada, las técnicas de trabajo de campo, incluyendo tecnología de grabación, y la atención a problemas analíticos (2002). Su opinión es que la aparición de la etnomusicología, o al menos de sus raíces, fue necesaria para que los estudios de la historia de la música pudieran avanzar más allá del análisis de partituras y documentación cronológica hasta desarrollarse en una disciplina más sofisticada y envolvente en términos generales, como lo es hoy.

También en Europa, durante el siglo XIX, se llevó a cabo la recopilación y análisis de música folclórica. Mientras que estos estudios ya habían abarcado siglos de actividad, el desarrollo del nacionalismo en el siglo XIX ha servido para intensificar los esfuerzos de músicos y folcloristas que exploraron en zonas no urbanas de Alemania, Francia, Italia y otros países, en busca de la música que representaba el corazón expresivo de una nación. Al menos hasta 1910, Zoltan Kodály y Bela Bartok estuvieron visitando pueblos y villas en Hungría (y también en Rumania, Bulgaria y Eslovaquia), utilizando sus aparatos de cilindros de cera para capturar la esencia musical de la gente como un encarnación de sus formas y creencias locales (Bohman, 2002). En Gran Bretaña, Cecil Sharp y Maud Karpeles fueron precursores generando un renacimiento de la música tradicional y danza en la primeras décadas del siglo que siguió teniendo peso e importancia, hasta bien entrada la década de 1950 y 1960. Así como algunos europeos utilizaron la musicología comparada para estudiar música no occidental y su relación con formas occidentales conocidas, otros optaron por quedarse cerca de casa, en su investigación de las canciones, bailes y tradiciones instrumentales que contribuirían a definir el espíritu musical nacional. En el transcurso del siglo XX, los departamentos universitarios de música, antropología y folklore dieron apoyo a los intereses de alumnado y profesorado en sus estudios de música en la cultura, música como cultura, y como un repertorio de expresión musical valorada como "folklórica", en particular en las zonas rurales.

Para cuando ya se había fundado oficialmente el campo de la etnomusicología con la constitución en 1955 de la Sociedad de Etnomusicología y su boletín informativo (que por 1958 se había convertido en la revista *Ethnomusicology*), ya había dos corrientes de estudiosos interactuando dentro del campo y ayudando a dar forma a los temas y métodos de investigación. Por un lado, musicólogos como Charles Seeger, uno de los miembros fundadores de la Sociedad, estuvieron llamando la atención sobre el análisis comparativo de los componentes musicales entre culturas. Por otro, del campo de la antropología social y cultural, figuras como Alan Merriam, McAllester David y Richard Waterman estudiaron la música como un comportamiento cultural y se enfocaron igual (o más) en los artistas, creadores y público, que en el contenido de la propia música. Los estudiantes de (o aquellos influenciados por) el legendario antropólogo Franz Boas, y sus propios estudiantes, Ruth Benedict y Margaret Mead, estos etnomusicólogos de primera generación fueron los líderes en el campo y quienes consideraban a la música como un factor importante para la comprensión de la cultura. Su formación tradicional en la antropología arrebató a la etnomusicología cualquier oportunidad para que sus estudiosos se acomodaran en un sillón acogedor a transcribir y analizar los patrones musicales. En su lugar, los etnomusicólogos, impulsados por sus estudios antropológicos, dirigían a sus propios estudiantes en la investigación de campo, en el que durante un año o más, experimentaban de primera mano ser partícipes de la música de las culturas seleccionadas (Merriam, 1977). La naturaleza dual de la etnomusicología sigue aún viva y patente en las monografías y artículos de revista que se han producido, y algunos están permitiendo convincentemente que su estudio especializado de una cultura musical única los guíe en los análisis comparativos que están haciendo entre diferentes culturas —o al menos entre su propia cultura y la cultura musical seleccionada en su investigación— tanto de las características sonoras como de los procesos sociales de la música (Nettl, 1989, Rice 1994, Wong, 2003).

Con el fin de que la etnomusicología se desarrollara como una disciplina propia, ésta necesitaba realizar algunos cambios para que los docentes universitarios en las áreas de ejecución, musicología histórica, teoría musical y educación entendieran su relevancia. Gran parte del trabajo de campo etnomusicológico de mediados del Siglo XX, cuando estaba surgiendo de los departamentos universitarios de antropología y folklore, se centró en las culturas musicales de los grupos nativos americanos y sociedades tribales en África, con poca atención a los sistemas musicales de alto nivel de Asia. Con el creciente reconocimiento de la disciplina por departamentos de música especializados en la cultura musical occidental europea, surgió una curiosidad por explorar otros sistemas de arte musical. En las décadas de 1960 y 1970, ya que la academia estaba abriendo la puerta a la etnomusicología, fue surgiendo una oleada de interés por la música de la India, Japón, China e Indonesia. El programa de la Universidad de California en Los Ángeles, tres veces más grande que cualquier otro programa de etnomusicología en América del Norte, fue influyente al enviar a sus egresados a departamentos y escuelas de música donde podrían correr la voz de "todas las músicas del mundo" como tema digno de estudio. Las orquestas de gamelán, muchas de ellas dirigidas por graduados de la Universidad de California en Los

Ángeles (UCLA), comenzaron a aparecer en los patios o salas de ensayo, y fueron apoyados debido a sus medios para atraer a sus estudiantes directamente a la creación de experiencias musicales; ya que era arte musical de prestigio en el sudeste de Asia, era mucho mejor añadir el gamelán a los departamentos de música clásica. Por supuesto, también había una corriente de interés por las músicas africanas, con base en consideraciones multiculturales y el interés de las universidades estadounidenses, en particular, de dar una respuesta dentro de sus unidades de música a los programas de estudios afro-americanos que se desarrollaban, debido a la influencia de la época de los Derechos Civiles. No fue sino hasta la década de 1980, cuando aspectos de contexto comenzaron a filtrarse incluso en los estudios académicos de las músicas históricas europeas, que las facultades comenzaron a abrirse a una visión más antropológica de los sistemas musicales como expresiones de la cultura. Fue entonces cuando comenzó a lograrse, a través de los docentes de etnomusicología en las instituciones estadounidenses, un justo equilibrio entre músicas, al tomar en consideración la música de los nativos americanos, la latinoamericana, las músicas urbanas, e incluso las músicas populares como aceptables para su inclusión curricular en los cursos para estudiantes de música y de estudios generales. En la medida en que los departamentos de música aceptaron estas áreas de especialización a través de nuevas contrataciones en las facultades, la disciplina de la etnomusicología se amplió para abarcar una gama más amplia de culturas abiertas para su estudio.

Músicas del Mundo para Profesorado en Activo y en Formación

El profesorado universitario de educación musical y composición fueron receptivos desde el principio a las posibilidades de la etnomusicología y al desarrollo de conjuntos de músicas del mundo, muy por delante de sus colegas en las áreas de historia de la música, teoría e interpretación. Impulsados por la comprensión de los cambios demográficos de la sociedad estadounidense y mundial, a mediados de la década de 1960 un puñado de educadores musicales fueron a la cabeza en la vinculación a la etnomusicología y comentaron a sus colegas los beneficios de colaborar con académicos de cultura musical para ampliar las percepciones de los estudiantes sobre la música y sus creadores. Reconocieron la importancia de la posición filosófica en algunas sociedades, por ejemplo, en África Occidental y el Pacífico, acerca de la capacidad humana para crear música, y les atraía esta creencia optimista de que todos los estudiantes puedan encontrar un lugar para experimentar la creación musical. Encontraron relevante la naturaleza común de algunos conjuntos de músicas del mundo, como corresponde a la premisa original de la equidad educativa de la escuela comunitaria, de que "lo que es bueno para unos es bueno para todos". Encontraron atractiva la importancia de las experiencias de colaboración social en estos conjuntos y, como en el caso de las bandas escolares tradicionales, coros y orquestas, aplaudieron su noble objetivo de asociarse por un esfuerzo musical colegiado. A medida en que el desarrollo en las comunicaciones y el transporte fue uniando rápidamente al mundo, educadores musicales líderes como William Anderson, Barbara Lundquist, Sally Monsour, Abraham Schwadron, y James Standifer, junto con etnomusicólogos como David McAllester y William P. Malm comenzaron a

afirmar su posición sobre la necesidad de que los estudiantes de educación musical se ilustraran con respecto a la diversidad de las expresiones musicales que podrían ser aprendidas y enseñadas. Por separado, pero en coincidencia con el profesorado de educación musical, los profesores de composición estaban explorando las dimensiones de las músicas del mundo para su inspiración sonora, tratando de combinar instrumentos occidentales y del resto del mundo, así como elementos y estructuras, y a menudo también reconocieron el valor de uno o más colegas que podrían dirigir conjuntos y liderar campañas para abrir los oídos de los estudiantes a otras posibilidades musicales. Los etnomusicólogos de hoy puede parecer estar estrechamente asociados con un departamento de historia y teoría de la música, pero en realidad muchos fueron contratados como consecuencia de casos realizados por los educadores musicales y compositores.

Incluso antes de la creación de la etnomusicología, había un flujo constante de "canciones de muchas tierras", aparente en colecciones publicadas para uso escolar cuyos autores eran a menudo profesorado universitario de educación musical. Algunos educadores musicales fueron arrastrados, de manera lenta pero constante, hacia un interés por la música latinoamericana en la década de 1940, su mayor disponibilidad debido en gran medida al trabajo pionero de Charles Seeger con la Unión Panamericana. En la década de 1960, los educadores musicales se reunieron en seminarios y simposios en las Universidades de Yale, Northwestern y en Tanglewood con compositores, musicólogos, músicos de jazz y música popular, y líderes comunitarios, para examinar la ola de cambios en la sociedad que requería la reforma educativa musical en las escuelas. Con base en el repertorio más amplio al que el profesorado podía tener acceso, junto con indicios claros de que la nación y el mundo habían cambiado para siempre por desplazamientos demográficos y los esfuerzos de la globalización, los materiales educativos parecieron comenzar a tomar en cuenta una mayor parte del mundo musical. Los libros de texto de música para uso escolar de preescolar a octavo grado son la prueba documental de la concepción de las editoriales de acuerdo a los mandatos de los profesionales de la época y su interpretación de lo que el profesorado y sus alumnos llamarían un repertorio musical diverso. Las ediciones norteamericanas de 1970 presentaron las tradiciones del arte musical instrumental de China y Japón y las complejidades rítmicas de conjuntos de percusión de África Occidental. Para la década de 1980, las expresiones musicales de los afroamericanos, latinos y nativos americanos fueron cuidadosamente seleccionadas por su autenticidad y representación, y ediciones más recientes se han asegurado que las canciones estén contextualizadas de acuerdo a su significado dentro de sus culturas de origen (Campbell, 2002; Volk, 1998). Como nunca antes, se prestó atención a las grabaciones que acompañaban a las canciones escritas, hasta tal punto que músicos-artistas han sido consultados en muchos casos y llevados al estudio para ser grabados cantando y tocando instrumentos tradicionales.

Los programas de formación docente para maestros de música estaban cambiando tanto como las publicaciones que estaban disponibles para uso escolar, con cambios espectaculares que comenzaron a desarrollarse allá por la década de 1960. En las universidades donde los programas

de etnomusicología estaban bien establecidos, el profesorado de educación musical buscó incluir un curso general de culturas musicales y, en ocasiones, cursos de agrupaciones de música del mundo, en la oferta curricular para sus estudiantes de pregrado. Organizaron la participación de etnomusicólogos invitados en sus cursos de metodología y visitas de artistas que pudieran ofrecer una demostración de otros instrumentos o géneros musicales como muestra de una escuela musical con repertorio más inclusivo. En los 70 los programas de la UCLA, la Universidad de Michigan y la de Washington fueron a la cabeza en estos desarrollos curriculares y la Universidad Estatal de Kent estableció su centro para el estudio de las músicas del mundo. Los actores clave tanto en casa, dentro de estas instituciones, como en el circuito nacional para la formación permanente del profesorado en congresos y talleres de fin de semana fueron James Standifer (Michigan), Barbara Lundquist (Washington), y Guillermo Anderson (Estatal de Kent), quienes ofrecieron, de manera independiente y bajo los auspicios de la Fundación Ford y otras fuentes de financiamiento, nuevos métodos al profesorado para desarrollar la escucha y experiencias participativas en formas afro-americanas, y en las músicas sub-saharianas de África, la India e Indonesia por ejemplo. Mientras tanto, Abraham Schwadron, de la UCLA, dirigió a sus estudiantes de postgrado a una comprensión de los aspectos musicales y contextuales en relación con el amplio repertorio hecho para la escuela.

La difusión de las músicas del mundo continuó a través de talleres y clínicas a lo largo de las décadas de 1980, 1990, y hasta el presente, a menudo por los graduados de los mismos programas de educación para maestros que habían logrado integrar con éxito la etnomusicología en sus cursos y métodos regulares. Entre los educadores musicales americanos activos durante este periodo en numerosas clínicas y demostraciones de métodos y materiales para la enseñanza de las culturas musicales del mundo estuvieron Bryan Burton, Ellen McCullough-Brabson, María Goetze, Klinger Rita, Marvelene Moore, y María Shamrock. De igual forma, los etnomusicólogos Michael Bakan, Han Kuo-Huang, Dale Olsen, Maultsby Portia, Tim Rice y George Sawa estaban entre los que frecuentemente ofrecían talleres para el profesorado de música sobre sus campos de capacitación y estudio. Impulsados por los objetivos expresados del movimiento multicultural, la Conferencia Nacional de Educadores Musicales (*Music Educators National Conference*, MENC [ahora *National Association for Music Education*, *NAfME*, N. de los T.], auspició sesiones regulares acerca de músicas del mundo en sus congresos, así como también lo hizo la Asociación Estadounidense de Directores de Coro (*American Choral Directors Association*, ACDA), la Asociación Estadounidense Orff-Schulwerk (*American Orff-Schulwerk Association*, AOSA), la Asociación de Colegios de Música (*College Music Society*, CMS), la Organización de Educadores Kodály Estadounidenses (*Organization of American Kodály Educators*, OAKE), y la Sociedad Internacional para la Educación Musical (*International Society for Music Education*, ISME). El libro *Perspectivas Culturales en Educación Musical* [*Multicultural Perspectives in Music Education*, título original en Inglés, N. de los T.] (Anderson y Campbell, 1989, con una segunda edición publicada en 1996) fue un esfuerzo por hacer un libro de texto de educadores musicales trabajando

con etnomusicólogos para recomendar materiales y métodos para incluir un recopilación más amplia de las culturas musicales dentro del currículum. Un simposio sobre enfoques multiculturales para la educación musical en 1990, copatrocinado por la MENC, la Sociedad de Etnomusicología y la Institución Smithsonian (*Smithsonian Institution*), fue exitoso en unir a etnomusicólogos, portadores de la cultura y educadores musicales en representar y mostrar a los docentes las músicas de las culturas afroamericanas, chinas, hispanoamericanas (principalmente cubana/caribeña y mexicana), y nativo americanas. Excepto para las organizaciones principalmente instrumentales (por ejemplo, el Colegio de Directores de Bandas Universitarias de América del Norte (*College Band Directors of North America*, CBDNA) donde los programas del congreso estaban intentando preservar la antigua tradición estadounidense de bandas de concierto, el repertorio musical escolar cambió espectacularmente en las últimas dos décadas del siglo mediante los esfuerzos de esos “educadores de música del mundo” quienes, a través de talleres, introdujeron a otros los sonidos y formas de otras culturas del mundo.

A través de todo este creciente interés en una visión ampliada de la música, etnomusicólogos líderes como Robert Garfias, David McAllester, William P. Malm, Bruno Nettl, y Anthony Seeger apoyaron e interactuaron con docentes por medio de sus ponencias en varias reuniones y contribuciones a artículos educativos. Algunos aparecieron en entrevistas por sus puntos de vista sobre la integración curricular de las músicas tradicionales (Campbell, 1996). Otros colaboraron con educadores para publicar recursos para el profesorado, incluyendo libros, grabaciones sonoras y videocintas. La etnomusicóloga y editora Judith Cook Tucker lideró este esfuerzo con su libro en co-autoría *Deja que tu voz se escuche* (*Let Your Voice Be Heard Adzinyah*; Maraire y Tucker, 1986) sobre canciones de Ghana y Zimbabue. Su editorial de Músicas del Mundo (*World Music Press*) ha sido una fuerza importante para la colaboración entre docentes, etnomusicólogos y portadores de cultura. La probabilidad de participación de los etnomusicólogos con educadores parece estar relacionada con el grado en que se han establecido como estudiosos de prestigio en las culturas musicales específicas –Garfias en la orquesta de corte japonés, McAllester en música de los Navajo, Malm en música de teatro japonesa, Nettl en la música de los Pies Negros de Montana y de Irán, y Seeger en la cultura musical de los Suya en la Zona Amazónica de Brasil). Luego, en su calidad de presidentes de la Sociedad de Etnomusicología, editores de revistas, y altos funcionarios con historiales de éxito, han respondido generosamente a su llamado, brindando su opinión y guiando a los educadores acerca de las músicas del mundo.

El Método Etnomusicológico, definido

Aquellos que hacen etnomusicología están envueltos en un proceso de investigación que es etnomusicológico en su naturaleza, si bien hasta hace poco era rara vez explicado. En su observación de los métodos de investigación de campo, Bruno Nettl escribió: “en su privacidad, creo que los campos de la etnomusicología están en 2º lugar después del sexo” (Nettl, 2002, p. 131). Aún ahora, hay pocos textos o artículos específicos sobre el método y esos pocos pueden ser rápidamente enumerados: *Sombras en el campo* (*Shadows in the field*), editado por Gregory Barz y Tim Cooley (1998), un

capítulo acerca del estudio de campo por Helen Myers, en su colección editada de ensayos *Una introducción a la etnomusicología (Ethnomusicology: An Introduction, 1992)* y unos cuantos artículos dispersos tales como el clásico de Steven Feld sobre estructuras de sonido entendidas como estructuras sociales (1984). Mientras que el proceso de investigación está bien establecido y ha visto una evolución a lo largo de más de un siglo, no es materia de manuales de procedimientos o de encuentros en congresos. Parece más tradición oral, cómo los estudiantes de etnomusicología se sientan en los seminarios a escuchar las historias de campo de sus profesores, o lo aprenden a través de una total inmersión en la cultura a estudiar. Las tesis doctorales en etnomusicología a menudo dedican sólo unas cuantas páginas a las técnicas de investigación empleadas. Muy pocas ofrecen un capítulo entero a la discusión del proceso, en vez de eso, van del marco teórico directamente a la descripción e interpretación del estudio de campo mismo. Etnografías recientes, tales como la investigación de Michael Bakan sobre el gamelán balinés (1998) o el estudio de Adelaida Reyes de la música de los refugiados vietnamitas (1999) discuten el método un poco más a fondo incluyendo las conexiones que los académicos hacen con el ejecutante como parte de su búsqueda para el conocimiento y entendimiento de dicha cultura musical. Quizá ellos son presagio de un creciente énfasis en los procesos de investigación que hasta hace poco había sido una tarea por hacer, pero de la que no se escribía.

Los puntos distintivos de la investigación en etnomusicología son el trabajo de campo, actividades participativas y transcripción. No siempre fue así, la investigación en etnomusicología se inició como una colección y notación de canciones. Inicialmente, los etnomusicólogos escribían la notación en el campo mientras escuchaban, pero cuando el uso del equipo de grabación fue posible, desde los engorrosos cilindros de cera de Edison hasta los pesados grabadores de cinta en carretes que funcionaban con baterías, ellos podían llevarse sus recopilaciones a casa para escucharlos repetidamente y poder pasar sus notas y revisar sus transcripciones. Hasta la década de 1950, el enfoque era la música y cómo sonaba, cómo se comparaba con otra música de la misma cultura o de culturas diferentes (Bohlman, 2002). Luego de la formación de la Sociedad para la Etnomusicología, con la influencia de antropólogos, desarrollaron una evaluación de la música en su contexto social y cultural y un interés en las personas que hacían la música al igual que en la música misma. En las siguientes décadas, la formación etnomusicológica enfatizaba el lenguaje y los cursos culturales que llevaron a un campo de trabajo más grande en el que el investigador podía aprender y vivir la cultura musical, junto a la cultura misma. Hubo gradualmente menos interés en la recopilación de canciones y el estudio comparativo y se dio un mayor énfasis a los estudios de la cultura específicamente. Para la década de 1970, la investigación etnomusicológica se estaba abriendo a la importancia de una visión equilibrada entre personas pertenecientes y ajenas a una cultura dada –la *émica*, proveniente de “fonémica”, parecido a la perspectiva de alguien nacido dentro de una cultura, y la *ética*, proveniente de “fonética”, entendida como la perspectiva de alguien nacido fuera de la cultura estudiada–, y para la de los 80 había un reconocimiento de que de la propia personalidad

del investigador y su bagaje debían ser considerados cuidadosamente en el proceso de investigación y redacción.

El método etnomusicológico ha seguido evolucionando, y el trabajo de campo es fundamental para el esfuerzo de investigación. Los campos donde se trabaja pueden ser vastos y exóticos, desde las aldeas enclavadas en los bosques a los palacios donde los músicos de las corte real ejecutan su música. Cuando los fondos de fundaciones privadas comenzaron a disiparse a finales de 1970, el ámbito de trabajo se trasladó más cerca de casa para incluir a las culturas musicales de comunidades locales étnicas, antiguas, de migrantes y refugiados. El tiempo medio del trabajo de campo es de un año –de acuerdo a los periodos tradicionales de subvenciones–, aunque es aconsejable estar más de un año. Algunos pueden considerar la posibilidad de realizar visitas más cortas a lo largo de varios años. El objetivo del trabajo de campo, por supuesto, es estar en sintonía con la cultura, su música y sus músicos, y desarrollar una comprensión de las formas en la que los seres humanos se relacionan con la música y a través de ésta con otras ideas acerca de su cultura. La forma más directa de lograr esto ha sido conectar con un artista-maestro que puede funcionar como un conducto a través del cual el etnomusicólogo puede aprender la música y su significado y sus funciones en la sociedad. El proceso de observación participante de la investigación etnográfica en otros campos se convierte en la actividad de interpretación participante para los etnomusicólogos, que aprenden todo lo que pueden a través de lecciones en curso, sesiones de práctica, e incluso de sus propias actuaciones, así como de las de otros. No es raro que la relación profesional que se desarrolla en el trabajo de campo se extienda mucho más allá, por lo que consultores y profesores en lugares lejanos a menudo viajan posteriormente a las instituciones norteamericanas donde trabaja el etnomusicólogo para ejecutar, enseñar y participar en la investigación individual y en equipo.

La transcripción sigue siendo una parte importante del método, aunque en formas decididamente nuevas basándose en posiciones filosóficas e invenciones tecnológicas. Las transcripciones de canciones folklóricas del pasado han evolucionado de un énfasis en el producto al énfasis en el proceso. Lo que antes era la tarea de hacer un “exacto” registro de una canción, ahora las transcripciones se hacen por la intención de participar en un proceso que ayudará al etnomusicólogo a comprender mejor la cultura musical. Las transcripciones se convierten en medios gráficos para la presentación de pensamientos y comportamientos de los creadores musicales, y son a menudo el inicio de interpretaciones y discusiones de por qué determinados acontecimientos musicales suceden. Etnomusicólogos se están moviendo más allá de notación como culminación de su investigación, y ahora buscan el desarrollo de las etnografías musicales de músicos individuales (profesionales y aficionados), las familias y las comunidades musicales de músicos, oyentes, consumidores y “usuarios”. A medida que se conviertan en participantes en una ubicación elegida, sus notas de campo, entrevistas y audio y grabaciones de vídeo ceden el paso a revisiones y transcripciones, todo lo cual conduce a interpretaciones a la luz de una o más teorías y la literatura relevante que ha venido antes.

Los Educadores Musicales en el Método Etnomusicológico

La investigación en educación musical es notablemente diversa en sus modos de indagación que, desde hace tiempo, incluye los modos históricos, cuantitativos y cualitativos. Algunos académicos en musicología, etnomusicología y teoría tienen, sin embargo, erróneamente encajonada a la investigación de sus colegas de educación musical como "estadística". Mientras que durante un tiempo, el análisis cuantitativo era una metodología ampliamente utilizada entre los académicos de educación musical, desde hace medio siglo las revistas especializadas están incluyendo un gran número de artículos como evidencia de que los investigadores están inmersos en técnicas históricas y descriptivas que no dependen de estadísticas en sus métodos. Cada método puede tener su época, incluyendo la investigación musicológica y analítica-musical de la década de 1950, así como el surgimiento del proceso experimental de la década de 1960, pero todo tipo de investigación sistemática es posible siempre y cuando se aplique con el rigor necesario.

El surgimiento de enfoques cualitativos para la investigación en educación musical se produjo en la década de 1980, impulsada por la tendencia de la actividad de los investigadores en la educación general para pasar de procesos cuantitativos a cualitativos, y las formas cualitativas de investigación se fortalecieron en la siguientes décadas y continúa hoy en día. Sin embargo, aparte de esta dirección cualitativa había un interés etnomusicológico de los educadores musicales que se dedicaban también a actividades académicas. Los estudiantes de programas de doctorado de educación musical en las universidades donde existían programas de etnomusicología se sentían intrigados por el trabajo de los etnomusicólogos y algunos de sus asesores en educación musical ya estaban encaminados en la realización de actividades de investigación en colaboración con los etnomusicólogos, aunque no fuera escribiendo de forma independiente sus propios artículos y monografías sobre temas de enseñanza de la música y sobre los contextos de aprendizaje. Era inevitable que en las escuelas de música que albergaban a los programas de doctorado en etnomusicología y la educación musical –de nuevo, UCLA, Michigan, Washington, y la Estatal de Kent, por ejemplo– que la investigación emergiera en la educación musical que estaba no solo considerando la inclusión de las músicas del mundo en el plan de estudios, sino también la inclusión del trabajo de campo, la interpretación participante y las técnicas de transcripción.

Entre los pioneros en la aplicación del método etnomusicológico a la educación musical estuvieron los estudiantes de doctorado de las Universidades de Washington y la Estatal de Kent en 1980. En esta última, Gregory Booth (1986) estudió las técnicas pedagógicas de los maestros instrumentistas en la India y sus descripciones de las conductas verbales y no verbales de su enseñanza, así como el ambiente en clase y que fue el resultado del extenso trabajo de campo realizado ahí. Sus transcripciones de las interacciones maestro-alumno en clase y de segmentos musicales durante estas lecciones están centrados en el método etnomusicológico. En la Universidad de Washington, Ramona Holmes (1990) exploró, como observadora participante, las técnicas audio-orales de un violinista en la enseñanza de principiantes en un programa de música

comunitaria, lo que le condujo a la elaboración de una plantilla para el entrenamiento auditivo aplicable en muchos contextos de enseñanza. Su proceso etnomusicológico ofreció transcripciones de las sesiones de clase, incluyendo importantes segmentos musicales a modo de ejemplo del profesor de violín y los intentos de los estudiantes por imitar y emular su modelo. Sus trabajos son notables como primeros ejemplos del método empleado, así como los antecedentes de su experiencia y formación que les llevaron a su esfuerzo de investigación mixta. Ambos habían sido maestros en escuelas públicas, músicos tradicionales –Booth un ejecutante de tabla y Holmes una violinista de las tradiciones estonia y celta– y estudiantes de cursos formales de etnomusicología en sus respectivas universidades.

A pesar de que algunos estudiantes de doctorado en educación musical estaban estudiando etnomusicología por el conocimiento que podrían obtener de un repertorio más amplio, otros tomaban notas sobre cómo etnomusicólogos realizaban investigación. Unos pocos se matriculaban además en cursos de antropología para asegurar que entendieran las complejidades del trabajo de campo dentro de una cultura, ya sea lejana o cercana, dentro de las escuelas o fuera de ellas. Kari Veblen (1991) identificó a músicos tradicionales en Irlanda a quienes pudiera observar y entrevistar, y se quedó cerca como miembro participante de la comunidad irlandesa musical en el transcurso de su estudio. El trabajo de Rita Klinger (1996) sobre los portadores de la cultura en el aula también es digno de mención por la forma etnográfica en la que la comunidad escolar y la organización patrocinadora le permitió introducirse en dicha comunidad para conseguir una comprensión más amplia de la naturaleza de los artistas residentes en las escuelas. Observó y entrevistó a cantantes y narradores amerindios y, como lo harían los etnomusicólogos, transcribió ejemplos de su ejecución y de las interacciones de enseñanza. El estudio de Sheila Feay-Shaw sobre la transmisión de la música de Ghana por músicos expertos y maestros de música es también etnomusicológico en su naturaleza, y ella fue intérprete participante en las clases de un músico y procedió como observadora de las lecciones y clases de otros músicos y maestros (2002). De hecho, la rica descripción de sus propias luchas en el aprendizaje de ritmos complicados demuestra que la reflexión se ha convertido en un aspecto importante del método etnomusicológico.

Intereses de los Etnomusicólogos hacia la Enseñanza y Aprendizaje Musical

Entre los temas de interés común entre etnomusicólogos y educadores que han llamado considerablemente la atención de los académicos en ambos campos se incluyen la cultura musical de los niños, las dualidades cuerpo-mente y música-danza entre diferentes géneros musicales, cómo sucede la cognición musical en diversos contextos culturales, y también aspectos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje. Mantle Hood institucionalizó dentro del campo de la etnomusicología un enfoque interpretativo de la comprensión musical. Su concepto de bimusicalidad fue un testimonio de la importancia con la que los etnomusicólogos han visto al aprendizaje según la premisa de Hood de que el etnomusicólogo bien entrenado debe ser capaz de funcionar musicalmente en dos culturas, como resultado de su formación (1971). Un pionero en el desarrollo de las técnicas de trabajo de campo dentro de la etnomusicología, John Blacking, ha sugerido que la participación en la ejecución de

una tradición musical podría funcionar como una técnica de investigación así como un medio para el estudio musical y la comprensión musical. En el trabajo de campo clásico y de las etnografías musicales que se han derivado de él, el enfoque de interpretación participante en la investigación, naturalmente, ha colocado a los etnomusicólogos en la posición de estudiantes que aprenden las técnicas y repertorio de artistas-maestros del sitar y sarod, la mbira, y la kora, y los instrumentos del gamelán. Esta perspectiva centrada en el estudiante sirvió para elevar la conciencia de los procesos de enseñanza-aprendizaje, referida etnomusicológicamente como "la transmisión y adquisición", que es en realidad similar a la "práctica pedagógica" de los educadores musicales.

Ya en 1964, la declaración de Alan Merriam acerca del aprendizaje como elemento fundamental para la comprensión de la «música como cultura» llevó a algunos a indagar quién enseña y quién aprende, y cómo se realiza el proceso de aprendizaje (Merriam, 1964). Bruno Nettl escribió acerca de la importancia de sus consultores como maestros, entre ellos el indio arapajó Will Shakespeare, que cantó una amplia gama de melodías tradicionales para que él aprendiera y transcribiera, y el maestro persa, Nour Ali-Bouromand, quien le enseñó la colección radif de micromelodías, que son fundamentales para la improvisación (1984). Tesis doctorales y monografías, sobre todo en el último cuarto de siglo, además de artículos de revistas, ponencias e incluso películas, han sido importantes canales de información para saber quién enseña y quién aprende música, en qué contextos la música se enseña y se aprende, y cómo el aprendizaje informal de la música se produce a través de procesos de enculturación. Los etnomusicólogos le han dado atención limitada también a otros temas, incluyendo aspectos políticos y económicos del aprendizaje musical. A través de estas investigaciones, no sólo se conocen determinadas culturas musicales más plenamente, sino que también se logra una comprensión más profunda de las características sociológicas de la música como pensamiento y conducta humana.

Otros investigadores han discutido en detalle las transacciones en la formación musical durante el aprendizaje de un instrumento, o para cantar o bailar, en las sociedades que están abiertas y dispuestas a contar con la participación musical de todos sus miembros, mientras que otros han descrito el aprendizaje musical dentro de las restricciones de clase social, género o etnia. John Blacking (1967) escribió acerca de la manera en que los niños aprendían música de los Venda (grupo social que vive principalmente en la zona limítrofe entre Sudáfrica y Zimbabue) al colocarse en el centro de presentaciones y sesiones prácticas, para que pudieran desarrollarse como por ósmosis en el papel que les corresponde como participantes en el proceso de creación musical de su sociedad igualitaria. Para John Bailey (2001), etnomusicólogo con treinta años de estudio del dutar y rubab, dos laúdes de Afganistán, aprender a tocar estos instrumentos invita al practicante a introducirse en "la cognición de interpretar", en los movimientos activos y relaciones cinestésico-espaciales, y en los procesos de pensamiento de los que están en el centro de la vida musical dentro de una cultura. Henry Kingsbury (1988) estudió la formación de músicos aceptados en el sistema educativo de los conservatorios, ese lugar especial para la élite talentosa cuya

habilidades de ejecución son consideradas de calidad suficiente para cosechar los beneficios de esta instrucción. El efecto de exclusión de género en el aprendizaje musical es contada a través de los ensayos editados por Ellen Koskoff (1987), en los que se evidencia que cuando las mujeres en algunas sociedades fueron restringidas de la utilización de instrumentos musicales, canciones y géneros, fueron dirigidas a satisfacer sus necesidades musicales a través de otros medios y expresiones musicales. La obra clásica de Daniel Neuman en la formación de intérpretes de música clásica en el norte de la India es una descripción de las funciones de los docentes y estudiantes en el sistema gharana en el que se limita la formación musical según el estatus y herencia familiar. Las descripciones de Michael Bakan (1999) y Tim Rice (1994), a partir de sus viajes como foráneos culturales para conocer instrumentos tradicionales de ciertas culturas, revelan qué habilidades se pueden transferir, y cuáles no, de las culturas de origen a las segundas culturas donde esas habilidades son adoptadas.

Los etnomusicólogos han estudiado el aprendizaje musical en entornos formales e informales, en conservatorios, escuelas, casas particulares, e incluso al aire libre. Han examinado el alcance de las técnicas verbales y no verbales, el uso de la vocalización y el solfeo, la extensión de las técnicas auditivas y orales, el uso de estrategias de ensayo, y el ritmo de la instrucción musical del maestro al alumno (Campbell, 1991/2001). El trabajo de Neuman abordó la práctica disciplinada (riaz) en los gharanas del norte de la India, en la que el alumnado debe dedicar largas horas de riguroso trabajo para los ejercicios asignados en su instrumento, y en el que los callos en las manos y en las yemas de los dedos son la evidencia de su dedicación (1980). En el estudio del instrumento búlgaro gaida (gaita), Rice describe la combinación de medios auditivos, visuales y táctiles para aprender las frases que están conectadas a otras frases y que más tarde se reutilizan durante la improvisación (1994). Del mismo modo, Bakan se centró en la importancia crítica de las modalidades combinadas que deben trabajar de manera complementaria para asegurar que las habilidades y el repertorio se desarrollen, con los estudiantes observando las manos del maestro mientras siguen de cerca durante la imitación (1999). Blacking enfatiza la elección de las canciones aprendidas por los niños Venda que no necesariamente aparecen en un orden secuencial de «simple a complejo», sino que se seleccionan primero las canciones que más a menudo han escuchado en vez de aquellas más simples en su estructura (1967). En su estudio de los músicos de jazz, Paul Berliner encontró que muchos transcriben los solos completos a partir de las grabaciones, pero también los utilizan para la extracción y el aprendizaje de frases cortas como vocabulario para improvisaciones futuras (1994).

El campo de la educación musical comparada está en sus inicios, y sin embargo la investigación de los etnomusicólogos es relevante para los intereses de los educadores en el conocimiento de las diversas prácticas comunes en todas las culturas y de los sistemas utilizados en los procesos pedagógicos, modelos institucionales y estructuras curriculares. La comprensión del aprendizaje auditivo, incluyendo la imitación, la improvisación, el uso -parcial o total- o la ausencia de notación musical, y las estrategias de ensayo tal como se encuentran en las diversas culturas son más que ejercicios académicos o pasatiempos curiosos. Se

encuentran entre las preocupaciones de los docentes que buscan los medios más eficaces de enseñanza para sus estudiantes, y que son impulsados por el conocimiento de su uso efectivo por otros alrededor del mundo.

Posibles intersecciones

La etnomusicología y la educación musical, como subdisciplinas separadas, se ven favorecidas por sus largas historias de esfuerzo centrado en los ámbitos particulares de la investigación y la práctica. Los etnomusicólogos han estado comprometidos con el estudio de la música en la cultura y como cultura, incluso durante la preparación docente, principalmente en las facultades universitarias, inmersos en sistemas comparativos inter e intraculturales acerca del pensamiento y las conductas musicales. Los educadores musicales buscan las mejores prácticas para el desarrollo de habilidades musicales, así como una mayor comprensión del repertorio y de los estilos musicales, y al mismo tiempo buscan dirigir a sus estudiantes de enseñanzas no universitarias a una meta-visión del fenómeno musical en su contexto más amplio. Esto lo hacen a través de ajustes continuos a su enseñanza, y a través de los resultados que sus actividades de investigación han ofrecido sobre la enseñanza y el aprendizaje eficaces. Sin embargo, también ha habido intersecciones durante las historias separadas de la etnomusicología y la educación musical que han ido en aumento en los últimos años. Como los educadores musicales continúan la búsqueda de un repertorio musical más amplio y se informan de otras disciplinas para que los procesos de investigación se ajusten a sus intereses en el estudio de la música y su transmisión, el trabajo de los etnomusicólogos se aprovecha por la información que puede proporcionar.

Del mismo modo, los etnomusicólogos se podrían beneficiar de la labor de los educadores musicales como profesionales y académicos. Podrían impartir cursos para el estudio de música universal y seminarios de etnomusicología al conocer los modelos curriculares que han desarrollado los educadores musicales y aplicado a grupos de estudiantes obteniendo resultados a corto y largo plazo, así como de las técnicas de enseñanza que han demostrado tener éxito en el ámbito académico y desempeño profesional. Su lectura cuidadosa de estudios en educación musical acerca de cómo difundir información y facilitar el debate, la participación y las experiencias de ejecución musical, pueden resultar útiles para mejorar y aumentar la calidad de sus cursos.

Un considerable interés de los educadores ha estado centrado en la comprensión de estrategias psicológicas para ayudar a los estudiantes sin formación musical previa, con poca motivación para aprender, o que constituyen un grupo tan grande que la naturaleza íntima de la música parece estar más allá de sus posibilidades para ser experimentada adecuadamente. La investigación en educación musical ha abordado aspectos como la eficacia de la enseñanza en grupos pequeños y grandes, o en clases teóricas, la naturaleza de las expresiones faciales, el rango de expresión vocal y los gestos, e incluso la distancia próxima entre profesorado y estudiantes se puede predecir y también orientar en situaciones de enseñanza exitosas. Para los etnomusicólogos que han tenido poca experiencia dirigida o capacitación para la preparación, aplicación y evaluación de la enseñanza, los educadores musicales bien podrían asesorar en estas materias.

En el transcurso de actividades académicas, los etnomusicólogos podrían encontrar que una comprensión de los modelos estandarizados de investigación utilizados en educación musical, influenciados por aquellos utilizados en educación, psicología y sociología, podrían proporcionar las técnicas y herramientas útiles para el estudio de las culturas musicales. Como mínimo, una evaluación de los diversos métodos puede tener un gran potencial para considerar nuevas perspectivas sobre asuntos de interés etnomusicológico. Incluso puede ser que la cuantificación de datos pueda ser útil y relevante para la comprensión del comportamiento de músicos, bailarines y de parte del público de un repertorio dado, y no debe ser desestimado en deferencia a los medios tradicionales de investigación de campo. Además, aunque la interpretación de los sistemas de la cultura musical en aras del conocimiento puro es un objetivo noble, las posibilidades de la aplicación práctica de la investigación etnomusicológica mediante la colaboración con los educadores musicales apenas ha comenzado a hacerse realidad.

Hace aproximadamente treinta y cinco años, John Blacking predijo que, "la etnomusicología tiene el poder de crear una revolución en el mundo de la música y la educación musical" (1971, p. 4). Esta predicción se ha cumplido y se constata ahora en una conceptualización más amplia de la música, reflejada en los cursos académicos y que aplica experiencias interpretativas para los estudiantes de todos los niveles de enseñanza y, por medio de preguntas, marcos referenciales y procesos de investigación que se extienden a ambos campos. Lo contrario puede ser igualmente plausible, esto es, que la educación musical sea un medio por el cual la etnomusicología sea más relevante y evolucione. Mientras que el futuro nos diga la verdad acerca de este reto, por ahora es razonable aceptar la premisa de que la intersección entre la etnomusicología y la educación musical está en un punto que puede servir como medio para entender la música, la educación y la cultura. Es en este punto donde dos campos dinámicos y sus importantes historias se fusionan y que los nuevos conocimientos se pueden desarrollar. Este cruce de especializaciones puede ser fundamental para futuros aportes en cada uno de estos campos.

Referencias Citadas

- Adler, G. (1885). *Umfang, Methode und Ziel der Musikwissenschaft*. *Vierteljahrsschrift für Musikwissenschaft*, 1, 5-20.
- Adzinyah, A., Maraire, D. y Tucker, J. C., (1986/1996). *Let your voice be heard*. Danbury: World Music Press.
- Anderson, W. M. y Campbell, P. S. (ed.) (1989/1996). *Multicultural Perspectives in Music Education*. Reston: MENC.
- Bailey, J. (2001). Learning to perform as a research technique in ethnomusicology. *British Journal of Ethnomusicology*, 10(2), 84-98.
- Bakan, M. (1998). *Music of death and new creation*. Chicago: University of Chicago Press.
- Barz, G. y Cooley, T. (1998). *Shadows in the Field*. Nueva York: Oxford University Press.
- Berliner, P. F. (1994). *Thinking in jazz; The infinite art of improvisation*. Chicago: University of Chicago Press.
- Blacking, J. (1967). *Venda children's culture*. Johannesburgo: Witwatersrand University Press.

- Bohlsman, P. V. (2002). *World music: A very short introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Booth, G. (1986). *The oral tradition in transition: Implications for music education from a study of north Indian tabla transmission*. Tesis doctoral inédita, Universidad del Estado de Kent.
- Campbell, P. S. (1991/2001). *Lessons from the world*. Nueva York: Schirmer Books.
- Campbell, P. S. (2002). Music in a time of cultural transformation. *Music Educators Journal*, 89(1), 27-32.
- Campbell, P. S. (1996). *Music in cultural context: Eight views on world music education*. Reston: MENC.
- Feay-Shaw, S. J. (2002). *The transmission of Ghanaian music by culture-bearers: From master musician to music teacher*. Tesis doctoral inédita, Universidad de Washington.
- Feld, S. (1984). Sound structures as social structure. *Ethnomusicology*, 28, 283-410.
- Holmes, R. (1990). A model of aural instruction examined in a case of fiddle teaching. Tesis doctoral inédita, Universidad de Washington.
- Hood, M. (1971). *The ethnomusicologist*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Kingsbury, H. (1988). *Music, talent, and performance*. Filadelfia: Temple University Press.
- Klinger, R. (1996). *Matters of compromise: An ethnographic study of culture-bearers in elementary music education*. Tesis doctoral inédita, Universidad de Washington.
- Koskoff, E. (1987). *Women and music in cross-cultural perspective*. Urbana: University of Illinois Press.
- Merriam, A. (1964). *The anthropology of music*. Evanston: Northwestern University Press.
- Merriam, A. (1977). Definitions of 'comparative musicology' and 'ethnomusicology': An historical-theoretical perspective. *Ethnomusicology*, 21, 189-204.
- Myers, H. (1992). *Fieldwork*. En H. Myers (ed.). *Ethnomusicology: An introduction*. Nueva York: Norton.
- Nettl, B. (1989). *Blackfoot musical thought*. Kent: Kent State University Press.
- Nettl, B. (2002). *Encounters in ethnomusicology*. Warren: Harmonie Park Press.
- Nettl, B. (1984). In honor of our principal teachers. *Ethnomusicology*, 28, 173-85.
- Neumann, D. M. (1980). *The life of music in North India*. Detroit: Wayne State University Press.
- Reyes, A. (1999). *Songs of the caged, songs of the free: Music and the Vietnamese refugee experience*. Filadelfia: Temple University Press.
- Rice, T. (1994). *May it fill your soul*. Chicago: University of Chicago Press.
- Veblen, K. K. (1991). *Perceptions of change and stability in the transmission of Irish traditional music: An examination of the music teacher's role*. Tesis doctoral inédita, Universidad de Wisconsin.
- Volk, T. (1998). *Music, multiculturalism, and education*. Nueva York: Oxford University Press.
- Wong, D. (2003). *Sounding the essence*. Chicago: University of Chicago Press.

Sobre la Autora

Patricia Shehan Campbel

Es profesora de educación musical y ostenta la cátedra *Donald E. Peterson* en la Universidad de Washington (EE. UU.), donde imparte cursos en etnomusicología y educación. Es autora de *Songs in their Heads: Music and its Meanings in Children's lives* (1998), *Lessons from the World* (1991/2001) y *Music in Cultural Context* (1996) y es coautora de *Music in Childhood* (2001), *Roots and Branches: A Legacy of Multicultural Music for Children* (1994), y numerosas colecciones curriculares de música de las culturas del mundo. Ha dictado conferencias sobre la pedagogía de la música del mundo y la participación musical de los niños en los Estados Unidos, gran parte de Europa y Asia, Australia, Nueva Zelanda y Sudáfrica. Además, es autora del libro *Teaching Music Globally* (2004) dentro del ciclo *Global Music Series*, publicado por Oxford University Press, del cual es coeditora. Es editora del *College Music Symposium*, y realizó un CD para el Instituto Smithsonian sobre música infantil.



Revista
Internacional
de Educación
Musical
ISSN: 2307-4841

EQUIPO EDITORIAL

Editor:

José Luis Aróstegui Plaza, Universidad de Granada (España)

Editora Adjunta:

Rosa María Serrano Pastor, Universidad de Zaragoza (España)

Consejo Editorial

María del Carmen Aguilar, Instituto Coral de Buenos Aires (Argentina)

Miquel Alsina Tarrés, Universidad de Gerona (España)

Graça Boal Palheiros, Instituto de Educación de Oporto (Portugal)

Rubén Gaztambide Fernández, Universidad de Toronto (Canadá)

Patricia Adelaida González, Universidad Autónoma de Chihuahua (México)

Claudia Gluschankof, Instituto Levinsky (Israel)

María Cecilia Jorquera Jaramillo, Universidad de Sevilla (España)

Gotzon Ibarretxe Txakartegi, Universidad del País Vasco (España)

Yore Kedem, Universidad de Illinois (Estados Unidos)

Saville Kushner, Universidad de Auckland (Nueva Zelanda)

Ana Laucirica Larrinaga, Universidad Pública de Navarra (España)

Ana Lucia Louro, Universidad Federal de Santa María (Brasil)

Isabel Cecilia Martínez, Universidad Nacional de La Plata (Argentina)

Teresa Mateiro, Universidad del Estado de Santa Catarina (Brasil)

María Teresa Moreno, Universidad Laval (Canadá)

Graça Mota, Instituto de Educación de Oporto (Portugal)

Oscar Odena, Universidad de Glasgow (Reino Unido)

Gabriel Enrique Rusinek Milner, Universidad Complutense de Madrid (España)

Patricia Sabbatella Riccardi, Universidad de Cádiz (España)

Favio Shifres, Universidad Nacional de La Plata (Argentina)

Christopher Suazo, Colegio Americano de Madrid (España)

Maria dels Àngels Subirats Bayego, Universidad de Barcelona (España)

António Ângelo Ferreira Vasconcelos, Instituto de Educación de Setúbal (Portugal)

Gloria Patricia Zapata Restrepo, Universidad de Antioquía (Colombia)